



HAL
open science

L'enseignement de la littérature en Europe : quels lecteurs forme-t-on pour quelle société? Enquête sur les prescriptions et les pratiques dans quatre lycées français et espagnols à l'étranger

Carla Campos Cascales

► **To cite this version:**

Carla Campos Cascales. L'enseignement de la littérature en Europe : quels lecteurs forme-t-on pour quelle société? Enquête sur les prescriptions et les pratiques dans quatre lycées français et espagnols à l'étranger. Education. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2020. Français. NNT : 2020PA030071 . tel-03425205

HAL Id: tel-03425205

<https://theses.hal.science/tel-03425205>

Submitted on 10 Nov 2021

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.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ED622 – SCIENCES DU LANGAGE

EA2288 – Didactiques des langues, des textes et des cultures (DILTEC)

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

Carla CAMPOS CASCALES

**L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE
EN EUROPE :
QUELS LECTEURS FORME-T-ON POUR
QUELLE SOCIÉTÉ ?**

Enquête sur les prescriptions et les pratiques dans quatre lycées français et espagnols à l'étranger

Thèse dirigée par

Serge Martin (Université Sorbonne Nouvelle) et Anne Barrère (Université Paris-Descartes)
Soutenue le 16 novembre 2020

Jury :

Mme Anne Barrère, professeure à l'Université Paris-Descartes, co-directrice
Mme Nathalie Denizot, professeure à l'INSPE Sorbonne Université, rapporteur
M. Jean-Louis Dufays, professeur à l'Université Catholique de Louvain, rapporteur
M. Emmanuel Fraisse, professeur émérite à l'Université Sorbonne nouvelle
M. Serge Martin, professeur émérite à l'Université Sorbonne nouvelle, directeur
Mme Nathalie Rannou, maîtresse de conférences à l'Université Rennes 2

Tome 1
Fichier principal de la thèse

L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE
EN EUROPE :
QUELS LECTEURS FORME-T-ON POUR
QUELLE SOCIÉTÉ ?

*Enquête sur les prescriptions et les pratiques dans quatre lycées français et
espagnols à l'étranger*

Résumé

Partant du constat de la responsabilité qui est donnée au niveau curriculaire à la classe de langue première, cette recherche s'interroge sur la capacité des disciplines scolaires de français et d'espagnol à former des citoyens critiques à la fin de la scolarité. Notamment à partir de la lecture de littérature, centre névralgique des activités qui sont censées conférer aux élèves une capacité d'analyse du monde qui les entoure et une participation active à la société. Cette étude se base sur une enquête ethnographique, menée dans quatre établissements français et espagnols à l'étranger dans trois pays européens (Espagne, France et Portugal), qui cumule entretiens compréhensifs, observations de classe et recueil de matériel pédagogique. Elle interroge d'abord le cadre politique et institutionnel de cette discipline scolaire : des prescriptions éducatives au niveau européen aux curricula des deux pays ; et compare ce cadre à l'expérience que font enseignants et élèves des textes littéraires en classe. Pour cela, au travail théorique de dépouillement des textes institutionnels et didactiques, et à l'analyse historique des différentes conceptions que l'on s'est faites de ce que devait être l'enseignement littéraire dans le secondaire, s'ajoute l'analyse des témoignages de plusieurs élèves et enseignants. Ces derniers permettent une problématisation de la notion didactique la plus en vogue à l'époque de la rédaction de cette thèse, la notion du « sujet lecteur ». En passant les mots des acteurs au crible de la théorisation éducative et artistique du pédagogue du début du XX^{ème} siècle John Dewey, cette recherche propose une nouvelle perspective pour une didactique des langues et des littératures plus démocratique et adaptée aux besoins discursifs et langagiers du XXI^{ème} siècle : concevoir la lecture comme expérience intime de socialisation.

Mots-clés : didactique de la littérature ; didactique des langues ; lecture ; sujet lecteur ; expérience artistique ; enseignement et apprentissage ; politiques éducatives.

Abstract

Given the responsibility that is described at a curricular level to the first language class, this research questions the capacity of French and Spanish school subjects to form critical citizens at the end of schooling. Aiming in particular at analysing the reading of literature as the centre of activities that are supposed to give students a capacity for analysis of the world that surrounds them and an active participation in society. This study is based on an ethnographic survey carried out in four French and Spanish schools abroad in three European countries (Spain, France and Portugal) which combines comprehensive interviews, class observations and collection of teaching materials. It first examines the political and institutional framework of this school subject: from educational prescriptions at European level to the curricula of the two countries; and compares this framework to the experience of teachers and learners with literary texts within the classroom. To this end, in addition to the examination of the institutional and didactic texts and the historical analysis of the different conceptions of what literary teaching in secondary education should be, the analysis of the testimonies of several learners and teachers is also carried out. Their words allow a problematisation of the most fashionable didactic notion at the time of the writing of this thesis, the notion of "*sujet lecteur*". By sifting through the stakeholders' speech in the thoughts of an early 20th century pedagogue, John Dewey, whose key element in his educational theories was the artistic experience, this research proposes a new perspective for a more democratic didactics of languages and literatures adapted to the discursive needs of the 21st century: namely, to conceive of reading as an intimate experience of socialisation.

Keywords : didactics of literature; didactics of languages; reading; reader; artistic experience; teaching and learning; education policies.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier tous les proviseurs qui m'ont fait confiance et donné accès à leurs établissements, les enseignants et enseignantes qui m'ont accueilli dans leurs classes avec grande gentillesse et compréhension, tous ces élèves qui sont volontairement restés après leurs cours, ou pendant une récréation, me raconter avec envie leurs expériences. Sans leur voix, cette recherche n'aurait été qu'une analyse théorique assommante. Leurs questionnements, propositions et espoirs, sont un moteur qui pousse à vouloir changer le monde.

Ma reconnaissance va aussi à mon directeur de recherche, Serge Martin, qui m'a accompagnée dans les hauts et les bas de ce chemin depuis le Master. Je le remercie pour son enthousiasme, son engagement, ses lectures rigoureuses et son soutien hors pair. Merci aussi pour l'organisation de toutes ces réunions et journées passées à débater, chercher et lire avec les autres doctorants, auxquels j'exprime aussi mes remerciements, pour avoir participé d'une manière ou d'une autre au foisonnement intellectuel qui m'a permis d'achever ce travail : Charlotte, Olivier, Shungo, Sun-Yeo, Raphael, Valérie, Frédérique, Mélissa.

Je remercie aussi ma co-directrice, Anne Barrère, qui m'a si bien accueillie au sein de son groupe de doctorants, et a eu la patience de m'apprendre les enjeux d'une discipline nouvelle pour moi : la sociologie de l'éducation.

Merci encore à la directrice de mon laboratoire, Valérie Spaëth, pour son accueil et l'exemple de leadership qui nous poussait toujours à donner le meilleur de nous-mêmes.

Enfin, merci aux autres doctorants de l'ancienne ED268. Et surtout à Coraline, pour les heures de travail partagées, pour avoir été mon exemple dans ce parcours, et pour la belle amitié qui reste.

À ma famille et mes amies de Paris et de Barcelone, qui se sont toujours intéressés à l'enseignement de la littérature et à la recherche, même après en avoir entendu parler mille et une fois. Et une mention particulière à mes chères Sara et Silvia, qui sont celles qui ont dû le plus me subir vers la fin, même pendant nos vacances.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
I. LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE	I—14
1. <i>Une enquête qualitative dans quatre lycées français et espagnols à l'étranger.</i>	I—15
a. La lecture, mais dans un certain contexte	I—17
b. Les établissements	I—24
c. Un choix méthodologique proche de la « Grounded Theory ».....	I—32
d. Le cadre de l'enquête : approche et évolution	I—36
2. <i>L'exportation de la culture nationale à l'étranger</i>	I—48
a. L'internationalisation des éducations française et espagnole	I—48
b. Des enjeux qui diffèrent.....	I—49
c. Une école publique ?	I—57
d. L'obligation d'intégration dans un certain contexte	I—61
3. <i>L'enseignement de la littérature pris dans une responsabilité première</i>	I—66
a. Étudier la littérature, inciter à lire, préparer à communiquer ?.....	I—68
b. La formation à la citoyenneté	I—78
c. Une place primordiale pour la classe de langue première	I—85
4. <i>La composition des cours de français et d'espagnol : lecture, écriture, discours et littérature. Définitions des concepts phare</i>	I—89
a. La question de la « littérarité » : définitions scolaires et extrascolaires	I—90
b. De l'expérience littéraire aux compétences de communication. Quelle conception langagière soutient la prégnance des « discours » dans les programmes ?	I—109
c. Repenser la compétence de communication grâce à la problématisation du langage avec Benveniste	I—116
II. LITTÉRATURE ET LECTURE : UNE RELATION DIFFICILE EN CLASSE	II—125
1. <i>Quelles cultures littéraires en classe ?</i>	II—126
a. La culture enseignable : la liste officieuse d'œuvres.....	II—127
b. Qu'est-ce qui est considéré comme étant « culture » à l'école ?.....	II—140
c. La littérature, des œuvres à leur lecture :	II—148
d. La question du plaisir de la lecture	II—157
e. Les cultures lectorales : lire, LIRE, et lire des livres	II—163
f. Certeau contre Harouel : deux visions antagonistes de la culture de consommation	II—167
2. <i>L'avènement du « sujet lecteur » ou la scolarisation de l'intimité</i>	II—175
a. L'arrivée du « sujet lecteur » dans les discours didactiques.....	II—176
b. Quel sujet lecteur ? Du « formalisme » à l'expérience subjective de la lecture	II—181
c. Langue et/ou littérature, quelle place pour le langage?	II—191
d. Les possibilités d'un sujet lecteur en classe.....	II—194
e. Une subjectivité individualiste ?.....	II—199
f. La tradition hispanophone : de l'élève lecteur à l'enseignant médiateur.....	II—202
g. En définitive, quel sujet ?	II—207
3. <i>Les méthodologies pour approcher les textes</i>	II—214
a. La hiérarchisation des cultures éducatives	II—215
b. Des méthodologies différentes ?.....	II—221

c. La perception des méthodologies par les acteurs : représentations, contradictions et propositions didactiques	II—234
III. LA LECTURE COMME EXPERIENCE INTIME DE SOCIALISATION.....	III—242
1. <i>Introduction à la partie finale</i>	III—243
a. Le corpus d'analyse	III—243
b. Le cadre théorique : John Dewey et la théorisation d'une expérience éducative démocratique	III—247
2. <i>La question de la « compréhension » lectrice</i>	III—268
a. On n'aime lire que ce que l'on comprend ?.....	III—268
b. La compréhension lectrice vue par les élèves.....	III—280
c. On aime lire pour SE comprendre	III—299
3. <i>Lire c'est prendre le temps de raconter des histoires</i>	III—314
a. Ce qui se passe quand on se raconte des histoires	III—314
b. La lecture comme expérience de socialisation	III—321
c. Revoir le rôle de l'intrigue dans la lecture.....	III—329
d. Il y a lire, et puis LIRE, LIRE	III—341
e. « Oui, un bon lecteur... une bonne lectrice... c'est quoi pour toi, comment tu le définirais ? » « Et bien... celui qui lit par plaisir. »	III—354
CONCLUSION	359
BIBLIOGRAPHIE DES CITATIONS.....	365
BIBLIOGRAPHIE COMPLETE DES OUVRAGES ET TEXTES CONSULTES	383
ANNEXES	403
INDEX NOMINUM	453
LISTE DES SIGLES	456
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	457
TABLE DES MATIERES	458

Introduction

À quoi bon étudier la question de la lecture aujourd'hui ? Suffisamment de travaux ont déjà prouvé les bienfaits de la lecture pour la formation de l'individu. Après les travaux de l'École de Constance et de la théorie de la réception, d'ouvrages comme ceux de Hans Robert Jauss (Jauss and Starobinski 1990), Wolfgang Iser (Iser 1976), Michel de Certeau (Certeau 1990), même des rapports gouvernementaux affirment que la lecture est cette « activité créatrice du lecteur, dont le rôle ne saurait se résumer à une consommation passive du texte. La lecture est, dans cette perspective, un acte d'appropriation qui modifie tout à la fois le lecteur et le texte lu. » (Hersent 2000, 4). Y-aurait-il donc encore un sens à continuer de s'interroger sur l'utilité sociale de la lecture ? La seule raison de le justifier serait un appui du discours de décadence qui englobe aussi bien cette activité que tout ce qui y a rapport. Notamment la discipline scolaire dans laquelle elle y est enseignée.

En effet, s'interroger sur les raisons d'être de l'enseignement de la littérature aujourd'hui pourrait passer pour une légitimation des discours d'une crise aussi bien lectorale que littéraire et scolaire. Ce sont la lecture et la littérature qui sont pleurées ou regrettées depuis quelques dizaines d'années et d'ailleurs de manière confondue la plupart du temps, parfois sans une vraie justification qui prouve par des faits empiriques une décroissance de l'attention portée à ces domaines. Si William Marx dresse en 2005 le portrait d'une progression de la littérature vers sa propre mort (Marx 2005), à sa « leçon inaugurale » du collège de France en 2006 Antoine Compagnon se sent obligé de répondre à la question « la littérature pourquoi faire ? », en 2007 Tzvetan Todorov publie *La littérature en péril*, et en 2012 Dominique Viart et Laurent Demanze publient *Fins de la littérature*, ouvrage qui invite à se demander ce qu'il y aura « après », statuant par là même la fin de celle-ci. On note aussi cette conférence organisée au début de cette recherche à la Sorbonne par l'ESPE de Paris intitulée « Fini de lire ?¹ » et dont la communication d'ouverture par Denis Kambouchner avait relié d'emblée une fin de la littérature, de l'univers du livre, avec la fin de l'activité de lecture. Le tout peut se résumer à l'émergence de cette notion d' « illettrisme² » qui apparaît

¹ Conférence tenue le 4 juin 2016 <http://www.espe-paris.fr/actualite/fini-lire>, consulté le 15 décembre 2017.

² Notion qui n'est pas sans poser questions et problèmes, puisque comme l'explique Bernard Lahire dans *L'invention de l'illettrisme*, l'invention de cette notion permet de poser avant tout un référent culturel commun, gommant des différences basiques comme celle qui se trouve entre l'écriture à usage domestique et la rédaction d'une dissertation (Lahire 2005).

dans les années soixante pour distinguer le public incapable de lire d'écrire – les analphabètes – de ceux peu ou pas familiarisés avec le monde de l'écrit, une grande partie de la population qui attire les instances publiques qui commenceront à établir des politiques pour diffuser ce qui est aujourd'hui appelé la « littératie ». Mot que l'on retrouve notamment au centre des cadres d'évaluation des enquêtes PISA³, menées tous les trois ans auprès d'élèves de quinze ans dans plus de quatre-vingt-dix pays par l'Organisation de Coopération de Développement Economiques (OCDE).

Crise de la littérature, crise de la lecture, crise de la discipline qui enseigne cette pratique avec le support littéraire ? Dans tous les cas, une possible crise de la discipline de français a été confondue avec une perte de l'habitude de lecture ; cette dernière, à son tour, souvent placée en équivalence avec la perte d'importance de la littérature dans notre société. Si l'on s'interroge sur les modalités d'enseignement de la littérature aujourd'hui, la première question à se poser semble être celle de la légitimité d'un tel discours de décadence.

Plus largement, on peut se référer à une crise qui englobe en elle-même la crise du français, de la littérature ou de la lecture de littérature. Il s'agit de la crise des humanités, ainsi que nous le rappelle Martha Nussbaum dans son introduction au livre qui défend le « besoin des humanités pour les démocraties ». Elle légitime dès le titre une crise qu'elle prouve par un découpage budgétaire et sur le programme des disciplines humanistes à l'école et à l'université :

Radical changes are occurring in what democratic societies teach the young [...]. Thirsty for national profit, nations, and their systems of education, are heedlessly discarding skills that are needed to keep democracies alive. If this trend continues, nations all over the world will soon be producing generations of useful machines, rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person's sufferings and achievements. [...] The humanities and the arts are being cut away, in both primary/secondary and college/university education, in virtually every nation of the world. Seen by policy-makers as useless frills, at a time when nations must cut away all useless things in order to stay competitive in the global market, they are rapidly losing their place in curricula, and also in the minds and hearts of parents and children. Indeed, what we might call the humanistic aspects of science and social science – the imaginative, creative aspect, and the aspect of rigorous critical thought – are also losing ground as nations prefer to pursue short-

³ Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves [Cf. chapitre I. 3. b.]

term profit by the cultivation of the useful and highly applied skills suited to profit-making⁴.
(Nussbaum 2010, 2)

Il est intéressant de noter que l'inquiétude de la perte des disciplines humanistes dans l'éducation, va de pair avec la peur d'une machinisation de la société, d'une perte de la capacité critique et créative des citoyens, éléments indispensables, selon Martha Nussbaum, au bon maintien de nos sociétés démocratiques. Lire de la littérature nous sauverait, en tant que citoyens. C'est précisément de cette idée que part cette étude. Du présupposé de l'importance cruciale de porter un regard à la discipline qui est encore chargée d'apprendre les futurs citoyens à penser de manière large. À améliorer leur expression, être capables de déchiffrer, d'analyser et d'interpréter des discours et pouvoir y réagir. Inventer, construire une parole propre. Importance qui se confirme par la responsabilité dont est chargée cette discipline scolaire au niveau curriculaire.

Or la première question que je me suis posée était celle de place que pouvait jouer l'activité de lecture dans cette responsabilité, et notamment la lecture de littérature, objet sur lequel se construit la discipline scolaire de langue première à la fin de la scolarité. Cette thèse s'insère donc, tout en l'interrogeant, dans le tournant « éthique⁵ » duquel se revendique la discipline didactique actuellement. Un tournant qui se manifeste par une mise en avant de la « responsabilité » à penser un enseignement qui interroge les « valeurs » qui y sont véhiculées mais aussi les modalités d'enseignement en elles-mêmes et qui répond sans doute – ou alimente, faudrait-il dire – cette crise du français dans une crise des humanités. Ainsi que

⁴ « Des changements radicaux sont entrain de s'opérer dans ce que les sociétés démocratiques enseignent aux jeunes [...]. Assoiffées de profits nationaux, les nations et leurs systèmes éducatifs sont entrain d'écarter de manière irréfléchie des compétences nécessaires au maintien en vie des démocraties. Si cette tendance se poursuit, des nations partout dans le monde seront bientôt entrain de produire des générations de machines utiles, plutôt que des citoyens complets capables de penser par eux-mêmes, d'être critiques avec les traditions, et de comprendre la signification des souffrances et des progrès des autres. [...] Les humanités et les arts sont écartées presque dans tous les pays, aussi bien au primaire/secondaire que dans l'enseignement supérieur. Perçus par les décideurs politiques comme des fioritures inutiles, à une époque où les nations doivent se débarrasser des choses inutiles afin d'être compétitives dans le marché global, elles sont entrain de perdre rapidement leur place dans les curricula, mais aussi dans les esprits et les cœurs des parents et des enfants. En effet, ce que nous pourrions appeler les aspects humanistes de la science et des sciences sociales – l'aspect imaginaire, créatif, et l'aspect d'une pensée critique rigoureuse – sont aussi entrain de perdre du terrain tandis que les nations préfèrent poursuivre des profits à court-terme par l'entretien des grandes et utiles compétences répondant aux besoins lucratifs. » [Traduction propre].

⁵ On peut rappeler le colloque tenu dans notre même université et organisé par le département de didactique des langues et des cultures « Éthique et Responsabilité pour la didactique des langues au XX^e siècle » qui s'est tenu à Paris en octobre 2016 ou celui tenu à Grenoble les 21 et 22 novembre 2017, « Enseigner la littérature en questionnant les valeurs », mais aussi le numéro 197 du *Français aujourd'hui*, « Littératures et valeurs » (2/2017), ou encore la préparation du récent numéro de la revue *Repères*, « *Le tournant éthique en didactique de la littérature* » (58/2018).

nous le rappellent les spécialistes des *curricula*, s'il est vrai que dans le passé ce qui était valorisé à l'école était le contenu moral dont le texte littéraire était porteur, la valeur est plutôt donnée aujourd'hui à la compétence qui permet de l'approcher, déplaçant donc la perception du livre comme objet éducatif au livre comme prétexte pour travailler la compétence de « communication » :

Certes, dans le cadre scolaire, littérature et valeurs entretiennent des rapports très étroits : suivant des optiques différentes au gré des réécritures des programmes, la littérature, depuis son entrée dans les grandes classes de l'élémentaire sous la III^{ème} République, est intrinsèquement liée à la formation morale et civique des élèves. Cette approche, centrale jusque dans les années 1970, est réévaluée dans les années 1980, au moment où le rôle de l'école primaire est repensé dans la perspective du collège unique. La hiérarchie des valeurs change alors : la priorité est désormais de développer les compétences de lecture nécessaires à l'entrée au collège. Le texte littéraire devient un élément parmi d'autres d'un projet global de maîtrise de la langue (elle-même conçue comme instrument de communication) et d'ouverture de l'école sur la société. (Mas 2017, 27)

La critique du côté utilitaire de l'usage de la littérature renvoie à cette crise d'un objet qui ne serait plus valorisé en tant que tel, mais plus par l'activité qu'il permet. On serait passé d'une transmission morale par les textes, à la transmission d'une valeur de base dans nos sociétés : la capacité d'analyser et de construire des discours, la capacité critique. Mais est-ce que la perte d'une attention au contenus moraux portés par les textes est vraiment une crise ? Qu'est-ce qui a été mis en crise au juste quand on dit que la littérature a perdu de sa valeur ?

Face à l'interrogation sur la légitimité ou les raisons d'être d'une situation « critique » pour la lecture de littérature, la première remarque que je pourrais faire est celle d'une possible crise de la place de la littérature dans le système scolaire. Dans les établissements que j'ai pu fréquenter durant les deux premières années de mon doctorat consacrées à ce que l'on appelle « enquête de terrain », j'ai en effet constaté que la discipline littéraire attire de moins en moins d'élèves, arrivant jusqu'à l'élimination dans un des établissements⁶ de la seule classe purement dédiée à cela dans le système espagnol. La classe de *Literatura Universal* est un cours optionnel qui a souffert d'« un trop faible nombre de demandes » – aux dires des enseignants – pour être reconduite. Dans le Lycée Français de Barcelone on constate l'augmentation, en dix ans, des classes de la filière scientifique (S) par rapport à

⁶ Lycée espagnol au Portugal.

celles de la filière Économique et Sociale (ES) – 5 classes de S contre 2 de ES, 1 de filière littéraire (L) et 1 de Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG). Selon le témoignage de l'enseignant de français et de littérature des littéraires, « il fut un temps où les classes de L comptaient plus de 30 élèves, on tourne depuis de nombreuses années autour de la vingtaine, sans parfois l'atteindre ». Il serait pourtant problématique de faire un lien direct entre la décroissance de l'intérêt de ce que l'on range à l'école sous l'étiquette « littérature » et celui de la lecture, qui, si elle est toujours reliée d'emblée « aux livres » dans la parole des élèves lorsqu'on les interroge sur cette pratique, elle ne l'est certainement pas à la « littérature », qui reste pour eux une matière scolaire, un ensemble de connaissances à ranger dans la même case que la chimie, la géographie ou les mathématiques. De plus, le fait d'interroger cette assimilation qu'ils font de la pratique aux objets livres, montre que leurs premières réponses ne sont que le fruit d'une représentation qui n'est pas forcément révélatrice de leurs activités lectorales. Beaucoup dévoilent tout un panel de pratiques comme la lecture régulière de blogs d'actualité ou de mode ou la participation à des plateformes de lecture-écriture d'histoires de fantaisie dans ce que l'on appelle des « jeux de rôle textuels⁷ ». Ainsi, plutôt que de continuer de s'inquiéter de la baisse de l'intérêt pour la lecture de littérature, ne pourrait-on pas commencer à se demander ce que représente la littérature si elle n'est pas activité de lecture, et ce qu'est la lecture, si elle ne l'est plus ou pas de littérature ? Les résultats de cette enquête amènent à penser que c'est dès l'école, par la méthodologie mise en place pour approcher les textes que se crée une frontière entre une activité de lecture et ce qui est perçu comme un « objet littéraire », et c'est peut-être en approchant ce que les élèves eux-mêmes ont à dire de cette distinction, qu'on pourrait mieux comprendre ce que pourrait être ou faire la lecture de littérature si on la faisait réellement exister.

En effet, le deuxième présupposé duquel est partie ma recherche est ce lien que j'ai explicité plus haut entre lecture et littérature, un lien que je me suis vue forcée de dénouer au fil de l'enquête. Mon hypothèse de départ était que l'attention à porter à cette distinction entre la littérature et l'activité de lecture venait de l'importance d'une contradiction présente dans le milieu scolaire. Les discours prescriptifs qui donnent ses objectifs et son fil conducteur à la discipline de langue première – des *curricula* européens aux nationaux en passant par les projets éducatifs propres aux établissements eux-mêmes – lui donnent une haute responsabilité qui est celle de former des « citoyens démocratiques » par la lecture de textes

⁷ Exemple de jeu de rôle : <https://www.infinite-rpg.fr/>, consulté le 10 octobre 2018.

principalement littéraires mais aussi, et cela surtout dans le système scolaire espagnol, autres que littéraires. Et pourtant, l'observation des cours, l'approche de la méthodologie utilisée pour aborder l'écrit ainsi que le témoignage des élèves et enseignants prouvent que si la lecture est encouragée dans les discours institutionnels – qui arrivent jusqu'à l'élève – jusqu'à prendre une tournure d'activité primordiale et donc essentielle, elle est partiellement ou complètement marginalisée dans les pratiques de classe.

À la base de cette recherche ne se trouve donc aucune complaisance avec un discours de crise, ni aucune crainte d'une évolution dramatique d'un objet culturel historiquement sacralisé, mais plutôt une volonté de compréhension de la manière dont des apprenants en voie d'acquiescer leur citoyenneté, vivent la formation qui est censé les y amener. « La littérature », cet objet que l'on n'entend plus que dans le milieu scolaire ou académique et sous un halo de nostalgie, que viendrait-il faire encore aujourd'hui dans l'enseignement de la citoyenneté ? Qu'est-on censé faire avec lui et qu'en fait-on vraiment ? Que voudraient en faire ces élèves qui ont l'impression de ne rien en faire pour l'instant ? Toutes ces questions semblaient converger vers une question plus large, celle de l'usage politique de la littérature à travers sa place dans une éducation décidée en amont par les gouvernements.

Les *moyens* propres au fonctionnement des sociétés démocratiques doivent être à la mesure et à l'image de leurs *fins*. Si la démocratie était un simple mode de gouvernement – comme on s'est souvent employé à le penser depuis Platon –, non seulement ses défauts seraient de nature à nous en détourner, mais elle ne serait que l'un des dispositifs de pouvoir avec lesquels le politique tend à se confondre. [...] Le problème majeur devient donc celui du choix des moyens par rapport aux fins poursuivies. Car, si la démocratie est notamment le nom que l'on donne à la recherche d'un bien commun auquel chacun doit avoir sa part, et une source d'accomplissement personnel, alors en effet le choix des moyens devient déterminant. (Cometti 2016, 170–71)

Dans son ouvrage reprenant la pensée politique du philosophe pragmatiste américain John Dewey⁸ (1859-1952), Jean-Pierre Cometti termine son introduction avec une phrase qui résume simplement le problème à la base de mon questionnement sur les raisons et les objectifs de l'enseignement de la littérature aujourd'hui : comment former des citoyens aptes à vivre en démocratie par une activité à laquelle les moyens manquent pour sa réalisation ?

⁸ John Dewey (New York, 1859-1952), philosophe pragmatiste américain ayant théorisé la pédagogie démocratique « idéale » dans la première moitié du XX^{ème} siècle, sera présenté de manière extensive dans la troisième partie de ce travail.

Pour interroger l'aspect démocratique que pourrait avoir la discipline de langue première, et *a fortiori*, ce qui en fait le noyau dans les dernières années de la scolarité, c'est-à-dire, la littérature, je prends comme point de départ de mon raisonnement la philosophie sociale de John Dewey, et notamment sa conception et application de la notion d'action sociale, synonyme chez lui de démocratie ainsi que nous le rappelle la spécialiste Joëlle Zask :

Dans la perspective ouverte par Dewey [...] il appartient en priorité à la philosophie sociale, non de 'critiquer' et de mettre en relief les mécanismes de la domination et l'injustice qui leur est consécutive, mais de proposer une définition du 'social' tel que la 'société' cesse d'être considérée comme une entité substantielle et soit mise à la portée de ses membres. Ainsi, les questions qui animent de nombreux textes de Dewey, échelonnés entre 1898 et 1941, sont les suivantes : comment concevoir le social, la société et la socialisation de manière à garantir une 'action sociale' efficace et qui soit, en fonction des circonstances, mais sans antagonisme, personnelle ou individuelle, commune ou collective ? Comment se représenter la société pour non seulement faire disparaître tout un cortège de faux problèmes, mais aussi pour atténuer les divers blocages qui menacent, invalident ou, à l'extrême, suppriment la participation des individus à la vie des groupes dont ils sont membres ? En somme, comment promouvoir et consolider la démocratie ? (Zask 2015, 3-4)

Les modalités de création de l'action sociale pourraient se résumer dans cette éducation nouvelle que proposa le philosophe et qu'il mit en place dans l'« École laboratoire » (Mayhew, Edwards, and Dewey 2007) qu'il ouvrit dans le Michigan en 1896. Une école qui avait pour projet de « relier en un même lieu recherche et application, université et école élémentaire » (Rozier 2010, 24), proposant ainsi une recherche-action pionnière en didactique qui se voulait en même temps révolution sociale :

Dewey associait des enjeux politiques à toute son entreprise pédagogique. Critique de l'école traditionnelle il affirmait que son seul but était la reproduction de la société. À son sens, ses mécanismes individualisants, sa compétitivité, ses inégalités se retrouvent dans les méthodes d'enseignement. Si Dewey s'intéresse à l'école, c'est qu'il y voit le meilleur – et peut-être le plus court – moyen de transformer la société et de faire advenir une véritable démocratie. (Rozier 2010, 25)

Sa solution pour transformer la société passait donc par une pédagogie de l'enquête, dans laquelle les apprenants expérimentaient collectivement et fabriquaient un projet commun

autour des « compétences » attendues pour le bon fonctionnement de la société : lire, écrire, compter. Le centre de cette formation sociale est la relation inextricable que John Dewey pose comme point de départ de son raisonnement philosophique entre éducation, expérience artistique et action sociale. L'analyse de l'enchevêtrement de ces trois termes permettra d'interroger ce que pourrait la lecture de littérature en cours de langue de nos jours si elle était vraiment pratiquée comme « expérience démocratique ». Il s'agira donc d'évaluer ce que comprend ce pédagogue par « expérience » et ce qui se voit de cette expérience dès que l'on invite à lire ou à parler de ses lectures pour mieux comprendre ce que cette expérience pourrait si elle avait vraiment lieu dans le cadre scolaire.

À interroger les possibilités démocratiques d'une expérience de lecture à l'école, la question reste cependant celle des fins des sociétés démocratiques. Sans entrer dans une analyse historique du concept de démocratie nous savons tous que l'idée qui nous est inculquée depuis l'école, depuis ces cours « d'éducation civique » en France ou bien ces cours qui n'ont pas fait long feu en Espagne de « Educación para la ciudadanía⁹ » c'est que la démocratie est ce système d'égalité de droits basé sur la liberté de participation active à la société qui s'effectue principalement par le vote des représentants qu'on est libre de choisir. Liberté qui suit à la possibilité d'une analyse de leurs discours, écrits (programmes politiques) ou oraux (diffusion de ces programmes et débats qui en sont issus). On pourrait résumer ce système d'une manière un peu poétique : il s'agit de la possibilité que la voix de tous les adultes soit écoutée de la même manière, tant qu'elle se fait entendre :

Nos démocraties – celles qui ont hérité de la pensée libérale leurs idéaux de liberté et d'égalité – ont intégré le principe des droits formellement reconnus dans leurs constitutions ; elles ont opté pour des institutions dont le fonctionnement n'est pas forcément semblable, mais qui méritent ce nom en ce qu'elles font du citoyen (de l'*individu-citoyen*) la pierre de touche de leur légitimité et de leur fonctionnement. Le principe des élections et de la représentativité en est l'expression. Les 'représentants' élus sont porteurs de la somme des voix (et donc des choix) des individus qui se sont exprimés en leur faveur. (Cometti 2016, 172)

⁹ La « Educación para la ciudadanía y los derechos humanos » a été une matière scolaire créée en 2006 par le gouvernement socialiste de José Luís Rodríguez Zapatero (établie par le royal décret 1631/2006), progressivement éliminée et remplacée définitivement en 2016 par le ministre de l'éducation du gouvernement de droite qui lui a suivi, José Ignacio Wert, par la matière actuelle « Educación cívica constitucional ». Mise à part la polémique politique engendrée par le remplacement de la première version de la matière, accusée par le nouveau gouvernement d'« endoctrinement idéologique », la lecture attentive des décrets l'ayant mise en place permet de comprendre de quelle manière est présenté le citoyen démocratique par nos gouvernements, description sur laquelle je reviendrai plus tard, lorsque je me pencherai sur la question des responsabilités que donnent les *curricula* à certains aspects de l'éducation scolaire [cf. I. 3].

Ce système implique donc déjà énormément de présupposés qui sont loin d'être évidents même si empreints d'une apparence de simplicité : les citoyens doivent être capables de comprendre les enjeux de la société dans laquelle ils vivent, ils doivent donc non seulement connaître les moyens pour avoir accès aux discours qui la structurent, mais encore, être capables d'écouter, de lire et d'analyser – si lire se distingue de l'écoute et l'analyse – ces discours avec suffisamment de réactivité pour considérer que les choix qui en découlent seront les leurs. On peut donc imaginer la grande responsabilité contenue dans la capacité à lire et écrire de nos jours, dans ce monde où on est de plus en plus rivé à des écrans pleins de discours et où la confrontation à l'écrit devient de plus en plus importante.

La liberté et le pouvoir citoyen commencent donc par une participation active à un monde principalement formé par des discours qui passent autant par le biais de dispositions plus ou moins officielles : d'un côté les lois, prescriptions, programmes politiques et de l'autre la presse, les débats télévisuels, et plus largement, la circulation de l'information telle qu'elle se fait sur les réseaux sociaux. En définitive, la démocratie est censée être un ensemble de personnes éduquées pour être capables de participer librement à un débat général sur les faits et changements de leur société. La base de la démocratie, prise de ce point de vue, n'est autre que le langage.

Prenant considération de cela, il n'est pas difficile d'imaginer le rôle crucial qu'implique la première approche des discours dans la vie, ou mieux, la manière dont on nous apprend à approcher les discours, à les travailler, à les côtoyer, à les discuter, et ce, au-delà de ce que peuvent prescrire les textes officiels. Reprenant les mots d'une enseignante d'espagnol du Lycée Français de Barcelone, « le trajet scolaire est le même du début à la fin¹⁰ », ce qui impliquerait qu'observer la manière dont on attend que des lecteurs soient préparés à la fin de la scolarité devrait en dire long sur le processus par lequel on y arrive. Tenter de comprendre le fonctionnement et les objectifs de l'enseignement littéraire au terme de la scolarité, c'est donc vouloir comprendre le but ultime ou la conclusion d'un enseignement qui, depuis la maternelle, va dans un même sens, chemin qui prend fin dans une évaluation commune finale, donnant accès à l'échelon « supérieur » de la scolarité, et finalement, de la société : les examens d'accès à l'université.

Si l'on a oublié nos souvenirs de la maternelle, à écouter les enseignants, on s'aperçoit que l'importance de savoir naviguer entre les discours on la retrouve dès les débuts du parcours scolaire :

¹⁰ « El trayecto escolar es uno de principio a fin. »

« On arrive au CP et, ‘mesdames et messieurs’ commence la LEC-TU-RE. La lecture comme compétence et commence un chemin qui détermine tout l’apprentissage, tout l’enseignement. Tout s’enseigne à travers du texte écrit ou du discours oral. Les consignes, dans n’importe quelle matière, sont imprimées sur des livres. L’enfant qui ne sait pas lire ne pourra pas résoudre un problème de mathématiques. La lecture est ce qui détermine le succès ou l’échec de la consolidation des années fondatrices de l’éducation d’un enfant, qui sont les années de la primaire.¹¹ »

(Olga, enseignante d’espagnol, LFB)

Au-delà du service qu’elle peut rendre pour la suite de la vie de l’apprenant, la lecture est dès le départ le moyen nécessaire pour une scolarité réussie, du moins pour une scolarité qui « fonctionne » si on raisonne en termes de « compétences ». Cette même réflexion m’a été rappelée par une enseignante du Lycée Espagnol Luís Buñuel de Neuilly-sur-Seine. Petra Secundino, enseignante de *Lengua castellana y Literatura* et chef du département d’Espagnol pour le secondaire dans ce lycée, m’a présenté lors de la visite qu’elle m’a faite du département et de tous les projets en cours, un projet d’incitation à la lecture de livres¹² appelé « Plan de lectura ». Ce dernier serait conçu comme la solution à un problème qui traverse toutes les disciplines : « Tous les enseignants nous nous plaignons du fait que l’élève ne comprend pas ce qu’on lui demande dans un contrôle, c’est-à-dire qu’il y a des problèmes de compréhension initiale. Il n’est plus capable d’interpréter un graphique, ni un prospectus...¹³ ». La lecture devient donc dès l’éducation primaire cette compétence de compréhension des différents discours qui structurent la scolarité. Elle s’éloigne d’une activité que la première enseignante, ayant été maîtresse de maternelle avant de l’être dans le secondaire et qui présentait avec ironie l’introduction de l’analyse par compétence de l’activité de lecture, rappelle :

« Les enfants agissent de la même manière dans le coin cuisine, dans le coin poupée et dans le coin lecture. Et ils agissent de manière coopérative, et groupale. Ils s’assoient ensemble, dans une zone confortable, comme une zone refuge, zone cabane ; ils s’assoient à deux, à trois, à quatre enfants

¹¹ « Llega el CP, y ‘Señoras y señores, empieza la LEC-TU-RA’. La lectura igual a competencia y empieza un camino que determina todo el aprendizaje, toda la enseñanza. Todo se enseña a través del texto escrito o del discurso oral. Las consignas, en cualquier materia, están impresas en los libros. El niño que no sabe leer no podrá resolver un problema de matemáticas. La lectura es lo que determina el éxito o el fracaso de la fijación de los años fundacionales de la educación de un niño que son los años de la primaria. »

¹² Principalement des romans, qui aient un rapport avec toutes les matières scolaires, le projet se déroule surtout avec la participation des enseignants de mathématiques, qui font lire aux élèves des textes ayant un rapport avec la science.

¹³ « Todos los profesores nos estamos quejando de que el alumno no entiende lo que se le está pidiendo en un examen, o sea que hay problemas de comprensión inicial. Ya no es capaz ni de interpretar un gráfico, ni un folleto... »

autour d'un livre sans savoir décoder encore le message linguistique et pourtant ils sont entrain de lire ensemble, et cet acte est un acte de cohabitation, un acte ludique, créatif, imaginatif.¹⁴ »
(Olga, enseignante d'espagnol, LFB)

Si la lecture devient « compétence » de compréhension et de navigation parmi les consignes et les discours qui structurent l'enseignement par la suite, on pourrait bien croire ou être en mesure d'attendre que ce « coin lecture » soit maintenu au moins dans une discipline scolaire : celle qui s'occupe des livres. La langue première, le Français ou la *Lengua Castellana y Literatura* dans le cadre qui nous occupe, pourraient être attendues comme des espaces où l'on continue d'approcher la lecture d'une manière qui ne soit pas que « compétence », la matière première permettant ce jeu langagier qui est la « littérature », cet ensemble de textes et discours que les élèves sont censés pouvoir approcher avec autant de liberté que celle qui en a guidé leur production. Et pourtant, le verdict de cette enseignante est clair :

« La littérature a une relation exactement identique à la lecture que cette dernière et les mathématiques et que cette dernière et la physique ou la chimie.¹⁵ »
(Petra, enseignante d'espagnol, LB)

À en croire ses mots désabusés, la lecture n'est plus jamais ce qu'elle est avant même d'être « lecture ». Comment comprendre donc la démocratie alors même que ce qui est censé la préparer, semble loin des attendus même qui en forment l'idéal ? La question de cette thèse est non seulement celle du rôle que joue l'enseignement de la littérature dans nos démocraties actuelles, mais encore et surtout, celle du rôle qu'elle pourrait jouer prise dans une expérience qui, de toute évidence, fait défaut.

D'un autre côté, porter cette interrogation à l'échelle européenne par une comparaison des systèmes éducatifs français et espagnol est aussi une manière de questionner la légitimité d'un engagement éducatif « commun » ou « communautaire ». Si le Parlement européen a défini en 2006 les « compétences clés » (European Union Law 2006) nécessaires à tout

¹⁴ « Los niños actúan del mismo modo en el coin cuisine, en el coin poupée y en el coin lecture. Y actúan de forma cooperativa, grupal. Se sientan juntos, en una zona cómoda, así zona refugio, zona cabaña, se sientan dos, tres cuatro niños entorno a un libro sin saber descodificar todavía el mensaje lingüístico y sin embargo están leyendo juntos. Y este acto es un acto de convivencia, acto lúdico, creativo, imaginativo. »

¹⁵ « Y la literatura tiene una relación exactamente igual que eso y las matemáticas o que eso y la física y la química... »

citoyen européen dès l'éducation initiale, Pierre Le Douaron¹⁶ nous rappelle que l'Europe s'est aussi engagée à former tout au long de leur vie les citoyens communautaires :

En mars 2000 lors du Conseil européen de Lisbonne, les chefs d'États et de gouvernements ont convenu de faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie (FTLV) est l'élément clé de cette stratégie. Réaffirmée dans la communication de la Commission européenne du 21 novembre 2001/2, elle peut être définie comme 'toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi'. L'éducation et la formation tout au long de la vie reposent sur trois principes qui doivent guider l'amélioration des systèmes nationaux d'éducation et de formation : place centrale de l'apprenant, égalité des chances, pertinence et qualité de l'offre de formation. (Le Douaron 2002, 573)

L'éducation est donc parmi les priorités des politiques européennes et ce, dans un souci de performance économique. Cependant, cette volonté commune se heurte à un problème majeur : la nationalisation des éducations. En effet, « [l]es préconisations de la Commission européenne en la matière sont seulement incitatives : éducation et formation relèvent toujours de la compétence des États. » (Le Douaron 2002, 573). Ce qui implique que l'étude comparative de deux éducations européennes permettra donc de comprendre le niveau d'influence d'une politique commune dans un domaine traditionnellement géré par chacun des états. Veut-on vraiment former des citoyens européens ou continue-t-on de former des citoyens nationaux ? Les deux sont possibles ? Y-t-il une réelle homogénéité dans les « compétences » transmises, dans les manières de faire, de lire, d'écrire ? Est-ce qu'une approche comparative de la littérature se développe ? Par rapport à cela, les politiques de diffusion culturelle de chacun des pays sont remises en question. D'où l'intérêt de travailler sur ces écoles internationales, vitrines d'une culture nationale ouverte au monde. En effet, comment continuer de travailler à un rayonnement national par l'exportation de l'éducation propre dans d'autres pays d'Europe, si l'objectif au long terme est une éducation commune, partagée par tous ? Dans d'autres mots, quel peut être le sens de continuer de scolariser ses enfants dans un établissement français en Espagne, si on tend à une éducation à

¹⁶ Chef de la mission développement de la formation continue, Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle en France.

« l'européenne » ? Peut-être que les politiques de chacun des pays pour préserver leur identité – scolaire – nationale est révélatrice d'une volonté de maintenir une identité plus forte que celle réclamée ou préparée par les organisations européennes. Dans tous les cas, la question de l'éducation culturelle soulève une question sensible de nos jours, celle d'une appartenance à un ensemble plus large de nations sans remettre en question une identité propre.

Il s'agit là d'un premier levier d'influence pour une discipline dans laquelle historiquement, mais encore de nos jours, l'enjeu identitaire est fort. La discipline scolaire chargée d'enseigner la langue et la culture ne peut se soustraire à ces questions identitaires, au contraire, elle ne peut qu'en avoir la plus grande responsabilité. Mais ce n'est là qu'un levier parmi les autres que ce travail s'efforcera de creuser, notamment à travers la vision d'élèves d'une double voire triple culture de par le contexte particulier de ces écoles internationales.

Au niveau de l'organisation de ce travail, la première partie posera le terrain et son enquête, se concentrant sur les spécificités des établissements choisis pour mener cette étude et sur les questions systémiques, nationales et culturelles qui en découlent. La deuxième partie traitera de la relation entre l'objet livre, cette « littérature » au centre de la discipline interrogée, et l'activité de lecture, afin de savoir si une lecture de littérature existe ou est possible en classe. En dernier lieu, mon étude tentera d'inférer des pistes didactiques à partir de l'expérience de lecture des enquêtés, ouvrant des perspectives quant aux possibilités démocratiques d'une telle activité.

Ce travail et les réflexions qui en découlent sont structurées principalement autour des paroles des enquêtés. Leurs mots sont intégralement retranscrits, et manière la plus fidèle possible aux enregistrements, à la fin de ce travail pour consultation¹⁷. Il me semble important de signaler qu'il n'y a pas eu une volonté d'énumérer de manière exhaustive les idées récurrentes apparues en entretien, ou durant les activités de lecture. Les mots des acteurs apparaissent au fil de la rédaction davantage comme leviers de problématisations que comme des illustrations de phénomènes récurrents. Ainsi, parfois un seul mot ou une seule phrase sont exploités ou simplement utilisés comme exemple afin de soulever des interrogations pouvant servir une théorisation de la lecture à mon sens originale. Cette rédaction veut donc rendre compte de tous ces moments d'étonnement et de surprise que provoquaient certains propos et qui m'ont semblé le début d'une réflexion didactique construite à partir des propos des acteurs eux-mêmes.

¹⁷ Cf. Tome II, Corpus des entretiens.

I. Le cadre de l'enseignement de la littérature

La première partie de ce travail s'efforcera d'abord de présenter les raisons de la méthodologie utilisée pour aborder le terrain d'enquête et les spécificités qui sont les siennes. Ensuite, il s'agira de comprendre les caractéristiques et enjeux historiques, culturels et sociaux liés aux établissements choisis pour mener l'enquête. Dans un troisième temps seront analysés les lois et *curricula* qui encadrent la discipline qui nous intéresse à partir de la question de la responsabilité citoyenne dans l'éducation. Finalement et en partant en particulier des programmes d'enseignement des disciplines de français et d'espagnol, il s'agira de comprendre les concepts qui sous-tendent la discipline linguistique et littéraire pour ouvrir un questionnement sur le lien qui existe entre lecture et littérature dans l'enseignement secondaire.

1. Une enquête qualitative dans quatre lycées français et espagnols à l'étranger

Toute thèse exige le traitement de données. Faire de ce traitement un objet de recherche en lui-même semble devoir davantage convenir à la thèse en sociologie qu'à une thèse dans n'importe quel autre domaine. Et pourtant si l'on cherche à définir la didactique, on pourrait dire qu'elle est cette science qui étonne ceux qui ne la côtoient pas, toujours dubitatifs face à sa raison d'être par rapport à la pédagogie ou aux sciences de l'éducation, mais on pourrait surtout dire qu'elle est cette science dont une réflexion sur le recueil de données paraît lui aussi indispensable. La raison en est peut-être que la didactique est née du besoin d'allier deux mondes : le monde académique, source première du savoir, et le monde scolaire, aboutissement de ces savoirs, lieu où ils sont consolidés et donnés à apprendre en dernière instance.

Le didacticien Yassine Zouari résume la distinction entre les deux par de simples définitions : « la pédagogie, en tant qu'intelligence praxéologique de l'action éducative, et la didactique, en tant qu'étude de l'enseignabilité des savoirs scolaires et des modes de leur appropriation. » (Zouari 2010, 306). Ainsi, le lieu duquel observent ou travaillent chacune des disciplines ne serait pas le même : d'un côté la pratique, et de l'autre la pensée de/sur cette pratique. Cela provoque certainement le fait que celui qui prend le rôle de surplomber l'autre pour la questionner, la penser, doit forcément situer le regard qu'elle prend pour l'observer. Mais y a-t-il une hiérarchie entre les deux ? « La pédagogie s'érige en savoir élaboré à partir de la réflexion sur l'action éducative, savoir de l'ici-bas qui attribue à l'éducation des fins humanistes, sociales et politiques » (Zouari 2010, 309). À en croire Zouari, la pédagogie, si elle reste une science, c'est la science de « l'ici bas ». Loin de devoir trouver une connotation négative à ce propos, nous pouvons y voir l'illustration de la notion d'application. La pédagogie applique, met en pratique, d'où le fait qu'on puisse parler d'une « praxéologie » ; la didactique, du côté « cognitif » (Zouari 2010, 306), pense les modes d'application existant et pouvant exister. Que l'on croit ou non à cette distinction qui peut aller jusqu'à une hiérarchisation, le sujet du lien entre les « savoirs scolaires » et les « savoirs savants » pose la question de l'approche des savoirs. On ne peut penser ou parler des savoirs scolaires et des acteurs qui les travaillent, sans les avoir côtoyés.

Dans la mesure où le savoir académique ou savant ne se prête pas de façon évidente à l'enseignement, la didactique se définit comme recherche des conditions de possibilités épistémologiques et cognitives de la communication des savoirs et de leur appropriation par les apprenants, voire comme étude de leur enseignabilité. L'objet de la didactique étant 'le système didactique', celui-ci se situe dans le jeu qui s'opère entre l'enseignant, les élèves et le savoir, lesquels entretiennent une 'relation ternaire', la relation didactique ; il s'agit d'un 'objet techno-culturel, dont le façonnement s'inscrit dans l'histoire' (Y. Chevallard and M. A. Joshua 1991). L'approche didactique puise son ambition de scientificité dans la centration sur la problématique du savoir et, plus précisément, dans le questionnement des rapports et des écarts entre le 'savoir enseigné' et le 'savoir savant'. La didactisation d'un savoir consiste à l'extraire des mécanismes de son élaboration scientifique pour l'insérer dans une structure scolaire. Cette activité est significative d'un processus de médiation caractérisé à la fois par la déformation, la décontextualisation des savoirs savants et leur recontextualisation. (Zouari 2010, 309)

La question de la décontextualisation et la recontextualisation d'un savoir met en avant l'importance du contexte. Si la didactique travaille les « rapports » entre le savoir enseigné et le savoir universitaire ou savant, elle doit nécessairement interroger d'une part les formes d'insertion dans une situation d'apprentissage et pour cela il faut qu'elle tienne compte de l'historicité de ladite situation d'apprentissage.

En 1999, la revue *Sciences humaines* posait la question de cette raison d'être : « À quoi sert la didactique ? » À quoi Gérard Vergnaud, auteur d'*Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* (Vergnaud 1994), répondait que « La didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir... De l'épistémologie des disciplines aux avancées de la psychologie cognitive, c'est l'ensemble du processus construisant le rapport au savoir qui est analysé.» (Vergnaud 1999) Ainsi, si dans une situation d'apprentissage, terrain d'action de la didactique, « l'acte d'apprentissage » est un phénomène social observable, il est clair que la première question à se poser, avant même de pouvoir agir, est celle de l'angle qu'on choisit pour l'observer. Choisir le point de vue de l'enseignant ou de l'élève pour un même processus ne sera pas anodin, et il y va de la responsabilité du chercheur par rapport à son objet de recherche de savoir quel est le point de vue qu'il adopte et pourquoi. Il me semble donc important, avant même d'énoncer les raisons et l'intérêt que pourrait avoir cette thèse, d'explicitier les choix qui ont été faits pour approcher l'objet d'étude que je m'étais donné.

C'est dès les premiers chapitres que je souhaiterais introduire les témoignages des acteurs interrogés, raison pour laquelle je me dois de justifier le cadre qu'ont eu ces paroles que je ferai intervenir tout le long de l'écriture, pour mieux appuyer les idées et les questionnements qui sont progressivement apparus.

Et si mettre en place une enquête de terrain oblige à des choix méthodologiques la difficulté commence lorsque l'on s'aperçoit que dans un premier temps, l'objet de recherche n'est pas tout à fait défini. Mais n'est-ce pas cette in-définition initiale qui permet précisément de chercher ? La définition d'une posture de chercheur passe peut-être avant tout par admettre le fait que si l'on cherche, c'est parce qu'on est perdu. Ainsi, partant dans un premier temps d'une volonté très générale de comprendre les mécanismes qui articulent une classe de langue première, j'ai pensé qu'adopter, pour commencer, le point de vue le plus large possible serait le mieux, étant donné que je pouvais toujours réduire mon approche par la suite. Comprendre le processus d'enseignement sous ses différents points de contact : le cadre institutionnel, l'enseignant et l'élève.

Face à cette pluralité d'acteurs et de matériau, s'ouvriraient premièrement deux voies d'accès : celle de la méthodologie propre à la sociologie quantitative, et celle de la méthodologie utilisée en sociologie qualitative.

a. La lecture, mais dans un certain contexte

Le choix de la méthodologie qualitative

Si cette thèse porte une attention prioritaire à la discipline scolaire de langue première, alors même que l'épicentre et l'aboutissement en sera une théorisation de la lecture des élèves, c'est donc tout d'abord par cette volonté de ne rien avoir négligé dans un premier temps, permettant à la problématique d'apparaître après une première exploitation du terrain d'enquête. Une démarche qui a permis d'ailleurs de comprendre l'existence de liens forts entre lecture des élèves et formation à la lecture, même s'il s'agissait de liens de refus. Des liens qui ont émergé grâce au dépouillement du contexte dans lequel les acteurs évoluaient, dépouillement qui a situé dès le départ l'enquête du côté qualitatif, à en croire Hervé Dumez ce théoricien de la méthodologie qualitative et de l'approche compréhensive : « Dans la recherche qualitative, on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte (ou dans des situations et des contextes différents) » (Dumez 2011, 49). S'il y a un intérêt à analyser le contexte dans lequel les élèves du secondaire sont obligés de lire, c'est

précisément à cause de l'influence réciproque des acteurs et des contextes. D'un autre côté la compréhension de cette relation justifiait la pluralisation des contextes culturels et scolaires, puisque l'analyse de chacun d'entre eux permettait d'apercevoir une nouvelle face du même problème, relativisant des idées qui émergeaient. Ce qui était vrai dans un contexte ne l'était dans l'autre qu'avec des nuances ; parfois certaines choses étaient vraies partout. Dans tous les cas, la comparaison des contextes a permis d'identifier ce besoin de la contextualisation, par la complexité que chacun d'entre eux a dévoilé.

En effet, le contexte au sens théorique est défini de manière simple et nette comme : ce qui change la valeur de vérité d'une proposition (la même proposition est vraie ou fausse selon le contexte) ou le sens d'une pratique (la même pratique prend des sens différents selon les contextes). Autrement dit, une analyse d'acteur et d'action vaut dans certains contextes et non dans d'autres, une pratique a un sens dans certains contextes et peut revêtir d'autres sens dans d'autres contextes. (Dumez 2011, 50)

Comprendre la formation à la lecture de littérature ne pouvait pas aller sans une prise en compte du contexte dans lequel se déroule cette activité, à savoir la discipline de français. Et celle-là, à son tour, n'a de sens que dans un certain cadre culturel, géographique, temporel. Pour mieux comprendre les enjeux que peut avoir le cours de langue maternelle qu'est la classe de français, il me semblait pertinent d'aller voir ce qu'était un autre cours de langue maternelle dans un autre pays européen, et cela dans une perspective comparatiste qui visait à apporter un maximum de données sur un même sujet en croisant les caractéristiques dans différents contextes.

Dans ce sens-là, le choix d'une méthodologie qualitative s'est imposé pour deux raisons principales. La première est une abondance des travaux quantitatifs en matière de lecture, notamment sous les différentes demandes du ministère de la culture. Jean-François Hersent, chargé de mission pour les études sur la lecture au sein de la Direction du Livre et de la Lecture en France, nous rappelle dans un rapport publié en début de siècle, que des années 1950 à 1990 c'est globalement la méthode quantitative et statistique qui a primé pour évaluer les pratiques de lecture, études qui n'ont elles-mêmes commencé en France qu'en 1960 :

Ces études ont d'abord reposé essentiellement sur des données quantitatives : en ce sens, la sociologie de la lecture naissante reproduit dans son champ d'investigation les méthodes les plus largement éprouvées dans la sociologie sous l'influence notamment des sociologues

américains tels que Paul Lasarsfeld ('Traduire les concepts en indices' in *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Idées-Gallimard, 1971). On s'est efforcé d'établir des indices de lecture à partir du nombre de livres, périodiques ou quotidiens lus dans une période de temps déterminée, le genre d'ouvrages préféré, le mode d'acquisition (achat, emprunt) selon les caractéristiques de la population (âge, sexe, niveau d'études, localisation géographique, appartenance socio-professionnelle). Le renouvellement de ces enquêtes à des dates successives a permis et permet toujours de saisir les transformations de la pratique de la lecture. (Hersent 2000, 6)

En France ce sont donc les sondages éditoriaux (menés par l'Institut des Recherches Economiques et Sociales et le Syndicat des Editeurs, entre autres) qui permettent d'obtenir les premières informations sur la consommation livresque ; suivent des enquêtes nationales menées par l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques et le Ministère de la Culture. Concernant les études universitaires, l'échantillon le plus important est celui des différents travaux de Roger Chartier, chef de file de l'étude sociologique de la place du livre et de la lecture dans la société. À des recherches comme celle de l'*Histoire de la lecture dans le monde occidental* (Cavallo and Chartier 2001), chronologie illustrée des différentes méthodes de lecture et des habitudes de lecteurs basée sur des documents historiques et des témoignages d'écrivains, s'ajoutent des enquêtes comme celle sur les *Pratiques de la lecture*, dont la volonté est « d'élucider les modèles et les effets, l'histoire et le présent d'une pratique culturelle » (R. Chartier 2003, 7) qui nous montrent, à côté de témoignages historiques de célébrités dans le domaine de l'écrit, des enquêtes quantitatives sur l'alphabétisation par siècles sous forme de tableau. Des enquêtes comme celle du psychologue et scientifique de l'éducation Jacques Fijalkow, nous proposent des statistiques sur la réalité de l'illettrisme et de l'intérêt pour la lecture en s'appuyant sur les travaux de sociologues qui comparent la consommation télévisuelle à la consommation livresque (Fijalkow and Thuries 2010). Et les sociologues du Centre National de Recherche Scientifique (CNRS), comme Chantal Horellou-Lafarge dressent des classements de « lecture régulière ou occasionnelle de magazines par variables sociodémographiques » (Horellou-Lafarge and Segré 2016, 86). Plus spécifiquement dans le milieu scolaire, il n'est pas difficile de trouver des travaux concernant l'activité de lecture des collégiens et lycéens, mais encore une fois, ce sont les travaux quantitatifs, fournissant des graphiques sur les heures dédiées à la lecture par rapport à la pratique sportive, entre autres, qui semblent les plus complets et accessibles, travaux souvent

en lien avec la sociologie de la réussite scolaire, comme celui de Mohamed Dendani par rapport aux *Pratiques de lecture du collège à la fac* (Dendani 1998).

Et cela alors que la lecture est précisément cette activité qui a la particularité de prendre une place – tout aussi ? – importante dans deux contextes traditionnellement opposés, notamment par ses usagers : la vie privée ou contexte de loisir, et la vie scolaire. Or, la compréhension de la frontière entre les deux, que ce fût pour la confirmer ou l’infirmier, passait nécessairement par l’écoute des témoignages du ressenti de cette barrière, ou précisément des liens entre ces deux pôles. Ainsi, une approche qualitative de la lecture scolaire semblait s’imposer aussi bien pour cette deuxième raison. Quitte à découvrir que la dichotomie lecture scolaire/lecture personnelle n’avait pas de raisons d’être ou bien qu’elle pouvait en dire beaucoup sur l’influence d’un domaine sur l’autre, c’est d’elle que je suis partie. C’est donc de cette idée reçue d’une frontière entre lecture « de plaisir » et lecture « imposée » que j’ai lancé mon interrogation. Notamment à partir de l’affirmation de la décroissance de la lecture citée dans l’introduction. Ne pas lire les livres de l’école n’était pas forcément synonyme de ne pas lire du tout, or il fallait bien opposer ces deux types de lectures pour mieux comprendre comment elles pouvaient se relier.

Les raisons d’un point de vue « démultiplié » :

Le contexte choisi pour mieux interroger l’une et l’autre semblait donc être le contexte scolaire, ce qui m’a donné l’avantage de pouvoir approcher une même activité sous différents angles : sous l’angle institutionnel, avec la place donnée à cette lecture pour la période préparatoire à la citoyenneté, une place présente dans les programmes et reliée d’emblée à l’objet littéraire ; sous l’angle professoral, véhicule d’un discours d’un côté officiel et de l’autre personnel de ceux qui « donnent à lire » mais qui lisent ou lisaient aussi, avant tout ; ce dernier angle rejoignant celui des élèves, acteurs ayant eux aussi cette double casquette – mais faut-il les distinguer ? – de l’élève-lecteur et de l’adolescent ou du citoyen-lecteur ; et finalement l’angle didactique, avec l’usage que fait la recherche universitaire et gouvernementale de cette activité à des fins tout aussi éducatives que politiques. L’avantage d’approcher la lecture dans le contexte scolaire c’est qu’elle permet tout autant d’interroger ce qu’on attend d’elle que ce qu’elle est vraiment dans l’expérience des acteurs, confrontant ainsi discours officiel et expérience réelle, discours attendu et discours tenu malgré tout.

De fait, l’aspect qualitatif s’est aussi imposé par ce besoin d’écouter parler d’une activité qui, prise objectivement, reste très hermétique. La lecture se passe la plupart du temps

dans le silence, dans nos têtes, dans l'entre-soi, et ce, même quand on lit « pour » l'école, ce qui serait plus juste d'après les résultats de cette enquête, que de dire que l'on lit « à » l'école. Hervé Dumez nous rappelle le débat qui a distingué la portée des « deux » sociologies. En effet, « on peut s'intéresser aux phénomènes humains et sociaux en usant des mêmes approches dont on se sert pour analyser les phénomènes naturels. Ou l'on peut considérer qu'ils se distinguent des seconds et réclament une visée scientifique particulière » (Dumez 2011, 48).

C'est le débat dans lequel l'historien, sociologue et psychologue allemand du XIX^{ème} siècle Wilhem Dilthey a tranché notamment dans son ouvrage *Introduction à l'étude des sciences humaines*. Selon lui, approcher les phénomènes naturels exigerait une approche explicative, qui permette d'établir des lois universelles ; alors que les phénomènes sociaux voudraient une approche compréhensive : on entend la compréhension « du sens donné par les acteurs à leurs actions dans un contexte particulier » (Dumez 2011, 48), ce serait de cette dernière approche qu'est née la sociologie qualitative :

Disons simplement que [la sociologie qualitative] repose sur le postulat que l'objet des sciences sociales est particulier en ce qu'il parle, pense et agit intentionnellement, à la différence d'un électron, et qu'il est pourtant possible de développer une approche scientifique objective de cet objet en tenant compte de cette particularité. La recherche qualitative est l'héritière de cette tradition en ce qu'elle affiche une visée compréhensive. Cette dernière se caractérise par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation. [...] La recherche qualitative a donc un rapport particulier à la théorie : elle vise à la généralisation analytique et non à la généralisation statistique, elle cherche à mettre en évidence des mécanismes qui peuvent jouer différemment selon les contextes et les situations. (Dumez 2011, 52)

Pour une telle recherche concernant le possible écart entre la perception d'un enseignement et la présentation qui en est faite par ceux qui en décident, il me paraissait indispensable de porter l'attention aux acteurs, seul moyen de comprendre en quoi les discours de ces derniers pouvait contredire, confirmer ou éclairer les discours prescrivant ledit enseignement. Cela s'ajoutait à l'envie d'approcher le vécu de la lecture. Une lecture probablement plus facile à comprendre dans des catégorisations quantitatives par son caractère hermétique, mais dont les catégorisations ne permettent pas, au fond, d'en révéler les mécanismes profonds à l'œuvre dès que cette expérience a lieu.

Ainsi, cette étude n'a pas cherché à établir les catégories livresques choisies par une tranche de la population socio-économiquement favorisée, ni la fréquence de leurs lectures dans une continuité de la réflexion concernant les « faibles », « moyens » et « grands » lecteurs, mais plutôt à comprendre ce qu'une catégorie justement pouvant être perçue comme « grande lectrice » en raison du cadre familial et culturel dans laquelle elle évolue, pouvait dire sur l'expérience de lecture et notamment sur celle de lecture de littérature. Pourquoi aime-t-on lire ? Pourquoi ne lit-on pas quand on est censé le faire ? Que pense-t-on de l'enseignement littéraire lorsqu'on est classé dans ce qu'on appelle communément un « bon élève » ? Voici le genre de questions que je me suis posée en approchant une telle catégorie sociale au sujet de l'éducation, de l'enseignement littéraire et de la lecture.

Cependant, avec ce type d'approche, le risque est fort de n'apporter que des témoignages éparpillés et de s'écarter complètement d'une étude objective pouvant présenter des résultats qui aient une valeur scientifique quelconque. Pour essayer de garder la visée compréhensive j'ai tenté de suivre le principe des « sources multiples d'évidence » théorisées par le sociologue et scientifique américain Robert K. Yin, qui permettent de partir d'une pluralité des sources empiriques en vue de renforcer l'objectivité des résultats. Les sources proposées par Robert K. Yin sont au nombre de six.

Encadré 1. Les « sources multiples d'évidence » selon Robert K. Yin (2012) :

- Observations directes
- Entretiens
- Archives audio (enregistrées par le chercheur)
- Documents
- Observation participante
- Les artefacts physiques (comme par exemple le téléchargement des travaux sur ordinateur d'un employé) (Yin 2012, 10)

J'ai donc établi un cadre pour une enquête qui devait se dérouler en immersion complète dans plusieurs établissements de différents pays.

À l'observation non participante des cours de langue première des quatre établissements choisis, s'ajoute le recueil du maximum de matériel pédagogique qui compose ces cours : sujets d'examen ou de devoirs maison, copies corrigées, plan et progression de cours faits par les enseignants, manuels utilisés comme appui. Et toujours avec la volonté de comprendre le « cadre » d'une discipline qui est elle-même comprise dans un ensemble plus

large qui est celui de la scolarité, j'ai veillé à nourrir mon enquête au maximum de toutes les données périphériques à cette recherche. Même si mon travail portait sur la discipline de langue première, j'ai décidé d'approcher tous les éléments qui touchaient de près ou de loin aux problématiques qui ont rapport à cette classe. Le contact avec les enseignants de langue « étrangère », qui sont en réalité les enseignants de la langue première du pays d'origine, ont été interviewés comme les autres et j'ai demandé à avoir accès à leurs cours. J'ai aussi enquêté auprès des différents centres documentaires pour comprendre la place donnée à la lecture dans chaque établissement en dehors de celle qu'elle a dans la classe qui s'occupe de l'enseigner. De plus, j'ai mené des entretiens informels en salle des professeurs et auprès de tout usager qui aurait pu nourrir le questionnement concernant la place de la langue et de la culture dans ces établissements « particuliers » (enseignants d'autres matières, surveillants, responsables pédagogiques...). Ces données ne seront pas traitées de manière distincte, mais serviront d'appui au traitement des données concernant plus spécifiquement mon objet d'étude.

Au total, en termes quantitatifs, cette enquête a représenté 6 mois de « résidence » dans les différentes écoles qui ont permis d'effectuer 245 heures d'observation de cours de langue première et langue seconde au niveau lycée et jusqu'aux classes « à examen¹⁸ », dix heures d'ateliers de lecture-écriture et soixante entretiens individuels avec des élèves et des enseignants.

¹⁸ L'enquête a été menée dans la première année de lycée en France (seconde) et son équivalent en Espagne (4^o de la ESO) et dans les classes où la discipline langue et littérature était évaluée pour l'accès à l'université (première en France et *segundo de Bachillerato* en Espagne).

Tableau 1. Récapitulatif de l'enquête en termes d'heures et de nombre d'entretiens

Année 1	Lycée Français (Barcelone)	Lycée Français (Lisbonne)	Liceo Español (Paris)	Liceo Español (Lisboa)	Nombre total
ENTRETIENS	9	7	9	7	32
Enseignants	4	1	4	1	10
Élèves	5	6	5	6	22
OBSERVATIONS DE COURS (heures)	47	35	15	12	109
ACTIVITÉ DE LECTURE (séances)	seconde	seconde (2)	4 ^e de la ESO	4 ^e de la ESO	5

10h d'activité de lecture

60 entretiens

245h d'observation

Année 2	Lycée Français (Barcelone)	Lycée Français (Lisbonne)	Liceo Español (Paris)	Liceo Español (Lisboa)	Nombre total
ENTRETIENS	9	8	5	6	28
Enseignants	2	2	1	1	6
Élèves	7	6	5	5	23
OBSERVATIONS DE COURS (heures)	53	64	16	3	136
ACTIVITÉ DE LECTURE (séances)	première L (2)	première L	1 ^o Bachillerato	2 ^o Bachillerato	5

b. Les établissements

Les conditions sociales propres aux établissements choisis

L'analyse quantitative gagnerait pourtant à se poser de nouvelles questions, à tenter de construire de nouvelles catégories, plus spécifiques à chacune des pratiques culturelles qu'elle tâche de cerner. S'intéresser aux écarts à la norme, mettre l'accent sur ce qui vient contrevenir aux pesanteurs socio-culturelles, sur ce qui infirme plutôt que sur ce qui confirme, analyser les causes et les modes de cette infirmation : l'attention à l'atypie, à l'anomie, dont on sait qu'elles sont toujours porteuses des futures évolutions sociales, est sans doute ce qui permettrait d'éviter la tautologie de certains résultats d'enquête. S'intéresser aux non lecteurs de catégories habituellement lectrices, ou aux passionnés de lecture dans les populations souvent peu lectrices, s'intéresser aux distorsions dans les goûts, les choix, les rites de lecture [...] (Hersent 2000, 2)

Ou encore, « elle gagnerait à s'intéresser » aux lecteurs étant censés apprécier la culture scolaire, mais éprouvant une profonde difficulté à le faire, ou aux lecteurs étant censés « lire beaucoup », issus de familles hautement scolarisées et cultivées, mais ne lisant que très peu. Toujours selon le sociologue de la lecture Jean-François Hersent, des études manquent concernant certains cas sociaux qui semblent peut-être peu « utiles » à l'étude et, pourrait-on même penser, peu urgents. C'est bien le cas de la population que j'ai tâchée d'étudier.

« Mes » lecteurs sont les élèves et enseignants d'établissements français et espagnols à l'étranger. Des établissements entièrement gérés par les ministères de l'éducation des pays d'origine, des écoles calquées sur le modèle public, appartenant à l'éducation nationale mais qui à l'étranger sont hautement facturées. Elles accueillent ainsi les enfants d'une élite économique et culturelle : majoritairement fils et filles de cadres moyens ou supérieurs, d'expatriés, de familles ayant fait le choix d'une éducation internationale et pouvant donc assumer d'envoyer leurs enfants étudier à l'étranger par la suite, l'ambition professionnelle y est forte, le niveau culturel et éducatif des familles élevé et l'adéquation entre les attentes personnelles et scolaires pratiquement parfaite. Un échantillon en apparence sans intérêt pour les interrogations nationales en matière d'éducation, alors même que le dernier rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dévoilait en 2016 que l'école française ne faisait qu'aggraver les inégalités sociales et migratoires (Cnesco 2016) et que de nombreuses études montrent le besoin de trouver des solutions au problème de l'inégalité dans la réussite scolaire ou encore de la déscolarisation dans l'éducation nationale (Broccolichi et al. 2007), (Normand 2011), (Cayouette-Remblière and Beaud 2014). Sans compter la politique pour « l'Éducation prioritaire » mise en place en 1981, suite à l'échec des politiques d'évolution de la démocratisation de l'éducation :

La massification de l'enseignement par la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans (1959) et par la création du collège unique (1977) visait l'élévation du niveau de formation des nouvelles générations. Elle avait également pour objectif la réduction des inégalités des destins scolaires. Ces espoirs de démocratisation ayant été déçus, il a fallu penser autrement les causes de l'échec scolaire. (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse 2018)

Dans un tel contexte, il peut sembler frivole de se pencher sur des établissements qui fonctionnent sans difficultés et qui de plus, participent de cette reproduction des inégalités par la sélection sociale qu'ils pratiquent indirectement. Mais d'un tout autre côté, il se pourrait aussi que ce soit précisément cet échantillon qui puisse apporter le maximum de réponses sur les possibilités de l'enseignement littéraire dans l'éducation en général, et peut-être peut-on espérer, même dans les plus difficiles de ses établissements.

En effet, le fait que toute difficulté sociale soit écartée, fait de ces établissements des exemples presque utopiques de ce à quoi devrait ressembler l'application des programmes telle qu'elle est attendue par ceux qui les conçoivent. Rien n'est là pour mettre un obstacle au bon fonctionnement des préceptes émis aussi bien par les gouvernements français et

espagnols que par la commission européenne. Ces élèves sont donc les meilleurs témoins et potentiels critiques des programmes éducatifs. De plus, la mise à l'épreuve des discours d'élèves attendus, comme j'ai dit plus haut, comme « forts lecteurs » étant donné l'ambiance familiale dans laquelle ils sont élevés, peut apporter des clés de compréhension concernant cette fameuse frontière entre lecture scolaire et non scolaire. Il serait certainement difficile d'interroger des élèves qui ne lisent pas sur les différences qu'ils éprouvent à la lecture qu'ils font pour eux par rapport à celle qu'on leur demande de faire à l'école.

Par ailleurs, les seules études menées sur ce type d'établissements fonctionnent comme des promotions : elles vantent la qualité et les avantages de choisir une telle éducation. Le manque d'analyses critiques et extérieures masque peut-être des difficultés qui ne sont certainement pas liées au cadre social mais peut-être à la conception de l'enseignement elle-même, ce qui permettrait de penser l'échec scolaire sous un nouvel aspect : un échec causé par les programmes eux-mêmes ou les pédagogies afférentes, en dehors de toute politique budgétaire ou territoriale ou encore de formation d'enseignants.

La dernière raison qui m'a poussée à enquêter sur ces établissements « particuliers » est une raison purement personnelle. Ancienne élève du Lycée Français de Barcelone, il y avait avant tout une volonté de comprendre la part de vérité et de mensonge concernant cette haute qualité éducative vantée aussi bien par ceux qui se chargent de promouvoir ces établissements que par ceux qui les habitent.

Croyant que l'exemple français s'illustrerait mieux en le comparant à un autre exemple européen et toujours dans la perspective de mettre en question la politique éducative communautaire, j'ai choisi de comparer le fonctionnement de cet établissement français au fonctionnement scolaire du pays dans lequel il baignait : le système éducatif espagnol. Et toujours dans une volonté de croiser le maximum de données et de contextes, j'ai pluralisé mon terrain : quatre établissements dans trois pays européens.

Pour rappel, voici un tableau de l'équivalence entre le système éducatif français et l'espagnol :

Tableau 2. Comparaison des systèmes éducatifs français et espagnol¹⁹

SYSTÈME FRANÇAIS			Âge Edad	SISTEMA ESPAÑOL		
			0-3 ans		Ciclo 1	
École Maternelle	Cycle 1	Petite Section	3-4 ans	Educación infantil	Ciclo 2	P3
		Moyenne Section	4-5 ans			P4
	Grande Section	5-6 ans	P5			
École Élémentaire	Cycle 2	CP	6-7 ans	Educación Primaria	Ciclo 1	1º
		CE1	7-8 ans			2º
	Cycle 3	CE2	8-9 ans		Ciclo 2	3º
		CM1	9-10 ans			4º
		CM2	10-11 ans			5º
Collège		6 ^{ème}	11-12 ans	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Ciclo 3	6º
		5 ^{ème}	12-13 ans			1º ESO
		4 ^{ème}	13-14 ans			2º ESO
		3 ^{ème}	14-15 ans			3º ESO
Lycée		2 ^{nde}	15-16 ans	Bachillerato		4º ESO
		1 ^{ère}	16-17 ans			1º Bach.
		Terminale	17-18 ans			2º Bach.

Introduction historique aux établissements choisis

Les établissements choisis, outre la part de fatalité propre à toute enquête de terrain dont le déroulement dépend de la volonté de collaboration des enquêtés, l'ont tous été par l'importance qu'ils ont joué dans leur contexte national ainsi que par le fait qu'ils

¹⁹ Tableau issu de l'ancien site du Lycée Français de Barcelone, consulté le 3 septembre 2017.

correspondent à des établissements entièrement gérés par les gouvernements du pays d'origine, parmi d'autres écoles étrangères sur lesquelles l'ingérence de l'état n'est que partielle.

Le Lycée Français de Barcelone (LFB²⁰) a longtemps été un établissement crucial pour la Catalogne. Ouvert en 1924, il était le seul établissement scolaire où on pouvait apprendre le catalan, langue reléguée à l'usage privé ou à la clandestinité par le général Francisco Franco après la guerre civile (1936-1939). C'était aussi une oasis de laïcité dans un état franquiste où le parti « Falange española tradicionalista », qui gouverna en totale exclusivité jusqu'en 1975, imposait une éducation catholique. Aujourd'hui, le Lycée Français de Barcelone est un établissement de près de 3000 élèves de la maternelle à la terminale faisant partie des quinze établissements qui préparent au baccalauréat en Espagne²¹. À la fin de la seconde, les élèves ont le choix d'emprunter le parcours littéraire, scientifique, économique et social ou STMG pour la fin de leur scolarité. Concernant la poursuite d'études dans le système espagnol, les élèves sont tous acceptés de droit après validation du baccalauréat français qui atteste d'une scolarité dans laquelle il y a eu une part d'enseignements espagnols : langue et littérature espagnole, langue et littérature catalane et histoire et géographie d'Espagne. De plus, depuis 2008, les élèves souhaitant compléter leur note d'accès à l'université, peuvent se présenter librement à des épreuves spécifiques de l'examen de fin d'études secondaires en Espagne (l'EBAU²² ou *Selectividad*) en lien avec les études qu'ils comptent intégrer par la suite. Un élève du parcours scientifique peut par exemple passer l'examen espagnol de *física* ou *dibujo técnico* et un élève littéraire celui d'*historia del arte*. L'accès à l'université en Espagne étant régi par la « *nota de corte*²³ », certaines licences plus que d'autres exigent un résultat que ces épreuves facultatives permettent d'atteindre.

²⁰ Les différents établissements seront désormais désignés par leurs sigles.

²¹ « Le Baccalauréat est préparé dans 15 établissements (lycées français d'Alicante, de Barcelone, de Madrid, de Málaga, de Valence, de Bilbao, de Saragosse, de Murcie, de Séville, de Valladolid, de Palma de Majorque, au lycée Molière de Madrid, à l'Union Chrétienne de Saint-Chaumont, à l'École Bel Air de Sant Pere de Ribes et le Collège français d'Ibiza). » Site de l'ambassade de France en Espagne, <https://es.ambafrance.org/Reseau-des-etablissements-scolaires-francais-en-Espagne>, consulté le 15 février 2018.

²² « Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad », aussi communément appelé *Pruebas de la selectividad*.

²³ Littéralement « note de coupure » : Le système d'accès à l'université publique espagnole fonctionne sur un ajustement entre le nombre de demandes et le nombre de places offertes dans chaque licence. Ainsi, la note requise pour « entrer » correspond à la note du dernier élève admis après classement selon le nombre de places disponibles dans un diplôme. C'est pourquoi les diplômés ayant peu de places sont ceux qui exigent une meilleure note à l'examen final de la scolarité. Les élèves savent généralement de « combien » ils ont besoin pour une licence en regardant quelle a été la « *nota de corte* » de l'année précédente, ce qui leur donne une idée du nombre de demandes, où la proportion de très bons résultats sera évidemment aussi plus élevée.

Le Liceo Español Luís Buñuel (LB) – d’abord appelé Liceo Español de París jusqu’en 2005 –, à Neuilly-sur-Seine (Paris) est le seul établissement d’enseignement secondaire entièrement espagnol dans ce pays et étant totalement géré par le gouvernement d’Espagne²⁴. Il est issu d’un Centre Expérimental de Moyen Enseignement²⁵ reconnu pleinement par la France en 1969 suite à l’Accord de coopération culturelle, scientifique et technique qui a lieu à Madrid le 7 février 1969. L’établissement est réduit, il ne compte qu’une classe par niveau jusqu’à la fin du collège, et deux classes pour les deux années correspondant au lycée en France, dans laquelle le choix des spécialités est limité à cause du peu de nombre d’élèves – le nombre total d’élèves dépasse à peine les deux-cents. Deux parcours leur sont offerts : le parcours « scientifique/technologique », avec un choix plus spécifique d’itinéraire « géologie et biologie » ou « dessin technique » et le parcours « humanités/sciences sociales » avec deux spécialités au choix, d’un côté les « humanités » plutôt axées sur l’étude des langues mortes et la littérature, et de l’autre les « sciences sociales » avec une formation en économie. Cet établissement est d’ailleurs habilité « Bachi-bac » depuis 2011, ce qui veut dire que les élèves, par ajout sur les épreuves de la *Selectividad* espagnole de quelques épreuves françaises, peuvent obtenir la délivrance d’un double diplôme. Cela modifie néanmoins l’enseignement de fin de scolarité tel qu’il serait pratiqué en Espagne, puisque pour être validé « bachi-bac », un établissement espagnol doit comporter un tiers de l’emploi du temps enseigné en français durant les deux années de *bachillerato*. Le lycée Luís Buñuel propose la discipline obligatoire de philosophie et citoyenneté ainsi que la discipline optionnelle de technologies de l’information pour palier à ce besoin. Il serait néanmoins important de préciser dès à présent qu’il est relativement absurde de parler d’un système éducatif « espagnol », comme s’il s’agissait d’une éducation homogène à tout l’état. Une présentation rapide du fonctionnement national de l’éducation en Espagne permettrait de questionner de manière plus précise les enjeux culturels et identitaires qui peuvent se nicher derrière cette éducation notamment en comparaison avec l’éducation d’un pays centralisé comme l’est la France.

De fait, si à partir de 1880 l’Espagne met en place une décentralisation éducative, déléguant les différentes compétences de ce domaine aux gouvernements des 17 Communautés Autonomes et des deux villes autonomes d’Espagne, c’est notamment la LOGSE (Ley Orgánica del Sistema Educativo de 1990) ou « Loi Organique d’Ordonnance Générale du Système Éducatif de 1990 » qui a favorisé l’exercice des compétences de chaque Autonomie espagnole

²⁴ La scolarisation au Liceo Luís Buñuel continue celle du Colegio Español Federico García Lorca qui prépare les élèves de la maternelle à la fin du primaire.

²⁵ « Centro Experimental de Enseñanza Media ».

en matière d'éducation. La LOGSE a également soutenu la diversité culturelle et linguistique de chacune d'entre elles, en donnant une place au bilinguisme et à des disciplines propres à la culture de chacun des territoires :

Article 4. 2. Le Gouvernement fixera, en lien avec les objectifs, exprimés en termes de capacités, contenus et critères d'évaluation du curriculum, les principaux aspects de celui-ci qui constitueront les enseignements minimums, avec pour but de garantir une formation commune à tous les élèves et la validité des diplômes correspondants. Les contenus de base des enseignements minimums n'exigeront en aucun cas plus du 55 pourcent des horaires scolaires pour les Communautés Autonomes ayant une langue officielle autre que le castillan et du 65 pourcent pour celles qui n'en auraient pas²⁶. (Jefatura del Estado 1990)

Les compétences qui appartiennent donc exclusivement à l'état espagnol sont au nombre de 5 :

- L'ordonnance générale du système éducatif ;
- La fixation des enseignements minimums ;
- La gestion des diplômes ;
- L'établissements des normes de base développées dans l'article 27 de la constitution concernant le droit fondamental à l'éducation ;
- Et finalement l'inspection générale du système éducatif pour qu'il garantisse le respect des lois.

S'il y a donc un système éducatif espagnol, il est partiel, ou plutôt partiellement complété par la gestion qu'en font chacune des Autonomies, certaines ayant plus de pouvoirs que d'autres. Pour prendre l'exemple de la Catalogne, contexte du Lycée Français de Barcelone, l'enseignement y est pratiqué entièrement en catalan, à l'exception de la discipline *Lengua castellana y literatura*. La Communauté a aussi son propre *curriculum*²⁷. Cela donne une idée de la différence de formation pour un élève scolarisé dans le système public catalan par rapport à un élève issu du lycée français, mais aussi des problèmes de hiérarchisation

²⁶ « El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquéllas que no la tengan. »

²⁷ Les *curricula* pour la période de l'Éducation Secondaire Obligatoire et le *Batxillerat* en Catalogne sont disponibles sur le site de la Generalitat de Catalunya <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/eso/>, consulté le 16 février 2018.

culturelle qui peuvent apparaître dans ces écoles internationales et qui impliquent jusqu’au ressenti des enseignants de leur « statut » ou « importance » au sein de l’établissement²⁸. Alors que le premier ne reçoit que des enseignements dans cette langue, le deuxième l’apprend comme une langue étrangère²⁹, à raison de deux heures par semaine.

Le troisième lycée choisi pour l’enquête est le Lycée Français Charles Lepierre (LFCL), à Lisbonne. Présenté par son site officiel comme une école où sont passés « des noms prestigieux du monde de l’art, de la politique, ou des lettres³⁰ », il a été inauguré en 1952, mais son histoire remonte au tout début du XX^{ème} siècle. En effet, c’est en 1907 qu’une première institution scolaire est créée à Lisbonne, la « Société de l’École Française de Lisbonne », institution déplacée dans un autre site en 1917 et installée finalement dans sa localisation actuelle à l’*Avenida Duarte Pacheco*. Cet établissement joue un rôle analogue à celui de Barcelone durant la dictature d’Antonio de Oliveira Salazar (1932-1968) et son « *Estado Novo* » où règne, comme en Espagne, le catholicisme, le conservatisme et le nationalisme. Le Lycée Français de Lisbonne compte aujourd’hui presque 1800 élèves de la petite section à la terminale. Plus réduit que le LFB, le LFCL ne propose que trois parcours aux lycéens : S, L et ES. Pour la poursuite d’études supérieures au Portugal les élèves ont le choix, comme au LFB, de valider tout simplement leurs notes du baccalauréat ou bien, s’ils le souhaitent, de passer les *Provas de ingresso* comme tout élève portugais, en plus de ses examens en français.

Le dernier lycée dans lequel j’ai enquêté connaîtra un traitement différent aux autres par demande expresse du proviseur lui-même. Ayant été obligée de rendre anonyme aussi bien l’établissement que toutes les personnes avec lesquelles j’y ai eu contact, on nommera cette école Liceo Pedro Almodóvar (Almodóvar) dans la suite du travail. L’école Almodóvar est un établissement espagnol au Portugal, lui aussi ayant connu une importance cruciale par son statut à la limite de la « rébellion ». Ayant été créé en 1932 durant la Deuxième République espagnole (1931-1939), il est aussi le premier établissement espagnol à l’étranger. Le général Franco n’ordonne pas sa fermeture durant sa dictature, laissant ainsi un espace protégé républicain et ce dans un pays qui, lui aussi, en même temps, vit une dictature similaire à celle qui s’est imposée en Espagne. Doublement dissident, cet établissement fera

²⁸ Je reviendrai sur cette question de « hiérarchisation culturelle » qui se mêle à une hiérarchisation, dans l’esprit d’élèves et enseignants, des poids des disciplines et de leur méthodologie [Cf. chapitre II. 1.].

²⁹ Il s’agit d’une langue classée, de plus « LV2 » (Langue Vivante n°2), l’anglais et l’espagnol passant devant, puisque dans les lycées français les langues co-officielles sont considérées des langues « régionales » donc mineures.

³⁰ Site du Lycée Français Charles Lepierre, rubrique « Présentation » : <https://lfcl-lisbonne.eu/home/presentation/un-peu-dhistoire/>, consulté le 15 février 2018.

perdurer une éducation de la contestation par rapport à l'idéologie de ces deux régimes. Aujourd'hui encore, le drapeau républicain préside la salle d'accueil de l'établissement, où se trouve aussi le bureau du proviseur, gardant cet esprit de contestation face à la monarchie constitutionnelle qu'il est censé représenter.

c. Un choix méthodologique proche de la « Grounded Theory »

Si la théorie initiale suivie pour enquêter dans ces établissements a évolué, elle l'a fait uniquement en fonction des premiers résultats obtenus et de la prise de conscience des présupposés qui pouvaient se cacher derrière mes propres questionnements, présupposés mis en lumière par les réponses des élèves et enseignants. Cette autonomie par rapport aux premiers cadres d'enquête que je m'étais fixés dans un premier temps ont suivi la découverte de la « *Grounded Theory* » (Glaser and Strauss 2017) et de la liberté théorique qu'elle réclame pour une sociologie « nouvelle » à son époque. Il s'agit de la découverte de la possibilité de construire une théorie « ancrée » dans le terrain.

Ainsi, le choix d'une méthodologie basée sur le principe de la *Grounded Theory* s'est fait avant tout par le constat d'une méconnaissance de l'hypothèse initiale de recherche. En effet, cette thèse partait de l'intuition, en partie confirmée dans mon premier travail portant sur la question de l'enseignement de la littérature³¹, que cet enseignement, notamment au niveau du lycée, laissait une place minoritaire à l'activité de lecture tout en laissant une grande place à une écriture relativement déconnectée de l'écriture telle qu'elle peut être envisagée dans une perspective imaginative ou artistique.

Il ne s'agissait donc plus de vérifier ce constat, ou en tous cas plus uniquement, mais plutôt de découvrir ce que pourrait être cet enseignement s'il tenait compte de la conception de la lecture et de l'écriture telles qu'elles sont décrites par les lecteurs eux-mêmes. Pour tenter d'approcher le « vécu » de la lecture, il me semblait pertinent d'écouter le discours sur l'activité de lecture d'une pluralité d'acteurs. Acteurs qui pourraient être catégorisés en même temps dans des cases aussi diverses et vastes que celles d'« amateurs de littérature », d'« élèves », d'« anciens élèves aujourd'hui enseignants », d'« enseignants anciens lecteurs peu lecteurs aujourd'hui ». L'idée était justement d'approcher les acteurs comme des êtres pluriels, plutôt que d'approcher une multiplicité d'acteurs pouvant être définis comme

³¹ « Master 2 Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde » (Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle), mémoire sous la direction de Serge Martin : *La relation littéraire en situation : quel sujet-lecteur dans la matière scolaire Llengua catalana i literatura?* et actuellement publié chez l'Harmattan (Campos Cascales 2020).

« équivalents ». Et à défaut de pouvoir anticiper l'intimité d'une telle expérience, je pouvais décider de partir d'un questionnement premier, de modalités de mise à l'épreuve provisoires, que je me laissais la liberté de modifier selon ce que les premiers résultats orienteraient comme réponses. Une démarche qui correspondrait aux principes énoncés par Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss en 1967 dans leur ouvrage *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research* (Glaser and Strauss 2017). Dans l'introduction à la récente réédition de la traduction française de l'ouvrage phare pour cette théorie sociologique, Pierre Paillé nous rappelle que cette méthodologie de recherche correspond à une « posture radicale d'enquête empirico-inductive vouée stratégiquement et méthodiquement à la construction rigoureuse de théories ancrées dans la production et l'analyse progressives de données de terrain ». Il s'agit aussi d'« une politique de petits pas dont le point de départ est une réalité locale et contextuelle qu'il s'agit de hisser à un niveau théorique par un travail méthodique de terrain », pour aller contre « une prétention à une théorie hégémonique du social, testée à répétitions selon une logique de fractionnement en une multitude de variables. » (Paillé 2017, 24), théorie hégémonique qui était la pratique sociologique en vogue à l'époque de la publication de Glaser et Strauss.

L'autre intérêt de prendre pour appui une méthodologie comme celle de la théorie ancrée est la socialité qu'elle reconnaît dans sa démarche même, toujours en citant le travail de Pierre Paillé qui rappelle « l'importance de l'autre dans la conduite même de l'individu » : « la sensibilité interactionniste va de pair avec une écoute et une observation de l'autre et de ses catégories propres, dans son univers d'interactions, selon une logique qui est à découvrir et non à vérifier. » (Paillé 2017, 27) Perspective qui m'a parue dès le départ indispensable si je tenais à considérer, aux dires mêmes de mes enquêtés, la lecture comme une « expérience » au sens de John Dewey³². Le lien entre interactionnisme et pragmatisme paraît indéniable dès que l'on lit des propos comme ceux de William James : « à proprement parler, un homme a autant de moi sociaux qu'il y a d'individus à le 'connaître' et à se faire de lui une idée ou une opinion quelconques » [cité par (Le Breton 2004, 63)] ou encore de John Dewey lui-même : « Tout ce qui existe, du moment qu'il est connu et connaissable, est en interaction avec d'autres choses » (Dewey 1958, 75). La découverte d'une théorisation de l'expérience qui se rapproche de ce que les enquêtés eux-mêmes semblent avoir co-construit sans le savoir au fil de leurs témoignages, a confirmé le besoin de continuer mes recherches dans une perspective

³² L'expérience artistique telle que peut être une lecture fonctionne, selon John Dewey, dans un entrelacs de relations comprenant la sociabilité, le rapport à l'autre, comme élément indispensable à son existence [Cf. III. 1.].

interactionniste et ancrée qui prenne comme point de départ une croyance en la relation, sociabilité et participation au monde de la part des individus. Une perspective qui ne peut que penser un monde et une individuation en perpétuelle construction, ainsi « l'explication des comportements ne peut pas être donnée d'avance et doit se construire au fur et à mesure des observations. » (Paillé 2017, 30). On est loin donc de l'idée fonctionnaliste qui précède l'interactionnisme et qui penserait que l'homme a une fonction dans la société. Une perspective qui n'est certainement pas de trop lorsqu'on lit aujourd'hui des textes correspondant à des politiques éducatives, qui sont par conséquent prescriptives en termes sociétaux, comme peut l'être le cadre de l'évaluation internationale PISA citée plus haut. C'est en effet d'« encadrements » de la lecture comme ce dernier qu'est partie une interrogation sur le rôle et les possibilités de la lecture de littérature de nos jours.

Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société. (OCDE 2016, 53)

Nous le voyons bien, il s'agit d'une lecture qui permettrait la capacité de participation de tout citoyen nécessaire au bon fonctionnement des démocraties. C'est aussi une lecture qui est renommée « compréhension de l'écrit », et qui désigne avant tout une capacité de compréhension et d'utilisation, et dans la définition de laquelle nous trouvons, des « compétences » plutôt que des « expériences » qui sont sollicités dans différentes « situations³³ » de lecture.

Revenant donc à l'approche initiale cette enquête, il s'agissait d'élucider de quelle manière opérer lorsque la recherche de résultats va de pair avec la recherche d'hypothèses initiales qui ne sont pas tout à fait formulées. Dans un article de 1960 des sociologues américains Howard Becker et Benjamin Geer intitulé « Participant Observation : the analysis of qualitative field data³⁴ », les auteurs explicitent quel doit être le travail du chercheur dans ce type de recherche où « l'observateur-participant redéfinit constamment son étude à mesure qu'il découvre de nouvelles données » (Adams and Preiss 1960, 270), et proposent pour cela

³³ Nous reviendrons par la suite [cf. I. 3. b.] sur les catégorisations concernant cette compétence de compréhension de l'écrit pour PISA, mais il est intéressant de signaler dès à présent que dans ce cadre d'évaluation qu'il y a différentes « lectures » : « La lecture à usage personnel ; la lecture à usage éducatif ; la lecture à usage professionnel ; la lecture à usage public ». C'est précisément l'hermétisme de ces « situations » ou catégories qui sera à interroger dans ce travail.

³⁴ « Observation participante: l'analyse des données qualitatives de terrain. »

ce que Becker avait déjà appelé en 1958 l'« analyse séquentielle » qui fonctionne en trois étapes que nous rappelle Pierre Paillé dans son approche historique de la théorie ancrée :

(1) La sélection et la définition de problèmes, de concepts et d'indices dans le but de déceler ceux qui semblent porteurs pour la suite de la recherche ; (2) la vérification de la fréquence et de la distribution des phénomènes de manière à déterminer lesquels 'méritent de figurer en tant qu'objets principaux de la recherche'³⁵ ; (3) l'insertion de l'ensemble de ces constats, qui sont, à ce stade, de nature individuelle, à l'intérieur cette fois d'un modèle de l'organisation à l'étude. (Paillé 2017, 56)

Nous nous retrouvons donc dans un type d'opération dans laquelle les premières analyses de données vont orienter la direction prise pour la suite du recueil de données. Ce qui veut dire qu'il n'y a pas un cadre préalablement établi et maintenu tout le long de la recherche pour prélever des informations. Les indices pointés par les premières données vont diriger la suite de la recherche. L'intérêt paraît double : d'un côté, s'assurer d'être dans une permanente problématisation de ses propres cadres d'enquête, ce qui oblige à être dans une prise de conscience des choix effectués, mais encore, de se permettre la liberté de changer de voie si un point déterminant de l'enquête était complètement inconnu initialement et qu'il paraît essentiel à la résolution des hypothèses qui se formulent au fur et à mesure.

Dans tous les cas, adopter cette méthodologie de recherche qui est finalement une recherche en elle-même, permet d'axer son attention sur des points à développer et problématiser progressivement.

J'ai donc tenté de suivre les étapes de cette « analyse séquentielle » de Becker en m'appuyant sur les premières conclusions auxquelles j'ai abouti dans mes premières observations. L'observation a entraîné le besoin de créer des entretiens, l'écoute des premiers témoignages en entretien a modifié les questions que je posais, et mes entrevues individuelles ont confirmé le besoin de mener une activité collective de lecture. Chacun des éléments de mon enquête : observation, entretiens individuels semi-directifs, recueil de matériel « pédagogique », activités de lecture, ne prend sens que par le lien qu'il entretient avec les autres et respectivement. J'ai établi ce que j'appellerais une relation critique entre les différents groupes de données : l'analyse d'un groupe permettant la critique ou le questionnement du cadre que j'avais utilisé pour aborder un autre et ainsi consécutivement.

³⁵ Il s'agit de la première approche que Becker avait proposé en 1958 de son analyse séquentielle dans son article « Problems of inference and proof in participant observation » dans la revue *American Sociological Review* (Becker 1958).

d. Le cadre de l'enquête : approche et évolution

Des premières approches finalement écartées : le « journal de lecteur » et le questionnaire

Que le sociologue, alors qu'il recueille et analyse les données qualitatives, n'ait pas d'idées précises au commencement, notant presque tout ce qu'il voit parce que tout semble significatif, ou qu'il commence avec un objectif mieux défini, son travail le conduit rapidement à l'élaboration d'hypothèses. Lorsqu'il commence à faire des hypothèses dans le but explicite de produire de la théorie, le chercheur ne se contente plus de recueillir passivement des impressions mais se trouve entraîné dans l'élaboration et la vérification active de ses hypothèses par la comparaison de groupes. Généralement, lorsque le recueil de données est lié à l'analyse, de multiples hypothèses sont simultanément avancées. Certaines coexistent pendant de longues périodes parce que leur élaboration et leur vérification sont dépendantes des événements sociaux en cours. Dans l'intervalle, de nouvelles hypothèses continuent à être envisagées. (Glaser and Strauss 2017, 270)

Arriver dans des espaces complexes comme l'est un établissement scolaire donne à penser que tout est significatif. J'irais maintenant jusqu'à dire que tout l'est, en effet. Mais arriver à trouver ce qui sera significatif pour notre questionnement est la clé de toute enquête, de la même manière que l'on peut dire qu'on trouve le questionnement qu'on suivait une fois qu'on a compris ce qui nous paraît significatif.

Accueillie au sein des différents cours de langue et de littérature, tout me paraissait, au début, source d'information. J'ai voulu tester la place de la lecture de textes par tous les moyens que je pensais avoir. D'un côté il s'agissait de recueillir le témoignage des élèves. J'ai pensé pouvoir approcher les lectures scolaires et personnelles et l'avis sur ces lectures que je présupposais comme différentes dans un premier temps en combinant un « journal de lecteur », que je distribuais à mon arrivée dans chacune des classes observées, avec un questionnaire préliminaire que je faisais circuler lors de mon arrivée, puis avec un entretien semi-directif qui me permettrait de profiler chacune des expériences *a posteriori*. Éléments qui complèteraient, bien entendu, les phénomènes que j'aurais pu observer durant mes heures d'observation de cours.

Le « journal de lecteur », un carnet avec des feuilles blanches, relié avec un carton de couleur, autant de couleurs que d'élèves, a été le premier échec de l'enquête de terrain. Basé sur une croyance extrêmement optimiste en l'implication des élèves dans un projet qu'ils ne

connaissaient pas encore lorsque je leur ai proposé de s’y investir, et de plus, sans but évaluatif, le journal a été délaissé ou complètement abandonné, ne me permettant de tirer pratiquement aucune conclusion. J’ai mis de côté ce moyen d’approcher la lecture que les élèves faisaient en dehors de l’école après des essais dans trois classes différentes. Cependant, il me semble important de rappeler la consigne que j’avais donnée avec le journal, représentative de mes premières interrogations mais aussi des premiers présupposés qui structuraient mon travail. J’ai demandé aux élèves d’écrire, durant une semaine entière, « toutes les fois où vous réalisez une activité de lecture ; ce que vous considérez être de la lecture. Vous noterez évidemment si vous lisez un livre, les livres de l’école, mais aussi des articles de journal, ou écrits sur un blog... ». Ma consigne présupposait que les élèves avaient une définition claire de ce qu’était la lecture pour eux. De plus, sans le vouloir de manière consciente, je mettais tout de même la lecture livresque au premier plan. Voici la liste de questions qui devait orienter la « documentation » de leur propre lecture et que je notais au tableau avant la distribution des carnets sous la consigne « Notez tous les jours pendant une semaine »

Encadré 2. Les carnets de lecteurs

- a. Ce que vous avez lu comment vous y avez eu accès.
- b. Où/dans quelles circonstances vous l’avez lu.
- c. Combien de temps vous y avez dédié (y-a-t-il eu des interruptions ? Si oui : volontaires ou involontaires ? Avez-vous regardé votre ordinateur ou répondu un message Whatsapp, etc.)
- d. Quel impact a eu sur vous ce que vous avez lu : avez-vous commenté votre lecture avec quelqu’un ? Est-ce que cela vous a laissé pensifs ? Ou bien indifférents ? Cela vous a-t-il motivé à lire d’autres choses ? D’écrire ? La liste est infinie, mais chacune des choses que nous lisons provoque quelque chose en nous. J’aimerais connaître votre réaction.

Suite à ces questions, j’insistais sur le caractère anonyme de leur production, sur le besoin d’être le plus fidèles possible à leurs lectures, et je leur demandais une absolue honnêteté. Je m’engageais à protéger ces productions, bien évidemment, du regard des enseignants. Avec le recul, cette activité aurait été de toute manière inutilisable, même si elle avait fonctionné. L’objectif qui était d’approcher la lecture faite en temps « libre » de la manière la plus vaste possible se voyait dévoyée par des questions beaucoup trop directives qui catégorisaient aussi bien les différents accès à la lecture que les réactions qui pouvaient s’en suivre. Demander à un élève de documenter ses « lectures » de la sorte pendant une semaine avec des indications

aussi concrètes invitait à penser que toute lecture se passait dans l'ordre dans lequel je demandais à l'expliquer : on trouve un texte, on réagit, on en parle ou on en produit un autre quitte à produire une autre lecture. Une consigne qui ignorait la manière dont les élèves eux-mêmes font vivre « leurs » textes. L'idée de mener une activité beaucoup plus ouverte et en présentiel a substitué le projet du carnet, idée qui a été renforcée par les premiers entretiens.

Parallèlement à ce premier contact qu'a été le journal du lecteur, j'ai conçu le questionnaire sur le modèle des entretiens individuels que j'allais effectuer mais en quelque sorte, de manière condensée. Il s'agissait d'une dizaine de questions fermées qui allaient à l'essentiel des problèmes culturels, d'enseignement et de lecture. L'objectif était d'avoir quelques données quantitatives claires sur la vision de la culture éducative dans laquelle les élèves évoluaient et leur perception de l'activité de lecture. Or les premiers décryptages de ce matériau montraient que la liberté à laquelle je m'attendais dans les réponses de questions qui étaient beaucoup trop larges pour un questionnaire – « 6. Aimes-tu lire ? » – étaient frustrées par un exercice fait en très peu de temps et ayant pour l'élève l'impersonnalité de n'importe quelle consigne de contrôle qu'ils auraient rédigée sur leur table d'école. En effet, si je ne savais pas encore ce que je cherchais exactement de cet enseignement de la lecture de littérature, je savais au moins que je voulais en entendre parler, que je voulais laisser les expériences se raconter, et le questionnaire ne me semblait pas permettre une telle approche. Intuition qui s'est confirmée à la lecture du sociologue François de Singly, au premier plan de la conception des « manuels pratiques » des modalités d'interrogation d'acteurs en sociologie :

Le questionnaire doit être choisi si on se situe dans le cadre d'une sociologie explicative, à la recherche des raisons objectives des actions, et l'entretien si on se situe dans le cadre d'une sociologie compréhensive, centrée sur les raisons subjectives que se donnent les individus pour agir, sur les justifications. La sociologie cognitive – notamment avec Stephen Vaisey – rejoint cette différenciation : soit les individus mettent en œuvre une 'cognition réflexive' en donnant des justifications à leurs activités, là l'entretien est une bonne méthode ; soit ils agissent quasiment sans réfléchir : dans ce cas – celui d'une cognition automatique – le questionnaire est plus approprié. Le questionnaire est plus à même de saisir 'les schèmes de perception durablement incorporés', les dispositions. (Singly 2012, 17)

Loin de penser que le format du questionnaire annule la pensée de l'enquêté, il ne laisse cependant pas la place pour qu'il puisse rendre compte des « raisons subjectives que se donnent les individus pour agir », et encore moins dans les dix minutes de début d'un cours

où j'avais eu le droit de distribuer les questions à côté d'un camarade qui sait-on, pourrait juger nos réponses. Si la saisie des « schèmes de perception durablement incorporés » m'intéressait, il me semblait que l'entretien permettrait de le faire tout en permettant, immédiatement après, une remise en question de ces premiers. Cela s'est confirmé par les nombreuses fois où les élèves, s'entendant dire quelque chose, y revenaient, surpris, pour nuancer ou même remettre en question ce qu'ils venaient de dire. Le format « conversationnel » de l'entretien a permis des aller-retours intéressants et des problématisations impossibles de part le format même d'un questionnaire.

Ainsi, suivant plutôt l'esprit décrit par Jean-Claude Kaufmann dans son étude sur l'entretien compréhensif, j'ai voulu avoir le droit d'approcher des réponses qui vivaient, qui ne se sentaient pas observées par des pairs³⁶ et qui avaient le temps de s'étaler et de revenir sur elles-mêmes. Croyant, comme Kaufmann, que l'entretien individuel permettrait une interprétation plus complète d'informations qui passent peut-être par un regard, par un soupir ou une hésitation à parler de telle ou telle chose :

Les aveux les plus lourds sont souvent à lire entre les lignes. Toutes les tactiques sont en effet utilisées pour dire sans dire, s'expliquer sans trop s'exposer personnellement. L'ironie et les phrases à double entente, les paraboles et les maximes, les mimiques (non enregistrées) donnant une autre clé d'interprétation que le signifié apparent, les demi-mots et les bouts de phrase glissés dans des propos anodins, etc. La tactique préférée est l'explication indirecte : parler de soi à travers ce qu'on dit des autres. [...] C'est à l'enquêteur de juger pour évaluer le degré d'implication personnelle de l'informateur. (Kaufmann 2011, 69)

Face à cette approche le questionnaire m'a paru non plus complémentaire d'un entretien de type compréhensif mais tout à fait inutile dans une démarche qui ne tenait pas compte de l'aspect quantitatif ou « objectif » de l'activité de lecture, pour reprendre les mots d'Alain Blanchet et d'Anne Gotman, qui appuient le propos de François de Singly :

L'entretien a d'abord pour fonction de reconstruire le sens 'subjectif', le sens vécu des comportements des acteurs sociaux ; le questionnaire a pour ambition première de saisir le sens 'objectif' des conduites en les croisant avec des indicateurs de déterminants sociaux. (Blanchet and Gotman 2015, 27)

³⁶ Il ne faut cependant pas oublier la complexité du rapport entre enquêtés et enquêtrice, rapport dont je laisserai apparaître les conséquences à maintes reprises, en analysant les réponses notamment en ce qui se relie aux attendus scolaires en matière de goût pour la discipline littéraire.

Les entretiens compréhensifs

Il s'agissait donc d'avoir un « récit de vécu » des élèves qui sont dans un système éducatif « pas comme les autres ». Et de la manière dont les questions culturelles, littéraires, de plaisir de la lecture dans une langue qui n'est pas forcément la leur et de livres qui ne sont pas forcément ceux qu'on les invite à lire à la maison, étaient vécues. Chaque entretien s'est déroulé dans les « moments libres » des élèves et des enseignants qui ont tous sacrifié d'une à deux heures de leur temps pour cette recherche. L'entretien ayant un caractère purement volontaire – je demandais au début de l'enquête la participation d'au moins cinq élèves par classe et par niveau observé –, la participation massive des élèves montre le besoin d'être écoutés mais aussi l'envie d'en comprendre un peu plus sur leur expérience scolaire en rapport avec une discipline qui leur est présentée comme importante et qui finalement l'est sans doute pour eux aussi. Les questions de l'entretien se rapportaient à quatre interrogations principales :

- Celle de la perception de l'élève sur la culture éducative dans laquelle il est formé – et la spécificité culturelle de l'établissement « à l'étranger » ;
- Celle de la considération de son statut de lecteur au quotidien ;
- Celle de sa vision sur la matière langue et littérature ;
- Celle l'influence de sa formation de lecteur au sens large sur sa vie.

La problématique générale sous laquelle se rangent ces questions est celle de la spécificité de l'enseignement de la lecture de textes de littérature par rapport à la lecture de textes non littéraires à l'école et en dehors de celle-ci. Le but étant de comprendre, justement, si l'on doit parler de lecture de littérature ou de lecture littéraire de n'importe quel type de texte. J'ai essayé pour cela de comprendre l'expérience que vivait l'élève dans l'enceinte scolaire et ailleurs pour pouvoir la comparer, ensuite, à celle que peut imaginer l'enseignant que vivent les élèves.

Encadré 3. La grille d'entretien des élèves

La culture éducative :

1. Quelle(s) est (sont) ta (tes) nationalité(s) ?
2. Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ?
3. Quelles sont les raisons de ta scolarisation dans une école française/espagnole et pas française/espagnole/portugaise ?

4. As-tu toujours été scolarisé(e) dans un établissement français/espagnol ?
5. Es-tu satisfait(e) du fait d'être scolarisé dans un système étranger ou préférerais-tu être scolarisé(e) dans une école de ton pays de résidence ?
6. De quelle culture te sens-tu le plus proche ?
7. Quelles différences y-a-t-il entre les textes ou livres que vous lisez en classe de français et en classe d'espagnol ?
8. Quelles sont les différences ou les ressemblances entre la manière dont vous travaillez les textes (la méthodologie : à savoir la manière de les présenter, de les lire, de les commenter...) en classe de français/espagnol et d'espagnol/français/portugais ? [introduire questions du bac]

L'histoire personnelle du lecteur :

9. Est-ce que tu lis ?
10. Pourquoi tu aimes lire ?
11. Quels types de textes préfères-tu lire en dehors de l'école ?
12. Combien de temps passes-tu à lire ? En semaine, le weekend, en vacances ?
13. Quelles sont tes conditions de lecture idéales ?
14. Préfères-tu lire sur support papier ou sur un écran ?
15. Peux-tu me parler d'un livre ou texte que tu aies lu récemment pour toi ?
16. Quelles sont les différences et les ressemblances entre la manière dont tu lis un texte de fiction et un texte qui n'est pas de fiction ?
17. Je vais te proposer un jeu. Je te dis un mot et tu me dis à quels autres mots cela te fait penser³⁷ :
lecture
écriture
compréhension
interprétation
littérature
- et crois-tu que tu pratiques ces activités à l'école?
18. Ressens-tu parfois que tu ne comprends pas ce que tu lis ? Que fais-tu dans ces cas-là ?
19. Comment choisis-tu les livres ou textes que tu lis ?
20. En quelle langue préfères-tu lire ?
21. Est-ce que dans ta famille on lit ? À quelles lectures donnent-on plus d'importance chez toi ?
22. Que ressens-tu quand tu lis ?

La matière de langue et littérature :

23. Que penses-tu de la manière dont on t'enseigne la littérature au lycée ? Qu'est-ce qui est nouveau par rapport à avant ?
24. Peux-tu me parler d'un des livres ou textes que vous ayez lu cette année pour la classe de langue et littérature (langue première) ?
25. Parmi les textes que vous lisez dans cette classe, il y a ceux qui sont appelés littéraires : à ton avis, quelle est la différence, à l'école, entre un texte appelé « littéraire » et un texte qui ne l'est pas ?
26. Les lis-tu différemment ?
27. Est-ce qu'on vous demande explicitement de les lire différemment ?
28. Pourquoi crois-tu qu'on enseigne la « littérature » à l'école ?
29. De manière générale, que penses-tu des livres qu'on vous fait lire à l'école ?
30. As-tu des propositions de textes que tu voudrais qu'on lise et par conséquent qu'on travaille en classe ?

³⁷ Exercice inspiré de la grille d'entretien qui se situe à la fin du livre de Cléopâtre Montandon, *L'éducation du point de vue des enfants* (Montandon and Osiek 1997).

31. Si tu pouvais changer la classe de langue et littérature, quelle forme aimerais-tu qu'elle prenne, qu'est-ce que tu enlèverais, qu'est-ce que tu rajouterais, modifierais-tu la disposition de la salle, les horaires... ?

32. Est-ce que tu crois que l'école pourrait faire quelque chose pour qu'un livre ou texte t'intéresse plus ?

(Pour les L : Pourquoi as-tu choisi cette filière ?)

L'influence de la lecture scolaire pour la vie de l'élève :

33. Consacres-tu plus de temps à la lecture scolaire ou à la lecture que tu fais pour toi ?

34. Sens-tu des différences entre la manière dont tu lis un texte qu'on t'a demandé de lire à l'école et un texte que tu as choisi de lire ?

35. Dans le programme d'enseignement concernant cette matière, une des exigences à laquelle vous devez être capables de répondre est : « formation du jugement et de l'esprit critique » (Ministère de l'Éducation Nationale 2010). Que veut dire, à ton avis, avoir une « attitude critique » ? Et crois-tu que cette matière te prépare à l'avoir ?

36. Pour toi, qu'est-ce qu'un « bon lecteur » ?

37. Depuis ton enfance, as-tu changé le type de lectures que tu fais ? Et la manière dont tu lis ?

38. Comment as-tu appris à lire comme tu le fais maintenant ?

39. Et crois-tu que l'école a quelque chose à voir dans cela ?

40. Que faut-il pour qu'un texte te donne envie de continuer de le lire ?

41. Pourquoi crois-tu qu'à l'école et dans la société en général on insiste autant sur l'importance de la lecture ?

42. Comment tu crois que la matière langue et littérature t'aide pour ta vie ?

43. Comment tu crois que la littérature en particulier peut t'aider pour toutes les lectures que tu dois faire dans la vie ?

Suite aux premières écoutes de témoignages, plusieurs questions ont été ajoutées et d'autres nuancées, pour corriger la part de présupposé qu'elles contenaient. Par exemple, commencer la partie concernant la « biographie de lecteur » par la question « Aimes-tu lire ? », supposait que tous les lecteurs interviewés se définissaient comme tels. Or plusieurs élèves se sont déclarés non-lecteurs dans un premier temps, même si le récit de leurs pratiques les a fait revenir sur cette catégorisation en admettant qu'ils lisaient autre chose que des livres. Si cette contradiction a permis d'établir un premier point crucial pour l'enquête, à savoir que les élèves eux-mêmes identifient la lecture à la culture livresque et à quelque chose d'élevé, dénigrant souvent des pratiques moins « nobles » ou moins scolaires comme la lecture de blogs, il ne fallait tout de même pas que mon questionnement confirme ou oriente ce point de vue. Ainsi, j'ai modifié l'ouverture de la partie sur leur « histoire personnelle de lecteur » en y ajoutant une question dont la naïveté leur permettait de soulever ces questions librement s'ils le souhaitaient : « est-ce que tu lis ? ». Cela me permettait d'introduire la question des raisons de la volonté de lire ou de ne pas lire selon la réponse à la première question « pourquoi aimes-tu ou n'aimes pas tu lire ? » au lieu d'introduire cette partie par une question qui présupposait un statut de lecteur reconnu par l'enquêté. De la même manière, j'ai nuancé ma

question sur l'impact qu'une lecture récente pouvait avoir sur eux. La question 15 : « Peux-tu me parler d'un livre ou texte que tu aies lu récemment pour toi et qui t'ai particulièrement touché ? », a été réduite à « Peux-tu me parler d'un livre ou texte que tu aies lu récemment pour toi ? » pour permettre aux élèves d'évaluer par lui-même le degré de conséquence qu'un texte avait eu sur eux, et surtout, pour leur permettre de parler aussi des premiers textes qui lui venaient à l'esprit, laissant au récit qu'ils allaient en faire témoigner de possibles réactions et de la qualité de ces réactions.

Un entretien presque identique a été mené avec les enseignants. L'idée de garder les mêmes questions répondait à la volonté de traiter les enseignants aussi comme des lecteurs et non pas comme des figures de l'autorité, en les rapprochant de l'expérience des élèves pour pouvoir comparer ensuite leurs réponses et comprendre la part de fantasme et de réalité qui peut exister concernant l'écart entre la pratique de lecture enseignante et des élèves et surtout entre la vision de ce que devrait être et ce qu'en réalité est cette pratique chez les uns et les autres. Ainsi, la seule partie modifiée a été la première :

Encadré 4. La grille d'entretien des enseignants

Être enseignant(e) dans un établissement à l'étranger :

1. Pourriez-vous me parler de votre parcours d'enseignant(e) jusqu'à arriver à un établissement à l'étranger ?
2. Quelles sont les conditions de travail d'un(e) enseignant(e) qui est dans un établissement à l'étranger par rapport à celui/celle qui est dans un établissement dans le pays d'origine ?
3. Quel est votre rapport avec la culture et la langue du pays de l'établissement et celles du pays d'accueil de l'établissement ?
4. Les établissements français à l'étranger suivent les instructions officielles et les programmes des établissements de France, mais pensez-vous qu'il y ait des spécificités à ces établissements qui les distinguent de ces derniers ? Qu'est-ce qui les distingue et qu'est-ce qui les rapproche ?
5. Comment décririez-vous les élèves qui fréquentent cet établissement ?
6. À votre avis, pourquoi une famille espagnole choisit un établissement français pour scolariser ses enfants ?
7. D'une manière globale, comment définiriez-vous votre expérience au Lycée Français/Espagnol de...?

Pour compléter leur vision de l'enseignement j'ai recueilli le maximum de matériel que j'ai pu. En tous cas, celui que les enseignants ont été prêts à me fournir. Depuis des progressions détaillées de cours jusqu'à des explications concrètes sur les raisons d'une certaine notation à l'appui de copies corrigées en passant par de simples consultations de manuels de français ou espagnol, j'ai pu accéder par différents moyens au « paratexte » des contenus des cours de langue première que j'observais toujours au fond de la classe, comme une élève de plus. Après une présentation qui concernait mon sujet de thèse de manière très générale, me positionnant comme intéressée par les modalités d'enseignement de la

littérature, je prenais place à une table d'élève, avec un carnet. J'insistais aussi bien auprès des enseignants que des élèves sur l'importance d'ignorer ma présence, qui, me semble-t-il, était souvent oubliée au bout de quelques cours par les élèves. Une suspicion sur l'adaptation de certaines pratiques enseignantes à ma présence a été confirmée par des détails et des aveux que j'évoquerai au fil de mon enquête, éléments inattendus qui ont confirmé, entre autres, le ressenti d'une hiérarchisation entre les différents systèmes éducatifs. Ressenti qui me plaçait souvent en représentante d'une éducation française supérieure à l'espagnole³⁸.

Les ateliers de lecture

Cette ample observation a été complétée par des ateliers de lecture-écriture conçus avec l'idée de mettre à l'épreuve, en direct, certaines pistes qui m'étaient données aussi bien par les observations de cours que par les entretiens. Environ 250 élèves ont mené une activité de lecture-discussion-écriture autour de trois textes durant une ou deux heures, selon le temps qui m'était laissé par les enseignants, dont l'inquiétude en regard d'un programme extrêmement chargé, rendait difficile des interventions. Le but était de confronter les élèves à trois textes appartenant à des catégories littéraires différentes et sans contraintes explicites, mais plutôt, par des questions ouvrant à la participation. Les élèves pour beaucoup étant les mêmes d'une année sur l'autre – cette activité a été menée dans des classes de seconde et première et leurs équivalents dans le système espagnol –, j'ai changé les textes tout en gardant le principe initial, afin que chacun d'eux corresponde à la même « catégorie » : un texte admis scolairement comme littéraire, un texte « paralittéraire » et un texte informatif. L'idée qui sous-tendait cette expérience de lecture était celle de faire lire pour entendre ce que les lecteurs ont à dire de leurs lectures, alors même qu'on ne leur impose aucune contrainte académique ou à but évaluatif.

Pour l'année de seconde, il s'agissait des extraits suivants :

- *Madame Bovary*, Gustave Flaubert, 1856³⁹
- *50 Shades of Grey*, E.L. James, 2011⁴⁰
- *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement*

³⁸ Cf. II.3.

³⁹ Cf. Annexe 1.

⁴⁰ Cf. Annexe 2.

de littérature en classe de première littéraire, 2010⁴¹ – pour les élèves des établissements français et locuteurs francophones – et *Curriculo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, 2015⁴² – pour les élèves des établissements espagnols et les locuteurs hispanophones

Pour les élèves de première, il s'est agi des textes ci-dessous :

· *Los Pazos de Ulloa*, Emilia Pardo Bazán, 1886⁴³

· *Hunger Games*, Suzanne Collins, 2008⁴⁴

· *Code civil*, Livre 1^{er} « Des personnes », Titre premier « Des droits civils », chapitre II « Du respect du corps humain », article 16⁴⁵ (pour les élèves francophones) et *Código Civil*, Capítulo 1, Artículo 2⁴⁶ (pour les élèves hispanophones)

Le premier but de ces lectures-écritures-discussions était de tester des catégories figées comme celle de culture scolaire, avec des textes canoniques présents dans le programme d'évaluation à la fin de la scolarité comme le sont *Madame Bovary* ou *Los Pazos de Ulloa* ; pour ensuite laisser place à ce qui se passe lorsque l'on confronte des élèves à des textes qu'on pourrait plutôt ranger dans la culture populaire contemporaine, des textes qu'ils catégorisent en entretien comme appartenant à leur culture à eux. Une expérience qui pouvait être d'autant plus intéressante si l'on tient compte du fait qu'il s'agirait là d'élèves que les sociologies quantitatives qualifieraient de « grands lecteurs⁴⁷ », dont la formation à la lecture se complète pour beaucoup, pour ne pas dire exclusivement, par ce qu'ils décident de lire en dehors des murs de l'école, étant donc des exemples de ce que produit « l'éducation buissonnière » (Barrère 2011).

Il s'agissait en même temps de les confronter à des textes qui ne rentrent pas dans la catégorie littéraire du manque de leur « poésie », comme sont ces textes prescriptifs ou « officiels » qui ordonnent la vie en société et qu'à défaut d'être connus du public, ils sont pourtant les plus présents dans nos vies, réglant le système duquel nous sommes issus et auquel nous participons en tant que citoyens. Cette expérience prenait pour point de départ

⁴¹ Cf. Annexe 3.

⁴² Cf. Annexe 4.

⁴³ Cf. Annexe 5.

⁴⁴ Cf. Annexe 6.

⁴⁵ Cf. Annexe 7.

⁴⁶ Cf. Annexe 8.

⁴⁷ On peut faire notamment référence aux études du Département des études de la prospective et des statistiques du Ministère de la Culture sur les pratiques culturelles des français (Donnat 2009) ou encore le dernier ouvrage édité en France par la Bibliothèque Publique d'Information témoignant d'une « enquête sur les grands lecteurs » à l'ère du numérique (Gaudric et al. 2016).

une problématisation de la notion didactique du « sujet lecteur » (Besnault-Levita, Université de Rouen, and ERIAC 2014), (Brunel 2013a), (Rannou and Ahr 2013). Une notion didactique qui traverse les problématisations de ma thèse, étant la plus présente au sein des évolutions prévues ou en cours pour les programmes de français concernant la littérature, une notion qui est aussi pleine de présupposés comme celui de la spontanéité d'une réaction émotive ou sentimentale face à un texte ou encore de l'hermétisme d'un élève-« sujet » qui viendrait se confronter solidement à un élément tout aussi hermétique dans un premier temps : le texte. Cette notion sera le point d'articulation entre enseignement de la littérature et lecture et sera donc développée dans toute sa complexité à partir de la deuxième partie de ce travail⁴⁸.

Pour revenir aux modalités d'approche de l'expérience de lecture de littérature au lycée, la conception de l'atelier avait pour objectif d'examiner le résultat de la lecture lorsqu'on invite les lecteurs à exprimer avant tout leurs réactions et leurs impressions face à un texte qu'on leur donne sans présentation ni contextualisation préalable. Il s'agissait de tenter d'approcher ce qu'on désigne communément par « sujet » – notamment dans la théorisation sur le « sujet lecteur » – et les mécanismes qu'il met en place dès qu'on l'invite à lire, écrire ou parler autour d'un texte par une suite d'exercices que je détaille ci-dessous :

Encadré 5. Consignes de l'activité de lecture

1. Lecture à voix haute par trois élèves volontaires
2. Réponse orales aux questions: Que pensez-vous après ces premières lectures ?
Reconnaissez-vous ces textes ?
3. Lecture silencieuse/individuelle en ayant cette question en tête : « si tu devais parler de ces textes à quelqu'un, que dirais-tu et comment le dirais-tu ? (suivi d'une participation orale avec écriture au tableau des différentes idées) »
4. Écrivez maintenant la réponse à la question
5. Écrivez la réponse à la question : quel est le texte que tu as le plus aimé lire et pourquoi, celui que tu as le moins aimé lire et pourquoi ?
6. (si le temps le permet) Donnez un titre à chaque extrait
7. Présentation contextuelle des textes et temps pour des réactions supplémentaires

Les observations de cours, les entretiens semi-directifs ont été complétés par toutes les conversations informelles qui se créaient spontanément dans un contexte de côtoiement quotidien du monde de l'enseignement et la compréhension du mode de construction des cours de langue première par le matériel pédagogique fourni par les enseignants. Cela manquait cependant d'un élément indispensable pour compléter la compréhension des

⁴⁸ Cf. I.2.

règles qui régissent aussi bien ce qui est attendu que ce qui est fait dans cette discipline : les documents institutionnels.

La partie plus livresque de mon enquête a été celle du dépouillement de toutes les lois et des textes prescriptifs espagnols et français. D'influence plus ou moins directe sur l'enseignement linguistique et littéraire, ces documents qui ont l'air d'être loin derrière ou au-dessus de cet enseignement, se sont avérés au fil des témoignages avoir une place d'influence de premier plan sur la manière de vivre la lecture et l'enseignement qui s'en occupe. Mais avant d'arriver à l'analyse de ces documents indispensables à la compréhension de l'encadrement de cette discipline dans les différents pays, et même au niveau de l'Union Européenne, il faudrait comprendre la particularité des différents contextes choisis pour observer et interroger ce qui y est fait.

2. L'exportation de la culture nationale à l'étranger

Quatre établissements espagnols et français « à l'étranger » ont été choisis et en partie m'on choisie pour mener l'enquête de terrain qui me permettrait de problématiser toutes les notions et interrogations qui se nichaient derrière l'inquiétude d'une crise des humanités. Quatre établissements dans lesquels cette question a un sens fort, étant eux-mêmes issus d'une volonté de diffusion humaniste et culturelle, de leur pays d'origine. La présentation des origines de ces éducations internationales nous permettra de mieux comprendre les enjeux politiques, éducatifs et nationaux se cachant derrière toute entreprise de diffusion culturelle. Ce sera aussi le meilleur moyen d'interpréter, dans leur historicité, les propos et ressentis révélés lors des entretiens.

a. *L'internationalisation des éducations française et espagnole*

« La France est le pays qui dispose du plus important réseau scolaire au-delà de ses frontières.⁴⁹ »

Pour approcher l'ampleur du réseau éducatif français dans le monde, trois organismes principaux nous renseignent. Il s'agit du site de l'Éducation Nationale⁵⁰, du site de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger⁵¹, et du site de la Mission Laïque Française⁵².

492 établissements français sont homologués par l'Éducation nationale dans 137 pays. Parmi ce nombre, 74 sont gérés pratiquement entièrement par l'Éducation Nationale française à travers l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE), un opérateur public créé en 1990 et placé sous la tutelle du Ministère des Affaires étrangères et du Développement International (MAEDI). 156 établissements sont homologués et conventionnés par l'état, mais la gestion est à charge de fondations locales à but non lucratif

⁴⁹ Site de l'AEFE : <http://www.aefe.fr/aefe/operateur-du-ministere-de-leurope-et-des-affaires-etrangeres/systeme-educatif-francais>, consulté le 10 novembre 2017.

⁵⁰ Site de l'AEFE : <http://www.education.gouv.fr/cid258/les-etablissements-scolaires-d-enseignement-francais-a-l-etranger.html>, consulté le 10 novembre 2017.

⁵¹ Site de l'AEFE : <http://www.aefe.fr/aefe/operateur-du-ministere-de-leurope-et-des-affaires-etrangeres/systeme-educatif-francais>, consulté le 10 novembre 2017.

⁵² La Mission laïque française est la deuxième organisation, après l'AEFE, dans la gestion des établissements français à l'étranger. Si elle ne dépend pas directement du gouvernement français, comme le fait la deuxième, elle a été reconnue d'utilité publique par la France en 1907 par son importante contribution au réseau éducatif français : elle scolarise 60 000 élèves dans 38 pays : <http://www.mlfmonde.org/etablissements/>, consulté le 10 novembre 2017.

ou d'associations françaises (la plus importante étant la Mission Laïque Française). Les 262 établissements restants sont des établissements privés, auto-gérés, mais ayant passé un engagement avec l'AEFE pour établir un partenariat. Ce qui veut dire que si l'action directe de la France dans le monde se réduit à moins d'une centaine d'établissements, le pays s'assure cependant un rayonnement éducatif exemplaire par la gestion indirecte de plusieurs centaines d'autres écoles.

L'externalisation⁵³ de l'éducation espagnole est analogue à la française. Le site du Ministère de l'Éducation, de la Culture et du Sport espagnol nous détaille les différents statuts des établissements espagnols à l'étranger⁵⁴. L'Espagne compte aussi une variété d'établissements : les établissements « titulaires », entièrement gérés par l'État ; les établissements « mixtes », gérés par le gouvernement espagnol en partenariat avec le gouvernement du pays d'accueil mais ayant un fonctionnement propre et n'ayant pas à appliquer tout le programme scolaire espagnol, l'enseignement de la langue et la culture leur suffisant à être reconnus par l'état espagnol ; les « sections » espagnoles dans des établissements européens ou internationaux, dans lesquelles sont enseignées des disciplines en espagnol correspondant au *curriculum* de ce pays qui s'ajoutent aux matières du pays d'accueil ; des établissements privés auto-gérés. Cependant, l'ampleur de cette éducation est loin des chiffres français. S'il y a 312 établissements au total ayant un lien avec la langue et la culture espagnoles, 18 seulement sont véritablement gérés par l'état espagnol et proposent un enseignement correspondant au programme que suivent les élèves en Espagne.

Comment s'explique cette différence ?

b. Des enjeux qui diffèrent

Histoire de l'éducation espagnole à l'étranger

Aussi bien l'histoire que la manière de les présenter distinguent la portée de l'éducation française et espagnole à l'étranger. Concernant l'histoire et l'étendue de l'éducation espagnole hors de ses frontières, peu de sources d'information nous sont offertes. Un mémoire de master entièrement dédié à la question et publié en ligne en 2016 par la

⁵³ Je choisis volontairement ce terme du vocabulaire de l'entreprise défini par Le Larousse comme: « Action pour une entreprise de confier une partie de ses activités à des partenaires extérieurs » <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/externalisation/32400>, consulté le 10 novembre 2017.

⁵⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/ba/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/centros-docentes.html#titularidad.estado.espanol>, consulté le 10 novembre 2017.

Universidad de Oviedo semble être le meilleur appui pour connaître ce domaine (Fernández Miragalla 2016). Selon son auteur Rodrigo Fernández Miragalla, l'action d'externalisation de l'éducation aurait une première origine de diffusion culturelle internationale. En effet, les premières institutions que cite l'auteur sont des établissements où l'on enseignait la langue et la culture espagnoles, établissements qui avaient un objectif politique de développement « des relations internationales », équivalents des instituts culturels de nos jours et ne correspondant pas exactement à des établissements d'enseignement primaire et secondaire tels qu'on les trouve aujourd'hui. Il s'est agi au début du XX^e siècle de l'École Espagnole d'Histoire et d'Archéologie et d'Histoire à Rome⁵⁵ (1910) et de l'Institut de Lisbonne⁵⁶ (1932). Ces institutions ne sont pourtant que les antécédents de l'action éducative en elle-même, l'Institut de Lisbonne devenant l'établissement scolaire tel qu'on le connaît aujourd'hui (Instituto Giner de los Ríos) dès 1933. En effet, l'externalisation de l'éducation espagnole devient une affaire d'état lors de la Deuxième République (1931-1939), dont témoigne déjà la constitution de 1931 : « L'État assistera l'expansion culturelle de l'Espagne en créant des délégations et des centres d'étude et d'enseignement à l'étranger et de préférence dans les pays d'Amérique Latine⁵⁷. » Sont donc créés des établissements au Portugal, à Andorre et les premières « sections » destinées à des élèves espagnols dans des établissements en France et en Algérie. Néanmoins, cette première politique de diffusion culturelle se verra stoppée par la Guerre Civile (1936-1939), et la « délocalisation » éducative qui répondait originellement à une volonté de rayonnement culturel deviendra un besoin réclamé par les émigrés espagnols en Europe et notamment en France vers les années soixante. Pour prendre deux exemples, la création en 1962 du *Liceo Español de París* à Neuilly-sur-Seine (appelé depuis 2005 Liceo Español Luís Buñuel) ou de l'*Instituto Español Vicente Cañada Blanch* à Londres en 1972 répondirent à cette demande, ainsi que l'expliquent les descriptifs que l'on peut trouver sur les sites de présentation des établissements :

⁵⁵ *Escuela Española de Historia y de Arqueología en Roma*.

⁵⁶ *Instituto de Lisboa*.

⁵⁷ « El Estado atenderá a la expansión cultural de España estableciendo delegaciones y centros de estudio y enseñanza en el extranjero y preferentemente en los países hispanoamericanos. » *Constitución de la República Española, 9 de diciembre de 1931. Capítulo II, Artículo 50.*
http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf, consulté le 15 novembre 2017.

Le Lycée reçoit son nom de l'entrepreneur Vicente Cañada Blanch qui, au début des années soixante-dix, fait une grosse donation d'argent pour fonder une école espagnole à Londres dédiée à l'éducation des fils d'émigrés espagnols dans le Royaume Uni⁵⁸.

La Guerre Civile espagnole a dévié les intérêts de diffusion culturelle et linguistique de l'Espagne autour du monde vers des intérêts de réponse à un mouvement migratoire souhaitant maintenir un lien avec son pays d'origine par le biais de l'éducation des enfants. C'est ce qui explique que ces établissements, à la vue de ce que j'ai pu observer dans les deux établissements espagnols que j'ai fréquenté pendant deux ans, connaissent une majorité d'élèves de nationalité espagnole. Au Lycée espagnol de Neuilly-Sur-Seine (LB), si le directeur d'études⁵⁹ a affirmé ne pas détenir de chiffres exacts concernant ce sujet, il a cependant affirmé lors de notre entretien que la présence d'élèves exclusivement français avait été extrêmement rare, se situant, dans ses souvenirs, à hauteur de deux élèves (frère et sœur) ayant fréquenté l'établissement dans les dernières années et n'ayant aucun lien de parenté avec l'Espagne. La majorité des élèves sont issus de mariages mixtes ou le plus souvent de parents expatriés temporairement établis à Paris. L'autre catégorie d'élèves entièrement étrangers est celle des fils de ressortissants de l'Amérique Latine ou de pays hispanophones comme la Guinée Equatoriale, dont le choix éducatif s'explique avant tout pour des raisons linguistiques.

Face à ces données, les raisons de scolarisation des enfants dans des établissements espagnols à l'étranger semble différer grandement des raisons qui poussent des familles à faire suivre à leurs enfants une éducation française.

Histoire de l'éducation française à l'étranger

L'évolution de l'histoire de l'exportation de cette dernière pourrait expliquer la différence de statut, du moins dans ce qu'on pourrait appeler l'idéologie scolaire, qui existe entre la France et l'Espagne. Ainsi que nous le rappelle Jean-Christophe Deberre, directeur général de la Mission laïque française (MLF), les débuts de l'expansion de l'éducation française sont en lien avec l'édification : ce sont des congrégations de Frères des écoles

⁵⁸ « El Instituto recibe su nombre del empresario español Vicente Cañada Blanch quien, a principios de los años setenta, hizo una importante donación económica para la fundación de un colegio español en Londres que atendiera a la educación de los hijos de los emigrantes españoles en el Reino Unido. » <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/canadablanch/es/menus/instituto/historia.shtml>, consulté le 15 novembre 2017.

⁵⁹ Poste dans l'administration qui équivaldrait à un proviseur-adjoint en France.

chrétiennes comme les Lasalliens, les Jésuites ou encore les Lazaristes qui fondent les premières écoles dès le XVIII^e siècle, puis des associations qui se voulaient porteuses d'un humanisme « accueillant à la diversité » comme l'Alliance israélite universelle (AIU) qui fonde sa première école au Maroc en 1862, et finalement la labueur de la Mission laïque française dès 1902 fruit du constat de la part de Pierre Deschamps. Ce professeur d'école normale section des lettres est affecté à Tunis puis à l'île de la Réunion avant d'être nommé inspecteur des écoles de Madagascar. Selon l'histoire que nous propose la présentation de Mlf :

C'est dans ce contexte qu'il ressent le manque d'éducation adaptée aux besoins réels de la population colonisée et qu'il se rend compte de l'utilité de fonder une 'mission laïque' afin de faire contrepoids à l'enseignement diffusé par les congrégations religieuses. Il fut l'inspirateur plus que l'administrateur de la Mission laïque française à ses débuts. Pour lui, cette institution devait être indépendante du contrôle du gouvernement. Sa vision de la Mlf se situe autour du souhait 'd'amener les populations locales à se perfectionner eux-mêmes et non d'aller contre leur nature en tentant de les assimiler'.⁶⁰

À ses débuts, la création d'une école correspondant à l'éducation publique, laïque et républicaine, avait pour but une prise en compte du contexte culturel et social des pays dans lesquels elle s'implantait. Reste à savoir si cette politique est restée intacte d'autant plus après l'ingérence du gouvernement français dans l'affaire, ce qui semblait précisément le problème principal, selon Deschamps, à une éducation qui n'absorbe pas mais qui comprend et écoute les besoins locaux.

Dans tous les cas, pour revenir à la chronologie faite par le directeur de la Mlf, au départ l'enseignement « à la française » était une question de diffusion, de rayonnement international, qui a eu des raisons différentes selon l'époque : d'abord religieux, puis intellectuel et républicain, les intentions de la diffusion de l'enseignement national français à l'étranger ont évolué au fil des temps et de la situation géo-politique de la France. Mais, ainsi que l'affirme toujours J.-C. Deberre, il y a eu, depuis le début, une « réalité missionnaire ». La France s'est donnée l'éducation pour mission :

Le grand réseau d'enseignement français dans le monde est la résultante de la triple réalité 'missionnaire' de la France confessionnelle, coloniale et laïque, qui conflue progressivement

⁶⁰ Site de la Mlf : <http://www.mlfmonde.org/qui-sommes-nous/notre-histoire/>, consulté le 15 novembre 2017.

dans une politique d'Etat, laquelle repose depuis son origine sur une alliance entre la puissance publique et ce qu'on appelle aujourd'hui la société civile. Son unité est indissociable de la diversité qui l'a fait naître et qui garantit une réactivité aux multiples situations où un besoin s'exprime d'école française. (Deberre 2012)

Toutefois, l'origine de ce « besoin » d'école française est à réinterroger en vue de l'investissement aussi bien politique qu'économique de la France dans le monde. Étant donné que l'exportation de l'éducation française fait l'objet de lois (République Française 1990), du travail d'un ministère, est-ce que ce ne serait pas précisément la France qui crée ce besoin d'une éducation nationale à l'étranger par le biais d'une politique d'embellissement de l'éducation « des lumières » qui donne forme à des représentations suffisamment globalisées pour rendre cette éducation hautement prisée ?

En effet, si des raisons historiques ont distingué assez tôt le rôle de l'exportation à l'étranger de ces deux systèmes éducatifs, ils ont aussi engendré une autre suite de distinctions qui affectent la qualité ou du moins la représentation qu'on se fait de leur qualité respective en tant que potentiels parents d'élèves, en tant qu'élèves et aussi finalement, en tant que « clients ». Puisque l'une des premières caractéristiques de différenciation entre les établissements français et espagnols est le prix à payer pour avoir le « droit » à leur scolarité. Mais avant d'entrer dans la question des frais de scolarité, qui fait de ces écoles des échantillons socio-économiques particuliers, examinons comment ces parcours scolaires sont présentées en amont par les politiques de diffusion. C'est à ce niveau-là que commence un travail sur l'image qui veut être donnée d'une éducation hors du commun, celle qui se pratique dans ce qu'on appelle les « écoles internationales » :

L'origine des actuelles écoles internationales remonte à 1924, mais elles ont connu une croissance exponentielle pendant les vingt dernières années. Destinées dans un premier temps à apporter aux enfants des expatriés, et notamment des diplomates, une éducation « à l'occidentale » pendant leurs séjours dans des pays lointains, les écoles internationales ont trouvé une nouvelle raison d'être : éduquer les enfants des riches locaux afin qu'ils puissent briguer des places dans les universités occidentales – et à terme obtenir des postes dans des multinationales. (Wechsler 2017)

Dans cet article récent du *Courrier International*, le journaliste Alan Wechsler pointe l'attractivité que ces écoles peuvent avoir pour des familles n'ayant aucun lien de parenté ou de familiarité avec le pays de scolarisation. Choisir une école internationale c'est assurer les

meilleures ouvertures professionnelles à sa progéniture, notamment lorsque l'on vient d'un pays à l'économie difficile, en prenant pour modèle l'éducation de ces pays où l'économie fonctionne. Mais quels peuvent être les raisons qui poussent des familles à scolariser leurs enfants dans une école française, par exemple, en Espagne ? La question de la volonté d'occidentalisation n'a plus ses raisons d'être dans un tel cadre, et la proximité aussi bien géographique que culturelle de la France et de l'Espagne fait qu'un tel choix peut paraître absurde au premier abord, surtout si l'on en revient à l'une des premières questions posées plus haut : celle des raisons d'être de parler ou de défendre des éducations « nationales » à l'heure de l'europanisation de la scolarité. Et c'est justement là que se pose la question de l'idéologie éducative et en filigrane, de l'idéologie culturelle véhiculées par ceux qui sont supposés attirer ces familles-là. À quoi peut-on bien s'attacher lorsqu'on choisit une éducation européenne dans un autre pays européen ? Comme toute entreprise privée, les éducations ont leur image de marque et leurs chargés de marketing.

Encore une fois, une nette différence s'établit entre la France et l'Espagne. S'il est difficile d'avoir accès aux données concernant l'éducation espagnole à l'étranger en dehors des quelques informations purement quantitatives – nombre et statut des établissements – fournies par l'équivalent du Ministère de l'Éducation Nationale en Espagne⁶¹, l'exportation de l'éducation française est un des points cruciaux du Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International, et ne manquent pas les sites ou brochures qui vantent la volonté de « promouvoir l'enseignement français à l'étranger ».

Ainsi que l'affirment les responsables de l'AEFE, « La France est le seul pays qui ait fait le choix de se doter d'un dispositif d'enseignement à l'étranger de cette ampleur et financé pour une part importante par des fonds publics, l'autre partie du financement provenant du paiement par les familles de frais de scolarité.⁶² » Dans les différents documents présentant cette éducation à l'étranger, le lexique de l'action/l'engagement politique se mêle à une description méliorative des qualités éducatives et culturelles de l'enseignement à la française. En effet, il s'agit de « promouvoir » par une « stratégie » un enseignement « porteur des valeurs d'humanisme » (Ministère des Affaires Etrangères et du Développement International 2016, 1–2) : « Ces établissements scolaires d'enseignement français à l'étranger forment un réseau unique au monde par son étendue et la qualité de l'enseignement qu'ils

⁶¹ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/ba/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/centros-docentes.html>, consulté le 12 août 2016.

⁶² Descriptif du Système éducatif français à l'étranger par l'AEFE, aparté « Un réseau scolaire attractif au développement raisonné » <http://www.aefe.fr/aefe/operateur-du-ministere-de-leurope-et-des-affaires-etrangeres/systeme-educatif-francais> consulté le 25 novembre 2017.

dispensent.⁶³ » À en croire les descripteurs eux-mêmes, cette entreprise fonctionnerait, un succès attesté par une croissante demande de scolarisation dans des établissements français :

Dans un contexte éducatif très concurrentiel, de nombreux parents reconnaissent l'excellence académique et pédagogique du réseau scolaire français et son importance dans la réussite professionnelle de leurs enfants. Le projet éducatif français, marqué par les valeurs d'humanisme et de tolérance, encourage les élèves à devenir des citoyens du monde engagés. Il est, à ce titre, particulièrement recherché. (Ministère des Affaires Etrangères et du Développement International 2016, 3)

De toute évidence, le vocabulaire utilisé par les organisations en charge de détailler l'action éducative française autour du monde montre l'exportation éducative comme une « stratégie » politique pour une éducation d'« excellence ». Le dernier objectif détaillé par la diplomatie française concernant cette éducation conclut précisément sur ce point :

5. GARANTIR L'EXCELLENCE DU RÉSEAU DES ÉTABLISSEMENTS HOMOLOGUÉS PARTOUT DANS LE MONDE

Renforcer le suivi des critères de qualité dans le réseau homologué par des audits et des missions d'inspection régulières. (Ministère des Affaires Etrangères et du Développement International 2016, 7)

Il s'agit de diffuser la langue, la culture et l'humanisme « à la française », mais aussi de faire de la diplomatie. C'est aussi à travers son éducation que la France s'implante dans le monde et touche les hautes sphères des sociétés en espérant recruter des futurs étudiants et, peut-on imaginer, de futurs employés, résidents ; plus largement, de futurs citoyens :

Le réseau des établissements homologués participe à la valorisation du modèle universitaire et des diplômes français. Il renforce l'attractivité du système d'enseignement supérieur français, notamment par un continuum qui s'établit immédiatement après l'obtention du baccalauréat : en 2015-2016, plus de la moitié des bacheliers étrangers diplômés dans le réseau a choisi de commencer ses études supérieures en France. Nombreux sont également les anciens élèves de l'enseignement français à l'étranger qui rejoignent un cursus français plus tard dans leur

⁶³ « Les établissements scolaires d'enseignement français à l'étranger », descriptif du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid258/les-etablissements-scolaires-d-enseignement-francais-a-l-etranger.html> consulté le 25 novembre 2017.

formation universitaire. (Ministère des Affaires Etrangères et du Développement International 2016, 6)

L'éducation française est donc une affaire d'état, et une affaire qui fonctionnerait.

Concernant l'Espagne, son éducation à l'étranger ne compte pas autant de métadiscours. Cependant, se manifeste aussi une volonté de vanter la « qualité » de ce réseau, dont le slogan est « *Red educativa de calidad*⁶⁴ » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2009). Mais l'attractivité est développée autour d'une notion différente de la française. Ici, il ne s'agit pas tellement de s'appuyer sur un type d'enseignement, mais sur une langue valorisée internationalement. Ainsi, face au rayonnement éducatif et culturel prôné par la France, l'Espagne chercherait les adeptes de son éducation par un rayonnement linguistique :

[...] un véritable fleurissement et expansion de la langue espagnole dans le monde. Actuellement, l'espagnol est une langue qui est parlée par plus de 540 millions de personnes comme langue maternelle, seconde ou étrangère. L'espagnol est devenu la deuxième langue au monde en nombre de parlants natifs et la deuxième langue de communication internationale, en plus d'être la troisième langue la plus utilisée sur le réseau. S'il n'y a pas de changements dans la tendance démographique, dans quelques générations le 10% de la population mondiale se communiquera en espagnol et les États Unis deviendra le premier pays hispanophone au monde. Cette expansion s'accompagne d'une demande croissante de l'apprentissage de l'espagnol depuis quelques années, demande qui a rendue nécessaire une plus grande présence du Ministère de l'Éducation, de la Culture et du Sport à l'étranger⁶⁵. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2014)

Nous voyons donc que les deux états s'investissent plus ou moins pour promouvoir une éducation qui s'appuie soit sur un rayonnement culturel, soit sur un rayonnement linguistique. La langue et la culture étant donc le noyau de cette politique d'exportation éducative, on peut dès maintenant s'interroger sur l'importance que prend, à ce moment-là, la

⁶⁴ « Réseau éducatif de qualité ».

⁶⁵ « [...] un verdadero florecimiento y expansión de la lengua española en el mundo. En la actualidad, el español es una lengua que hablan más de 540 millones de personas como lengua nativa, segunda o extranjera. El español se ha convertido en la segunda del mundo por número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional, además de ser la tercera lengua más utilizada en la Red. Si la tendencia demográfica no varía, dentro de escasas generaciones el 10% de la población mundial se comunicará en español y Estados Unidos se convertirá en el primer país hispanohablante del mundo. Esta expansión ha venido acompañada de una creciente demanda del estudio del español en los últimos años, demanda que ha hecho necesaria una mayor presencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior. »

matière qui s'occupe de l'enseignement de ces domaines dans les éducations nationales à l'étranger.

c. Une école publique ?

Aujourd'hui, le principe de ces écoles est une conformité à l'enseignement public tel qu'il se dispense dans les deux pays d'origine. En principe, rien ne diffère, au niveau des disciplines d'enseignement et du programme, entre un lycée français en Allemagne et une école publique telle qu'on pourrait la trouver en France. En effet, il s'agit d'« Un enseignement conforme aux programmes français est dispensé à l'étranger dans les écoles, collèges et lycées homologués par le ministère de l'éducation nationale⁶⁶. » Et pourtant, certaines caractéristiques font de ces établissements des cas particuliers. Trois facteurs influencent, d'emblée, le cadre social dans lequel se déroule l'enseignement :

- le statut des personnels
- le melting-pot culturel
- les frais de scolarité, plus ou moins élevés selon l'établissement, mais toujours représentatifs d'une couche sociale qui a globalement les moyens et qui donne à ces établissements une aura d'« élite ».

Malgré les effets de la crise économique de 2008, qui a introduit quelques contrats locaux dans les établissements espagnols, la plupart des enseignants y sont toujours expatriés, situation que des fonctionnaires ayant déjà une certaine ancienneté obtiennent après concours et qui leur donne des conditions salariales exceptionnelles par rapport à leurs collègues qui restent en Espagne. En principe, les enseignants passent une rude sélection pour arriver aux postes à l'étranger, ce qui donne à ces écoles une réputation d'exception, réputation en lien avec un professorat d'« élite ».

Le statut des enseignants dans les établissements français est bien plus varié⁶⁷. Le statut d'expatrié y est beaucoup moins présent, ce sont les contrats « résident » ou locaux qui priment. Les contrats « résidents » sont signés avec des enseignants certifiés ou agrégés qui font une simple demande pour intégrer l'établissement de leur choix, demande qui est davantage suivie s'il s'agit d'un regroupement familial ou pour d'autres raisons qui

⁶⁶ Les établissements scolaires d'enseignement français à l'étranger: <http://www.education.gouv.fr/cid258/les-etablisements-scolaires-d-enseignement-francais-a-l-etranger.html>, consulté le 19 décembre 2017.

⁶⁷ « Les agents exerçant dans les établissements scolaires du réseau à l'étranger sont recrutés selon trois types de contrats » : <http://www.aefe.fr/personnels/travailler-letranger/les-differents-contrats>, consulté le 19 décembre 2017.

obligeraient le fonctionnaire français à résider à l'étranger. Dans ce cas, les conditions salariales sont les mêmes que pour un enseignant exerçant en France. Les contrats locaux sont passés avec des enseignants non fonctionnaires qui postulent à des offres de poste comme cela serait fait dans n'importe quel organisme privé. Ils ne sont même pas tenus d'avoir une expérience dans l'enseignement tant qu'ils ont exercé dans quelque chose qui a lien avec le domaine dans lequel ils enseigneront⁶⁸.

Ainsi, pas de « professorat d'élite » comme dans les établissements espagnols, mais une équipe enseignante analogue à celle qu'on pourrait trouver dans un établissement public en France. La différence se situant dans l'exigence qui est faite, lors de la signature du contrat⁶⁹, de tenir compte des caractéristiques interculturelles et plurilingues propres à ces établissements⁷⁰.

Malgré cette attirante sélection espagnole des « meilleurs enseignants » du pays, la France, ainsi que je l'ai dit plus haut, attire un plus grand nombre d'apprenants étrangers ou locaux, c'est-à-dire, un plus grand nombre d'élèves n'ayant en principe aucun lien avec la France, donc aucune raison culturelle, familiale ou linguistique d'adhérer au système français. Et cela alors même que les conditions d'accès sont plus compliquées.

En effet, le frais de scolarité diffèrent grandement d'une scolarité à l'autre. Déjà, les établissements espagnols proposent une scolarité pratiquement gratuite pour les élèves de nationalité espagnole, ce qui n'arrive pour les citoyens français dans les établissements français que lorsque les élèves sont déjà boursiers en France. Je propose ici deux exemples concernant deux des établissements ayant fait l'objet de mon étude pratique.

Les frais de scolarité du Lycée Espagnol Luís Buñuel (LB) :

⁶⁸ Pour preuve le cas d'une des enseignantes de seconde avec laquelle j'ai travaillé au cours de mon étude de terrain au LFB. Enseignante de collège et lycée de français depuis deux ans, elle avait fait des études littéraires avant de travailler dans le journalisme. Son embauche a suivi une sorte de « validation d'acquis » qui permettait de vérifier qu'elle était apte à enseigner la discipline littéraire.

⁶⁹ Cf. Annexe 9.

⁷⁰ On peut se demander, d'ailleurs, le degré de pertinence d'une telle exigence d'engagement par rapport à un établissement en France. Ne serait-ce pas toujours nécessaire de rappeler aux enseignants la prise en considération de la pluriculturalité, du plurilinguisme et, dans les écoles publiques en France, de la pluralité d'origine socio-économiques?

Tableau 3. Frais de scolarité du Lycée Espagnol Luis Buñuel (année 2017-2018)⁷¹

PRIX ET PAIEMENTS	CONCEPT	QUANTITÉ ET DATES DE PAIEMENT
ESO/Bachillerato/Bachibac	Païement des services, enseignements et activités à caractère complémentaire (pour tous les élèves)	390,00 €, au moment de l'inscription.
ESO/Bachillerato/Bachibac	Prix publics pour les services éducatifs (uniquement pour les élèves de nationalité non espagnole)	2.465,00 €, au moment de l'inscription, en paiement unique (par chèque ou virement) ou fractionné en deux montants de 1.232,5€ chacun (uniquement par chèque). 30 € par matière restante

Tableau 4. Frais de scolarité du Lycée Français de Barcelone (année 2017-2018)⁷²

TARIFS SCOLAIRES 2017 - 2018



Droits de 1ère inscription

Maternelle PS - MS - GS	Elémentaire CP-CE1-CE2-CM1-CM2	Collège 6è - 5è - 4è - 3è	Lycée 2nde - 1ère - Tle	Élèves de Ferdinand de Lesseps
1.000 eur	1.000 eur	1.000 eur	420 eur	420 eur

Payables le jour de l'inscription et NON REMBOURSABLES.

Droits annuels de scolarité

Maternelle PS - MS - GS	Elémentaire CP-CE1-CE2-CM1-CM2	Collège 6è - 5è - 4è - 3è	Lycée 2nde - 1ère	Lycée Terminale
4.728 eur	4.782 eur	5.133 eur	5.592 eur	5.799 eur

⁷¹ Traduction propre de l'information disponible sur le site du lycée

<http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/luisbunuel/es/secretaria/atencionalpublico/matricula1213.shtml>, consulté le 19 décembre 2017.

⁷² Site du Lycée Français de Barcelone, onglet « inscription », « tarifs » :

<http://www.lfb.es/uploads/zinscriptions/Tarifs%20scolaires%202017-2018.pdf>, consulté le 19 décembre 2017.

Déductions

-10% pour le 3ème enfant scolarisé, -30% pour le 4ème enfant scolarisé et 50% pour le 5ème enfant scolarisé (et suivants) sur les frais de scolarité.

Droits d'inscription aux examens

3ème - Brevet des collèges: 25 euros

1ère - Épreuves anticipées de Français : 80 euros

Terminale - Bac : 180 euros

Fonds de solidarité

21 euros par année scolaire et par élève (facturés au 1er trimestre).

S'il est vrai que l'on peut considérer que les établissements espagnols ont des frais d'inscription élevés, le système français double ces frais. Au niveau du montant récupéré par l'état grâce aux inscriptions d'élèves, rappelons-nous que nous sommes face à pratiquement aucune inscription payante pour le lycée espagnol, à majorité d'élèves nationalisés, contre une quasi-totalité dans le lycée français, à majorité d'élèves étrangers. Et pourtant, nous sommes aussi face à un premier établissement, établissement donc historique, qui ne compte que quelques 200 élèves contre un deuxième qui frôle les 4000.

C'est aussi cette différence d'attractivité dont les raisons sont donc relativement mystérieuses, qui m'a poussée à comparer ces deux éducations. Une partie de mon questionnement initial portait, effectivement, sur la question de la légitimité de la hiérarchisation éducative qu'en tant qu'ancienne élève d'un lycée français en Espagne, j'ai toujours entendue – et sûrement partagée. Un questionnement qui s'est départagé en des questions multiples, toutes autour de la place et de la valeur culturelle de l'éducation nationale alors qu'on tend de plus en plus à « globaliser » : une éducation serait meilleure qu'une autre ? Une culture aurait plus de valeur qu'une autre ? Serait-il mieux d'aller dans une école française alors même que c'est l'espagnol qui prend le dessus en termes d'échanges linguistiques ? Comment, dans cette globalisation institutionnelle déjà évoquée dans laquelle nous nous trouvons et dans cette tendance actuelle à valoriser l'échange culturel et politique, l'éducation nationale peut toujours avoir une « image de marque » ? Y aurait-il un aspect précisément relationnel de ces écoles, qui leur permettraient de continuer de défendre une identité nationale par le respect et la promotion de l'identité culturelle qui les accueille ? Il s'agit là d'une des questions fortement politiques de l'implantation de l'éducation nationale à l'étranger : celle de l'inclusion culturelle du pays qui « reçoit » dans le projet éducatif.

d. L'obligation d'intégration dans un certain contexte

Des éducations « nationales » mais « à l'étranger ». La prise en compte du contexte local est un autre aspect mis en avant par les documents se référant à ce type d'éducation. C'est ce qui est censé conférer à ces écoles leur caractère véritablement « international », un plurilinguisme et un multiculturalisme sont prônés, ainsi qu'une volonté d'adaptation au contexte dans lequel elles s'implantent. En effet, que ce soit en Espagne ou en France, l'importance donnée à l'intégration dans un certain contexte linguistique et culturel semble un des aspects les plus importants, se situant juste avant ou après celui de la mise en place de tous les dispositifs qui permettraient que ces éducations soient des éducation de « qualité » ou d'« excellence » :

Section 1, article 10.

Les centres éducatifs feront leurs enseignements conformément au système éducatif espagnol. Néanmoins, ces enseignements pourraient s'adapter au système éducatif du pays dans lequel se trouve chacun des établissements, avec l'objectif d'assurer une éducation interculturelle et de garantir la validité de ces études dans le système éducatif espagnol et dans celui du pays qui correspond⁷³. (Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno 2002, 23942)

Pour prendre en compte le contexte local (langue, culture), des modalités particulières de mise en œuvre des programmes et objectifs pédagogiques sont possibles, ainsi que des aménagements du calendrier et des rythmes scolaires, dans le respect du volume annuel d'heures d'enseignement⁷⁴.

Ainsi, comme spécifié plus haut, ces écoles doivent s'adapter aux modalités d'accès à l'université, proposant un examen mixte en France pour les établissements espagnols (le bachibac⁷⁵), et l'ajout aux épreuves françaises du baccalauréat d'épreuves spécifiques à l'examen d'accès à l'université espagnole dans les établissements français en Espagne.

⁷³ « Sección 1. Artículo 10.

1. Los centros docentes impartirán sus enseñanzas conforme al sistema educativo español. No obstante, dichas enseñanzas podrán adaptarse al sistema educativo del país donde radique cada centro, con el doble objetivo de asegurar una educación intercultural y de garantizar la validez de los estudios en el sistema educativo español y en el del país correspondiente. »

⁷⁴ « Les établissements scolaires d'enseignement français à l'étranger », Descriptif du Système éducatif français à l'étranger par l'AEFE, *op.cit.*

⁷⁵ « Les élèves scolarisés dans les sections bachibac choisissent de se présenter, ou non, au titre du bachibac au moment de leur inscription à l'examen du Baccalauréat. Les élèves qui choisissent de s'y présenter passent :

- en français les épreuves correspondant à leur série et comptant pour le seul Baccalauréat

D'un autre côté, au niveau du programme proposé par les différents établissements à l'étranger, cette intégration se manifeste avant tout par une certaine « adaptation » ou modelage des enseignements proposés par rapport aux enseignements qui sont donnés dans les pays d'origine. En effet, tout lycée français à l'étranger, ainsi que tout lycée espagnol, propose des cours de la ou des langues « locales ». Ces langues qui sont « premières » dans le contexte d'implantation des établissements sont enseignées comme des langues vivantes étrangères. Le volume horaire, mais aussi le statut qu'elles ont au regard des enseignants et des élèves se voit bien évidemment modifié, créant une représentation qui va jusqu'à la hiérarchisation de ces disciplines⁷⁶.

En ce qui concerne les établissements qui se situent dans nos territoires, une réelle coopération éducative est mise en avant depuis de nombreuses années, donnant lieu à des conférences comme celle qui a eu lieu en Espagne en 1994 à l'occasion de l'ouverture du Lycée Français de Valence⁷⁷, et ce, dans une perspective européenne :

Formant une population scolaire en très grande majorité composée de jeunes espagnols, le lycée entend que cette formation soit l'occasion d'une amicale comparaison entre les orientations et les pratiques éducatives françaises et espagnoles. Ainsi, le lycée a fait de la coopération éducative avec les autorités académiques de Valence, l'Université, les établissements scolaires et les centres de formation des maîtres, l'un des axes essentiels de sa politique éducative. Profitant de cette situation privilégiée qui est la sienne, le Lycée français de Valence, témoin dynamique et exemple vivant de la réalité du système éducatif français, veut apporter sa très modeste contribution à une commune réflexion entre enseignants espagnols et français qui, à n'en pas douter, trace la voie par laquelle se construira une Europe de l'éducation. (Lopez 1994)

Une idée de lien et surtout de construction communautaire d'une éducation qui aurait dû, depuis la date à laquelle s'est tenue cette conférence, converger vers des objectifs communs. On peut imaginer, par conséquent, avec des méthodologies similaires. Et pourtant,

-
- en espagnol les épreuves spécifiques comptant à la fois pour le Baccalauréat et pour le bachibac : histoire-géographie (à l'écrit) et espagnol (à l'écrit et à l'oral). »

<http://www.education.gouv.fr/cid52327/le-bachibac.html>.

⁷⁶ Les témoignages d'enseignants et d'élèves ont montré un classement des disciplines linguistiques, plaçant souvent au second rang les matières correspondant à la langue première du pays d'accueil, phénomène que je détaillerai ultérieurement [cf. chapitre II. 1 « Les 'méthodologies' pour approcher les textes »].

⁷⁷ Colloque hispano-français « Les enjeux de l'éducation en Europe », organisé par l'AEFE à Valence (Espagne) en octobre 1994.

à en croire les discours qui planent sur ces enseignements, on note une réelle différence entre la perception de la méthodologie française par rapport à celle de la méthodologie espagnole.

En effet, si l'on se rapporte aux témoignages d'anciens élèves de lycées français autour du monde, avant même de nous plonger dans les témoignages que j'ai pu moi-même recueillir, on note une haute valorisation de la manière dont l'enseignement français apprend à réfléchir. Dans un ouvrage publié en collaboration avec l'AEFE et témoignant d'une enquête auprès d'anciens élèves de lycées français dans le monde nés entre 1920 et les années soixante-dix, Nadine Vasseur commence en utilisant ce discours du rayonnement culturel propre à toutes les institutions chargées de diffusion l'enseignement français à l'étranger. En effet, pour un public qui « n'était pas alors français », « ces années dans les établissements français de l'étranger sont, bien entendu, la rencontre avec la France, son histoire, ses valeurs » (Vasseur 2004, 7). Sa manière de penser, pourrait-on ajouter.

Il y aurait une épistémologie purement française, qui se reflète dans cette méthodologie avec laquelle on forme les élèves jusqu'à la fin de la scolarité. Pour citer une référence anecdotique, prenons le cas cité à la page 82 de l'ouvrage :

Jodie Foster, comme on le sait, est la plus francophile et la plus francophone des actrices américaines. À propos de ses études au lycée français de Los Angeles, elle déclarait, il y a quelques années, au magazine de cinéma Première : 'J'ai reçu une éducation assez française. Et pour une actrice, c'est une catastrophe. Parce que ça incite à jouer des rôles très intellectuels.' (Vasseur 2004, 82)

Cette référence montre la croyance en une supériorité intellectuelle française qui passe par une modalité de pensée unique⁷⁸, qui prend la dénomination d'« esprit critique ». À en croire cet ouvrage « tous s'accordent à rendre hommage à la formation de l'esprit critique que permet l'école française dans la filiation de l'esprit des lumières ». En effet,

Vatché Papazian⁷⁹ le résume d'une phrase magnifique : 'Cette école, ça fabrique des individus'. Rationalisme, cartésianisme, humanisme, apprentissage d'une méthode pour penser et analyser le monde sont également les concepts qui reviennent souvent. [...] Pourtant qu'on ne s'y trompe pas : ce recueil de témoignages, si positif puisse-t-il être sur la formation française, ne constitue pas pour autant une hagiographie de la France à travers son système

⁷⁸ Questionnons d'ailleurs le sens d' « unicité » qui se niche dans cet adjectif qui veut ici se référer, avant tout, à l'exclusivité prônée.

⁷⁹ Liban. Lycée franco-libanais de Beyrouth. Ingénieur agronome à l'Agence Française de Développement.

éducatif. Et c'est tant mieux. Le regard parfois critique que les uns et les autres portent sur notre pays, sur certains de ses choix, sur certains aspects de son enseignement, prouve qu'ils ont été à la bonne école. (Vasseur 2004, 10–11)

On l'aura compris, l'enseignement français est tellement « critique » qu'il forme des individus capables de le critiquer lui-même. Le paroxysme de la prise de recul et de la capacité intellectuelle. Un discours qu'on retrouvera dans les mots d'enseignants et d'élèves du système français et jusqu'à ceux d'enseignants du système espagnol, prouvant par là que certaines représentations, diffusées en amont par une politique éducative et étrangère, sont bien intégrées dans la pensée des acteurs de cet enseignement.

Un des objectifs de cette thèse sera aussi de tester la légitimité de telles représentations concernant l'enseignement français aussi bien que la remise en question d'une infériorité méthodologique ou intellectuelle du système espagnol, un système, comme on l'a vu plus haut, qui s'enrobe de beaucoup moins de discours pour ne pas dire d'aucun discours par rapport à l'enseignement français. Pour cela, l'enquête tentera de fonctionner comme un révélateur des représentations scolaires et nationales qui soutiennent les éducations à l'étranger, des éducations qui fonctionnent comme des paris pour un avenir prometteur, pour lesquelles les familles – parents aussi bien qu'élèves – se sentent faire un investissement.

En effet, les origines socio-culturelles des élèves issus de ces établissements ayant un statut privé à l'étranger même s'ils sont entièrement gérés par les ministères des éducations nationales des pays d'origine, font que ce sont des adolescents qui valorisent fortement le système scolaire dans lequel ils sont. Ainsi que nous le rappelait Ana Teberoski à l'occasion de l'ouverture du Lycée Français de Valence « l'accord entre la famille et l'école pour ce qui est des modes d'enseignement, des pratiques d'enseignement, favorise les apprentissages » (Lopez 1994, 69). Ces écoles étant d'ailleurs une exception dans leur pays, les comparaisons faites avec les établissements nationaux amènent une hiérarchisation dans la qualité des deux systèmes qui est souvent la raison pour laquelle ils y sont scolarisés.

Cette hiérarchisation des systèmes scolaires s'accompagne d'une hiérarchisation des méthodes d'approche pour aborder les textes en classe de langue première : si les élèves issus des établissements français sont majoritairement convaincus que la méthodologie « à la française » est nettement supérieure en qualité à la méthodologie « espagnole ou portugaise », les élèves issus des établissements espagnols reconnaissent que la méthode du « par cœur » empêche une réflexion davantage favorisée dans les cours de portugais ou de français. Cette

valorisation tient au fait que dans un système on permettrait davantage aux élèves de réfléchir et d'interpréter alors que dans l'autre, on n'attendrait de lui qu'ils apprennent et régurgite un cours pour n'en retenir que de la culture « s'il en retient quelque chose » (José 2, 2^o Bachillerato, Almodóvar).

Mais avant d'entrer dans le détail de telles représentations, et de leurs raisons d'être, nous allons d'abord approcher le cadre de l'enseignement qui dans ces éducations nationales qui s'exportent à l'étranger, est le responsable de véhiculer le nœud culturel et linguistique : à savoir la matière de « langue première ». En effet, si l'on veut comprendre le travail qui se fait en amont, au niveau des politiques, pour « vendre » la manière de penser « à la française » ou « à l'espagnole », le meilleur moyen semble l'observation du cadre donné à la matière où culmine cette manière de penser, celle-là même où on nous apprend à penser. Vaste programme pourtant revendiqué par les *curricula* eux-mêmes, puisque si je me suis penchée sur la matière de langue première c'est à cause de la responsabilisation que les textes officiels lui donnent : celle de la « formation personnelle et la formation du citoyen » (Ministère de l'Education Nationale 2010)

3. L'enseignement de la littérature pris dans une responsabilité première

« Lire, écrire, compter, était l'objectif rêvé des fondateurs de la République. Condorcet dans son Rapport à la Législative sur le nouveau plan d'instruction publique, le 20 avril 1792, fait de lire, écrire, compter, l'exigence de la construction du citoyen. »

Gilbert PY, Inspecteur d'Académie, Chef de la MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) de Paris. Ministère de l'Éducation Nationale. (Lopez 1994, 88)

Se pencher sur l'enseignement de la littérature suppose de s'interroger sur les notions qui le construisent. Déjà, faut-il comprendre ce qui est tenu pour « littérature » dans cette discipline scolaire, tout en analysant l'unicité ou la pluralité qui compose cet ensemble étudié. Si l'on est tous d'accord pour supposer que la littérature désigne des livres, on doit aussi s'accorder sur le fait que la plupart du temps c'est sur des extraits que l'on travaille à l'école, parfois encore cela ne se fait que sur des périodes, sur des connaissances de l'histoire littéraire. Mais quels livres, quels extraits choisit-on ? Qui le fait ? Quelle valeur donne-t-on à ces « objets d'étude » ? Mise à part la question de la nature des contenus, il faudrait encore savoir ce qu'on en fait : étudie-t-on la littérature ? La lit-on ? L'écrit-on ?

Une étude sur l'enseignement de la littérature oblige à s'interroger sur la continuité de notions qui sont souvent mises les unes à côtés des autres dans les discours qui entourent la matière : lecture de littérature, analyse littéraire, étude des littératures, commentaire de texte... Des notions que l'on retrouve aussi bien sur papier, dans les discours officiels, que dans la parole des enseignants. Toute une série de catégorisations qui doivent être élucidées en reprenant la chronologie de leur apparition. Comprendre ce qu'est la littérature à l'école aujourd'hui exige de comprendre les valeurs qu'elle a connu progressivement dans l'histoire de l'éducation, et comment elle est partie d'un rôle d'abord rhétorique et culturel, puis moral, pour en arriver à répondre aux exigences « compétentielles » propres à nos sociétés de l'information, en étant travaillée comme la matière première qui nous permet de nous entraîner à lire des discours et à « communiquer ».

Ainsi que le décrit la didacticienne espagnole Teresa Colomer, l'enseignement de la littérature semble depuis toujours au centre des changements sociaux, et surtout des attentes concernant la manière de rallier l'éducation scolaire et l'insertion dans la vie sociale et professionnelle :

L'enseignement de la littérature s'est révélé un des points les plus sensibles du lien entre attentes éducatives et changements sociaux, entre avancées théoriques et pratiques éducatives. En effet, la situation de la littérature dans le domaine de la représentation sociale, de ses valeurs et de son idéologie, ainsi que de sa participation dans l'institutionnalisation de la culture à travers un imaginaire collectif, ont pour conséquence que les changements qui ont eu lieu dans les mécanismes de production culturelle et de cohésion sociale se traduisent immédiatement dans la vision sociale de la fonction de la littérature dans l'éducation. Et de ce fait, dans la définition d'objectifs d'enseignement et de pratiques de classe. La constitution d'une société hautement alphabétisée et progressivement scolarisée dans tous les secteurs sociaux et jusqu'à des âges plus avancés a forcément impliqué un changement vertigineux dans l'enseignement de la littérature, puisque celle-ci s'est vue dépossédée de son identification séculaire avec l'accès à la langue écrite et s'est vue obligée à redéfinir la compétence littéraire exigible à tous les citoyens et citoyennes⁸⁰. (Colomer 1996)

Une série d'évolutions qui, regardées de près, permettent de comprendre quelle valeurs sociales et éducatives a aujourd'hui la littérature. Des valeurs qui peuvent différer entre ceux qui décident et ceux qui reçoivent, entre ceux qui prescrivent et ceux qui pratiquent.

Enquêter sur l'enseignement de la littérature a donc été avant tout la découverte de tous les éléments « paratextuels » à cet enseignement. Celui-ci est encadré par une certaine histoire ou mieux vaudrait-il dire trajectoire, qui elle-même s'est vue encadrée par des textes de loi, des rapports et des travaux didactiques. Il est aussi situé dans des notions à travailler. Entre lecture, commentaire et étude, sa place est plus à définir que définie. Situer cet enseignement diachroniquement permettra de comprendre les choix qui ont amené les matières de français et d'espagnol à être ce qu'elles sont aujourd'hui, avec leur méthodologie, les textes qu'elles travaillent, et les dynamiques qui se créent en classe.

Cette partie s'efforcera d'éclairer la situation actuelle de cet enseignement et de ses enjeux en faisant des allers-retours historiques et théoriques qui permettent de mieux comprendre le ressenti des élèves par rapport à son contenu.

⁸⁰ « La enseñanza de la literatura se ha revelado como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas. Efectivamente, la situación de la literatura en el campo de la representación social, de sus valores e ideología, así como su participación en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción de un imaginario colectivo, tienen como consecuencia que los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social se traduzcan inmediatamente en la visión social de la función de la literatura en la educación y, por lo tanto, en la definición de objetivos docentes y en las prácticas en el aula. En este sentido, cabe señalar que la constitución de una sociedad altamente alfabetizada y progresivamente escolarizada en todos los sectores sociales y hasta edades más tardías ha conllevado forzosamente un cambio vertiginoso en la enseñanza de la literatura, ya que ésta se ha visto desposeída de su identificación secular con el acceso a la lengua escrita y se ha visto obligada a redefinir la competencia literaria exigible a todos los ciudadanos y ciudadanas. »

a. Étudier la littérature, inciter à lire, préparer à communiquer ?

Une histoire de l'usage de la littérature en classe

Teresa Colomer dresse un portrait de l'évolution, en Europe, de l'usage fait des textes dans l'enseignement. Elle nous rappelle que jusqu'au XV^{ème} siècle, moment où la naissance de l'imprimerie change le rapport aux écrits, les élèves apprenaient à s'exprimer comme le faisaient les auteurs grecs et latins, il s'agissait de travailler les textes classiques pour acquérir une certaine rhétorique, mais aussi pour partager des références, avoir une culture commune :

Lire des textes littéraires était compris comme une tâche d'analyse et de glose à des fins pratiques de maîtrise du discours parlé et écrit. La littérature apparaissait comme une activité d'élocution qui préparait à des activités professionnelles comme le sermon ecclésiastique ou le discours politique. La rhétorique formait à la maîtrise du texte et du discours, tandis que la lecture des classiques pourvoyait aussi bien le partage référentiel que les possibilités expressives et les citations à utiliser lors de la construction d'un texte⁸¹. (Colomer 1996)

Face à l'enseignement de la rhétorique qui en outre, se réduisit de plus en plus à l'étude stylistique ou *elocutio* – mettant ainsi de côté les autres domaines : la *inventio*, la *dispositio*, la *memoria* et la *pronunciato* –, apparaissent de fortes critiques d'abord en France et puis en Espagne à partir de 1845. Il faut comprendre ce débat comme un affrontement entre ceux qui considèrent les textes comme de simples appuis ou modèles à commenter ou à copier, et ceux qui prônent une appropriation personnelle et créative du texte, plus proches d'une volonté d'enseignement par la lecture. Une lecture qui, comme nous le rappelle la spécialiste de l'évolution des œuvres enseignées et de la manière de les enseigner en France, Violaine Houdart-Mérot, dans son essai historique sur la culture littéraire au lycée, est perçue toutefois comme « dangereuse » si trop libre :

Le primat de la rhétorique au XIX^{ème} siècle s'accompagne d'une méfiance envers la lecture :
'Les grands lecteurs sont d'ordinaire des cerveaux creux, des esprits légers, suffisants et ignorants' écrit l'abbé Goudé en 1864 dans un ouvrage pédagogique [Abbé Goudé, *Le*

⁸¹ « Leer textos literarios se entendía así como una tarea de análisis y glosa con fines prácticos de dominio del discurso hablado y escrito. La literatura aparecía como una actividad de elocución que preparaba para actividades profesionales como el sermón eclesiástico o el discurso político. La retórica formaba en el dominio del texto y del discurso, mientras que la lectura de los clásicos suministraba tanto el referente compartido, como las posibilidades expresivas y aún las citas a utilizar en la construcción del texto. »

Collège, prélude à la vie du monde. Conseils à la jeunesse (Goudé 1864)]. Jusque vers 1870, l'enseignant doit écarter l'élève de toute lecture 'privée', synonyme de lecture 'frivole', et l'amener à lire 'multum non multa', beaucoup en intensité, non en quantité. De plus, la lecture n'est tolérée que si elle a une dimension religieuse, ou au moins morale, mais elle doit aussi correspondre à des critères rhétoriques. (Houdart-Merot 1998, 17)

Il faut se souvenir, en effet, que la première défense de la lecture dans l'éducation était à des fins religieuses :

Le pas de la littérature à une activité centrée dans la lecture commencera son parcours social à partir de la Réforme protestante, d'abord, grâce à la défense de l'accès direct aux écritures sacrées et ensuite avec la diffusion généralisée de connaissances religieuses à travers le catéchisme et des livres de piété. Cependant, ce type de lecture poursuivait essentiellement la mémorisation des textes, il ne questionnait donc pas le manque de compréhension de l'enfant des vérités religieuses lues, mais on prétendait diffuser sa simple possession. [...] Encore au XIX^{ème} siècle, les décrets éducatifs déconseillaient la lecture de romans, romances et autres livres perniciox et établissaient comme des lectures appropriés [...] celles dirigées à l'apprentissage moral et de mémorisation⁸². (Colomer 1996)

Si la lecture était donc un moyen privilégié d'obéir religieusement à des textes, sa place évoluera à la fin du XIX^{ème} siècle ; et de la préoccupation morale on arrivera à la préoccupation patriotique, réorientant l'utilisation faite des textes littéraires. En France, le choix d'une littérature nationale se fait à partir de 1870 pour développer un sentiment patriotique chez les élèves, une forme de revanche contre l'Allemagne après la guerre : « l'ouverture de l'enseignement secondaire à l'histoire littéraire s'explique à la fois dans une perspective politique, voire nationaliste » (Houdart-Merot 1998, 31). C'est aussi le début des classes de langue première telles que nous les connaissons. En effet c'est à partir de la fin de ce siècle que se distinguera la lecture « fonctionnelle », utilisée désormais dans toutes les disciplines comme moyen d'accès et d'apprentissage de la connaissance, et la lecture des textes littéraires canoniques « à connaître » avant la fin de sa scolarité :

⁸² « El paso de la literatura a una actividad centrada en la lectura iniciará su andadura social a partir de la Reforma protestante, primero, gracias a la defensa del acceso directo a las sagradas escrituras y, posteriormente, con la difusión generalizada de conocimientos religiosos católicos a través del catecismo y de los libros de piedad. Este tipo de lectura, sin embargo, perseguía esencialmente la memorización de los textos, de manera que no se cuestionaba la falta de comprensión infantil de las verdades religiosas leídas, sino que se pretendía difundir su simple posesión [...]. Aún en el siglo XIX los decretos educativos desaconsejaban la lectura de novelas, romances y otros libros perniciosos y establecían como lecturas adecuadas [...] lecturas dirigidas, pues, al aprendizaje moral y memorístico. »

Dans tous les pays, l'historiographie littéraire sélectionna et sanctionna les auteurs et les œuvres clés du patrimoine national et créa la conscience d'un passé et d'un bagage culturel qui devaient être diffusés et exaltés pendant la période scolaire. [...] L'apparition de ces facteurs conduit à la création d'un domaine spécifique de *langue et littérature nationales*⁸³. (Colomer 1996)

Cependant, et toujours selon Colomer, loin de se cantonner à une étude purement esthétique ou culturelle des œuvres, la question du goût et de l'expression d'un avis propre émergea dès ce début d'un usage des œuvres littéraires qui n'était pas purement rhétorique. Ainsi, loin de devoir croire à une nouveauté fondamentale lorsque nous entendons des demandes didactiques de changement de paradigme pour la lecture de littérature⁸⁴, nous pouvons au contraire nous étonner de l'immobilisme de cette activité à l'école, alors même que ce souhait de vivre des expériences émotives et créatives avec les œuvres vient de si loin.

Le pédagogue espagnol Gil de Zárate introduisait d'ailleurs déjà son manuel de littérature publié initialement en 1844 en prônant « peu de préceptes et beaucoup d'exemples bien choisis, [qui] aideront à trouver les moyens d'expression avec lesquels manifester correctement nos pensées et qui formeront notre goût.⁸⁵ » (Gil de Zárate 1942⁸⁶, 44). Un peu plus tard, nous retrouvons les mêmes préoccupations en France, illustrées par ce changement notable dans l'enseignement littéraire. Par décret du président de la République Jules Ferry, la composition *latine* est remplacée au baccalauréat par la composition *française*, introduisant par là l'antécédent de ce que nous connaissons aujourd'hui comme le « commentaire de texte ». Violaine Houdart-Mérot nous redit les causes et les conséquences de l'arrivée de cet exercice :

On cherche donc, à travers cet exercice, à éviter les abus de la rhétorique et des 'amplifications stériles' et à habituer l'élève à '*trouver* les principales idées de ses compositions'. Il s'agit de remplacer l'amplification par l'analyse, c'est-à-dire de substituer à un discours imitatif un discours critique et sincère : 'Habitons nos élèves', demande le ministre de l'instruction

⁸³ « En todos los países, la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar. [...] La aparición de estos factores condujo a la creación de un área específica de *lengua y literatura nacionales*. »

⁸⁴ Cf. II. 3.

⁸⁵ « pocos preceptos, y muchos y bien escogidos ejemplos, coadyuvarán mejor a encontrar los medios de expresión con los que manifestar correctamente nuestros pensamientos, y nos formarán el gusto. »

⁸⁶ Nous remarquerons, par l'édition de la citation, que le manuel a été utilisé pendant au moins un siècle.

publique dans une lettre de 1890, ‘à être bien eux-mêmes et bien de leur âge, à parler en leur nom, à exprimer sincèrement ce qu’ils pensent et ce qu’ils sentent’. (Houdart-Merot 1998, 49)

Ce sera donc à cette époque-là qu’on commencera à utiliser les textes littéraires en Europe non plus uniquement comme des modèles mais aussi comme des supports pour permettre de développer chez les élèves une réflexion critique, personnelle et jusqu’à sentimentale. Le vocabulaire de l’émotion commencera à se frayer un chemin dans les discours officiels. Cependant, des réticences restent, et elles témoignent d’une certaine contradiction propre à cet enseignement qui semble présente jusqu’à aujourd’hui : de la liberté, mais pas trop ; de la subjectivité mais toujours en gardant une certaine « distance ». En effet, après ces avancées en termes de liberté d’expression et d’interprétation, Houdart-Mérot revient sur les freins qui y sont mis ultérieurement :

Cependant, les discours officiels qui suivent ceux de 1880 laissent apparaître une certaine réticence par rapport à l’exigence d’invention qui paraissait au cœur de la composition française. En 1909, on doute que l’élève puisse ‘tout tirer de son propre fonds si peu riche encore’. (Houdart-Merot 1998, 50)

Est-ce là la preuve d’une difficulté intrinsèque à l’expérience qu’on puisse vivre avec la littérature ? Entre œuvre représentative d’une culture, d’un canon, et œuvre singulière et sensible ? Ou bien est-ce l’illustration d’un tiraillement interminable entre l’affichage d’une bonne volonté de créer des citoyens libres et la peur qu’ils le deviennent effectivement ? Il est important de noter qu’une telle schizophrénie n’est pas propre uniquement à cet enseignement culturel et artistique, où une ambivalence lui semblerait propre de par sa nature même. Pour preuve, l’introduction générale au programme actuel du cycle 4 en France, cycle où « les élèves sont amenés à conjuguer d’une part un respect de normes qui s’inscrivent dans une culture commune, d’autre part une pensée personnelle en construction » (Ministère de l’Education Nationale 2015, 217)

Quoiqu’il en soit, depuis cette époque citée plus haut et jusqu’à aujourd’hui le double usage de la littérature se maintient. Des modèles moraux ou religieux on passe aux modèles patriotiques, mais on garde l’idée d’une exemplarité qui fait des textes des objets à étudier, à « connaître », notamment dans le but de partager une culture. Même si l’aspect plaisant et stimulant des œuvres est aussi reconnu, notamment par l’introduction d’une littérature propre à la jeunesse. Notons par exemple des figures comme celle d’Artur Martorell, qui revendique

en Espagne dès les débuts du XX^{ème} siècle l'introduction à l'école d'une littérature « infantile et de jeunesse » (Martorell 1923), en choisissant des œuvres nationales et internationales d'auteurs comme Emili Vilanova, Joan Maragall, Jacint Verdaguer ou encore Rudyard Kipling, Charles Dickens, les frères Grimm, Edgar A. Poe, ou l'allusion dans les circulaires officielles en France dès 1909 d'une « incitation à la lecture personnelle » (Houdart-Merot 1998, 78).

Quel usage de la lecture de littérature aujourd'hui ?

Pour revenir à la chronologie de l'enseignement littéraire dressé par Teresa Colomer, cette ambivalence de la littérature, entre lecture de formation nationale et lecture de plaisir ou de formation personnelle, explose dans les années soixante-dix, suite à la massification aussi bien de l'éducation secondaire, de plus en plus démocratisée, que de l'accès à l'information :

Au niveau social, l'école dû affronter l'échec de son modèle de lecture et, pour autant, de l'enseignement littéraire qui l'avait configuré. L'explosion démographique, la scolarisation progressive de tous les adolescents dans l'étape du secondaire, l'extension sociale des moyens de communication de masses et la diversité des objectifs scolaires de lecture firent éclater un modèle basé sur la lecture intensive de textes littéraires. L'échec de la lecture sanctionna l'échec des espoirs de démocratisation par l'école, la fin du mythe des lecteurs 'avidés de livres et des ouvriers affamés de savoir' qui depuis le siècle précédent avaient mobilisé de grands efforts pour l'ouverture d'écoles et la diffusion de livres dans les endroits les plus inaccessibles. La littérature arrêta d'être perçue comme un synonyme de culture dans une société où la sélection des élites passait dans les mains de la science et la technologie et où la transmission idéologique et de modèles de conduite trouvait un canal privilégié dans le développement des mass-media⁸⁷. (Colomer 1996)

Si c'est donc à cette époque-là que la littérature semble perdre ses privilèges, il faut en interroger les raisons : peut-être qu'avec la démocratisation finale de l'école, les

⁸⁷ « A nivel social, la escuela tuvo que afrontar el fracaso de su modelo de lectura y, por lo tanto, de la enseñanza literaria que la había configurado. La explosión demográfica, la progresiva escolarización de todos los adolescentes en la etapa de secundaria, la extensión social de los medios de comunicación de masas y la diversidad de los objetivos escolares de lectura hicieron estallar un modelo de enseñanza basado en la lectura intensiva de textos literarios. El fracaso de la lectura sancionó el fracaso de las esperanzas de democratización a través de la escuela, el fin del mito de los «lectores ávidos de libros y los obreros ansiosos de saber» que desde el siglo pasado habían movilizado grandes esfuerzos en pro de la apertura de escuelas y de la difusión de libros en los lugares más inaccesibles. La literatura dejó de verse como sinónimo de cultura en una sociedad donde la selección de las élites pasó a manos de la ciencia y la tecnología y donde la transmisión ideológica y de modelos de conducta hallaron un poderoso canal en el desarrollo de los mass-media. »

préoccupations éducatives prennent une tournure plus « utilitaire » dans laquelle on forme pour vivre en société, mais aussi pour travailler. La littérature ne « servant » pas vraiment à quelque chose, sa place se trouve remise en question. C'est d'ailleurs aussi en 1970 qu'on raccourcit la durée des études de français, un rétrécissement perçu comme une représentation de la perte de valeur de cet enseignement :

Le premier grand changement concerne donc la réforme du baccalauréat en 1970. Un arrêté de décembre 1969 décide que les épreuves du français du baccalauréat sont subies 'un an avant les autres épreuves' : c'est donc en juin 1970 que commencent les premières 'épreuves anticipées de français'. Ceci revient à amputer d'une année l'enseignement littéraire au lycée, réduction qui manifeste une perte de prestige des lettres par rapport à l'enseignement scientifique. (Houdart-Merot 1998, 165)

Faut-il alors croire que la littérature, jadis étudiée et lue dans le but d'obtenir une haute formation culturelle et spirituelle, devait commencer à se battre avec le concurrent scientifique ? Fallait-elle qu'elle « serve » autant que pouvaient servir les mathématiques ou la technologie ? Il est intéressant de noter que ce discours a déteint jusques dans l'imaginaire des élèves aujourd'hui. En les questionnant sur les raisons de l'enseignement de cette matière à l'école, les élèves répondent la plupart du temps en utilisant un vocabulaire de la professionnalisation ou de l'utilité :

« Et toi pourquoi tu crois qu'on étudie la littérature à l'école ? Pourquoi tu crois que c'est décidé qu'à l'école il faut étudier ça ? »

Je pense que c'est surtout pour avoir une culture générale, et que bah... ça nous exerce à la lecture, on est obligé de savoir lire quand on sort de l'école, je pense que c'est un bon moyen de plus pousser notre vocabulaire et d'avoir un meilleur vocabulaire en sortant des études, parce que si on ne lit pas... on va parler... à un entretien d'embauche on ne va pas avoir le vocabulaire nécessaire pour parler à un patron. Je pense que c'est surtout pour ça. »

(Samy, seconde, LFB)

De même à la question « en quoi la matière d'espagnol ou de français peut t'aider pour ta vie », les élèves ne semblent envisager leur « vie » que sous un angle professionnel ; rien dans la matière ne semble leur évoquer une formation personnelle, relationnelle, civique... c'est toujours du côté des compétences à mettre sur un CV ou à vanter en entretien qu'ils évaluent son contenu :

« Moi je pense qu'elle ne m'aide pas beaucoup la matière de français. C'est que je trouve que nous ne faisons rien où tu dises 'ça, ça me servira dans un futur !' Je ne sais pas, je trouve que faire un

commentaire de texte, c'est très bien, mais quand je serai grande... que vais-je faire avec ça ? Aller à un travail et dire 'oui regarde, je sais faire un commentaire de texte'. C'est que je trouve que c'est quelque chose d'inutile, qu'ils devraient nous apprendre une fois, mais le faire AUTANT de fois, une dizaine de fois par an, à quoi bon ? C'est-à-dire, dans quels types de métiers on a besoin de faire un commentaire de texte⁸⁸ ? »
(Paula, seconde, LFB)

Cela va jusqu'à considérer l'aspect créatif ou imaginatif de cette matière toujours comme un investissement pour l'avenir professionnel. Il ne s'agit pas de développer une intimité propre et originale pour être, par exemple, plus heureux, mais parce que cela est « valorisé » sur le marché professionnel de nos jours :

« Oui, ça aide à développer la fantaisie, la créativité. Et maintenant c'est super important, c'est très valorisé. Pour ce que je veux étudier [publicité] la création est SUPER importante⁸⁹. »
(Paula R, 1^o Bachillerato, LB)

Par ailleurs il faut aussi se demander si l'arrivée massive de la lecture interprétative suivant la méthode formaliste⁹⁰ en France est à comprendre comme un résultat de cette inquiétude. En tous cas, semble pointer derrière un tel discours l'antécédent d'une crise dont on parle encore une quarantaine d'années après cette « déchéance » de la place de la littérature dans la scolarité. Et si l'usage de cette dernière semblait clairement stipulé jusqu'à cette époque, il fallait désormais s'interroger sur le sens que prendrait une pratique apparemment désuète dans une société qui ne se servait plus des mêmes moyens pour s'exprimer ou pour se cultiver.

La littérature ne constitua plus l'axe de la formation scolaire et même si les élèves lisaient et écrivaient plus que jamais (et les professeurs corrigeaient des milliers de textes dans toutes les classes), il s'agissait désormais d'un instrument d'usage et non d'une finalité de formation en soi. [...] L'apprentissage de la lecture ne se pensa plus comme un apprentissage à travers la littérature et dans un changement de sens copernicien, ce fut la littérature qui fût englobée

⁸⁸ « Yo creo que no me ayuda mucho la materia de francés. Es que encuentro que no hacemos nada que digas '¡esto, para un futuro me irá bien!' No sé, encuentro que hacer un comentario de un texto, está muy bien, pero yo cuando sea mayor... ¿qué voy a hacer con esto? Ir a un trabajo y decir "sí mira, sé hacer un comentario de un texto'. Es que encuentro que es algo inútil, innecesario, que nos lo tendrían que enseñar a hacer una vez, pero hacerlo TANTAS veces, unas diez veces al año, ¿para qué? O sea, ¿en qué tipos de trabajos se necesita hacer un trabajo de texto? »

⁸⁹ « Y para desarrollar la fantasía, la creatividadaaaad. Ahora es súper importante, se valora muchísimo. Yo para lo que quiero estudiar la creación es SÚPER importante. »

⁹⁰ Cf. II. 2. b.

dans un apprentissage fonctionnel de la lecture comme moyen d'accéder aussi bien à la lecture informative qu'à la lecture de fiction⁹¹. (Colomer 1996)

Ce qui est intéressant c'est que le changement de statut de la littérature implique aussi un changement de statut de l'activité qui permettait d'y accéder. Les rapports de la littérature à la lecture et de la lecture à la littérature changent de paradigme, ce qui ne doit cependant pas être compris comme une crise de l'une ou de l'autre. Aucune ne disparaît, mais leur mise à profit diffère de ce qui a pu être fait dans le passé. Si la littérature perd son rôle central dans une éducation préalablement centrée sur une formation morale, nationale et culturelle, la lecture n'est donc plus uniquement le moyen privilégié pour accéder à ce savoir, mais une compétence à part entière dont le développement peut passer, entre autres, par les textes littéraires qui, du moins dans le discours de Teresa Colomer, ne semblent que devenir un détail dans une formation discursive plus large.

En effet, c'est la question de l'arrivée des apprentissages par « compétences » qui remettra en question la place à donner à la lecture en classe de français. Si cette activité, ainsi que l'écrit la sociologue de la lecture Anne-Marie Chartier, ne devrait pas se voir affectée par ce nouveau tournant, de par son caractère d'outil permettant justement l'accès à toutes les compétences dans chacune des disciplines, elle fait tout de même l'objet d'un traitement particulier dans le cours qui lui est dédié. Cela paraît effectivement logique de réévaluer quelle lecture veut-on enseigner s'il faut que ce soit une compétence parmi d'autres. Non seulement Anne-Marie Chartier réussit à prouver que la compétence lecture, le « savoir lire », a eu des significations différentes au fil du temps avant même le tournant des « compétences », mais elle va jusqu'à interroger la pertinence de cette lecture-compréhension de discours qui fait l'objet des cours de langues de nos jours.

Savoir lire, aujourd'hui, c'est se donner une représentation mentale globale de ce qu'évoque un texte, découvert de façon séquentielle. Or les smartphones, tablettes et autres outils interactifs ne séparent pas écriture et lecture, révélant que l'internet n'est pas (pas seulement), comme tant voudraient encore le croire, une 'très très grande bibliothèque'. Les pratiques sociales de communication mêlant écrit, son et image sont déjà en train de périmer le modèle scolaire de

⁹¹ « La literatura dejó de constituir el eje de la formación escolar y, aunque los alumnos leían y escribían más que nunca (y los profesores pasaban a corregir miles de textos de todas clases), se trataba ya de un instrumento de uso y no de un finalidad formativa en sí misma. [...] El aprendizaje de la lectura dejó, pues, de verse como un aprendizaje a través de la literatura y, en un giro copernicano, fue la literatura la que fue englobada en un aprendizaje funcional de la lectura como forma social de acceso tanto a la lectura informativa como a la de ficción. »

la lecture, 'réception de textes', 'traitement d'informations linguistiques', 'construction d'un modèle mental de la situation évoquée dans l'écrit', qui est aussi le référent partagé des chercheurs actuels. Tout cela nous promet de belles surprises. Dans l'histoire en marche, on n'a jamais fini d'apprendre à lire. (A.-M. Chartier 2015, 26)

Cette lecture-compétence oublierait donc la lecture comme approche globale des autres disciplines, des discours et du monde ? En tous cas cet usage de la lecture à la fin du XX^{ème} siècle, cette lecture-compréhension, justifierait aussi une nouvelle approche de l'objet par lequel on l'entraîne, cette littérature déjà tant évoquée. Si la lecture doit servir à comprendre tout acte de communication, l'usage en classe de la littérature devrait servir ce nouvel objectif.

Pour revenir donc au propos de la didacticienne Teresa Colomer, c'est aussi à ce moment-là, où la littérature devait trouver une nouvelle fonction pour la formation de la société, et que la lecture devait prendre à son tour une nouvelle place dans la masse de moyens langagiers d'accès à la culture et à l'expression de soi, que l'enseignement de la littérature n'a pas été tout à fait défini, laissant dans une sorte de « flottement » son rôle, et devant s'accommoder de ses valeurs du passé tout en tentant d'introduire de nouveaux objectifs. En somme, une extrême liberté quant à l'usage de la littérature en classe qui lui a valu aussi cet air nonchalant, cette dévalorisation face aux sciences « utiles⁹² » et surtout, l'impression d'un manque de spécificité de ce qui se fait dans la matière qui l'enseigne :

La fonction attribuée à l'apprentissage littéraire ne fut pas du tout délimitée dans les manuels et programmes éducatifs, c'est pourquoi les objectifs des anciennes approches avec les propositions de rénovations se superposèrent. Ainsi, l'enseignement littéraire mélangea souvent les formules traditionnelles d'un programme chronologique avec son usage comme document linguistique, ou bien bascula de sa perception comme accès à l'histoire de la culture à l'apprentissage de l'histoire spécifique des formes littéraires. Les conséquences de la prépondérance de l'un ou de l'autre sont notoires jusqu'à la définition de l'espace curriculaire de la littérature, aussi bien dans la perte d'un espace propre en faveur de la langue ou bien dans le maintien de programmes d'histoire littéraire, ou encore dans les propositions de collaborations avec d'autres domaines, comme les arts ou les sciences sociales⁹³. (Colomer 1996)

⁹² « Quand on demande aux élèves pourquoi ils ne choisissent pas cette filière [littéraire], ils répondent : parce qu'elle ne sert à rien, parce qu'elle ne prépare pas à la vie active » (Todorov 2005, 53).

⁹³ « La función atribuida al aprendizaje literario distó mucho de delimitarse con precisión en los manuales y programas educativos, de modo que se superpusieron los objetivos, tanto de los antiguos enfoques como de las

Cette sensation de vague autour de la discipline nous la retrouvons dans le discours de didacticiens français, prouvant par là la portée européenne d'une telle situation. Sylviane Ahr, dans son ouvrage sur l'enseignement de la littérature aujourd'hui, revient aussi sur cette période clé citée par Teresa Colomer, ces années soixante-dix, moment auquel « il s'agit donc de repenser la place du littéraire et, plus particulièrement, celle de la 'Littérature et [de] la Culture' dans le dispositif culturel dans la mesure où les choses bougent. [...] Il s'avère en effet impossible de 'continuer à transmettre la Culture et en particulier, la Littérature comme un héritage intangible.⁹⁴' » (Ahr 2015, 21) Ce changement est à son tour expliqué par le didacticien de la lecture Gérard Langlade comme un « découpage interne » de ce qu'était le « Français » en « orthographe, grammaire, lecture, écriture », qui a pour cause la « rupture épistémologique de la discipline des années 70 (période de la communication, des médias, etc.) qui succède à une unité fondée sur la référence dominante à la littérature » (Langlade 2004a, 1). Selon Langlade, l'entreprise institutionnelle et didactique actuelle est de reconfigurer une certaine homogénéité de la discipline, et à la vue des textes officiels, cela passe par l'introduction de la notion de « discours⁹⁵ », une nouvelle modification qui complexifie encore le rapport entre littérature, langue et lecture-écriture, et qui témoigne encore une fois d'une fluctuation aussi bien des méthodes que des contenus, peut-être toujours dans l'idée d'accompagner les évolutions sociales et médiatiques qu'ont à vivre les élèves.

L'enseignement de la littérature semble donc avoir voulu s'adapter progressivement aux demandes d'une société confrontée à une quantité croissante de discours, mais aussi à une société demandeuse d'une justification utilitaire pour tous les enseignements donnés à ses citoyens. On n'apprend plus pour l'amour de l'art, pour être plus cultivés ou de manière générale, « de meilleurs hommes et femmes », on apprend pour une profession et pour être en mesure de naviguer dans une société où la masse discursive est rapidement et indéfiniment renouvelée. En définitive, l'enseignement de la littérature a changé pour s'adapter au mieux

nuevas propuestas de renovación. Así, la enseñanza literaria mezcló muy a menudo fórmulas tradicionales de programación cronológica con su utilización como documento lingüístico, o basculó desde su visión como acceso a la historia de la cultura hasta el aprendizaje de la historia específica de las formas literarias. Las consecuencias del predominio de uno u otro enfoque pueden verse incluso en la definición del espacio curricular de la literatura, ya en la pérdida de su espacio propio en favor de la lengua, ya en el mantenimiento de programas de historia literaria, ya, incluso, en el inicio de propuestas de colaboración con otras áreas, como las artísticas o las de ciencias sociales. »

⁹⁴ Citations de Roger Fayolle, « Conclusions », dans *L'enseignement de la littérature – Crise et perspectives*, Actes du Colloque organisé par la Faculté des lettres modernes de Strasbourg, 11-13 décembre 1975 ; recueillis et présentés par Michel Mansuy. p. 233-235 (Mansuy 1977).

⁹⁵ Nous reviendrons sur cette notion et ce qu'elle apporte à la relation ou plutôt au manque de relation entre lecture, littérature et écriture dans le chapitre suivant.

aux besoins d'une société changeante, d'où l'idée qu'il s'agit là d'un enseignement qui porte en lui la responsabilité de la formation citoyenne.

Ce sera donc dans les propositions curriculaires actuelles que nous pourrions retrouver les différents cheminements entrepris par l'enseignement de la littérature. Et c'est notamment à la vue des programmes de la période de scolarité post-obligatoire, que nous pouvons vérifier le modèle de lecteur, et finalement, de citoyen, qui est attendu dans nos sociétés aujourd'hui.

b. La formation à la citoyenneté

Des disciplines « civiques » spécifiques à l'enseignement civique en cours de langue

Même si en France, ainsi que le préconisent les documents d'accompagnement, « Les valeurs de la République sous-tendent l'ensemble des disciplines, chacune leur donnant sens dans le champ du savoir qui est le sien. », « la formation d'une conscience morale, la compréhension du rôle de la règle et du droit, l'exercice du jugement critique, le sens de l'engagement »⁹⁶ est l'objectif d'une discipline en particulier : l'Enseignement moral et civique. De même que cela se passe en Espagne où, bien que l'« éducation civique et constitutionnelle » soit maintenant « un élément transversal » qui « se travaille dans toutes les matières », il fut un court temps où elle fut une matière spécifique.

Dans l'Éducation Secondaire Obligatoire, et sans préjudice de son traitement spécifique dans certaines des matières scolaires de chaque étape, la compréhension lectrice⁹⁷, l'expression orale et écrite, la communication audiovisuelle, les Technologies de l'Information et de la Communication, l'entrepreneuriat et l'éducation civique et constitutionnelle seront travaillées dans toutes les matières⁹⁸. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 173)

En effet, avant d'avoir disparu, le programme scolaire espagnol a connu, pour un temps limité, une discipline chargée spécifiquement de former des citoyens aptes à vivre dans nos démocraties. Si l'on a compris la hiérarchie en matière d'invention de responsabilités

⁹⁶ Éduscol, documents d'accompagnement : « Les valeurs républicaines à l'école », <http://eduscol.education.fr/cid46702/les-valeurs-de-la-republique.html>, consulté le 15 mars 2018.

⁹⁷ Il est important de noter cette place première donnée à la compréhension lectrice et à l'expression orale et écrite, « compétences » enseignés par la discipline de langue première. Une prépondérance que nous retrouverons dans les différents programmes nationaux et européens.

⁹⁸ « En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias. »

scolaires, on sait que l'arrivée dans les différents *curricula* français et espagnol de la nouvelle discipline fait suite à une décision européenne prise préalablement. En effet, et pour revenir à l'apparition, en 2006, de la matière scolaire *Educación para la ciudadanía*⁹⁹ (Real Decreto 1631/2006), celle-ci répond à la Recommandation (2002)¹² du Comité des Ministres des États Membres relative à l'Éducation pour la citoyenneté démocratique. Suivant des directives communautaires, nos pays auraient une discipline responsable de la formation de bons citoyens démocratiques européens. En France, c'est en 2013 qu'est instauré L'Enseignement moral et civique suite à la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Cet enseignement se substitue aux programmes d'éducation civique existants à chacun des niveaux de l'école élémentaire, du collège et du lycée.

Mais à regarder les différents programmes scolaires avec plus d'attention, il semblerait qu'il y ait une autre discipline dans la description de laquelle on retrouve le vocabulaire de la participation citoyenne, de l'engagement social et ce, par distinction avec les autres : il s'agit de la matière de langue première. Revenant toujours au programme espagnol de l'Éducation Secondaire Obligatoire (ESO) de 2007 dans lequel a été instaurée la matière de *Educación para la ciudadanía* aujourd'hui disparue, nous pouvons comparer le vocabulaire utilisé par cette matière et celle de *Lengua castellana y literatura*. Le premier objectif de la première est de « Reconnaître la condition humaine dans sa dimension individuelle et sociale, en acceptant l'identité propre, les caractéristiques et expériences personnelles en respectant les différences avec les autres et en développant l'estime de soi¹⁰⁰ » (Ministerio de Educación y ciencia 2007, 718), suit l'objectif de « développer et d'exprimer les sentiments et les émotions, ainsi que les habiletés communicatives et sociales qui permettent de participer dans des activités de groupe avec une attitude solidaire et tolérante, en utilisant le dialogue et la médiation pour aborder les conflits.¹⁰¹ » (Ministerio de Educación y ciencia 2007, 718) Et même si la suite des objectifs devient plus précise concernant les questions de droit à connaître par les élèves, c'est globalement les valeurs d'une participation active à la société, du développement du langage par la participation au discours commun qui semblent caractériser la formation

⁹⁹ « Éducation à la citoyenneté ».

¹⁰⁰ « Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima. »

¹⁰¹ « Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos. »

explicite à la citoyenneté démocratique, ainsi que nous le voyons dans un des paragraphes de présentation qui précèdent le détail des objectifs :

L'Éducation à la citoyenneté a pour objectif de favoriser le développement de personnes libres et intègres à travers la consolidation de l'estime de soi, la dignité personnelle, la liberté et la responsabilité et la formation de futurs citoyens avec un critère propre, respectueux, participatifs et solidaires, qui connaissent leurs droits, assument leurs devoirs et développent des habitudes civiques pour qu'ils puissent exercer leur citoyenneté efficacement et de manière responsable¹⁰². (Ministerio de Educación y ciencia 2007, 715)

Un vocabulaire qu'on ne retrouve dans aucune autre présentation de discipline dans le *curriculum*. Il faut arriver à la description de la discipline de langue première pour retrouver de telles valeurs :

La finalité de l'Éducation secondaire obligatoire est le développement intégral et harmonieux de la personne dans les aspects intellectuels, affectifs et sociaux. Un composant fondamental de ce développement est constitué par l'éducation linguistique et littéraire, la première comprise comme la capacité d'utiliser la langue dans les différentes parties de l'activité sociale, et la deuxième comme l'ensemble d'habiletés et de dextérités nécessaires pour lire de manière compétente les textes significatifs de notre domaine culturel¹⁰³. (Ministerio de Educación y ciencia 2007, 730)

En définitive, cette matière poursuit l'objectif ultime de créer des citoyens conscients et intéressés par le développement et l'amélioration de leur compétence communicative¹⁰⁴. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 359)

Cette formation à la citoyenneté rejoint donc une préoccupation de ce XIX^{ème} siècle où la littérature fluctuait entre un usage purement esthétique et un usage formateur au niveau

¹⁰² « La Educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable. »

¹⁰³ « La finalidad de la Educación secundaria obligatoria es el desarrollo integral y armónico de la persona en los aspectos intelectuales, afectivos y sociales. Un componente fundamental de este desarrollo lo constituye la educación lingüística y literaria, entendida la primera como la capacidad para usar la lengua en las diversas esferas de la actividad social, y la segunda como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios significativos de nuestro ámbito cultural ».

¹⁰⁴ « En resumen, esta materia persigue el objetivo último de crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa [...] »

moral et personnel, en témoignent des affirmations comme celle de Gustave Lanson, qui déjà en 1884 et concernant la classe de français, ne pouvait « concevoir un enseignement qui ne soit pas nettement utilitaire [...]. Il ne faut pas oublier que nous n'avons à former ni des littérateurs, non plus que des professeurs [...] l'essentiel est de leur donner [au plus grand nombre de nos élèves], par l'étude des œuvres littéraires et artistiques, un développement intellectuel et moral, qui leur permette d'être les meilleurs hommes possible, dans la carrière spéciale où ils entreront ensuite. » (Lanson 1884, 262–63)

Par ailleurs, une composante qui semble relier aujourd'hui les objectifs de la discipline chargée d'une éducation civique et la discipline de langue première, est l'idée du développement d'un « critère propre », ou ainsi que cela est dit en France, d'un « esprit critique », préparé pendant le collège et dont le lycée représente l'aboutissement : « Au cycle 4, les élèves commencent à développer l'esprit critique et le goût de la controverse qui caractérisera ensuite l'enseignement des lycées. » (Ministère de l'Éducation Nationale 2015, 225) En effet, ce qui semble relier ces deux disciplines dans un pays et dans l'autre, est l'idée du développement d'une capacité à être critique face aux textes, face aux discours.

La réflexion littéraire à travers la lecture, la compréhension et l'interprétation de textes significatifs favorise la connaissance des possibilités expressives de la langue, développe la capacité critique et créative des étudiants, leur donne accès à d'autres époques et cultures et les confronte à des situations qui enrichissent leur expérience du monde et qui favorisent la connaissance d'eux-mêmes¹⁰⁵. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 358)

Les programmes de français et littérature en classe de seconde et première répondent à des objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée : l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen. [...] la formation du jugement et de l'esprit critique [...]. (Ministère de l'Éducation Nationale 2010)

La formation de l'esprit critique

L'« esprit critique » est le paramètre qui donne à la discipline linguistique et littéraire sa plus haute responsabilité. Pourtant présent dans les documents officiels des deux pays sur lesquels j'ai enquêté, il l'est surtout énormément dans l'imaginaire des acteurs de l'éducation

¹⁰⁵ « La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, les da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y los enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de sí mismos. »

française. Il fonctionne comme élément de distinction par rapport à l'enseignement espagnol, et apparaît donc comme élément de marketing pour la « vente » de l'enseignement français à l'étranger. Ainsi que l'affirme cet enseignant principal de la filière littéraire au Lycée Français de Barcelone :

« Nous avons la tradition d'un type d'apprentissage très différent. Ce que moi j'entends très souvent de la part des familles des élèves, et ce que je peux quand même vérifier un petit peu, c'est que l'enseignement espagnol est un enseignement qui travaille beaucoup sur la mémoire, la mémorisation, l'apprentissage, alors que au Lycée¹⁰⁶ on essaye davantage de travailler sur la réflexion, sur un type d'enseignement qui met vraiment la pensée critique au centre de l'enseignement, et ça je pense que les parents le savent : pensée critique, c'est-à-dire, capacité de l'individu à penser par lui-même en dehors des cadres fixés, imposés. »
(Fabrice, enseignant de français et de littérature, LFB)

On note une tentative de définition par cet enseignant de ce que pourrait être l'esprit critique. Non négligeable, compte tenu du fait que si cette notion apparaît dans tous les discours officiels, un aura de mystère ou plutôt de douteuse transparence semble la couvrir. Aucune définition claire ne permet de comprendre sa nature ni ses conséquences pédagogiques. Et s'il faut attendre 2017 pour pouvoir lire le travail d'un formateur d'enseignants qui tente de nous donner les outils pour en développer un (Vecchi 2017), il faut remonter à 1999 pour trouver un ouvrage qui se penche sur une définition théorique de la notion dans un but didactique (Boisvert 1999). À quoi peut être dû ce manque de définition théorique pourtant cher à la plupart de notions proposées par des disciplines académiques ? André D. Robert et Bruno Garnier, qui se sont intéressés à la pensée critique des enseignants, pour une analyse critique de l'éducation elle-même, donnent dans leur livre dédié à l'histoire et la théorisation de cette notion, une réponse qui paraît bien recevable :

L'idée même d'un guide ou d'un manuel de la 'pensée critique' porte en elle-même sa propre annihilation dans la mesure où toute prescription de critique, qui plus est normée, balisée par divers instruments et techniques, place inmanquablement son utilisateur dans une situation de conformité avec un modèle dont il n'a pas la maîtrise ni fait lui-même l'analyse des fondements. (Robert et Garnier 2015, 8)

La « pensée critique » n'est donc pas un cadre ou un modèle que l'on puisse suivre. Être critique c'est précisément sortir des modèles ou être capable de créer les siens propres.

¹⁰⁶ Enseignants et élèves se réfèrent à cet établissement français, par distinction avec les autres établissements espagnols comme au « lycée ».

Revenons donc à Jacques Boisvert, ce psychologue québécois qui a consacré sa thèse de doctorat à la question de la pensée critique. La lignée sur laquelle il s'inscrit lui vient, ainsi qu'il l'affirme lui-même, du chercheur américain Robert Ennis. Les quatre dimensions de cette pensée critique que détaille Boisvert en les empruntant à Ennis sont les suivantes :

Encadré 6. Une définition de l'esprit critique selon Robert Ennis (1996)

- [La pensée critique] désigne une conscience manifeste dans la recherche et l'utilisation de raisons valables (*reflective thinking*¹⁰⁷) ; [SEP]
- Elle signifie une pensée qui se base sur des raisons acceptables pour arriver à des conclusions logiques dans les croyances ou dans les actions (*reasonable thinking*¹⁰⁸) ; [SEP]
- Elle évoque l'idée d'une activité consciemment orientée vers un but, une activité qui ne survient donc pas par accident ou sans raison (*focused*¹⁰⁹) ; [SEP]
- Enfin, la définition de la pensée critique fait ressortir qu'il s'agit ici d'évaluer des énoncés (ce que nous croyons : *deciding what to believe*) et des actions (ce que nous faisons : *deciding what to do*), couvrant par conséquent toutes les décisions qu'un humain peut prendre. (Boisvert 1996, 34)

La pensée critique, disposition d'un citoyen capable de prendre des décisions de manière autonome et consciente, serait l'indispensable d'une participation active à la démocratie. Il semblerait donc inutile de s'interroger sur la nécessité de la formation de la pensée critique à l'école. Cependant, Boisvert tente de répondre à cette question en s'appuyant sur ceux qui ont pensé l'origine de la formation à l'esprit critique dans l'institution scolaire. Et c'est bien l'analyse du langage, du discours écrit ou oral, qui semble rendre urgente, déjà dès les années quatre-vingt, une formation critique pour la pensée des élèves :

La pensée critique comprend des capacités et des attitudes qui jouent un rôle capital sur le plan de l'analyse et de la maîtrise des informations innombrables qui caractérisent le contexte social actuel. Mettant de l'avant une vision prospective de l'éducation, Benjamin¹¹⁰ attribue l'importance que l'on accorde à la formation de la pensée critique chez les élèves et les citoyens à des raisons telles la nécessité de traiter de façon efficace la masse croissante d'informations présentes dans la société. [...] Compte tenu de la quantité croissante

107 « Pensée réflexive ».

108 « Pensée raisonnable ».

109 « Concentrée ».

110 [cité par l'auteur dans le corps du texte] Steve Benjamin, « An ideascap for education : what futurists recommend », *Educational Leadership*, 1989, mars, p. 8-14 (S. Benjamin 1989).

d'informations sur lesquelles repose le fonctionnement de nos sociétés, DeVito et Tremblay¹¹¹ confirment l'importance que la pensée critique revêt dans le traitement de l'information : celle-ci est, en effet, un atout précieux, surtout lorsque l'on doit déterminer les meilleurs moyens de recueillir de l'information, l'analyser, l'évaluer, l'appliquer à de nouvelles situations, la mettre à profit pour résoudre des problèmes et la communiquer de manière efficace et dynamique. (Boisvert 1999, 8)

On peut donc s'attendre à ce que malgré le fait qu'aucune définition claire ne soit donnée ni dans les documents officiels ni dans l'esprit de ceux qui les interprètent, ce qui se passe en classe de langue première avec les textes corresponde à cette liberté-là. C'est-à-dire que la méthodologie mise en place développe les capacités décrites par Ennis dans son article « A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities » (French and Rhoder 1992, 9–25) :

Encadré 7. Les capacités « critiques » selon Robert Ennis (1992)

1. La concentration sur une question.
2. L'analyse des arguments.
3. La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation.
4. L'évaluation de la crédibilité d'une source.
5. L'observation et l'appréciation de rapports d'observation.
6. L'élaboration et l'appréciation de déductions.
7. L'élaboration et l'appréciation d'inductions.
8. La formulation et l'appréciation de jugements de valeur.
9. La définition de termes et l'évaluation de définitions.
10. La reconnaissance de présupposés.
11. Le respect des étapes du processus de décision d'une action.
12. L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit).

Encore faut-il se demander de quelle manière ces aptitudes peuvent être développées par les activités propres à la matière de français. Notamment en ce qui concerne la lecture et l'écriture telles qu'elles y sont pratiquées. Mais avant même d'en arriver aux pratiques, un examen des prescriptions données pour celles-ci, permettrait d'apercevoir la voie donnée à de

¹¹¹ [cité par l'auteur dans le corps du texte] Joseph A. DeVito, *Les fondements de la communication humaine*, traduction française de *Essentials of human communication* [Harper Collins College publishers, 1993], adaptation de Robert Tremblay, Boucherville, Québec, Gaëtant Morin, 1993 (DeVito and Tremblay 1993).

tels enseignements. Dans tous les cas, donner la responsabilité du développement de l'esprit critique nécessaire à tout citoyen à la matière linguistique et littéraire, c'est placer cette dernière au plus haut de l'échelle des responsabilités éducatives. Et s'il est vrai que cette responsabilité est présente dans les *curricula* nationaux, ce n'est toujours que par une responsabilisation préalable au niveau européen.

c. Une place primordiale pour la classe de langue première

L'enseignement linguistique et littéraire semble occuper le haut de la pyramide des enseignements scolaires dans nos pays. Il suffit de jeter un coup d'œil au programme espagnol pour voir le poids en termes d'heures de la discipline littéraire : avec 350 heures d'enseignement annuel pour un élève de 4^o de la ESO (équivalent de la seconde), la discipline qui s'en rapproche le plus est celle de mathématiques avec 280 heures (Ministerio de Educación y ciencia 2007, 773). Son importance lui viendrait sans doute de son rôle de vecteur pour tous les autres enseignements, ainsi que le préconise le programme de collège en France, « L'enseignement du français joue au cycle 4, comme dans les cycles précédents, un rôle décisif dans la réussite scolaire, tant pour le perfectionnement des compétences de lecture et d'expression utilisées dans tous les champs de la connaissance et de la vie sociale que pour l'acquisition d'une culture littéraire et artistique. » (Ministère de l'Éducation Nationale 2015, 227) Mais au-delà de son utilité pour la formation scolaire de l'élève, elle prend un rôle premier dans la formation personnelle de l'adulte.

Cette place primordiale lui est conférée par le parlement européen lui-même. Dans les textes prescriptifs, la responsabilité de la discipline qui s'occupe de l'enseignement de la littérature est clair. Parmi les « Huit compétences clés » dictées par le Parlement Européen « pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », la langue première, enseignée dans la même discipline que la littérature et se servant des textes pour l'enseigner, vient en premier et dernier lieu. Comme pour souligner leur importance, l'ensemble des compétences attendues à la fin de la scolarité s'ouvre et se ferme avec les notions qui forment la discipline linguistique et littéraire. Et si leur rôle d'encadrement les met en avant, certes, le fait de les situer dans les deux pôles des savoir-faire attendus à la fin de la scolarité obligatoire les distingue aussi, en les éloignant :

1. la communication dans la langue maternelle qui est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions oralement et par écrit (écouter, parler, lire et

écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle.

[...]

8. la sensibilité et l'expression culturelles qui implique la conscience de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes (musique, arts du spectacle, littérature et arts visuels).

C'est depuis les directives européennes que les activités langagières « écouter, parler, lire et écrire » sont éloignées des « formes » artistiques – « musique, arts du spectacle, littérature » – et des émotions qu'elles provoquent. Une frontière qui sera palpable aux différentes échelles d'action, des programmes nationaux aux pratiques de classe, et dont les conséquences sont à questionner. En effet, la reprise des compétences clé dans le système éducatif français prévoit un « socle commun de connaissances, de compétence et de culture », une liste de cinq domaines à maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire et dans laquelle « la langue française » arrive toujours en premier lieu dans le volet « les langages pour penser et communiquer » ; et même s'il n'y a plus ici de mention directe à la littérature, on pourrait la retrouver de manière sous-jacente dans le dernier domaine « la représentation du monde et de l'activité humaine », sous l'onglet « interprétation des productions culturelles humaines¹¹² » :

¹¹² Site du Ministère de l'Éducation Nationale, rubrique « politique éducative », « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture.html>, consulté le 5 avril 2018.

Figure 1. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en France :



Ceci dit, la matière de français, devenant chef de file de ces objectifs d'acquisition « particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi » se donne pour objectif la participation active à la société : « la faculté [...] d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle » (European Union Law 2006). Cet objectif est repris par les différents programmes éducatifs :

Les programmes de français et littérature en classes de seconde et première répondent à des

objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée : l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen. » (Ministère de l'Éducation Nationale 2010)

En définitive, cette matière poursuit l'objectif de créer des citoyens conscients et intéressés dans le développement et l'amélioration de leur compétence communicative, capables d'interagir de manière satisfaisante dans tous les domaines qui font partie et qui feront partie de leur vie. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015).

Ainsi, la discipline semble bien répondre, dans sa description officielle, aux besoins européens d'une éducation propre à former des citoyens aptes à vivre dans ces démocraties qui sont les nôtres précédemment évoqués. Mais la question à poser, en vue de la manière dont les documents officiels prévoient la répartition des compétences, est le procédé par lequel ces différentes compétences peuvent atteindre l'objectif global cité précédemment : celui de former des citoyens libres, critiques et démocratiques. La compétence communicative, distinguée de la compétence artistique ou culturelle – cette assimilation entre art et culture dans la huitième compétence est d'ailleurs à questionner –, nous oblige à nous demander quelle conception du langage est véhiculée dans de telles prescriptions, et surtout, quelle conception de la lecture. Étant donné que si « lire » est une sous-catégorie de la « communication dans la langue maternelle », elle n'est pas automatiquement reliée aux textes littéraires, alors même que dans l'enseignement français, rien n'est « lu » à la fin de la scolarité que de la littérature.

Finalement, les prescriptions actuelles semblent hériter de la confusion ou plutôt de la lutte constante entre un apprentissage érudit, permettant une identification culturelle et nationale, et le besoin d'élargir les perspectives des élèves en les confrontant à des discours autres, touchant leur esprit et leur cœur. À ce combat s'ajoute l'arrivée, dans les années 1970 et ainsi qu'on l'a vu plus haut, d'un besoin de scientificité de la matière littéraire qui s'est exprimé par l'accueil, dans les méthodes pour aborder les textes, des théories de la linguistique. Des conflits et des continuités pour les notions au centre de cette énorme responsabilité que prend l'enseignement de la littérature aujourd'hui, qui sont à dénicher au sein même des textes prescriptifs et des théories didactiques qui les accompagnent.

4. La composition des cours de français et d'espagnol : lecture, écriture, discours et littérature. Définitions des concepts phare

Nous l'aurons compris, de nos jours enseigner la littérature revient à introduire les besoins propres à nos sociétés numérisées, hautement alphabétisées et croulant sous une marée de discours, en travaillant sur la bâtisse que représentent les principes historiques de la discipline – formation morale, culturelle et linguistique. Et ce, toujours dans le but de préparer des citoyens responsables et critiques :

Tant sur le plan culturel que sur le plan linguistique, le professeur de français veille tout particulièrement à ménager des rapprochements avec les langues et cultures de l'Antiquité. [...] l'enseignement du français joue un rôle déterminant dans l'éducation aux médias et à l'information : les ressources du numérique trouvent toute leur place au sein du cours de français et sont intégrées au travail ordinaire de la classe, de même que la réflexion sur leurs usages et sur les enjeux qu'ils comportent. Enfin, l'enseignement du français contribue fortement à la formation civique et morale des élèves, tant par le développement de compétences à argumenter que par la découverte et l'examen critique des grandes questions anthropologiques, morales et philosophiques soulevées par les œuvres littéraires. (Ministère de l'Education Nationale 2015, 228)

On pourrait alors parler de compromis entre les différents débats et controverses qui ont accompagné historiquement l'enseignement littéraire. Un compromis exigeant de naviguer entre différents objectifs et mobilisant différentes « compétences », pour reprendre le vocabulaire propre aux textes prescriptifs actuels, et dont la difficulté ne paraît pas des moindres à la vue de la pluralité d'exigences mises en place. Pour comprendre de quelle manière se structure un enseignement aussi riche et pourvu d'autant de responsabilité, il faudrait se pencher sur la présentation même des notions et compétences qui font office de « guides » pour les enseignants. Revenons à la définition actuelle de ces notions classiques de « littérature », « culture », « lecture » et « écriture » proposées par les textes officiels, mais aussi sur cette nouveauté communicative qui passe, on l'a vu plus haut, par l'introduction depuis quelques années de la notion de « discours ».

a. La question de la « littérarité » : définitions scolaires et extrascolaires

Poser la question du rapport des enseignants et élèves sur lesquels j'ai enquêté à la littérature m'a forcé à reconnaître l'admission, de ma part, d'une catégorie fermée qui s'illustre par ce mot. Pourquoi demander concrètement ce qu'est la littérature et ne pas considérer la littérature comme lecture, en l'incluant de manière implicite dans mes questions concernant cette activité ? Est-ce qu'interroger les élèves sur la lecture et sur la littérature séparément n'est pas déjà partir d'une distinction sans doute problématique ? Un des objectifs de cette thèse était de comprendre la relation de l'acte de lire et de celui d'écrire avec l'objet littéraire, tout en essayant de dénicher des distinctions qu'on porte en nous, élèves, chercheurs, enseignants, depuis les pratiques scolaires. En effet, l'approche de la littérature à l'école la cantonne souvent à des extraits qui sont facilement repérables, à des époques parfaitement délimitées et à des auteurs dont la biographie et le statut semblent toujours les mêmes au fil des niveaux que l'on traverse. La littérature « est » quelque chose : elle est une frise chronologique plus ou moins synthétique selon qu'on la trouve au début d'un manuel de français actuel ou selon qu'on l'approche dans le « Lagarde et Michard¹¹³ ». La littérature « est » Maupassant, la littérature n'« est pas » Marc Lévy, et encore toute une série d'essentialisations faciles à écouter dans la bouche d'enseignants convaincus et d'élèves qui le sont parfois moins mais qui sont tout aussi porteurs d'un discours ferme mais difficile à justifier.

Dans l'introduction de son ouvrage *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*, Mireille Naturel nous livre un aperçu diachronique de la définition de ce qu'elle appelle le « concept » littérature. Ce qui peut nous intéresser dans son approche, c'est qu'elle est didactique. En effet, se demander ce « qu'est un texte littéraire », n'est pour elle qu'un moyen « de mieux saisir la complexité de l'approche littéraire et de comprendre l'évolution du statut du texte littéraire dans l'enseignement du français langue étrangère. » (Naturel 1995, 7) On pourrait être tenté de couper sa phrase avant à la dernière expansion du nom. Effectivement, bâtir l'évolution de la conception de la littérature ne serait pas aussi le meilleur moyen de comprendre son statut actuel dans l'enseignement des langues maternelles, pour comprendre comment on en est arrivé là ?

Mais revenons aux propos de Mireille Naturel. Son point de départ, comme pour beaucoup de littéraires, est l'étymologie du mot littérature, qui « vient d'un mot latin

¹¹³ Manuel scolaire à grand succès édité par Bordas et publié en plusieurs volumes dressant l'histoire littéraire française par époques et auteurs, avec des extraits littéraires représentatifs.

signifiant 'écriture'. La littérature est donc originellement liée à l'écrit. » (Naturel 1995, 7) D'un point de vue étymologique, la littérature est donc déjà objectivée, dans le sens où elle est reliée à quelque chose de palpable, de saisissable, à ce qui se met en lettres, en mots, et qu'on peut transporter, vérifier. L'oral est d'emblée exclu de cette définition. De plus, plusieurs questions apparaissent. Si la littérature est liée originellement à l'écriture, l'est-elle donc davantage à celui qui écrit qu'à celui qui lit ? L'est-elle davantage au document historique, puisque c'est celui qui se maintient au fil des années, qu'au discours contemporain qui, condamné à l'oralité, est directement écarté de cette catégorie institutionnalisée ? Autant de questions langagières qui ont été revues et reposées au fil de l'histoire.

En effet, à partir du XV^{ème} siècle, et ainsi que nous le rappelle l'auteure, la littérature est reliée à l'érudition. Érudition mise en lumière par cette expression d'usage à l'époque, il fallait « avoir des lettres ». Pour illustrer ce popularisme, Mireille Naturel cite un extrait de l'article de Robert Escarpit « Histoire de l'histoire de la littérature » qui n'est pas sans intérêt pour la suite qui nous concerne : « Il s'agissait d'un fait subjectif et non d'un objet de connaissance. On n'étudiait pas la littérature, on en avait, comme on a des lettres. » (cité par Queneau 1955, 1735–1875). La littérature, dans les débuts où on l'a reconnue comme telle, était reliée à un caractère de la personne qui s'en servait. C'était quelque chose que cette personne possédait, avait acquis. Un objet appartenant à la subjectivité¹¹⁴, étonnant paradoxe, qu'on retrouvera d'ailleurs tout au long des représentations qu'on s'est faites de la littérature, puisqu'ainsi qu'en conclut Mireille Naturel, « Auteur-Texte-Lecteur, telle est la trilogie mise en scène par la littérature et dont la critique a successivement valorisé tel ou tel élément. » (Naturel 1995, 8) En effet, c'est bien d'« éléments » dont il s'agit, s'est bien de se situer dans un pôle ou dans l'autre, dans telle ou telle face de l'objet.

Pour aller plus loin, une recherche étymologique et historique dans les dictionnaires les plus reconnus de la langue française, permet de se faire une idée de la représentation de cet objet culturel au fil des siècles. Dans le *Trésor de la Langue Française*¹¹⁵ nous sont proposées les définitions suivantes :

¹¹⁴ Il est intéressant de noter l'utilisation de l'adjectif « subjectif », qui n'est pas sans rappeler la problématique utilisation de la notion de « sujet » pour tout ce qui concerne l'expérience qu'on fait de la littérature, et qui remet en question, en même temps, et la conception qu'on se fait encore aujourd'hui de ce qu'est l'expérience de lecture mais encore de ce qu'est le sujet. Je reviendrai plus tard sur ces considérations en revoyant la notion de « sujet lecteur » [Cf. II. 2.] et la conception du « sujet » qu'elle implique, tout en essayant de percer dans la théorie actuelle du sujet, qui nous permettrait de mieux tester, justement, s'il s'agit d'un sujet expérientiel ou d'un sujet qui ne fait que s'opposer, bien dichotomiquement, à l'objet.

¹¹⁵ Informatisé par le CNRS dans leur Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales <http://www.cnrtl.fr/etymologie/litt%C3%A9rature>.

A. 1121-34 « ce qui est écrit, le sens littéral (d'un texte) » (Philippe de Thaon, *Bestiaire*, éd. E. Walberg, 955), seulement au xii^es. (v. T.-L. et *FEW* t. 5, p. 379). B. 1. 1495 « érudition, connaissance (acquise dans l'étude des livres) » (J. de Vignay, *Miroir hist. ds DG*); ca 1500 (Philippe de Commines, *Mémoires*, éd. J. Calmette, t. 2, p. 340); 2. 1680 « le corps des gens de lettres » (Rich.); 3. 1736-40 « ensemble des productions littéraires » (F. Granet, *Réflexions sur les ouvrages de littérature*); 4. 1758 « ensemble de ce qui a été écrit sur un sujet donné » (Duhamel du Monceau, *La physique des arbres, Dissertation sur les méthodes de bot.*, t. 1, p. xlvij); 5. 1884 emploi péj. (Verlaine, *Jadis et naguère*, p. 207 : ... Et tout le reste est **littérature**). Empr. au latin *litteratura* (de *litterae* « lettres ») « écriture », « ce qui concerne l'étude des lettres » et « production littéraire »; l'a. m. fr. avait *lettreüre* « érudition » issu du lat. *litteratura* et attesté du xii^e au xiv^es. (v. T.-L. et *FEW*, *loc. cit.*). (“Littérature” 2012)

De cette définition, je retiendrai un vocabulaire du produit manufacturé « production » ou compréhensible au sens d'appréhensible « érudition, connaissance », accompagné d'un emploi participial qui va dans le sens d'un objet fini : « ce qui est écrit », « ce qui a été écrit ». Notons qu'apparaît en filigrane une définition de l'écriture qui semble loin de l'activité à laquelle elle peut être rattachée aujourd'hui. L'écriture est ici présentée plutôt comme un « ensemble », une « production », un objet terminé et donc consommable. À cette idée d'un produit achevé prêt à la consommation, se joint l'utilisation du verbe qui illustre le paroxysme de la possibilité d'acquisition : le verbe avoir. Dans *Le Littré*¹¹⁶, nous retrouvons une conception très proche, avec une première définition qui correspond à la « Connaissance des belles-lettres. *Aujourd'hui que littérature Est en fort mauvaise posture, [Scarron, Virg. VI] Gens d'esprit et qui n'étaient pas sans littérature, [Bossuet, Var. 2]* », avec aussi cet aspect d'objet culturel, d'ensemble représentatif d'une certaine nation : . « 3. L'ensemble des productions littéraires d'une nation, d'un pays, d'une époque. La littérature française. »

Reprenant l'extrait de l'ouvrage de Mireille Naturel cité plus haut, la littérature « on en avait », la question reste de savoir jusqu'à quel point l'utilisation de ce verbe est tout à fait anachronique ou correspond encore à l'idée qu'on se fait aujourd'hui de la littérature. Il s'agit donc d'examiner l'utilisation qui en est faite aujourd'hui dans les programmes scolaires, et son lien ou manque de lien avec d'autres activités annexes comme peuvent l'être l'écriture et la lecture.

¹¹⁶ Je cite ici encore une fois la version numérisée du dictionnaire: <https://www.littre.org/definition/litt%C3%A9rature>

La littérature dans le programme d'enseignement en Espagne

La première occurrence du mot « littérature » dans le programme d'enseignement pour le secondaire en Espagne arrive dans la description des objectifs pour l' « Education secondaire obligatoire ». Il apparaît tout à la fin du huitième objectif – parmi les douze qui le composent :

[...]

h) Comprendre et exprimer avec correction, oralement et par écrit, en langue castillane et, s'il y en avait une, dans la langue co-officielle de la Communauté Autonome, des textes et des messages complexes, et s'initier à la connaissance, à la lecture et à l'étude de la littérature¹¹⁷. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 177)

Parmi les trois notions qui l'accompagnent, deux – et encore faudrait-il comprendre quelle conception de la lecture sous-tend un tel texte – reprennent cette compréhension historique de la littérature comme objet de connaissance : « la connaissance » et « l'étude ». Distinguée des « textes » et des « messages complexes », elle se présente également comme quelque chose d'éloigné de la production langagière de l'élève, non pas comme quelque chose à faire, à inventer, mais comme quelque chose à apprendre tout au plus à manier. Une distinction qui se présente dans la conception même du nom que porte la matière qui l'enseigne en Espagne, cette « *y literatura* » sans majuscule qui vient après la « *Lengua* » – *castellana, catalana, vasca...*

Toujours dans le programme espagnol, dans la présentation de la discipline littéraire, celle-là devient un des aspects de la « compétence communicative », aux côtés des aspects « pragmatique, linguistique, sociolinguistique¹¹⁸ » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 357). Doit-on comprendre alors la littérature comme un moyen de s'exprimer parmi d'autres ? Comme une autre maîtrise discursive ? Dans tous les cas, la littérature se présente encore comme un détail dans l'apprentissage global de la communication, un détail qui ne vient, encore une fois, qu'en dernier. Pour terminer avec le cantonnement de la

¹¹⁷ « Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. »

¹¹⁸ « La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. »

littérature à un rôle mineur, remarquons qu'elle fait l'objet du quatrième bloc parmi les quatre qui composent la matière :

Bloc 1. Communication orale : écouter et parler

Bloc 2. Communication écrite : lire et écrire

Bloc 3. Connaissance de la langue

Bloc 4. Éducation littéraire¹¹⁹

La littérature a une apparition marginale dans le bloc concernant la « communication écrite », où l'on s'attend, entre autres, à ce que l'élève « manifeste une attitude critique face à la lecture de n'importe quel type de textes ou d'œuvres littéraire à travers une lecture réflexive qui permette d'identifier des postures d'accord ou désaccord en respectant à tout moment les avis des autres¹²⁰. » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 361). Les œuvres littéraires, encore une fois, sont un moyen second pour développer la fameuse « attitude critique » chez les élèves.

Cependant, c'est dans le quatrième et dernier bloc d'apprentissage que se trouve le noyau de ce qu'on attend de la littérature dans la deuxième partie de la scolarité secondaire. Et même si le titre semble rapprocher la littérature d'un rôle de formation, d'« édification », rappelant par là son ancienne place dans la scolarité de formation morale, nationale et culturelle, un examen des contenus et objectifs surprend. En effet, en plus d'être directement liée à la pratique active de la « lecture », c'est le vocabulaire de la création langagière qui concerne les objectifs prévus pour l'enseignement de la littérature. Le premier objectif se rapporte au développement d'une pratique de lecture pluriculturelle, proche de l'élève, en définitive, une lecture cultivée mais ouverte et de plaisir : « Lire des œuvres de la littérature espagnole et universelle de tous les temps et de la littérature de jeunesse, proche des loisirs et des goûts propres, en montrant un intérêt pour la lecture¹²¹. » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 364). L'« éducation » littéraire se présente comme un enseignement des plus variés et complets. Ayant pour but une éducation culturelle, elle veut aussi

¹¹⁹ « Bloque 1. Comunicación oral : escuchar y hablar ; Bloque 2. Comunicación escrita : leer y escribir ; Bloque 3. Conocimiento de la lengua ; Bloque 4. Educación literaria. »

¹²⁰ « Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. »

¹²¹ « Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura. »

« promouvoir le plaisir et le loisir de lire dans tous ses aspects¹²² », tout en encourageant « la réflexion sur la connexion entre la littérature et le reste des arts¹²³ » dans le but d’atteindre « l’expression du sentiment humain » sous toutes ses formes. Et si l’aspect « étude » ne manque pas, il semble le préalable d’une pensée critique propre :

[...]

5. Comprendre des textes littéraires représentatifs de la littérature du Moyen Âge au Siècle d’Or en reconnaissant l’intention de l’auteur, en reliant son contenu et sa forme avec les contextes socioculturels et littéraires de l’époque, en identifiant le thème, en reconnaissant l’évolution de certains *topoi* et formes littéraires et en exprimant cette relation avec des jugements personnels raisonnés¹²⁴. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 364)

Les derniers objectifs ont attiré à la création et à l’inventivité singulières de l’élève, puisqu’il s’agit de « Rédiger des textes personnels d’intention littéraire en suivant les conventions du genre, avec une intention ludique et créative¹²⁵ » et de « consulter et citer de manière adéquate de sources d’informations variées, pour réaliser un travail académique [...] en adoptant un point de vue critique et personnel¹²⁶. » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 364). Ainsi, malgré le cantonnement de la littérature au dernier bloc et sa mise à l’écart des blocs qui concernent le développement langagier que représentent l’écoute, le parler, la lecture, l’écriture et l’apprentissage linguistique, il semblerait qu’elle soit conçue en intégrant la plupart de ces aspects. Mais l’absurdité d’une distinction qui termine par un apparent ralliement, nous invite à nous interroger principalement sur deux points : peut-on faire confiance à ce discours plein de bonnes intentions dans le quatrième bloc du programme d’Espagnol ? Ou bien faut-il comprendre l’écart de la littérature de la pratique langagière dans celui-ci comme une anticipation de l’écart définitif qui aura lieu en classe ? Ce sont les élèves qui semblent être plus à même de répondre à ces questions.

¹²² « Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes [...] »

¹²³ « Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes. »

¹²⁴ « Comprender textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados. »

¹²⁵ « Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. »

¹²⁶ « Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico [...] adoptando un punto de vista crítico y personal [...] »

Pour comprendre ce qu'est la « littérature » pour les acteurs de ce système, jetons un coup d'œil aux différentes réponses données par les élèves et enseignants lors des entretiens. Si le mot littérature est apparu à différentes reprises dans le discours des acteurs, deux questions orientaient une réponse spécifique à ce sujet. D'une part, le « jeu » où je lançais un mot à l'enquêté et je l'invitais à répondre en me donnant le ou les mots qui lui venaient alors à l'esprit, question complétée par la demande plus directe de la définition de la littérature selon eux et selon l'école : « Que penses-tu qu'est la littérature à l'école, mais aussi, qu'est-elle pour toi ? ». Après ces questions d'un ordre plutôt définitoire, venait à la fin de l'entretien la question « Comment crois-tu que la littérature en particulier t'aide pour la vie ? » qui invitait à penser l'usage personnel fait de cette notion.

Le premier constat est la délimitation de la littérature par deux barrières principales. D'abord la temporalité : la littérature leur apparaît comme ce qui appartient au passé ; ensuite l'appartenance à un canon représenté par certains genres et certains auteurs perçus comme devant recevoir de la reconnaissance :

« Euh... littérature... et bien des classiques théâtraux, euh... le *Don Quijote de La Mancha*, euh... des poètes... espagnols... célèbres et je crois que c'est tout... ¹²⁷ »
(Estefan, 4^o ESO, LB)

« Langue et littérature, mm livres, culture, l'Espagne ancienne, *Le Quichotte (rire)*¹²⁸. »
(Fátima, 4^o ESO, LB)

« Et bien les textes de la littérature ce sont les textes qui ont marqué l'Histoire. Qui ont été reconnus par tout le monde qui ont eu beaucoup de prix¹²⁹. »
(Hugo, 4^o ESO, LB)

Cette délimitation nous informe de deux choses qui sont corrélées. La première, que la « littérature » a peu de sens pour les élèves en dehors du cadre scolaire, elle est donc lointaine des livres et des activités lectorales ou d'écriture pratiquées par eux. Ce qui a été confirmé par les réponses aux questions « Comment crois-tu que la littérature en particulier t'aide pour la vie ? »

¹²⁷ « Eh... Literatura... pues clásicos teatrales, eh... el *Don Quijote de La Mancha*, eh... poetas... españoles... famosos y ya está me parece... »

¹²⁸ « Lengua, y literatura. mm libros, cultura, España antigua, *El Quijote (rire)*. »

¹²⁹ « Pues que los textos de la literatura son textos que han marcado la historia. Que han sido reconocidos por todo el mundo, que han tenido muchos premios... y no sé, eso. »

« La littérature... En fonction du métier que tu choisis, ça peut t'aider d'une manière ou d'une autre. Si tu choisis un thème sur... Maintenant on nous fait choisir entre sciences et lettres. Si tu te diriges vers les lettres, la littérature t'aidera plus que si tu étudies les sciences. Pour cela ce qui t'aidera davantage c'est d'avoir des connaissances mathématiques, des connaissances biologiques, science de la nature, technologiques. Et si tu vas vers les lettres, c'est la langue et la littérature qui t'aideront davantage puisque c'est un sujet plus proche à la langue et la littérature que les sciences¹³⁰. »
(Estefan, 4^o ESO, LB)

Mais elle prouve aussi que cette définition qu'ils donnent de la littérature, et qui correspond donc pour eux à une définition scolaire, est du côté de l'érudition, de l'étude d'éléments culturels clé. La littérature est cette chose qu'il faut connaître, qu'il faut, encore aujourd'hui, « avoir ». On peut le voir dans les réponses données à la question : « Pourquoi crois-tu qu'on enseigne la littérature à l'école ? ». Les élèves affirment la plupart du temps l'importance de cet objet dans l'enseignement quand bien même ils avouent ne pas l'apprécier : il est là pour leur donner un bagage indispensable, celui d'une culture qu'ils reconnaissent comme primordiale pour leur évolution dans leur société. Ils peuvent donc aller jusqu'à reconnaître son utilité professionnelle, tout en refusant une utilité personnelle :

« Parce qu'il est essentiel de savoir un peu de littérature et de grammaire. Tu ne peux pas te permettre de vivre... parce qu'on peut te demander n'importe où quelque chose sur un poète, quelque chose que tu as étudié, et si tu ne l'étudies pas, et bien personne ne saurait rien de tout cela et on oublierait tout, l'histoire de la littérature espagnole. Parce que si on ne l'enseigne plus, quand les derniers qui ont reçu cet enseignement mourront, derrière on ne saura plus rien. (*pause*) Je crois donc qu'il est ESSENTIEL¹³¹ d'apprendre la langue et la littérature. Parce que sinon on oublierait toute l'histoire de la littérature espagnole¹³². »
(Estefan, 4^o ESO, LB)

« Euh... Et bien parce que la littérature provient du langage, et le langage est utilisé, ce qui est la langue. Parce que c'est quelque chose d'important, c'est quelque chose qui est de la CULTURE, et il y

¹³⁰ « La literatura... Dependiendo del trabajo que elijas, pues te puede ayudar en un modo o en otro modo. Si eliges un tema sobre... Ahora nos hacen elegir entre ciencias y letras. Si te diriges a un tema sobre las letras, si vas hacia letras, pues te va a ayudar más la literatura que si vas a estudiar ciencias. Para eso te va a ayudar más tener más conocimientos matemáticos, conocimientos biológicos, ciencias de la naturaleza, tecnología. Y si vas hacia letras te ayuda más la lengua y la literatura porque básicamente porque es un tema que es más parecido a la literatura y a la lengua que las ciencias. »

¹³¹ Toutes les majuscules dans les témoignages indiquent une emphase particulière donnée par l'enquêté lui-même.

¹³² « Porque es esencial saber algo de literatura y de gramática. No puedes ir por la vida... porque te pueden preguntar en cualquier sitio te pueden preguntar algo de algún poeta, de alguna cosa, que tú has estudiado, y si no lo estudias, pues nadie sabría nada de eso, y pasaría al olvido todo, la historia de la literatura española. Porque si ya no se da, pues cuando mueran los últimos que han dado, por detrás ya no se sabrá nada. (*pause*) Así que yo creo que es ESENCIAL dar literatura y lengua. Porque sino se olvidaría toda la historia de la literatura española. »

a des gens qui vivent de ça. Tu sais, qui est écrivain. Et... aussi parce que c'est quelque chose qui se fait depuis très longtemps, et je ne pense pas qu'ils veuillent l'arrêter¹³³. »
(Hugo, 4^o ESO, LB)

Ainsi, malgré une volonté partielle de mêler dans le programme espagnol la littérature à l'activité de lecture et à l'expérience de l'élève, l'impression qui en reste pour les élèves de ce système est que la littérature est un objet culturel nécessaire mais écarté de leurs inquiétudes adolescentes et surtout, pas du tout lié au vécu d'une pratique de lecture courante. On voit donc que derrière cette définition scolaire qu'ils se font de la littérature, se niche un reproche fait à la manière dont elle est abordée. La littérature leur paraît un concept lointain, peu significatif, certes, mais cela semble davantage lié à la manière dont elle est présentée ou « étudiée » qu'à la nature des livres en eux-mêmes :

« Si tu pouvais changer la classe de langue et littérature, tu changerais quoi ?

Bonne question (*rire*). N'importe quoi ?

(j'acquiesce)

Et bien... moi je n'aime pas du tout la littérature. Parce que, en ce qui me concerne, c'est la partie de la langue dans laquelle je dois étudier. [...] Parce qu'il faut étudier... beaucoup de noms, d'auteurs, de romans et non... je n'aime pas mémoriser. Ce serait ce que j'enlèverais, et même comme ça, je trouve ça important. »

(Juan 1, 4^o ESO, Almodóvar)

« Bien. Alors la question c'est, que penses-tu qu'est la littérature pour l'école ?

Et bien je ne sais pas, c'est qu'il me semble que ce n'est pas abordé... bon, ce n'est pas que ce ne soit pas tout à fait bien abordé, mais c'est que tu ne fais qu'apprendre des auteurs et ce qu'ils ont écrit, c'est-à-dire les noms, mais en réalité, si tu ne le lis pas, c'est que tu n'apprends rien. C'est juste pour dire que tu as une culture générale et tout ça plus tard, mais en réalité... ça n'a pas beaucoup de sens. »

(Gonzalo, 1^o Bachillerato, LB)

En effet, malgré l'effort dans les programmes d'exhiber une littérature liée à des activités comme lire, écrire ou développer leur imagination, le ressenti des élèves semble en rester à cette première présentation dans laquelle la littérature est affichée comme un objet parmi d'autres pour développer un apprentissage linguistique et une conscience culturelle.

Mais est-ce que le cantonnement de la littérature à l'étude superficielle des éléments phare d'une culture nationale serait une spécificité du système espagnol ? La différence des méthodes¹³⁴ pour aborder les textes dans un système et dans l'autre oblige à se questionner sur les potentielles différences de place de la lecture et de l'analyse dans l'étude de la

¹³³ « Hm... Pues porque la literatura proviene del lenguaje, el lenguaje se utiliza que es la lengua. Porque es algo importante, algo que es CULTURA, y que hay gente que vive de eso. Sabes, que es escritor. Y... también es algo que se hace desde hace muchísimo tiempo, y no creo que quieran que se pare. »

¹³⁴ Cf. chapitre II. 2.

littérature. Notamment, lorsque ces élèves qui reçoivent des cours dans les deux langues et donc qui connaissent les différentes méthodologies pour aborder les textes, creusent eux-mêmes une distinction, comme cette élève du système espagnol qui note que c'est son enseignant de littérature française qui lui a fait comprendre les différents niveaux de lecture :

« Parmi les textes que vous lisez en classe de langue et littérature il y en a qui sont appelés 'littéraires' et d'autres qui ne le sont pas. Alors, quelle est selon toi la différence à l'école entre un livre ou texte appelé littéraire et un autre qui ne l'est pas ?

(Elle réfléchit durant quelques secondes avant de commencer à parler. C'est la seule question à laquelle elle n'a pas répondu directement) Et bien... je ne sais pas... je dirais que littéraire est celui qui signifie plus que ce que tu vois. Par exemple, quand tu lis un livre pour des petits enfants et on te raconte que la princesse est dans une tour et c'est tout. Elle est dans une tour et le prince la sauve et puis c'est tout. Mais en réalité si cela tu le mets dans ce qu'on pourrait appeler un livre 'littéraire', moi je vois que tout a un sens, non ? Et cela c'est... disons que c'est M. Bovis qui m'a donné cette idée, parce que tu lis et tout à coup tu t'aperçois que ce n'est pas seulement ce que tu vois mais aussi ce que ça veut signi... ce que ça veut dire. Et en plus... Elle est compliquée la question, einh ? *(sourire)* On dirait pas, mais elle est compliquée... ¹³⁵ »

(Fátima, 4^e ESO, LB)

Nous reviendrons par la suite¹³⁶ sur la réputation des méthodologies française et espagnole pour aborder les textes en classe, mais tentons d'ores et déjà d'élucider similitudes et différences dans les instructions qui sont données en amont.

La littérature dans le programme d'enseignement en France

Pour comprendre l'évolution de la place de la littérature dans les discours officiels français, je propose de faire un rapide détour du côté du programme de collège avant d'en arriver à celui de lycée. La dernière version des programmes disponible au moment où cette recherche a été réalisée pour les cycles 2, 3 et 4 datait de 2015. Dans la présentation générale du quatrième cycle, une description de la contribution des différents enseignements au socle commun de compétences dont nous avons parlé plus haut¹³⁷, veut prouver le travail commun

¹³⁵ « Entre los textos que lees en clase de lengua y literatura hay algunos que son llamados "literarios" *(on a subi une interruption de quelques secondes de la part d'un prof qui entre dans la salle)*, vale entonces, ¿cuál es según tú la diferencia en la escuela entre un libro o texto llamado literario y otro que no es literario?

(Elle réfléchit durant quelques secondes avant de commencer à parler. C'est la seule question à laquelle elle n'a pas répondu directement) Bueno pues... no sé... diría que literario es el que significa algo más que lo que ves. En plan, tú cuando lees un libro para niños pequeños y te cuentan que la princesa está metida en una torre y ya está. Está metida en una torre y el príncipe la salva y punto. Pero en realidad si eso lo metes después en lo que podrías llamar un libro "literario", yo lo veo algo más como que todo tiene un significado ¿no? y eso me, me lo...*(balbutiement)* digamos que me dio esa idea Bovis, porque tú lo lees y de repente te das cuenta que no es sólo lo que ves sino también lo que quiere signi... lo que quiere decir. Y es que además es... Es complicada la pregunta ¿eh? *(sourire)* Parece que no pero es complicada... mm... »

¹³⁶ Cf. chapitre II. 2.

¹³⁷ Cf. Figure 1.

des différentes disciplines et la portée civique de l'ensemble des enseignements. On nous rappelle les cinq domaines qui composent ce socle commun:

1. Les langages pour penser et communiquer ;
2. Les méthodes et outils pour apprendre ;
3. La formation de la personne et du citoyen ;
4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
5. Les représentations du monde et de l'activité humaine (Ministère de l'Education Nationale 2015).

Coïncidant avec cette place mineure que nous lui avons déjà attribuée dans le programme espagnol, on ne trouve qu'une seule référence explicite à la littérature dans cette présentation. S'accordant aussi avec la portée civique que nous lui avons vu attribuée, elle apparaît dans le troisième volet concernant la formation de la personne et du citoyen « La culture littéraire nourrit les débats sur les grands questionnements ». Il est intéressant de noter le lien immédiat entre littérature et culture, entre acquisition d'un patrimoine et œuvres littéraires, sans doute intéressant de noter aussi qu'il ne s'agit pas de « débattre les œuvres » présentes dans la scolarité, mais plutôt de s'appuyer sur une connaissance patrimoniale pour étoffer des débats de société. Encore une fois, nous percevons une image de la littérature comme détachée d'une activité en cours, mais aussi et surtout, d'une activité langagière. N'est-ce pas dans le premier volet « Les langages pour penser et communiquer » qu'on s'attendrait à trouver une place pour cet art de l'écrit ? Si ce n'est aussi dans le cinquième volet, dédié aux productions artistiques humaines. Or si le « français » est bien mis au centre de l'enseignement langagier, c'est à partir de

[...] la compréhension de textes variés, notamment à travers la perception de leurs implicites ; la réalisation d'écrits divers dans des intentions et des contextes particuliers; une expression orale claire et adaptée aux situations de communication. Il induit aussi une réflexion sur la langue qui permette de reformuler, transposer, interpréter, créer et communiquer. (Ministère de l'Education Nationale 2015, 219)

C'est donc plutôt à partir de « textes variés » – comprenons donc littéraires, ou pas – mais aussi de « documents » que l'on apprend « la lecture, la compréhension et l'écriture » (Ministère de l'Education Nationale 2015, 220). Etonnante répartition des « compétences » et des objets d'étude : si la littérature n'apparaît ni dans le volet langagier ni dans le volet

artistique (cinquième volet dédié aux « représentations du monde et de l'activité humaine), la lecture, elle, n'apparaît pas non plus dans le volet concernant « les méthodes et outils pour apprendre » alors même que l'écrit est le médium d'apprentissage de toutes les disciplines. Encore une fois nous trouvons des cantonnements et des distinctions qui sont loin de l'interdisciplinarité et de l'intercompétentialité vantées par cette présentation générale. En outre, se dégage encore une fois une conception du langage qui semble être uniquement du côté linguistique et communicatif ; communicatif d'un contenu acquis préalablement par voie de « mémorisation, d'entraînement, d'automatisation » :

Ce domaine considère les langages moins dans leur usage que dans le principe de leur acquisition. Il appelle la mise en place de procédures de mémorisation, d'entraînement, d'automatisation et de réflexion sur les objets qu'il travaille, et au premier chef sur la langue française. (Ministère de l'Education Nationale 2015, 219)

Mais regardons maintenant la description détaillée des objectifs et exigences pour la matière de français en elle-même. 27 pages sont dédiées à la présentation de cet enseignement. Il me semble important de mettre ici en avant la sorte de « table des matières » ou plutôt « table des compétences » qui l'ouvre (Ministère de l'Education Nationale 2015, 227) :

Encadré 8. Compétences pour la classe de français (cycles 2,3 et 4)

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- » Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes.
- » S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire.
- » Participer de façon constructive à des échanges oraux.
- » Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole.

Domaines du socle : 1, 2, 3

Lire

- » Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires.
- » Lire des œuvres littéraires, fréquenter des œuvres d'art.
- » Élaborer une interprétation de textes littéraires.

Domaines du socle : 1, 5

Écrire

- » Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre.
- » Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces.
- » Exploiter des lectures pour enrichir son écrit.

Domaine du socle : 1

Comprendre le fonctionnement de la langue

- » Connaître les aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique.
- » Connaître les différences entre l'oral et l'écrit.
- » Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe.
- » Maîtriser le fonctionnement du verbe et son orthographe.
- » Maîtriser la structure, le sens et l'orthographe des mots.
- » Construire les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours.
- » Utiliser des repères étymologiques et d'histoire de la langue.

Domaines du socle : 1, 2

Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique

- » Mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes et les productions artistiques et littéraires et pour enrichir son expression personnelle.
- » Établir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses.

Dans cette liste, on peut se demander ce qui est le plus alarmant – si on emprunte le vocabulaire critique propre à la mouvance d'une « crise de la littérature » ou crise du français. Serait-ce encore une fois le peu de place qui est réservé à la littérature par rapport à tous les autres types de supports pour lire et écrire ? Ou bien la non-participation de la « culture littéraire et artistique » à un domaine du socle ? Il suffit de regarder en dessous de la dernière catégorie pour voir que « mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes » et « établir des liens entre des productions littéraires » est bien là, mais peut-être pas pour longtemps, étant donné que cela ne participe pas des compétences jugées « indispensables » et regroupées dans les cinq grands domaines établis préalablement.

Dans tous les cas, l'oral, chef de file de cet enseignement, se distingue encore une fois du lire et de l'écrire, qui se distinguent à leur tour de la production littéraire. La littérature n'arrive d'ailleurs qu'en second lieu parmi les supports qui servent à développer la

compétence lectorale, à savoir « Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires » ; « Lire des œuvres littéraires, fréquenter des œuvres d'art ». Des distinctions que l'on retrouve mot pour mot dans le programme d'enseignement linguistique espagnol :

Ces connaissances [celles délivrées par la discipline *Lengua castellana y literatura*] sont celles qui articulent les processus de compréhension et d'expression orale d'un côté, et de compréhension et d'expression écrite de l'autre côté¹³⁸. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 357)

Manifester une attitude critique face à la lecture de n'importe quel type de textes ou d'œuvres littéraires [...] ¹³⁹. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 361)

Cependant, et ainsi qu'on l'a vu dans le *Currículum*, on peut se demander si c'est dans la période du lycée que la littérature se réconcilie avec une responsabilité critique et citoyenne, et non pas uniquement culturelle.

À en croire Violaine Houdart-Mérot, qui revient à cette réforme du baccalauréat de 1970 qui a instauré l'épreuve anticipée de français telle que la connaissent aujourd'hui les élèves de première, c'est à ce moment précis que la discipline a été davantage clivée entre exigence linguistique d'une part et formation littéraire d'autre part :

Cette réforme entérine donc en partie un état de fait : l'enseignement au lycée n'est plus que partiellement un enseignement littéraire ; il devient un enseignement du *français*. Évolution dont on a donné plusieurs explications : souci de proposer aux nouveaux lycéens une épreuve plus accessible parce que moins littéraire ; influence des épreuves demandées pour les concours de recrutement aux grandes écoles scientifiques ; concurrence des disciplines scientifiques. Toujours est-il que l'on s'écarte apparemment avec ce nouveau sujet de la 'culture littéraire', à moins de réintroduire dans l'appellation 'littérature' la dimension rhétorique qui en avait été plus ou moins écartée en 1880. (Houdart-Merot 1998, 166)

¹³⁸ « Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro. »

¹³⁹ « Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. »

C'est depuis cette époque-là que le « français » se serait distingué de la « littérature », distinction qui n'est pas sans rappeler celle faite dans l'enseignement espagnol et séparant de fait une partie langagière de la discipline – liée à des activités orales de discussion autour d'un texte et écrites de productions et d'analyse de textes –, d'une partie « littéraire » qui toucherait davantage à une expertise dans la contextualisation et la critique d'extraits d'œuvres phares du patrimoine national et dans un certain cas, international.

L'analyse des programmes actuels confirme cette tendance instaurée quelques décennies plus tôt. En effet, dans le *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire* (Ministère de l'Éducation Nationale 2010) (en vigueur au moment de cette enquête), la séquence « Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme » correspond à un des deux objets d'étude « spécifiques » à l'enseignement de la littérature en première L. Ainsi, l'objectif qui est « d'élargir le champ des références culturelles des élèves et de leur faire découvrir, à partir de textes littéraires de divers genres, un mouvement culturel et artistique d'ampleur européenne » (Ministère de l'Éducation Nationale 2010), n'est réservé qu'à ceux qui décident d'investir plus de temps dans le domaine littéraire. Pour le reste, on comprend qu'il faut se contenter d'une conception de la culture nationale, et encore, faut-il voir ce qui est conçu comme appartenant à la nation à la vue des listes d'œuvres choisies la plupart du temps pour les épreuves du baccalauréat, comme nous le verrons plus bas¹⁴⁰.

Toujours est-il que la littérature se cantonne à l'acquisition, en premier lieu, d'une série de références culturelles plus ou moins restreintes. Si l'on observe la liste des six « finalités » propres à l'enseignement du français dès la seconde, les deux premières, et peut-on se demander si c'est le cas pour la troisième, concernent la transmission de repères culturels et d'une conscience historique et patrimoniale.

- la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société ;
- la construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique des œuvres littéraires ;
- le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral ;

¹⁴⁰ Cf. II. 1.

- l'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination ;
- la formation du jugement et de l'esprit critique ;
- le développement d'une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation. (Ministère de l'Education Nationale 2010)

Le vocabulaire de la littérarité – « culture littéraire » et « œuvres littéraires » – concerne explicitement ces deux premiers points. Et même si nous ne la trouvons accolée ni « à l'étude continuée de la langue » ni à « la formation du jugement et de l'esprit critique », ni concernant le développement d'une capacité de « recherche d'information et de documentation », on comprend que c'est tout de même à travers la littérature, d'une manière qui reste donc même obscure, que l'on attend que ces finalités puissent effectivement être atteintes :

Ces finalités sont atteintes grâce à une progression méthodique qui prend appui principalement sur la lecture et l'étude de textes majeurs de notre patrimoine. Leur mise en œuvre s'effectue, à l'écrit comme à l'oral, au travers d'activités variées et d'exercices réguliers qui constituent autant de moyens de construire des connaissances et de développer des capacités chez les élèves. (Ministère de l'Education Nationale 2010)

On aurait l'impression encore une fois, ainsi que cela est arrivé après lecture du programme espagnol, que la littérature est ce lien qui permet de rejoindre ce qui paraissent des pôles irréconciliables : on développe notre esprit critique, tout en développant une conscience esthétique et culturelle, tout en apprenant à faire des recherches en autonomie, etc., tout cela, en lisant de la littérature. Toutefois, dans cette lueur d'espoir d'une littérature fédératrice, active et traversée aussi bien par l'écrit que par l'oral, nous trouvons encore des dichotomies qui soulèvent des questions :

Dans la continuité de l'enseignement qui a été donné au collège, il s'agit avant tout d'amener les élèves à dégager les significations des textes et des œuvres. À cet effet, on privilégie deux perspectives : l'étude de la littérature dans son contexte historique et culturel et l'analyse des grands genres littéraires. (Ministère de l'Education Nationale 2010)

Encore une fois « l'étude de la littérature dans son contexte historique et culturel » n'est pas la même chose que « l'analyse » littéraire. Se créent des groupes de compétences,

des ensembles de savoir-faire distingués, il y a bien « deux perspectives », et non pas une perspective globale qui rallierait lecture, écriture et littérature. Le développement langagier de l'élève est plein d'entraves et de cases séparées jusques en Terminale. Or parmi ces deux perspectives, entre l' « étude », du côté de l'érudition qui va de pair avec l'acquisition de connaissances morales et culturelles, ainsi que cela était détaillé par Mireille Naturel (Naturel 1995), et « l'analyse », du côté du développement d'une lecture critique, du côté de la réforme humaniste apportée par la confiance en la lecture et la fin de la rhétorique à la fin du XIX^{ème} siècle rappelée plus haut par Violaine Houdart-Mérot (Houdart-Merot 1998), que prime en 2010, au moment de la rédaction de ces programmes de français pour le lycée auxquels les élèves de cette enquête étaient habitués ?

Il s'agit de :

- **Connaître** quelques grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle
 - . **savoir situer** les œuvres étudiées dans leur époque et leur contexte
- **Connaître** les principaux genres auxquels les œuvres se rattachent et leurs caractéristiques
 - . **percevoir les constantes** d'un genre et l'originalité d'une œuvre
 - . être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés, et de **rendre compte** de cette lecture, à l'écrit comme à l'oral
- **Avoir** des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement
 - . faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations
 - . formuler une appréciation personnelle et **savoir** la justifier
 - . être capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés
- **Connaître** les principales figures de style et **repérer** les effets rhétoriques et poétiques
 - . **savoir utiliser ces connaissances** pour **dégager** des significations et étayer un commentaire
- **Approfondir sa connaissance** de la langue, principalement en matière de lexique et de syntaxe
 - . **parfaire sa maîtrise** de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante, afin d'argumenter, d'échanger ses idées et de **transmettre** ses émotions
- **Acquérir** des connaissances utiles dans le domaine de la grammaire de texte et de la grammaire d'énonciation
 - . **savoir utiliser ses connaissances** grammaticales pour lire et analyser les textes
- **Connaître** la nature et le fonctionnement des médias numériques, et les règles qui en régissent l'usage

- . être capable de rechercher, de recueillir et de traiter l'information, d'en **apprécier** la pertinence, grâce à une pratique réfléchie de ces outils
- . être capable de les utiliser pour produire soi-même de l'information, pour communiquer et argumenter (Ministère de l'Education Nationale 2010)

Dans les « compétences » décrites dans ce programme j'ai pris soin de surligner les verbes qui avaient davantage rapport à l'étude, à l'acquisition de savoirs et de connaissances, et de souligner ceux qui pouvaient se ranger sous une isotopie de l'analyse, de la recherche et de la production personnelle. 18 verbes pour l'acquisition et le savoir contre 22 pour la recherche et l'analyse, on dirait bien que ce programme répond, dans les termes, à l'exigence humaniste de former à la culture mais aussi et surtout à la participation active à la société, comme cela est visible dans la phrase de présentation de la matière qui voudrait pour l'élève : « l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen » (Ministère de l'Education Nationale 2010).

Et pourtant, encore une fois, à écouter les élèves de ce système, on n'a pas l'impression d'avoir affaire à une littérature bien répartie entre objet culturel et objet de recherche personnelle. Les élèves relient encore une fois le mot « littérature » à l'apprentissage de classiques, à la transmission d'une certaine information et surtout le distinguent du plaisir ou de l'activité de lecture personnelle qu'ils peuvent faire en dehors de l'école :

« *After*¹⁴¹ je ne le vois pas comme de la grande littérature. J'aime bien, parce que voilà, l'histoire c'est... enfin voilà, c'est toutes les jeunes... Mais... c'est paaaaas, non, c'est pas... Enfin, Maupassant, vous donnez ça comme exemple, tout ce qu'on nous enseigne, les classiques etc., ce sont des choses qui ont fait, enfin qui font un peu la culture française et qui ont fait que la littérature a évolué de telle ou telle manière. Ce sont des personnes qui ont apporté quelque chose en plus, ou du nouveau, mais... »

(Camille, 1^e L, LFB)

« De manière générale, si tu dois penser à tous les livres que tu as lu dans ta scolarité en français, comment tu les décrirais ? Que penses-tu de ces livres ? »

Ils sont très historiques, déjà, tu es toujours entrain d'étudier un livre par rapport à une époque, tu n'étudierais jamais un livre sans raison. Et ils sont tous très... classiques... non, je veux dire qu'ils suivent beaucoup les normes. On ne te donnera jamais un livre qui soit un peu éloigné du mouvement

¹⁴¹ Saga américaine de romans publiés à partir de 2014. L'histoire romantique entre deux adolescents fut écrite par Anna Todd sur son Smartphone à partir de l'application Wattpad, où le texte fut téléchargé plus d'un milliard de fois.

littéraire, qui soit intéressant mais qui ait peu à voir avec ce que tu étudies, c'est toujours une manière de compléter la leçon que tu fais¹⁴². »

(Marc, 1^e ES, LFB)

« Pourquoi tu crois qu'on enseigne la littérature à l'école ?

Parce que la littérature a autant d'importance que la physique ou les maths. La littérature c'est comme l'histoire finalement, on voit l'écriture qui change au fil des époques, au fil du temps, des auteurs, on voit... on voit les différentes méthodes d'écriture, les différents sujets qui ont été adaptés au long du temps, c'est de L'HISTOIRE¹⁴³, ça fait partie, c'est important. Et ça nous permet d'apprendre aussi à parler parce que quand on lit on apprend, on assimile et de temps en temps on redit des mots qu'on a lus ou qu'on a vus, donc je pense que c'est important dans l'apprentissage. »

(Alexia, 1^e ES, LFCL)

Si les mots qui reviennent le plus pour décrire la littérature à l'école sont la « culture », l'« Histoire » et les mots-clés de l'histoire littéraire comme le sont les « genres » et les « mouvements », nous notons aussi la distinction qui est faite par les élèves entre littérature et lecture. Si les livres personnels sont associés à la « lecture », les livres à l'école sont associés à « l'apprentissage », à l'étude, comme le prouve le témoignage de cette élève qui écarte aussi d'emblée la question du plaisir de la formation littéraire à l'école :

« Pourquoi tu crois que ce n'est pas considéré comme la même chose ? À quoi ça tient en fait ?

Bah en fait, les livres qu'on apprend à l'école... Personnellement, les livres que moi je lis plutôt modernes, comme les livres de jeunesse, sont plus centrés sur le PLAISIR, qu'ils plaisent en fait. Les livres qu'on lit à l'école sont plus centrés sur l'instruction, sur l'émotion, ou comme le théâtre, le tragique, le comique, il y a toujours un MOUVEMENT qui les relie. Et dans les livres que je lis moi, il n'y a pas forcément un mouvement qui va avec, pas littéralement en tous cas.

(Andrea, seconde, LFCL)

Or le témoignage d'Andrea, comme celui de beaucoup d'autres, pose la question de ce qu'est cette culture transmise à l'école dont les élèves soulignent l'importance et en même temps l'éloignement par rapport à leur culture propre. De plus, si les élèves sont conscients des caractéristiques propres de la catégorie « littérature » faite par l'école, ils en proposent souvent une toute autre, fruit de leur propre expérience de lecteurs. Comme cette élève qui vient rompre, par la réponse à l'invitation à dire le premier mot qui lui venait à l'esprit en

¹⁴² « De manera general, si has de pensar en tots els llibres que has llegit a la teva escolaritat a Francès, com els descriuries? Què penses d'aquests llibres?

Són molt històrics, per començar, sempre estàs estudiant un llibre *par rapport* à una època, mai estudiaries un llibre perquè sí. I són tots molt... clàssics... no, vull dir, segueixen molt les normes. Mai et donaran un llibre que és així com apartat del *mouvement littéraire*, que segueix sent interessant però que no té tant a veure amb el que estàs estudiant, sempre és una manera de complementar la *leçon* que estàs fent. »

¹⁴³ Lorsque les enquêtés donnaient particulièrement de l'emphase à un mot ou sur une phrase, je l'ai signalé par l'usage de majuscules.

entendant le mot « littérature », la dichotomie souvent présente dans les programmes entre culture littéraire et développement des compétences de lecture écriture :

« La lecture, la littérature ce n'est pas la même chose ? (*rire*) Littérature... je pense à classique(s), à roman(s) et information(s). »
(Chloé de H., seconde, LFCL)

Si dans la deuxième partie de sa réponse Chloé reprend les éléments récurrents décrivant ce que semble être la littérature pour les élèves dans le milieu scolaire, la réponse qui lui est venue d'emblée prouve aussi bien l'absurdité pour les élèves des frontières établies dans les programmes en même temps qu'une contre-culture qui viendrait contredire ou compléter celle proposée par l'école. Pour comprendre cela il faudrait tout t'abord éclaircir quelle est la notion de « culture » qui sous-tend celle de « culture scolaire », pour ensuite se demander comment comprendre donc cette « culture littéraire » scolaire face à la culture littéraire ou lectorale des élèves. Mais avant d'en arriver à la complexité des différentes cultures présentes en classe¹⁴⁴, terminons le cadre de l'enseignement littéraire en testant cet élément qui semblait confondu dans la bouche de cette élève avec la littérature. Si pour elle il n'y avait aucune raison que la littérature se distingue de l'activité qui permet de l'aborder, pourquoi a-t-on cette impression, dans les différents programmes, qu'activité et objet d'activité ne se confondent pas tout le temps ? De quelle « lecture », de quelle « écriture » nous parle-t-on dans les textes prescriptifs de l'enseignement linguistique et littéraire ? Et si on ne travaille plus principalement une expérience avec les œuvres, que travaille-t-on avant tout ?

b. De l'expérience littéraire aux compétences de communication. Quelle conception langagière soutient la prégnance des « discours » dans les programmes ?

La notion de « communication » vue par les programmes

Aujourd'hui, comme nous l'avons vu, la discipline d'espagnol ne se donne plus comme objectif principal la formation culturelle et patrimoniale des élèves. L'objet d'étude dédié à ce rôle, la littérature, est donc relégué à une place mineure. De plus, les activités qui lui étaient traditionnellement associées, la lecture et l'écriture, ne semblent dans les programmes que des détails d'un projet bien plus large : la formation à la communication. C'est comme ça que l'on peut comprendre la prééminence du vocabulaire communicatif dans ce programme :

¹⁴⁴ Cf. chapitre II. 1.

L'objectif de la matière Langue Castellane et Littérature est le développement de la compétence communicative des élèves, comprise dans tous ses aspects : pragmatique, linguistique, sociolinguistique et littéraire. Celle-là doit aussi apporter les outils et les connaissances nécessaires pour progresser de manière satisfaisante dans n'importe quelle situation communicative de la vie familiale, sociale et professionnelle. Ces connaissances sont les responsables d'articuler les processus de compréhension et d'expression orale d'un côté, et de compréhension et d'expression écrite de l'autre¹⁴⁵. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 357)

Dès les premières lignes d'introduction de la matière dans le *curriculum* général, nous voyons que c'est la « compétence communicative » qui prime, une compétence dans laquelle l'aspect « littéraire » est pratiquement amputé. Voyons aussi comment les notions de « lecture » et d'« écriture » sont remplacées par la « compréhension de l'écrit » et l'« expression écrite », une tendance des politiques éducatives à en croire les dernières évaluations PISA menées par l'OCDE, où la lecture est devenue « compréhension de l'écrit ».

Mais que veut dire cette compétence « communication » ?

La discipline se concentre sur l'apprentissage des savoir-faire discursifs qui peuvent avoir lieu dans différents domaines : les relations personnelles, le domaine académique, le social et celui des moyens de communication, dont la maîtrise exige des processus et des connaissances explicites sur le fonctionnement du langage dans toutes ses dimensions, aussi bien par rapport aux éléments formels qu'aux normes sociolinguistiques qui dirigent les échanges¹⁴⁶. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 358)

Dans ce jargon pour le moins incompréhensible, il est cependant aisé de saisir que la production de discours est un « savoir-faire », une compétence que l'on apprend à partir de « connaissances explicites ». La production langagière est donc une compétence que l'on apprend à maîtriser. Une maîtrise qui accompagne une « connaissance progressive de la

¹⁴⁵ « La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro. »

¹⁴⁶ « La asignatura se centra en el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden darse en diversos ámbitos: el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación, cuyo dominio requiere procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones, tanto relativos a los elementos formales como a las normas sociolingüísticas que presiden los intercambios. »

langue propre¹⁴⁷ » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 358). La langue on ne la travaille pas, on ne la fait pas : on la connaît ; une fois correctement connue, on l'utilise. Il ne semble donc pas étonnant que « comprendre un texte implique d'activer une série de stratégies » ou encore que « pour progresser dans le domaine des techniques d'écriture il soit nécessaire d'acquérir les mécanismes qui permettent de différencier et d'utiliser les différents genres discursifs appropriés à chaque contexte (familial, académique, administratif, social et professionnel). ¹⁴⁸ » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 358) La compréhension et l'expression de discours est une affaire de « techniques » et de « stratégies ». Un vocabulaire de la mécanisation que l'on retrouve aussi dans le programme français.

En apparence loin de cette conception « communicative » de l'enseignement linguistique et littéraire, le programme français introduit tout de même des notions comme celle de « grammaire de l'énonciation », et invite les élèves à « Acquérir des connaissances utiles dans le domaine de la grammaire de texte et de la grammaire d'énonciation » (Ministère de l'Éducation Nationale 2010) et nous y retrouvons cette idée que la langue est une connaissance à « maîtriser et à parfaire ». Les savoir-faire liés à l'activité de lecture et d'analyse des textes et des images sont les suivants :

- Connaître les principales figures de style et repérer les effets rhétoriques et poétiques
- . savoir utiliser ces connaissances pour dégager des significations et étayer un commentaire
- Approfondir sa connaissance de la langue, principalement en matière de lexique et de syntaxe
- . parfaire sa maîtrise de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante, afin d'argumenter, d'échanger ses idées et de transmettre ses émotions (Ministère de l'Éducation Nationale 2010)

Ainsi, si aucun des programmes ne manquent d'inviter à la construction d'une pensée forgée progressivement par l'analyse et la reprise critique et réfléchie de cette analyse, nous

¹⁴⁷ « La finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua »

¹⁴⁸ « Comprender un texto implica activar una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer. Asimismo, la enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumnado tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de éstos antes de redactar el texto definitivo. Del mismo modo, para progresar en el dominio de las técnicas de escritura es necesario adquirir los mecanismos que permiten diferenciar y utilizar los diferentes géneros discursivos apropiados a cada contexto (familiar, académico, administrativo, social y profesional). »

comprenons que le développement de cette pensée est néanmoins imaginée dans un processus mécanisé à partir de connaissances contrôlées et de savoir-faire précis et repérables. C'est ce qui fait qu'on retrouve des phrases pleines de contradictions dans les termes :

La lecture et l'écriture sont les instruments à travers lesquels se mettent en marche les processus cognitifs qui élaborent la connaissance du monde, des autres et de soi-même et qui, pour autant, jouent un rôle fondamental comme outils d'acquisition de nouveaux apprentissage tout au long de la vie¹⁴⁹. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 358)

La Connaissance de la Langue est perçue comme l'apprentissage progressif des habiletés linguistiques, ainsi que de la construction de compétences pour les usages discursifs du langage à partir de la connaissance et de la réflexion nécessaires pour s'approprier les règles orthographiques et grammaticales indispensables [...] ¹⁵⁰. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 358)

« La lecture et l'écriture » sont aussi bien des « mises en marche de processus », que des « outils d'acquisition », la langue est aussi bien un « apprentissage » qu'une « connaissance », et les usages discursifs se basent tout aussi bien sur une « réflexion » que sur des « règles » à connaître. Des oxymores qui nous situent tantôt du côté d'une activité critique et réflexive, tantôt du côté de la transmission de connaissances et de compétences figées. Par conséquent, « L'acquisition de ces connaissances et de ces capacités va de pair avec des attitudes intellectuelles qui se caractérisent par la curiosité, l'ouverture d'esprit, l'aptitude à l'échange, l'appropriation personnelle des savoirs et la créativité. », mais comment chercher quand on sait déjà ? Comment maîtriser des connaissances et en même temps les critiquer, les questionner ?

Une éducation linguistique et littéraire par compétences

Le profond conflit qui semble soutenir l'enseignement et l'apprentissage de la « communication » (entre production langagière réfléchie et critique et connaissance

¹⁴⁹ « La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. »

¹⁵⁰ « El Conocimiento de la Lengua se plantea como el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas ortográficas y gramaticales imprescindibles [...]. »

linguistique à parfaire puis maîtriser), est peut-être dû à la nature même de cette éducation « par compétences » dont la tendance est à l'échelle internationale. Regardons de près le dernier cadre d'évaluation PISA cité plus haut et dont le but est d'évaluer la « performance » des élèves de plus de 90 pays de l'OCDE et partenaires (dont la France et l'Espagne font partie) et de « suivre l'évolution des résultats de leurs systèmes d'éducation¹⁵¹ » (OCDE 2016, 3). En tête de la recherche en politiques éducatives au niveau international, la Direction de l'Éducation et des Compétences au sein de cette organisation, fonctionne comme conseil et évaluation pour les différents systèmes éducatifs des pays avec lesquels elle collabore. Nous pouvons en déduire qu'elle suit, si elle ne crée, une certaine « tendance », d'où l'intérêt de se concentrer sur la manière dont elle perçoit et elle présente cette compétence qui nous concerne et qui est appelée « compréhension de l'écrit ».

La définition de la lecture et de la compréhension de l'écrit a évolué au fil du temps, parallèlement aux évolutions sociales, économiques et culturelles. Le concept d'apprentissage, et plus particulièrement celui d'apprentissage tout au long de la vie, a élargi la notion de compréhension de l'écrit. La littératie n'est plus considérée comme une faculté qui ne s'acquiert que pendant l'enfance et les premières années de scolarisation. Elle est désormais définie comme un ensemble dynamique de connaissances, de compétences et de stratégies que les individus étoffent durant toute leur vie dans les diverses situations qui se présentent à eux, par leurs interactions avec leurs semblables et la collectivité au sens large. (OCDE 2016, 53)

Nous comprenons ici toute la portée de la communication dans les programmes français et espagnols : cette compétence de communication, ici remplacée par le terme « littératie ». La littératie est composée d'éléments en apparence hétéroclites et jusqu'à contradictoires entre eux : « un ensemble dynamique de connaissances », « des compétences et des stratégies », et des « interactions » dans une collectivité. Il s'agit bien du même esprit conflictuel qui régit la perception de l'enseignement langagier au niveau national. L'influence de l'OCDE y est donc palpable. Ce genre de rapports peut donc nous donner une idée de ce vers quoi nous allons concernant la place de la lecture de littérature dans les systèmes éducatifs européens.

¹⁵¹ « Créé en 1997, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est l'expression concrète de l'engagement des gouvernements des pays de l'OCDE de suivre l'évolution des résultats de leurs systèmes d'éducation, sur la base de l'évaluation de la performance des élèves, dans un cadre commun approuvé à l'échelle internationale. »

S'agissant de la littérature, il ne devrait plus y avoir de raison de la compter parmi les « connaissances » indispensables à cette compétence qu'est la littératie. Le cadre d'évaluation PISA a décidé de se passer des textes à caractère littéraire pour évaluer la performance de la compréhension de l'écrit, leur préférant d'autres « situations de lecture ». Les textes évalués pour tester ces « situations » doivent d'ailleurs « être cohérent[s] en soi. En d'autres termes, le texte doit être signifiant en tant que tel : le lecteur doit pouvoir en comprendre le sens sans autre élément à l'appui » (OCDE 2016, 56). Nous comprenons donc que la définition de « compréhension » ne tient pas compte d'une historicité, d'une contextualisation ou encore d'une sortie ou d'un prolongement du texte. Le « compreneur de l'écrit » est celui qui s'approprie un contenu clos et qui est capable de le restituer. Difficile, en effet, d'imaginer dans ce genre d'évaluation un texte littéraire, où la problématisation langagière que toute littérature engage, briserait la notion même de « compréhension » qui nous est ici présentée. Il est aussi important que les « compreneurs » de « situations de lecture » soient bien pris en tant que tels, et non pas comme des « lecteurs », puisqu'apparemment la lecture ne comporterait pas toute l'ampleur ni la profondeur que la « compréhension de l'écrit », concentrée sur « le décodage de l'écrit » et la « connaissance » de vocabulaire et de grammaire, comporte :

L'expression 'compréhension de l'écrit' a été préférée au terme de 'lecture' parce qu'elle est susceptible de mieux traduire, pour un public de non-spécialistes, l'idée de ce que l'enquête va mesurer. Par 'lecture', on entend souvent un simple décodage, ou même le fait de lire à haute voix, alors que l'intention de cette enquête est de mesurer quelque chose de bien plus vaste et de bien plus profond. La compréhension de l'écrit fait appel à un large éventail de compétences cognitives, qui vont de la faculté élémentaire de décoder l'écrit à la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et plus largement des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles, en passant par la connaissance du monde. (OCDE 2016, 54–55)

Non seulement il est présumé ici que la lecture n'est pas une activité « vaste et profonde », mais il est aussi supposé que le « décodage » et la « connaissance » excèdent l'expérience qui peut avoir lieu quand un texte littéraire entre en relation avec un lecteur et vice-versa¹⁵². Ce que cette compréhension de l'écrit suppose aussi c'est qu'il existe une multiplicité de lectures catégorisées dans des cadres présentés comme indépendants les uns des autres. La lecture est soit à usage « personnel », soit à usage « éducatif », soit

¹⁵² De nombreuses représentations qui seront mises à l'épreuve par les témoignages des élèves eux-mêmes sur leurs vécus de lecteurs. Cf. Partie III.

« professionnel », ou bien « public ». Le personnel ne semble pas tenir compte de la dimension sociale d'une lecture toujours inscrite « en société », l'éducatif ne semble pas tenir compte des liens toujours à analyser entre expérience personnelle et expérience scolaire... Une série de catégorisations qui, encore une fois, figent le langage dans des contextes délimités dans lesquels différentes compétences ou savoir-faire maîtrisés sont exigés.

Bien avant ces textes évaluatifs et curriculaires, Gérard Langlade décrivait pourtant déjà cette tendance en 2004 dans sa communication « La lecture littéraire au risque de la 'maîtrise des discours' » lors du 9^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en didactique du français. Ce dernier revient à la « reconfiguration disciplinaire » de la classe de français qui a lieu de nos jours autour des notions de communication, de langage et de discours. Cette tendance viendrait en fait des réflexions de Tristan Todorov au sujet de la littérature dans les années 70 :

Face à l'impossibilité de définir de façon assurée la littérature d'un point de vue structural et d'établir 'la différence entre usage littéraire et non littéraire du langage', Todorov propose d'« introduire une notion générique, par rapport à celle de littérature : celle de discours. » 'Ainsi l'opposition entre littérature et non-littérature cède la place à une typologie des discours¹⁵³'. (Langlade 2004a, 2)

Or le résultat que constate Gérard Langlade d'une telle reconfiguration disciplinaire est avant tout le changement de statut des textes littéraires en classe de français tel que nous l'avons perçu dans les différents programmes :

Ils apparaissent aujourd'hui [les textes littéraires], dans les programmes, les manuels et les pratiques de classe, comme des supports indifférenciés de la maîtrise des discours et non comme des espaces discursifs particuliers où le lecteur entretient des rapports originaux entre le monde réel et le monde construit par la fiction littéraire. (Langlade 2004a, 3)

La maîtrise et la compréhension des discours telle qu'on peut la voir dans les textes prescriptifs ou évaluatifs qu'on a vu plus haut pâti de ce besoin de « comprendre » la littérature, de la saisir comme objet identifiable, analysable et quantifiable. Cela serait une réponse, selon Alain Boisnot, aux nouvelles exigences qu'a connu la matière à la fin des années 80 :

¹⁵³ Cité par l'auteur: Todorov, T. (1971 et 1987). *La notion de littérature* (Todorov 1987, 22)

Sur la base d'un éclatement entre finalité culturelle et finalité opérationnelle, entre exploration des signifiés et maîtrise du signifiant, s'esquissait une dispersion du champ du français que seul a pu enrayer le travail de renouvellement didactique qui, dans les lycées, s'affirme à partir des instructions de 1986, avec l'ambition de fonder une 'rhétorique moderne' permettant de tenter de répondre à la demande sociale et de renouveler des pratiques antérieures fondées trop exclusivement sur la seule histoire de la littérature. (Boissinot 2001, 79)

Mais, toujours selon Langlade, ce tournant oublie l'essentiel : la force didactique de la littérature part d'une incompréhension qui lui est intrinsèque. L'obsession pour la « compréhension » de matériel appréhensible dans son entièreté, dicterait la fin de l'expérience littéraire en tant que telle :

La littérature permet en fait une salutaire et grisante expérience de l'incompréhensible, de ce qui peut être éprouvé, ressenti, en un mot, vécu, sans être pour autant explicable, objectivable, formulable. [...] Je serais assez tenté de dire avec Arnaud Rykner 'que si je lis des livres [c'est] uniquement parce que je n'y *comprends* rien et qu'il me faut toujours y revenir¹⁵⁴.' (Langlade 2004a, 7-8)

D'où, peut-être, l'intérêt d'arrêter de lire de la littérature à l'école, perçue comme beaucoup trop vaste et compliquée. Mais d'où aussi le danger d'une réduction de la notion de « discours » sur laquelle se base de nos jours l'enseignement langagier. En effet, écarter la littérature de l'enseignement de la compréhension et la maîtrise des discours, alors même que cette notion semblait initialement un compromis pour pouvoir intégrer la première à un enseignement pragmatique de la langue et des compétences communicatives, c'est aussi condamner, d'emblée, les possibilités mêmes du langage.

c. Repenser la compétence de communication grâce à la problématisation du langage avec Benveniste

Si l'on revient aux compétences mobilisées pour la classe de français au cycle 4, la première est précisément celle d'être capable de « comprendre » et de construire des discours (Ministère de l'Éducation Nationale 2015, 228). Il est difficile, cependant, de saisir ce qui est

¹⁵⁴ Cité par l'auteur: Rykner. A (2004) *Pans – Liberté de l'œuvre et résistance du texte* (p. 12-13). Paris : José Corti (Rykner 2004).

tenu par « discours » au fil de ces programmes d'enseignement. Nous avons aussi compris que le « discours » est cet objet linguistique qui se confond rarement avec le texte littéraire et qui tend de plus à le remplacer, nous avons surtout compris que c'est sur cette notion que se base l'efficacité de la « communication ». La capacité à manier les discours (les propres ou ceux des autres) est synonyme d'une bonne compétence de communication. À vrai dire, la définition de la production discursive ou de « l'énonciation » est bien présente du moins dans le programme de français au niveau lycée :

En français, l'accent sera mis sur les questions d'énonciation (comprendre les procédures à l'œuvre dans différents types de textes, de discours et de dispositifs médiatiques, en lien avec leurs conditions de production et de diffusion) et d'interprétation (comprendre comment se construit et se valide une interprétation). (Ministère de l'Éducation Nationale 2010)

« L'énonciation » ce sont « les procédures à l'œuvre dans différents types de textes, de discours », et surtout ce sont des « procédures » à comprendre. Encore une fois, les « textes » ne sont pas les « discours », les « procédures à comprendre » semblent des objets mécanisés à s'approprier. Les « questions d'énonciation » ne sont donc que des objets à saisir par un sujet.

Dans son ouvrage *Emile Benveniste pour vivre langage*, Serge Martin, spécialiste de la didactique de la littérature dont l'œuvre entière porte sur les questions de lecture et d'écriture autour de notions comme celles de langage, de voix et de relation, invite toute une série de didacticiens et de linguistes à interroger précisément cette appropriation par les programmes scolaires des notions de « discours » et d'« énonciation » et la théorie du langage que cette appropriation suppose.

Quand les programmes de collège font reposer l'ensemble de leur dispositif sur la trilogie, 'phrase, texte, discours', on ne peut que constater le subterfuge qui reporte la notion de discours aux vieilles habitudes d'une rhétorique. Ce que confirmeraient à leur niveau les programmes du lycée qui ignorent toute poétique des textes et donc toute attention à quelque système de discours que ce soit pour leur préférer les nomenclatures et autres fictions grammaticales et rhétoriques afin d'en déduire les œuvres... Ajoutons que cette trilogie confond plan du discours et plan de la langue, voire soumet le premier au second, quand Benveniste pose que : 'C'est dans le discours, actualisé en phrases, que la langue se forme et se configure. Là commence le langage¹⁵⁵'. Aussi la politique scolaire est-elle l'effacement de

¹⁵⁵ Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale I* (Benveniste 2006, 131)

son absence de poésie et d'attention au langage pour lui préférer les instrumentalisation et autres assignations des textes et des lecteurs, des œuvres et des valeurs, de la littérature et du langage par des pouvoirs académiques et corporatistes soumis eux-mêmes à des idéologies et technologies à contre-langage, à contre-relation. Pour défendre la société, comme demandait Foucault [*'Il faut défendre la société'*. Cours au Collège de France. 1976 Gallimard / Seuil, 1997], il faut défendre le langage dès l'école pour le moins... (Martin 2009, 93–94)

Serge Martin soulève dans son chapitre « Emile Benveniste, aujourd'hui : la relation dans et par le langage » ce point crucial qui organise, comme nous l'avons vu, aussi bien le programme français que l'espagnol : l'enseignement communicatif se base sur l'apprentissage d'une langue dont le fonctionnement et la maîtrise seraient indépendantes de la production poétique ou littéraire. Or, l'auteur nous prévient : la langue, étudiée en dehors de sa problématisation langagière qui serait la littérature, n'est qu'une mécanique à « comprendre » et à savoir restituer. Dans la même lignée critique, lisons aussi ce que nous dit Gerard Dessons à propos de « la communication » chez Benveniste. Dans le chapitre « Communication et langage » de son livre dédié à la théorisation du discours par le linguiste, il nous rappelle de quelle manière Benveniste distingue « le langage humain » et la « communication animale », s'appuyant sur un article de ce dernier :

Chez les abeilles, la 'communication se réfère seulement à une certaine donnée objective', alors que chez les humains, placés en situation de dialogue, elle est relative à une donnée linguistique, une 'réponse étant une réaction linguistique à une manifestation linguistique¹⁵⁶'. (61) La comparaison entre les deux modes de communication met ainsi en lumière que les abeilles n'utilisent pas un langage, au sens propre du terme, mais un 'code de signaux'. L'essentiel du langage humain, précise Benveniste, consiste dans le fait que 'nous parlons à d'autres qui parlent' (60). Dans la situation de dialogue, 'la référence à l'expérience objective et la réaction à la manifestation linguistique s'entremêlent librement et à l'infini' (61). (Dessons 2006, 44)

Pas de code de signaux à communiquer, le langage humain pour Benveniste est un entremêlement d'expériences libres et se poursuivant à l'infini. Difficile d'imaginer un « usage » du discours cantonné à des catégorisations linguistiques et/ou littéraires, ou encore à des « compétences » qu'on apprendrait à maîtriser, comme si ce travail pouvait un jour être

¹⁵⁶ L'auteur cite dans ce paragraphe l'étude d'Émile Benveniste « Communication animale et langage humain » (1952) dans (Benveniste 2006).

fini, terminé. L'isotopie de l'utilisation et de l'acquisition de la langue et des discours présente dans les *curricula* – « l'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée », « parfaire sa maîtrise de la langue » (Ministère de l'Éducation Nationale 2010) ; « [...] une réflexion sur les mécanismes d'usages oraux et écrits de la langue propre¹⁵⁷ » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 359), – donnerait cette impression que le langage est un objet extérieur que l'on apprend à manier pour produire à notre tour des discours ou des textes objectivables et saisissables en tant que tels. Emile Benveniste nous prévient d'un tel écueil :

En réalité, la comparaison du langage avec un instrument, et il faut bien que ce soit avec un instrument matériel pour que la comparaison soit simplement intelligible, doit nous remplir de méfiance, comme toute notion simpliste au sujet du langage. Parler d'instrument, c'est mettre en opposition l'homme et la nature. La pioche, la flèche, la roue ne sont pas dans la nature. Ce sont des fabrications. Le langage est dans la nature de l'homme, qui ne l'a pas fabriqué. Nous sommes toujours enclins à cette imagination naïve d'une période originelle où un homme complet se découvrirait un semblable, également complet, et entre eux, peu à peu, le langage s'élaborerait. C'est là pure fiction. Nous n'atteignons jamais l'homme réduit à lui-même en s'ingéniant à concevoir l'existence de l'autre. C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l'homme. (Benveniste 2006, 259)

Mais pourquoi choisir E. Benveniste pour ébranler la théorie discursive présente dans les programmes éducatifs que nous étudions ? Selon Laurent Mourey, dans sa participation à cette problématisation commune intitulée « Benveniste, phrase, discours, littérature. Penser le langage et le poème dans les silences des programmes de l'enseignement secondaire », il faut relire Benveniste pour théoriser à nouveau le concept de discours tel qu'il est utilisé par l'école, puisque cet auteur est au centre de la problématisation langagière comme travail discursif à l'œuvre et non comme « procédures » de communication à apprivoiser :

Le problème est de penser ensemble ce qui est de l'ordre du sens et du sens du langage et des modes de signifier. Le discours en est le mode axial pour une pensée du langage et de la langue en acte, de l'énonciation, c'est-à-dire ce qui concerne le langage comme pratique et subjectivation, la subjectivité, la vie dans le langage qui sont les définitions de l'homme. Pour penser la solidarité de ces problèmes – et j'emploie le terme à dessein – Benveniste est crucial

¹⁵⁷ « [...] una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua ».

parce qu'il permet d'en penser le continu, et parce qu'il les a mis au premier plan de l'étude et de la théorie du langage et en fait des principes épistémologiques et méthodologiques. Cette pensée du langage a beaucoup à apporter à une pédagogie de la langue et de la littérature : des formes de discours certes mais qui ne soient pas des formes et du sens, mais des 'formes de vie' dans et par des 'formes de langage', pour reprendre la formule d'Henri Meschonnic. La littérature et, on verra en quoi et comment, le poème sont les leviers majeurs parce qu'ils montrent la multiplicité interne aux pratiques signifiantes qui sont inséparables de pratiques de vie. (Laurent Mourey, *in* Martin 2009, 56-57)

Benveniste permet de penser « le continu » du langage, ce moteur de création permanent, tout ce qui semble manquer aux dichotomies, distinctions et catégories qui conforment les objectifs d'enseignements linguistiques et littéraires tels qu'on les a vus plus haut. Il permet de remettre en perspective des mots présents dans les textes prescriptifs de l'enseignement linguistique et littéraire souvent posés comme équivalents, dans le déni total des soubassements théoriques qu'ils impliquent. Jetons un coup d'œil par exemple à cette ouverture du chapitre « De la subjectivité dans le langage » dans le premier tome des *Problèmes de linguistique générale*. Chapitre clé dans l'avènement du sujet dans ou par le langage, indispensable pour penser ce « sujet » qui apparaît en filigrane dans les programmes d'enseignement cités sous couvert de « citoyen », « élève », « personne » ou encore « esprit critique ». Indispensable aussi pour revoir ce « sujet lecteur » dont on parle aussi bien au niveau académique en didactique que dans les discours des inspecteurs généraux de l'enseignement en France (Vibert 2011) (Laudet 2014). Il s'agira là d'un chapitre crucial sur lequel nous reviendrons au moment de penser, précisément, quel est l'élève ou lecteur « sujet » imaginé par ceux qui évaluent ou pratiquent les enseignements¹⁵⁸, mais voyons déjà comment il remet en question la terminologie même qu'on a trouvée dans les textes prescriptifs :

Si le langage est, comme on dit, instrument de communication, à quoi doit-il cette propriété ? La question peut surprendre, comme tout ce qui a l'air de mettre en question l'évidence, mais il est parfois utile de demander à l'évidence de se justifier. Deux raisons viennent alors successivement à l'esprit. L'une serait que le langage se trouve *en fait* ainsi employé, sans doute parce que les hommes n'ont pas trouvé de moyen meilleur ni même d'aussi efficace pour communiquer. Cela revient à constater ce qu'on voudrait comprendre. On pourrait aussi

¹⁵⁸ Cf. II. 2.

penser à répondre que le langage présente telles dispositions qui le rendent apte à servir d'instrument ; il se prête à transmettre ce que je lui confie, un ordre, une question, une annonce, et provoque chez l'interlocuteur un comportement chaque fois adéquat. [...] Mais est-ce bien du langage que l'on parle ici ? Ne le confond-on pas avec le discours ? [...] Tous les caractères du langage, sa nature immatérielle, son fonctionnement symbolique, son agencement articulé, le fait qu'il a un contenu, suffisent déjà à rendre suspecte cette assimilation à un instrument, qui tend à dissocier de l'homme la propriété du langage. Assurément, dans la pratique quotidienne, le va-et-vient de la parole suggère un échange, donc une 'chose' que nous échangerions, elle semble donc assumer une fonction instrumentale ou véhiculaire que nous sommes prompts à hypostasier en un 'objet'. Mais, encore une fois, ce rôle revient à la parole. (Benveniste 2006, 258–59)

Il s'agit là d'une lecture qui ne peut que réveiller les didacticiens qui mesurent la responsabilité de telles catégorisations, voir hiérarchisations qu'on a vu exister entre langue et littérature dans les programmes scolaires cités plus haut. Pour rappel, remarquons par exemple la surnoiserie à utiliser le mot « communication » pour désigner la compétence indispensable à tout élève pour être apte à vivre en société, pour être ce sujet dont la formation « personnelle » et « du citoyen » est complète. N'y aurait-il donc pas une inquiétude à avoir dès lors que la conception des discours portée par les programmes scolaires écarte complètement la nécessité de travailler la langue dans et par la littérature ? De travailler la langue comme poétique ? Il s'agirait pourtant là du nécessaire selon Benveniste, ainsi que nous le rappelle la spécialiste de l'auteur Chloé Laplantine dans son article « La poétique d'Émile Benveniste » :

Benveniste loin de cette vue réduite à un langage de circonstances ordinaires et de prétendu sérieux, un langage de la communication et de l'intimité, avait donc répondu à Guy Dumur (entretien pour *Le Nouvel Observateur* en décembre 1968, réponse à la question '*Vous avez prononcé le mot de poème. Est-ce que le langage poétique est intéressant pour la linguistique ?*') que le langage poétique intéressait la linguistique : 'Immensément. Mais ce travail est à peine commencé. On ne peut dire que l'objet de l'étude, la méthode à employer, soient clairement définis. Il y a des tentatives intéressantes mais qui montrent la difficulté de sortir des catégories utilisées pour l'analyse du langage ordinaire.' Plusieurs choses sont à noter. D'une part que pour Benveniste l'approche du langage pour ce qu'on appelle le 'langage ordinaire', la linguistique du langage ordinaire avec ses catégories, son abstraction, sa grammaire, sa phonologie, sa sémantique, sa pragmatique, est inapte à rendre compte d'un poème. C'est le constat que fait Benveniste. Mais en conséquence doit-on séparer le langage

en deux : un langage ordinaire et un langage poétique, comme c'est la coutume, la prose contre le vers, la raison contre l'émotion ? Pour Benveniste, certainement pas. Il s'agit précisément de dépasser cette croyance, cette *évidence*, car poser un langage ordinaire séparé d'un langage poétique, *langages* au pluriel qui auraient chacun leurs règles, leur fonctionnement, leurs catégories, ce serait poser en soi une séparation entre deux univers distincts et clos, ahistoriques ; une essence de la poésie, et une essence du langage ordinaire. Bien au contraire de cet essentialisme, Benveniste constate qu'une certaine approche, celle d'une certaine linguistique, se trouve incapable de parler d'un poème, et par-là que c'est son approche du langage en général qui devient suspecte. » (Chloé Laplantine, *in* Martin 2009, 26–27)

Ne plus séparer « langage ordinaire » de langage « poétique », ne plus séparer donc « lecture » et compréhension des discours de l'analyse littéraire ou encore la compétence « Comprendre et s'exprimer à l'oral » de celle d'« Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique » (Ministère de l'Éducation Nationale 2015, 229), réintroduirait le sens de la lecture de littérature pour une problématisation langagière plutôt que pour une acquisition d'une compétence communicative.

Le programme est de penser la langue en ce qu'elle est traversée de discours, ce qui permet aussi en conséquence de penser la littérature non comme utilisatrice d'une langue et de son potentiel mais comme passante dans une langue et ainsi comme transformation de celle-ci. » (Laurent Mourey, *in* Martin 2009, 55)

Suivant cette idée de Laurent Mourey, la littérature cesserait alors d'être l'illustration d'une leçon linguistique ou bien l'exemple sur lequel on relève la grammaire de la phrase, ou encore le « point culture » de la classe de langue, pour être le cours de langue à part entière.

Que fait-on de la littérature quand c'est la littérature qui fait quelque chose au discours et à sa théorie ? Mais poser seulement cette question ne suffit pas. Dire '*la* littérature' risque de faire réfléchir sur un objet sans œuvres, une essence. Or la pensée du langage que Benveniste construit suggère une pensée, à construire, de la littérature comme pluralité et non comme essence ou immuabilité. À cette construction, la phrase, le discours, l'énonciation ne sont pas étrangers : il s'agit de penser *chaque* littérature, ainsi *la* littérature comme mouvement et non comme savoir. Alors si chaque phrase est une invention et une réinvention de la langue chaque œuvre ne l'est-elle pas de la littérature ? Et ce n'est pas qu'une analogie, mais beaucoup plus : un continu. (Laurent Mourey, *in* Martin 2009, 65)

Peut-être qu'il y aurait alors une distinction à faire entre lecture de littérature et lecture littéraire : la lecture de littérature serait cette analyse discursive ou analyse de l'« énonciation » pratiquée à l'école aujourd'hui qui utilise, parfois, la littérature pour s'exercer. La lecture littéraire, elle, serait cette activité langagière qui se fait dans et par l'art de créer du langage. Puisque nous l'avons vu avec Benveniste et ses lecteurs : la littérature ne peut être que langage, elle ne peut pas se contenter d'être un génitif d'une activité qui lui serait indépendante. Le travail aussi bien de création avec les œuvres que de création d'œuvres, ce travail imaginaire de la lecture-écriture qui prend dans les textes qui structurent les objectifs scolaires un rôle second quand ce n'est pas un rôle complètement absent, est, en réalité, langage. Alors comment être apte à « communiquer » davantage que des messages codés comme le feraient les abeilles alors même que tous les exercices langagiers, d'échange, de production continue, d'écoute, de mise en voix, sont sacrifiés au profit de l'apprentissage de modèles et de stratégies repérables et répétables comme lire correctement un texte éducatif et comprendre sans hésitation un texte du milieu professionnel ? Quel est le risque finalement, d'une telle conception du « discours » dans les programmes ? Ainsi que le pense Yves Reuter, qui a dédié sa carrière à penser la didactique du français et des disciplines, le risque serait qu'« elle tend à déposséder les apprenants de ce qui pourrait leur être le plus personnel au moment où elle prétend leur donner la parole, leur permettre de s'exprimer, voire les aider à construire leur personnalité » (Reuter 2001, 75–76). En effet, malgré le formatage qui semble présent dans la conceptualisation scolaire de la notion de « discours », une volonté de « donner la parole », de faire lire et de faire écrire est bien là. De même que malgré l'écart progressif de la littérature de l'univers discursif enseigné à l'école, c'est bien toujours elle qui semble au centre de la responsabilité de la matière à la fin de la scolarité. Une ambiguïté dérangeante qui reste à interroger. Dans tous les cas, l'enseignement linguistique et littéraire est soumis à un conflit profond dès sa conception.

Reste donc le fait que dans tout cela, la littérature est paradoxalement « première » dans la responsabilité de la discipline de langue première. La littérature, l'étude de la littérature, l'apprentissage du discours par la littérature... Que ce soit en Espagne, où l'on atteint les objectifs de la discipline en question « à travers une lecture analytique et comparée de différents extraits et œuvres » ou en France où « ces finalités sont atteintes grâce à une progression méthodique qui prend appui principalement sur la lecture et l'étude de textes majeurs de notre patrimoine. » (Ministère de l'Éducation Nationale 2010), la responsabilité de créer des citoyens critiques, autonomes, participatifs et démocratiques semble s'appuyer sur l'utilisation qu'on fait des textes littéraires. Pourtant, nous connaissons maintenant le conflit

entre apprentissage d'éléments culturels à savoir manier, entre compétences de communication à maîtriser et développement de pratiques langagières créatives et subjectives qui donneraient lieu à des personnes effectivement critiques et librement participatives aux débats de leur société. Au-delà donc des problèmes terminologiques, seraient-ce les possibilités offertes par la pratique de la langue et la littérature en classe qui seraient aptes à réconcilier des éléments pourtant conflictuels sur le papier ?

II. Littérature et lecture : une relation difficile en classe

Dans cette deuxième partie nous allons, dans un premier temps, explorer la conception culturelle que construit la discipline linguistique et littéraire. À travers les extraits, auteurs et époques étudiés, nous allons dresser un portrait de la culture « enseignable » en cours de français et d'espagnol. Dans un deuxième temps nous allons présenter et analyser une notion qui aurait permis d'aller précisément au-delà d'un enseignement simplement érudit de la littérature et qui aurait libéré la parole des élèves en classe, la notion de « sujet lecteur ». Finalement, nous essayerons de contraster les nouvelles approches offertes par cette notion avec ce qui se passe effectivement en classe de langue et littérature, à travers une comparaison de la méthodologie d'enseignement et d'évaluation offerte aux élèves dans les deux pays.

1. Quelles cultures littéraires en classe ?

« Et comment tu crois que la matière de français t'aide pour la vie ?

Et bien... elle aide à développer un autre vocabulaire. Bah pour notre culture générale, c'est plus pour ça que pour autre chose. »
(Samy, seconde, LFB)

Dans le chapitre précédent nous avons essayé d'approcher la conception de la « littérature » qui sous-tend l'enseignement littéraire aujourd'hui. Cependant, la littérature ne peut pas être qu'une construction théorique, elle est aussi une série de représentations dans les esprits de ceux qui l'approchent. De la bouche des élèves à celles des enseignants, nous retrouvons des caractéristiques communes et des originalités à ce que les usagers croient être la littérature. Toutefois, par ordre de priorité, la première évoquée est toujours la « culture », que ce soit dans les textes qui structurent la discipline ou dans les témoignages de ceux qui la font. On retrouve donc chez les élèves, dans une plus grande ou moindre mesure, la représentation de cette « relation particulièrement complexe qu'entretient la littérature, saisie comme objet et discipline d'enseignement, avec les 'valeurs' et avec l'identité nationale et/ou linguistique » (Fraisie 2012). Cette particularité d'un lien à une identité nationale et linguistique, est quelque chose que la littérature semble avoir dans plusieurs pays du monde, ainsi qu'en atteste ce numéro de *La Revue internationale d'éducation de Sèvres*, dédié à « L'enseignement et littérature dans le monde ». Dans son introduction, Emmanuel Fraisie, didacticien dont les sujets de recherche touchent précisément aux questions de patrimoine culturel, de transmission culturelle et de mondialisation de la notion de littérature, revient sur le problématique cadre culturel, national et identitaire qui encercle la littérature en cours de langue par le lien entre cette dernière et l'identité nationale et linguistique :

En effet la langue et la littérature (les littératures) qu'elle illustre peuvent être perçues comme héritage légitime et hautement revendiqué, ou au contraire comme conséquence des contraintes de l'histoire. Et, dans tous les cas, chacun a conscience que le 'canon' (c'est-à-dire les textes littéraires effectivement retenus comme objets d'étude, d'admiration ou d'imitation) n'est ni naturel ni neutre, pas plus au plan idéologique qu'esthétique. Troisième constat, qui ne surprendra pas non plus : on relève une hésitation continue entre universel et particulier, comme si la littérature considérée comme objet d'enseignement ne cessait d'être ballottée entre deux pôles : identité et ouverture, vivre entre soi et s'étendre au monde, se connaître soi-même et connaître l'autre. (Fraisie 2012, 34)

Ainsi qu'on peut le lire dans l'introduction de ce numéro, ce lien n'est donc pas anodin, il s'agit d'un lien construit, et cette construction est parfois perçue de manière consciente ou complètement ignorée par les élèves, devenant une construction qui « marche » alors même qu'ils ne sont pas particulièrement portés sur la littérature et alors même que cette littérature « nationale » n'est pas celle du pays d'origine, puisque rappelons-le, beaucoup de nos élèves, surtout dans les Lycées Français, ne sont pas français eux-mêmes.

Mais ce lien a aussi des conséquences sur la manière dont on pourra travailler la littérature : comme ouverture ou fermeture, comme assimilation d'un héritage ou comme possibilité d'expression langagière. Dans tous les cas, la culture littéraire, le patrimoine littéraire national, semble être l'élément principal auquel on rattache l'enseignement de la littérature et la matière qui l'encadre au lycée. Et cela est sans doute lié à la manière dont l'enseignement de la littérature est vécu : de ce que les élèves savent ou affirment être la littérature à ce qu'ils voudraient qu'elle soit, l'écart est notable. Ainsi, l'on peut observer qu'en classe de français et d'espagnol, à côté d'une culture scolaire longuement construite, une pluralité de cultures personnelles se fait son chemin. Tentons maintenant de comprendre quelles peuvent être ces « cultures littéraires » qui coexistent dans l'espace de l'enseignement langagier à la fin de l'école.

a. La culture enseignable : la liste officieuse d'œuvres

« Pourquoi tu crois qu'on enseigne la littérature à l'école aujourd'hui ?

(Elle réfléchit longuement) Je sais pas, d'abord on n'enseigne pas la littérature, on enseigne CERTAINS textes, qui sont coupés (*rire*), toujours. Ah non mais, c'est très important. Qui sont les mêmes. »

(Raphaëlle, enseignante de français, LFCL)

Il y a parfois des réponses auxquelles on ne s'attend pas, et pourtant, celle-là donnée par cette enseignante, semble la plus juste. Effectivement, avant de se demander les raisons de l'enseignement littéraire à l'école, encore faut-il se demander ce qu'est cette littérature enseignée. Or cette littérature, comme tous les contenus d'enseignement, est avant tout un ensemble de choix : d'époques, d'auteurs, de textes ; de parties de textes. Mais ce qui est le plus étonnant dans ce témoignage est le cynisme qui le caractérise, notamment lorsque l'on pense qu'il n'y a aucune imposition en matière d'œuvres ou de textes obligatoires, en tous cas, de manière précise. Ainsi, le « qui sont les mêmes » ferait référence à une tradition de laquelle on ne peut pas se défaire malgré tout ? En dépit même de l'envie et de la conscience d'une nécessité de le faire ? Cela veut dire qu'implicitement il y a des œuvres qui vont être

perçues comme plus enseignables, plus « aptes », que d'autres. Ce choix n'est peut-être donc pas si libre qu'il le devrait, mais il implique aussi un non-choix : des œuvres non choisies, écartées. Des époques, des auteurs et des bouts de textes oubliés. C'est peut-être dans cet écart que se situe tout l'enjeu éthique de l'enseignement littéraire et patrimonial aujourd'hui. Surtout lorsque l'on connaît, de la main d'auteurs comme Jean-Claude Forquin, les enjeux identitaires et politiques liés à la langue et aux discours qu'elle véhicule :

En ce qui concerne plus particulièrement l'éducation de type scolaire, la conscience de tout ce qu'elle conserve du passé ne doit pas encourager l'inconscience de tout ce qu'elle oublie, abandonne ou rejette. (Forquin 1996, 14)

Nathalie Denizot, didacticienne du français, a réussi à prouver dans son ouvrage *La scolarisation des genres littéraires* (Denizot 2013) l'instrumentalisation de la littérature à l'école pour en faire des objets consommables sous les critères qui sont les siens. Il y aurait donc une utilisation scolaire des œuvres qui va jusqu'à leur modification et adaptation aux besoins des « objets d'étude » présents dans les différents programmes.

Alors, quand on sait que « la culture » à l'école est une construction dont les ressorts demeurent mystérieux et cependant puissants, la question est précisément celle des frontières qui sont données à cette culture. Ainsi que se le demande Jean-Louis Forquin, sociologue spécialiste des *curricula*, il s'agit de comprendre quelles « nations » et quelles « communautés » sont représentées, puisque cela ne peut qu'influencer la manière dont les élèves vont apprendre à regarder le monde :

Que signifie donc le mot 'culture' quand on parle de la fonction de transmission culturelle de l'éducation ? Essentiellement un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitués au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive. Étant œuvre collective et bien collectif objectivable, ce patrimoine se distingue de la culture au sens subjectif et 'perfectif', il n'est pas le monopole de l' 'homme cultivé' [...]. Mais, étant le produit d'un processus perpétuel de sélection et de décantation, étant support de mémoire et œuvre de mémoire, et revêtu d'une connotation sacrée (objet parfois d'admiration, toujours de respect), il se distingue de la culture au sens descriptif et scientifique, dont pourtant il demeure inséparable. Mais la culture ainsi comprise comme héritage collectif, patrimoine intellectuel et spirituel peut-elle se laisser enfermer

complètement dans les frontières des nations ou les limites de communautés particulières ?
(Forquin 1996, 10)

Dans cet extrait, nous pouvons sentir de quelle manière Jean-Louis Forquin fait la critique de la conception culturelle de l'école. Le danger d'une culture perçue comme simple bagage ou même comme « mémoire » ayant un caractère sacré, et non pas comme culture au sens de l'individu qui cultive son savoir et ses capacités, est la limitation dans des nations et des communautés particulières. On peut se demander, si la limitation va donc jusqu'à des idéologies et des modes de pensées particuliers. Dans tous les cas, on peut se douter que concevoir la culture comme connaissance mémoriale c'est la comprendre toujours dans les limites propres à tout objet.

Dans les cours de français et d'espagnol, ces « limites » sont illustrées par les œuvres ou extraits choisis pour l'étude. Ainsi que nous l'avons dit, aussi bien en Espagne qu'en France, aucune liste d'œuvres n'est donnée par les gouvernements en tant que telle. En France, le site Éduscol, dédié à l'accompagnement professionnel des enseignants, conseille des « listes de références » en matière de lecture mais uniquement en ce qui concerne le primaire et le collège¹⁵⁹. Rien n'est spécifié pour la période du lycée – en dehors de la liste d'œuvres obligatoires pour le Baccalauréat de littérature en Terminale L –, où il n'y a qu'une orientation en termes de thématiques et d'époques présente dans les « documents d'accompagnement ». Cependant, dans ces mêmes documents, quelques œuvres, à hauteur de quatre ou cinq par objet d'étude, sont placées comme « exemples » d'œuvres à traiter par l'enseignant. Le même phénomène se produit en Espagne, où la seule exigence est « thématique », il s'agit de traiter des grands moments de l'histoire littéraire espagnole. Ce qui est intéressant, c'est que ces œuvres de référence recommandées mais non obligatoires, sont aussi le noyau des manuels de français et d'espagnol, d'où cette idée qu'il s'agisse toujours des « mêmes », alors même qu'il n'y a aucune liste « officielle » imposée.

J'ai choisi d'illustrer ces choix littéraires non imposées mais ceci dit hégémoniques en m'appuyant sur les manuels les plus utilisés par les enseignants d'espagnol et de français côtoyés durant mon enquête de terrain. Dans le cas de la France, je me suis référée aux manuels de seconde *Calliopée*¹⁶⁰ et de première *Passeurs de textes*¹⁶¹ ; dans le cas de

¹⁵⁹ Ministère de l'éducation nationale et de la recherche, site Éduscol : <http://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-referance.html>, consulté le 13 décembre 2018.

¹⁶⁰ C. Cazanove, C. Denis, S. Pailloux-Riggi, D. Rincé, F. Rio, S. Schvalberg, *Français 2de Calliopée*, Éditions Nathan, 2011 (Cazanove et al. 2011).

l'Espagne au manuels de 4^o de la ESO¹⁶² et de 2^o de Bachillerato¹⁶³ de Anaya. Dans les deux cas il s'agit des manuels les plus « récents » à cette date, correspondant aux derniers programmes, même si dans le cas français, ceux-là datent d'il y a presque une dizaine d'années.

Avant d'entrer dans la description des différents textes choisis pour travailler, il est important de signaler la différence de « fonctionnement » des manuels français et espagnols. En Espagne, la langue est enseignée jusqu'à la fin de la scolarité, ce qui fait que les manuels sont divisés en chapitres « linguistiques » et chapitres « littéraires ». Ceci dit, dans les chapitres linguistiques, l'étude de la langue s'appuie sur des textes variés, aussi bien littéraires que journalistiques. En France, même si l'intégralité des textes que l'on trouve dans les manuels est à caractère « littéraire », il y a différents statuts : il y a les textes qui illustrent les leçons d'histoire littéraire, qui ouvrent les chapitres, qui sont longs et qui invitent à différents exercices de réflexion et commentaires, et puis il y a les textes « complémentaires » ou en « écho », qui sont là, on dirait, pour poursuivre l'étude des œuvres importantes, et qui sont négligés par le manque de temps accordé à chaque séquence.

Pour produire les graphiques qui suivent, j'ai construit des tableaux avec les auteurs, les dates et les genres littéraires de chacun des textes présents dans les manuels. J'ai cumulé les textes de seconde et de première, ce qui a donné un total de 344 textes, ainsi que ceux de 4^o de la ESO et 2^o de Bachillerato, ce qui a donné un total de 321 textes. En passant en revue absolument tous les textes reproduits sur ces manuels, j'ai essayé de déterminer quels auteurs, quelles époques et quels genres littéraires avaient une plus grande importance.

Les graphiques qui suivent ont été produits à partir de tableaux Excel dont les données sont consultables à la fin de ce travail (cf. Annexe 10 et Annexe 10 bis).

Les époques

Alors qu'en Espagne le siècle le plus représenté est le XX^{ème} siècle, en France il s'agit du XIX^{ème}. L'importance accordée à la période du réalisme et du naturalisme en littérature pourrait justifier ce choix. Et même si nous retrouvons une forte représentation du XX^{ème} siècle, il est important de préciser que celui-ci n'arrive qu'en classe de première, puisque

¹⁶¹ Collectif, *Français Lycée Ire - Passeurs de textes - Manuel de l'élève*, Le Robert, 2011 (Collectif 2011).

¹⁶² Salvador Gutiérrez Ordóñez, Joaquín Serrano Serrano, Desirée Pérez Fernández, Remedios Luna Fernández, *lengua y literatura 4^o ESO*, Anaya, 2016 (Gutiérrez Ordóñez et al. 2016).

¹⁶³ Salvador Gutiérrez Ordóñez, Jesús Hernández García, Joaquín Serrano Serrano, *lengua y literatura 2^o Bachillerato*, Anaya, 2016 (Gutiérrez Ordóñez, Hernández García, and Serrano Serrano 2016).

parmi les 83 textes appartenant au XX^{ème} siècle, il n’y en a que 17 qui sont présents dans le manuel de seconde, et il faut noter que 10 sont cantonnés au statut de « texte complémentaire ». Il paraît aussi important de dire que le XXI^{ème} siècle est pratiquement banni de l’enseignement littéraire français, alors qu’il est notablement plus présent dans l’enseignement espagnol, quoique représenté, la plupart du temps, par des textes journalistiques :

Figure 2. Époques représentées dans les manuels de français (nombre de textes/siècle)

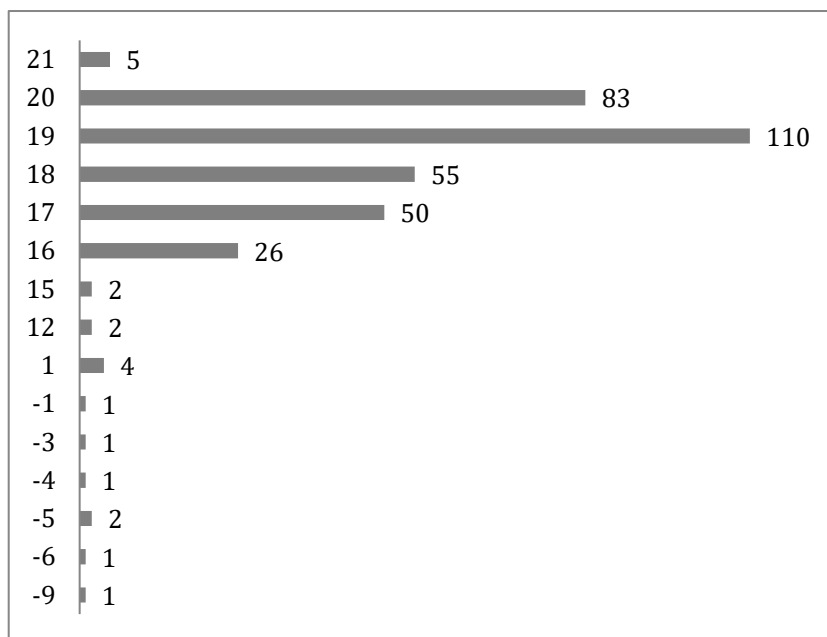
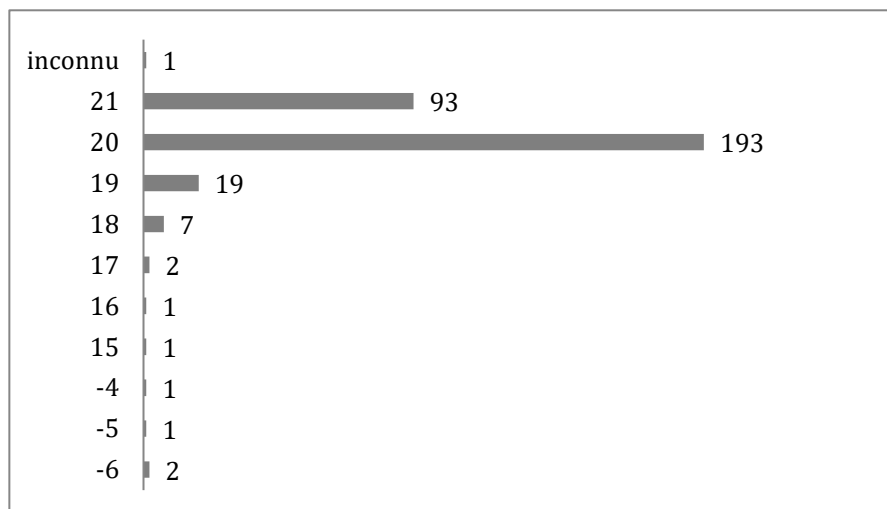


Figure 3. Époques représentées dans les manuels d’espagnol (nombre de textes/siècle)



Les genres littéraires

Malgré la différence au niveau de l'utilisation des textes d'information ou journalistiques entre la France et l'Espagne, une similitude est frappante : l'hégémonie du triptyque fictionnel – roman, poésie, théâtre. Derrière lui, par exemple, le genre de l'essai ou encore d'autres « sous-genres » comme la fable ou la nouvelle se voient très peu représentés. Dans le cas des deux pays, le genre romanesque dépasse largement les autres :

Figure 4. Genres littéraires représentés dans les manuels de français

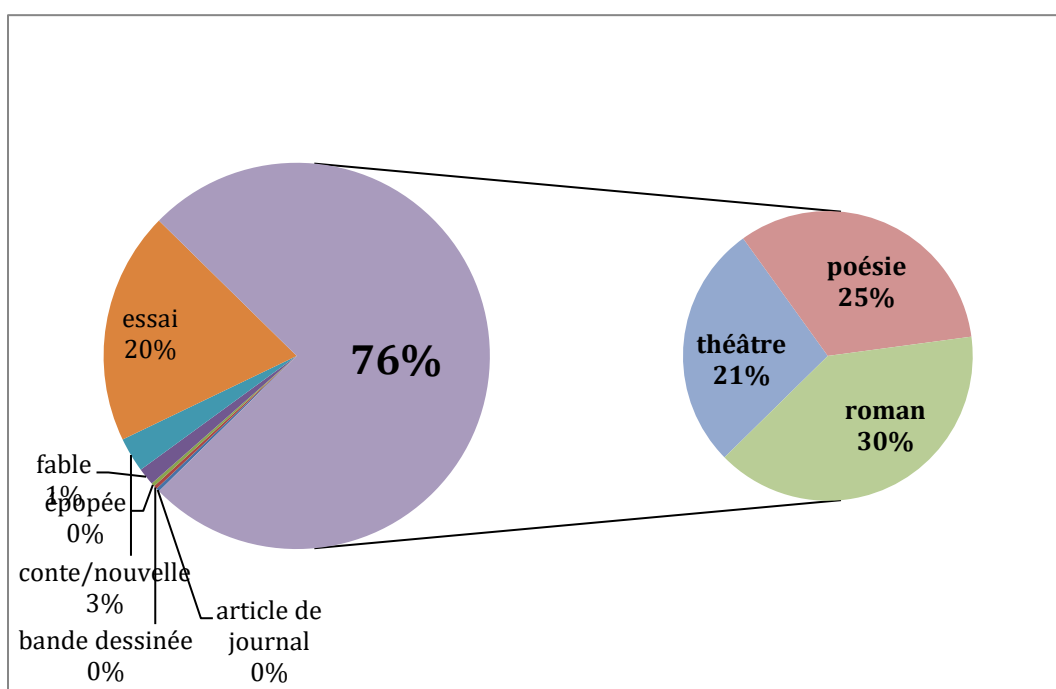
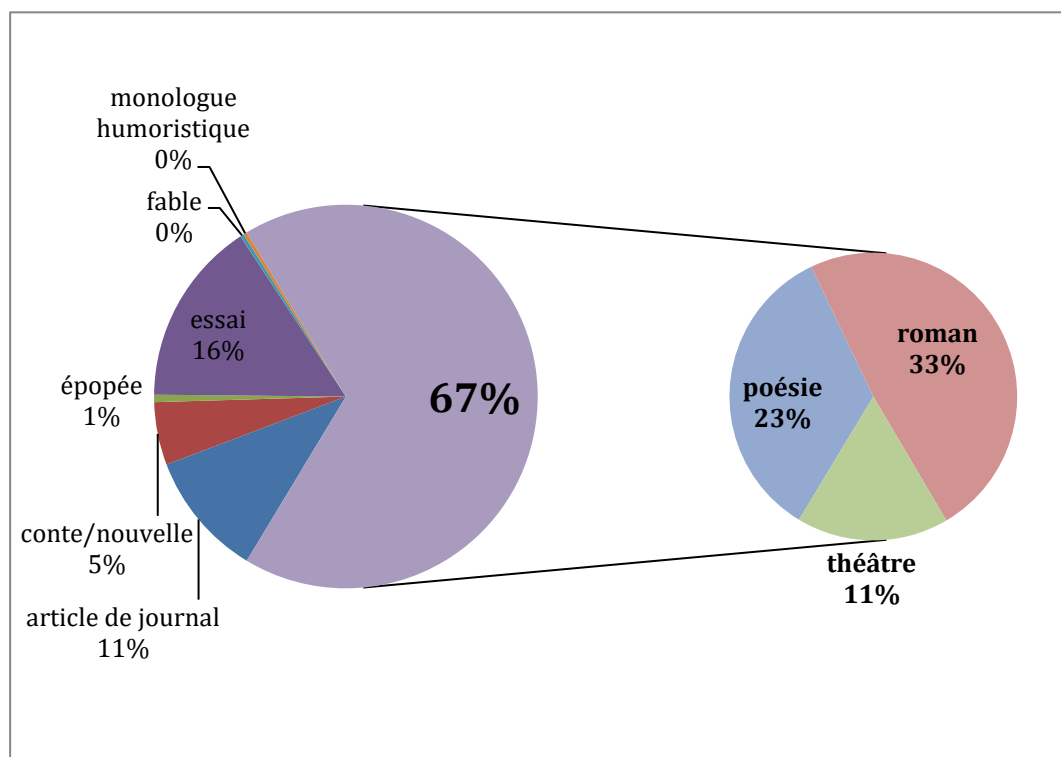


Figure 5. Genres littéraires représentés dans les manuels d'espagnol



La représentation de la francophonie et de l'hispanophonie

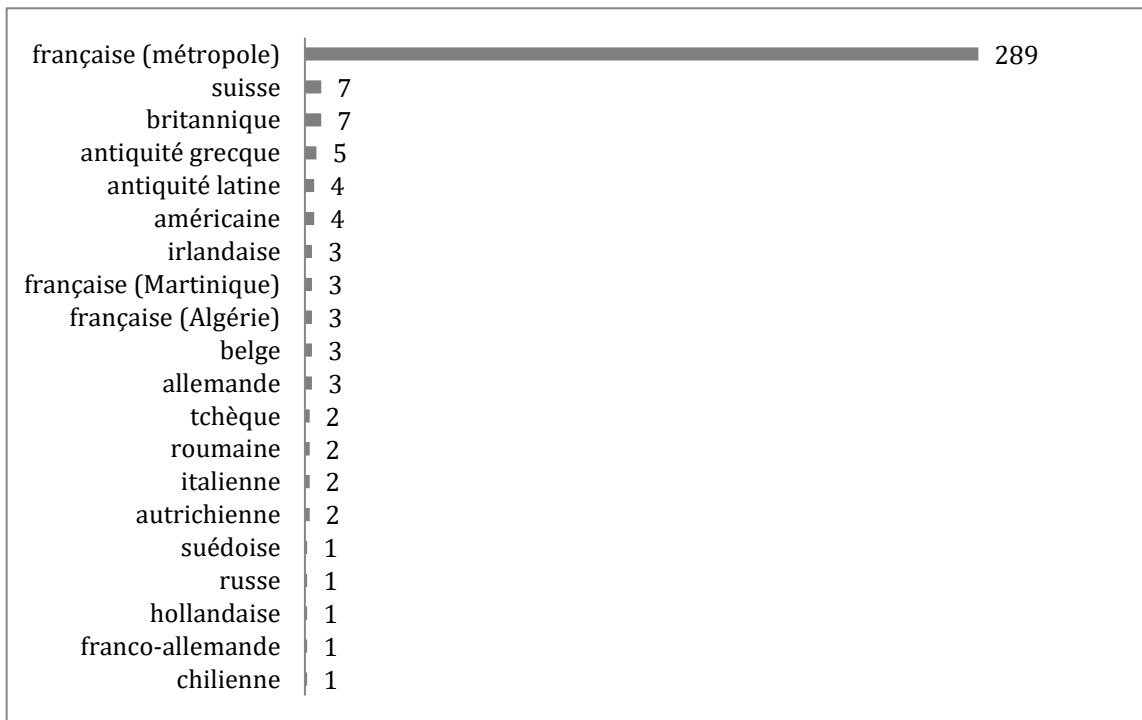
Pour les pays dont la colonisation a imposé la langue nationale dans différents territoires du monde, la question de l'enseignement des littératures issues de ce phénomène se pose depuis longtemps maintenant en didactique, aussi bien que la question de l'enseignement de la littérature de la métropole dans les territoires anciennement colonisés :

La question francophone (ou lusophone, ou anglophone ou hispanophone, voire néerlandophone) est infiniment complexe, puisqu'ici la langue est partagée entre des nations ou des groupes ayant une histoire très différente, divergente voire antagoniste, alors que les littératures non européennes en ces langues sont nécessairement plus récentes. D'où, dans l'univers post-colonial, l'interrogation sur la place à donner, selon les traditions, les phases de développement et le contexte général, à la part 'mondialisée' (et toujours postérieure au XVIII^e siècle) de la littérature écrite, et celle à réserver à un ancien répertoire 'national' devenu commun entre telle ancienne métropole et ses diverses colonies ou zones d'expansion linguistique. Dans une large mesure, on voit ainsi les littératures d'expression française, pour ne prendre que ce seul exemple, écartelées entre une série de dilemmes : quelle est la dimension 'mondiale' (et donc exportable) de ce qui est perçu comme littérature 'nationale' ?

Quelle place à faire à un patrimoine ancien souvent ressenti comme imposé, ou à tout le moins lointain ? Ce qui revient, très concrètement, à poser également la question de la chronologie adoptée dans l'approche des textes littéraires en fonction de l'âge et du niveau des élèves. (Fraisie 2015, 80)

Une question donc éminemment éthique, qui entraîne la reconnaissance ou la non-reconnaissance d'une culture au-delà du fait national, au niveau langagier, et que nos deux pays étudiés semblent évacuer sans trop de remords. En France, la représentation de la francophonie se réduit à six textes : l'ancienne Algérie française représentée par trois textes d'Albert Camus, ainsi que la Martinique par un Aimé Césaire équivalent en nombre de textes mais non en termes de statut, puisqu'il est entièrement relégué aux textes « complémentaires ».

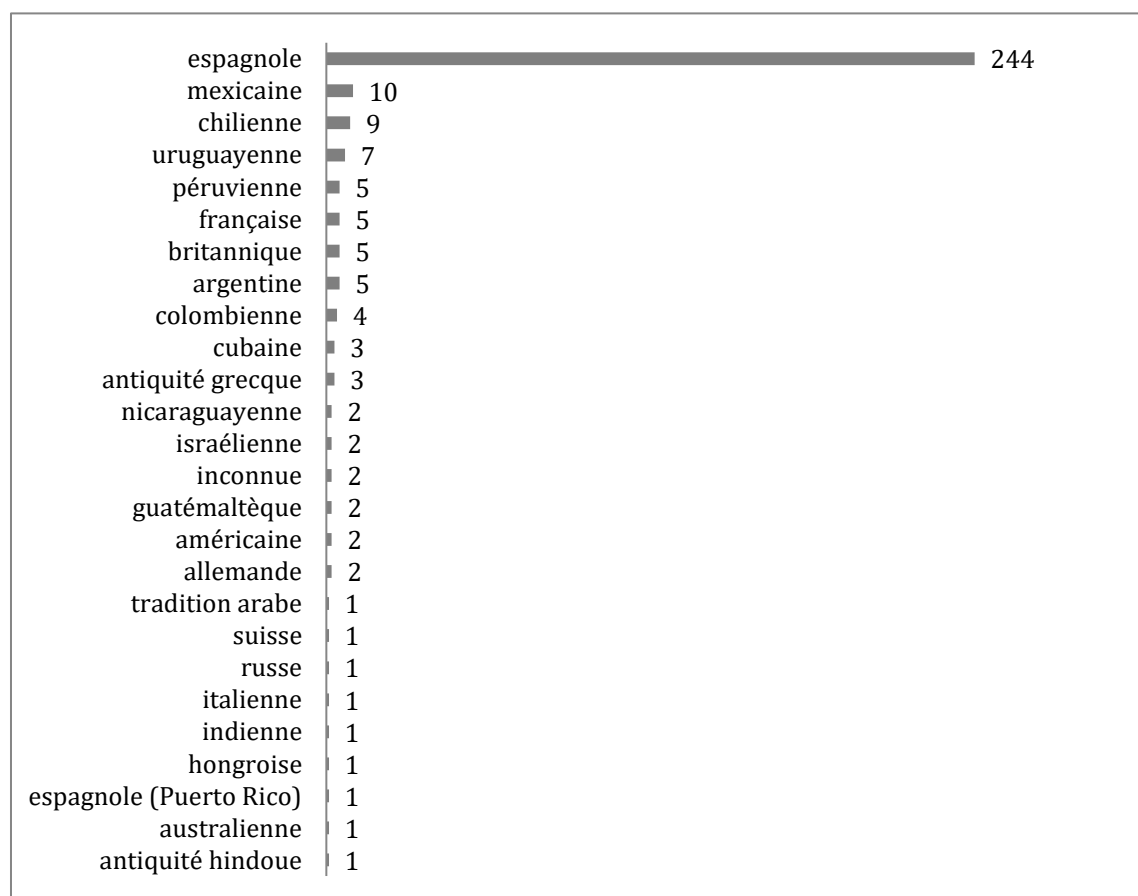
Figure 6. La représentation de la francophonie dans les manuels (par nationalité des auteurs)



En Espagne, même si treize nationalités d’auteur différentes illustrent la production littéraire hispanophone, il reste que la plupart de ces textes sont cantonnés au dernier chapitre du manuel de 2^o de Bachillerato intitulé « Littérature d’Amérique Latine¹⁶⁴ ». Cela place cette littérature dans un statut particulier et non équivalent à la littérature propre à la nation espagnole.

¹⁶⁴ « Capítulo 18, La literatura hispanoamericana ». p. 292 et suivantes.

Figure 7. La représentation de la francophonie dans les manuels (par nationalité des auteurs)



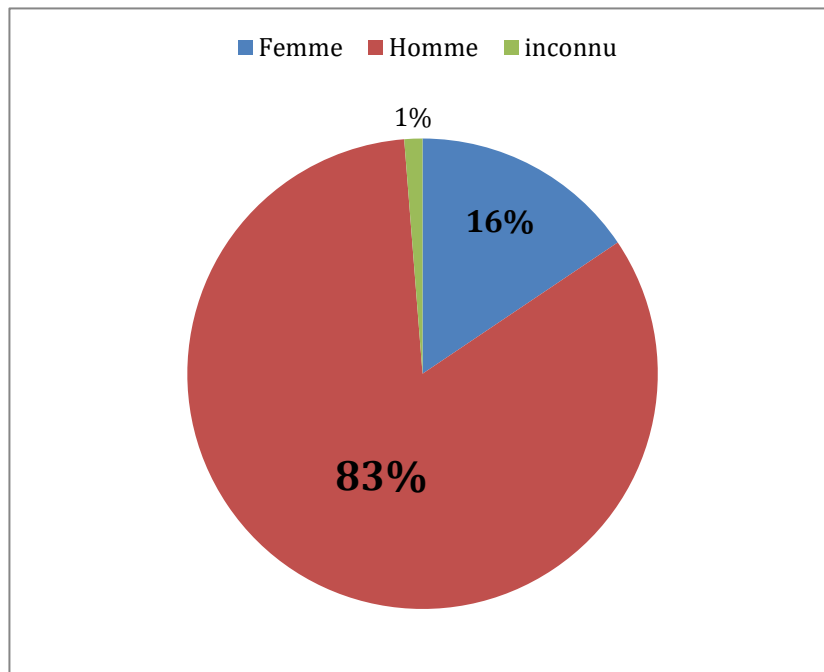
Par ailleurs, il suffit de jeter un coup d’œil aux deux graphiques pour s’apercevoir que l’Espagne se soucie davantage de l’universalité des œuvres enseignées, même si elle le fait encore dans une petite mesure. Cela est peut-être dû, ainsi que le pense Emmanuel Fraisse, au fait que la culture littéraire française est perçue en France comme un exemple de littérature et de pensée universelle : « Reste qu’en France, la relation entre nation et enseignement de la littérature est assurément paradoxale, car ce pays vit encore avec la certitude selon laquelle, tout particulièrement dans l’ordre de la littérature, ce qu’il pouvait avoir de particulier avait justement vocation universelle. » (Fraisse 2015, 19)

Le genres des auteurs

Nous retrouvons le même phénomène observé pour les nationalités d’auteurs, par rapport à la question du genre de ceux-ci. Les femmes sont relativement peu représentées dans les manuels espagnols, et elles le sont notamment par les textes journalistiques. Peu présentes dans la littérature canonique, elles le sont néanmoins un peu dans la poésie, un sous-

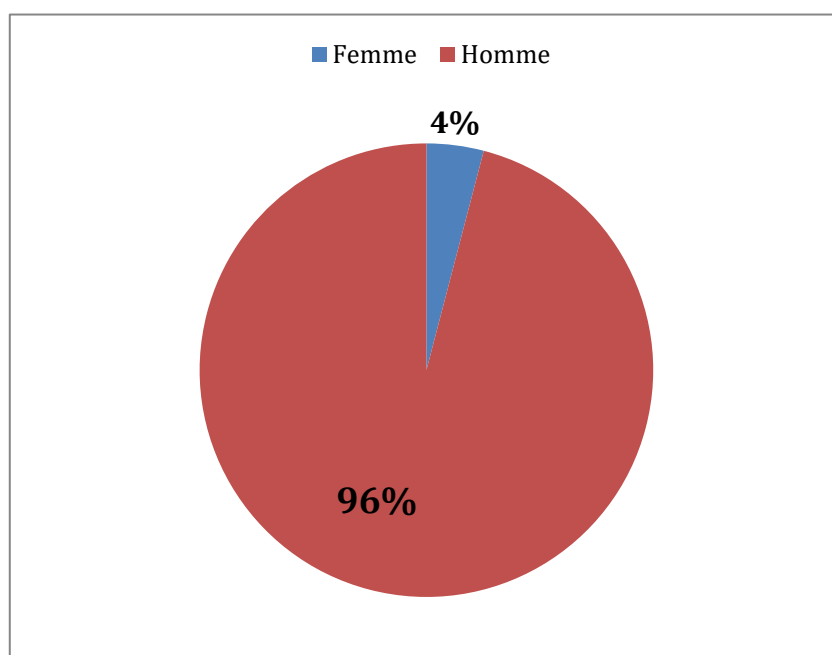
chapitre de deux pages concernant ce genre au XX^{ème} siècle, leur est entièrement dédié à la fin du manuel de 4^o de la ESO.

Figure 8. Genre des auteurs représentés dans les manuels d'espagnol



Mais le cas le plus frappant est sans doute celui des manuels de français. Si dans le manuel de première un seul texte parmi 140 était écrit par une femme, il faut signaler qu'il s'agissait d'un texte complémentaire classé dans le seul genre paralittéraire du manuel, à savoir quelques vignettes de bande-dessinée. Dans le manuel de première uniquement treize auteures ont pu se frayer leur chemin parmi un total de 204 auteurs :

Figure 9. Genre des auteurs représentés dans les manuels de français



Or loin de devoir croire à une disposition aléatoire de textes sur papier ou encore à une simple reproduction d'une tradition, nous devons prendre conscience de la grossièreté de la construction culturelle qui a lieu dans l'enseignement de la littérature à l'école :

L'accent mis sur la fonction de conservation et de transmission culturelles de l'éducation ne devrait pas empêcher de porter attention au fait que toute éducation, et en particulier toute éducation de type scolaire, suppose toujours en fait une sélection au sein de la culture et une réélaboration des contenus de culture destinés à être transmis aux générations nouvelles. Cette double exigence de sélection dans la culture et la réélaboration didactique fait qu'on ne peut pas s'en tenir à l'affirmation générale et abstraite d'une unité de l'éducation et de la culture : il faut nuancer et spécifier, c'est-à-dire construire une véritable problématique des rapports entre école et culture. (Forquin 1996, 13)

Aussi bien en France qu'en Espagne, la culture littéraire est romanesque, masculine et largement antérieure au vécu des élèves pour ne pas dire aussi à celui des enseignants. Nous voyons donc quel est ce « patrimoine » enseigné à l'école, patrimoine primordial en ce qu'il est au centre de l'enseignement littéraire dans les programmes :

Ces finalités sont atteintes grâce à une progression méthodique qui prend appui principalement sur la lecture et l'étude de textes majeurs de notre patrimoine. (Ministère de l'Education Nationale 2010)

[...] La connaissance des origines historiques de la réalité plurilingue de l'Espagne et la valorisation comme source d'enrichissement personnel et comme démonstration de la richesse de notre patrimoine historique et culturel¹⁶⁵. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 363)

Or c'est bien par le traditionalisme que renferme cette notion de « patrimoine » que nous devons l'interroger. Marie-France Bishop et Anissa Belhadjin nous rappellent dans leur article « Les patrimoines littéraires à l'école : une notion à (ré)interroger » l'importance sociétale d'asseoir un enseignement culturel sur ladite notion :

Aujourd'hui, un mouvement se dessine et l'on remarque que face aux changements, à la perte supposée des repères et des valeurs, à la difficulté à ouvrir le champ à d'autres littératures, les discours officiels se réfugient derrière le patrimoine littéraire comme 'pilier', comme valeur à transmettre, comme élément de fondation d'une culture commune. [...] La notion mérite d'être examinée en tant que construction culturelle et idéologique. Son sens, assez précis en ce qui concerne le patrimoine matériel, est plus difficile à déterminer lorsqu'il s'agit de patrimoine littéraire à l'école. Multiforme ou changeant, il apparaît soumis à des fluctuations qui dépendent des niveaux scolaires, des filières et des époques, des lieux, des pays. Le pluriel s'impose et ce sont bien des patrimoines qui permettent la constitution de sujets sociaux et scolaires, en transmettant des valeurs et des savoirs. (Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature 2015, 17–18)

Si le pluriel doit s'imposer au niveau du patrimoine enseigné, nous avons vu que cela n'est pas forcément le modèle suivi par le choix des textes « au programme ». Mais malgré un choix tout à fait questionnable, quel est le danger réel de ce patrimoine-là ? Si les programmes prônent, à côté de l'enseignement d'une certaine culture, la transmission d'un esprit critique aux élèves, nulle raison de s'inquiéter. Toutes les idées pourraient être exposées à des élèves dont on développe l'esprit critique et la capacité de réaction. Ainsi, le patrimoine étudié en classe de français et d'espagnol ne peut être considéré un « danger » que si l'on considère la

¹⁶⁵ « Conocimiento de los orígenes históricos de la realidad plurilingüe de España y valoración como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural. »

lecture et la culture d'un certain point de vue qui n'est certainement pas celui de l'esprit critique :

Dans le cadre de la didactique du français, l'importance de la relation entre valeur et patrimoine nécessite sans doute une certaine vigilance. En effet, si l'approche de la littérature patrimoniale se centre sur la transmission des valeurs, le texte peut être considéré comme porteur d'un unique sens qu'il s'agit de retrouver. Le risque serait d'oublier la lecture comme mise en activité du lecteur. En effet, dans le cas où le texte patrimonial est considéré comme pourvoyeur de valeurs et de références, il n'est plus le lieu où s'élaborent des jugements et des interprétations. (Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature 2015, 23-24)

Ainsi, la question de la transmission culturelle ou patrimoniale concerne finalement davantage l'activité que les œuvres en elles-mêmes. Ainsi que le pense Violaine Houdart-Mérot, « Les exercices pratiqués dans les classes sont en effet souvent plus révélateurs que les déclarations de principe » (Houdart-Mérot 2012, 59).

Nous aurons compris que le patrimoine à l'école est paradoxalement assez éclectique dans des limites de genres et d'époques très restreintes. Ainsi que l'ont dit Marie-France Bishop et Anissa Belhadin dans l'introduction à leur ouvrage reprenant le colloque à ce sujet, « Si l'on considère les listes proposées par les instances officielles, deux caractéristiques des œuvres citées étonnent : leur diversité et en même temps la persistance du fonds des auteurs classiques dont la constitution a été étudiée par Daniel Milo (Milo 1986). » (Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature 2015, 26)

Ainsi, ce qui importe le plus ce n'est peut-être pas quelles œuvres sont bonnes à devenir culture transmissible mais plutôt, qu'appelle-t-on « culture » à l'école ? Est-ce justement un ensemble d'œuvres pleines de valeurs à transmettre ? Ou bien parle-t-on d'un processus davantage lié à l'activité de lecture ?

b. Qu'est-ce qui est considéré comme étant « culture » à l'école ?

Ainsi que nous le retrace Martine Jey dans son ouvrage historique sur l'enseignement du français, c'est à partir de la fin du XIX^{ème} siècle que l'enseignement secondaire « moderne » prend le double objectif que nous lui connaissons aujourd'hui. Un but de formation pratique à des compétences professionnelles – cela est peut-être un anachronisme, mais on pourrait le comprendre comme cela de nos jours –, ainsi qu'une formation culturelle. C'est dans le Bulletin Officiel n° 470 du 4 août 1887 qu'on explique qu'il s'agit de :

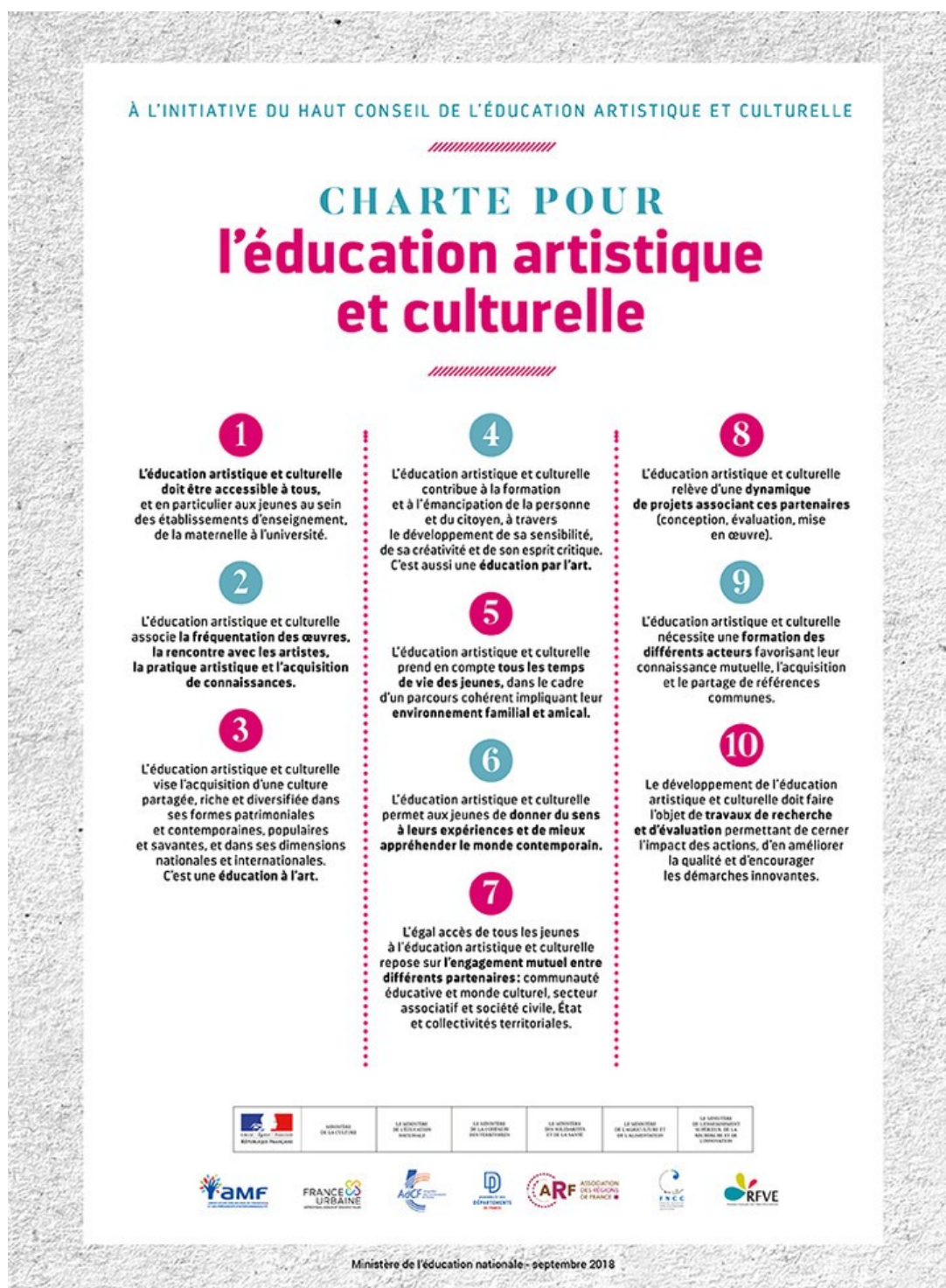
[...] munir les élèves de notions pratiques immédiatement utiles mais aussi de leur donner un peu de cette culture désintéressée et supérieure qui est le but et l'honneur de l'enseignement secondaire. (Jey 1998, 173)

Mais de quelle « culture » s'agit-il aujourd'hui ? Est-elle toujours « désintéressée » ? Que doit-on comprendre par supérieure ? Dans le chapitre précédent nous avons abordé sommairement le rapport des élèves à la littérature à l'école. Tentons maintenant d'approcher avec plus de détail cet objet culturel.

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse en France a un site dédié à l'enseignement culturel « de la maternelle à l'université ». L'éducation culturelle y est accolée à l'éducation artistique et son projet a dix objectifs¹⁶⁶ :

¹⁶⁶ Site du Ministère de l'Éducation Nationale, « L'Éducation artistique et culturelle de la maternelle au Baccalauréat » : http://cache.media.education.gouv.fr/image/07_-_juillet/16/2/Charte_EAC_608162.89.jpg, consulté le 18 octobre 2018.

Figure 10. Charte pour « L'Éducation artistique et culturelle de la maternelle au baccalauréat »



Nous retrouvons dans ces objectifs des visées propres à l'enseignement linguistique et littéraire : « la fréquentation des œuvres », « la formation et l'émancipation de la personne et du citoyen », « le développement de la sensibilité », cependant, aucune mention explicite aux œuvres littéraires ou à la lecture de littérature ne nous ferait comprendre que cet enseignement

peut avoir une primauté par rapport à d'autres disciplines concernant l'enseignement culturel. D'ailleurs, dans la page de présentation de la charte, où les objectifs sont davantage détaillés, la présentation des disciplines propres à cet enseignement culturel et artistique ne comprend pas la matière de français :

Le développement des pratiques artistiques des élèves s'appuie d'abord sur les enseignements artistiques, principalement :

- les arts visuels et l'éducation musicale à l'école
- les arts plastiques et l'éducation musicale au collège
- les enseignements d'exploration 'Création et activités artistiques' et les enseignements facultatifs et de spécialité « Arts » au lycée

Les classes à horaires aménagés, à l'école primaire et au collège (du CE1 à la 3e), proposent aux élèves volontaires et motivés un enseignement artistique renforcé en musique, danse ou théâtre.

En complément des enseignements, des **actions éducatives sont proposées à tous les élèves volontaires**¹⁶⁷ : classes à projet artistique et culturel, ateliers artistiques, résidences d'artistes, volet culturel de l'accompagnement éducatif, etc¹⁶⁸.

Notons par ailleurs le vocabulaire de l'activité, de la participation mais aussi de la prise en compte de la vie personnelle de l'élève. Selon les objectifs énoncés plus haut, il ne s'agit que minoritairement de transmettre à l'élève une culture canonique, « du passé », il s'agit surtout de le mettre en lien avec les productions culturelles contemporaines, et de l'initier à une pratique culturelle courante.

En ce qui concerne le projet espagnol, parmi les 145 occurrences que nous trouvons du mot « culture » dans le curriculum de l'enseignement secondaire, il n'y en a qu'une que nous retrouvons dans le descriptif de la matière *Lengua castellana y literatura*, il s'agit d'un des « standards d'apprentissage évaluables » que nous trouvons dans le bloc « éducation littéraire » :

[L'élève] Sait comparer des textes littéraires et des pièces des médias de communication qui répondent à un même sujet, en observant, analysant et en expliquant les différents points de

¹⁶⁷ Surlignement d'origine.

¹⁶⁸ Site du Ministère de l'Éducation Nationale, « L'Éducation artistique et culturelle de la maternelle au Baccalauréat » :

http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html#Le_parours_d_education_artistique_et_culturelle, consulté le 18 octobre 2018.

vue selon le médium, l'époque ou la culture et en valorisant et critiquant ce qu'il lit ou voit¹⁶⁹. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 370)

En revanche, le mot culture est associé à une pluralité de connaissances qui peuvent paraître bien éloignées de la littérature et même de l'art en général. À savoir, la culture « audiovisuelle » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 227), ou bien la culture « scientifique basique » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 257) ou encore la culture « mathématique » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 407). Nous retrouvons aussi beaucoup ce mot dans les enseignements classiques du grec et du latin, se référant, cette fois-ci, à une culture « classique », aux origines de notre patrimoine linguistique et culturel :

La discipline de Grec dans la période du lycée a comme objectif principal d'introduire les élèves à la connaissance basique de la langue grecque ancienne [...] pour leur permettre d'accéder directement à certains des textes originaux les plus importants de la tradition littéraire hellénique, à travers lesquels est arrivée jusqu'à nous une bonne partie de ce qu'on appelle le legs classique. L'étude de la langue et de la littérature grecques sert, de plus, comme instrument idéal pour s'initier dans une connaissance directe de la pensée et de la culture grecques anciennes, qui représentent la base de la civilisation occidentale¹⁷⁰. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 315)

Ainsi, la littérature, aussi bien en France qu'en Espagne, ne semble pas l'élément premier de l'enseignement culturel tout au long de la scolarité. Et cela, même dans la classe de français. C'est la vision de Violaine Houdart-Mérot qui constate que notamment au primaire et au collège, le corpus littéraire tend à s'élargir à d'autres pratiques culturelles qui sortent du seul objet livre et qui iraient même peut-être, à la longue, jusqu'à l'écartier totalement :

¹⁶⁹ « Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve. »

¹⁷⁰ « La asignatura de Griego en la etapa de Bachillerato tiene como primera finalidad introducir al alumnado en el conocimiento básico de la lengua griega antigua en sus aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos, con objeto de permitirle acceder directamente a algunos de los textos originales más importantes de la tradición literaria helénica, a través de los cuales ha llegado hasta nosotros una buena parte del denominado legado clásico. El estudio de la lengua y la literatura griega sirve, además, como instrumento idóneo para iniciarse en un conocimiento directo del pensamiento y la cultura griega antigua, que constituyen la base de la civilización occidental. »

Ce patrimoine [littéraire] est désormais culturel, et non plus seulement littéraire. On préconise l'étude d'œuvres cinématographiques majeures du 'patrimoine français, européen et mondial'. Cependant, aucune précision n'est donnée sur ce qui fait la valeur patrimoniale de ces œuvres : d'une certaine manière, ce terme, désormais utilisé de manière très extensive, remplace le terme passé de mode de chef d'œuvre et l'adjectif 'classique' dans son sens étymologique d'œuvre 'de première classe'. Les critères demeurent de la responsabilité de l'enseignant. Ainsi, on assiste à une extension sans fin du corpus des œuvres littéraires qui entrent ou peuvent entrer à l'école, avec l'importante production de littérature pour la jeunesse dans les petites classes, l'ouverture aux littératures européenne et mondiale, et même à d'autres productions artistiques, telles que le cinéma et la lecture de l'image. Le risque est de voir la littérature se diluer dans le culturel. On en observe des manifestations dans la transformation des manuels de littérature depuis une quarantaine d'années : la longueur et le nombre des extraits ont tendance à réduire, tandis que les images envahissent les pages. (Houdart-Merot 2012, 65–66)

En revanche, l'élément premier de l'enseignement littéraire en France au lycée est bien, quant à lui, l'éducation culturelle :

Les programmes de français et littérature en classes de seconde et première répondent à des objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée : l'acquisition d'une culture [...]. (Ministère de l'Éducation Nationale 2010)

En effet, au-delà de ce que peuvent dire les programmes d'enseignement, pour certains la littérature est la production culturelle par excellence à transmettre. Pratiquer des activités « culturelles », ainsi que cela est encouragé à l'école, n'est pas la même chose qu'« avoir de la culture », et souvenons-nous que de la littérature, il s'est agi pendant longtemps d'en « avoir¹⁷¹ » avant toute autre activité (Queneau 1955, 1735–1875). Pour certains, il s'agirait même là du seul art que l'on puisse « avoir » ou « conserver », contrairement aux arts plastiques, par exemple. Revenons notamment à la théorie culturelle de Jean-Louis Harouel :

La vraie culture, c'est bien évidemment la culture dans son sens classique et noble, qui est resté jusqu'à il y a peu son sens courant, et qui demeure présent dans l'esprit du public, même s'il y est de plus en plus brouillé par l'usage tous azimuts du terme. [...] Or, ainsi que le rappelle Danièle Sallenave, l'idée de *paideia* est elle-même issue de la littérature, conçue

¹⁷¹ Cf. chapitre 1.3.

comme pédagogie de l'âme, qui non seulement instruit mais forme le jugement¹⁷². [...] La vraie culture, c'est donc aussi bien l'action de lire et d'étudier Montaigne que l'état de celui qui s'est cultivé par cette étude et cette méditation, ou encore que les *Essais* eux-mêmes, grâce auxquels le lecteur a pu se cultiver. Dans cette conception classique, qui est la seule comportant une possibilité de formation et d'enrichissement pour l'individu, la culture se construit nécessairement autour des arts anciens. Mais si tous sont susceptibles de contribuer à la culture, celle-ci ne peut toutefois exister sur la base des seuls arts plastiques et sonores. On ne saurait se cultiver par leur fréquentation exclusive. Comme l'observe Danièle Sallenave, un être cultivé est davantage qu'un esthète ou un amateur d'art¹⁷³. Et Michel Schneider y insiste : la lecture 'est la clé de tout art'¹⁷⁴. La culture ne peut exister sans les lettres. Elles sont le cœur de la culture, son centre de gravité, son point de passage obligé. Le lieu par excellence de la culture est la civilisation de l'écrit, la civilisation du livre. Un art peut manquer à une culture. C'est regrettable, mais cela n'invalide pas le processus de culture. Cela le rend seulement moins complet. En revanche, l'absence de la littérature empêche la culture d'exister en la privant de son point d'appui essentiel. Les arts visuels et sonores ne peuvent fonder une culture, et la musique moins encore que tous les autres. Car la culture relève fondamentalement de la pensée rationnelle, du logos, du discours construit. Et la musique, si belle soit-elle, est par nature abolition des mots. Son règne actuel, grâce à la technique, est celui de cette 'retraite du mot' dont George Steiner observe qu'elle marque le passage 'à une après-culture ou à une sous-culture'¹⁷⁵. (Harouel 1998, 21–23)

Dans cet ouvrage incendiaire où cet historien français du droit revient sur les dommages que la démocratisation scolaire a pu causer à la transmission culturelle, il nous est expliqué ce qu'est cette « vraie » culture qui a tendance à s'égaliser avec d'autres pratiques moins nobles de manière erronée, cette « haute culture [qui] est en voie d'extinction totale » (Harouel 1998, 137). La culture est la culture « classique », ancienne, les productions artistiques d'avant, en quelque sorte. Et pour lui, la littérature serait au centre de cette culture-là – encore faut-il bien comprendre sa conceptualisation de la littérature. Notons dans son discours ce vocabulaire de la crise, qui ne fait que nous rappeler le vocabulaire autour de l'enseignement du français et de la littérature ainsi que nous avons pu le relever plus haut :

¹⁷² L'auteur cite D. Sallenave, *Le don des morts*, Paris, Gallimard, 1991 (Sallenave 1991, 106–7).

¹⁷³ L'auteur cite D. Sallenave, *Le don des morts*, Paris, Gallimard, 1991 (Sallenave 1991, 91).

¹⁷⁴ L'auteur cite M. Schneider, *La comédie de la culture*, Paris, Seuil, 1993 (Schneider 1993, 149).

¹⁷⁵ L'auteur cite G. Steiner, *Dans le château de Barbe-Bleue (Notes pour une redéfinition de la culture)*, Paris, Gallimard, 1986 (Steiner 1986, 126).

La culture fait mauvais ménage avec le monde actuel. C'est vrai aussi bien pour la création d'œuvres littéraires et artistiques fondatrices de culture que pour l'aptitude de l'homme d'aujourd'hui à se cultiver, à élever son esprit par la littérature et par l'art. Dans les deux cas, le présent manifeste une extrême infériorité par rapport au passé, XIX^{ème} siècle inclus. Et pourtant, cette culture à l'avenir si problématique serait plus que jamais nécessaire. Autant le passé, inégalitaire, techniquement limité et chargé de sens, fut propice à l'épanouissement de beaux génies, à l'éclosion de grandes œuvres, autant le présent en est pauvre. (Harouel 1998, 271)

Or nous l'avons vu dans la citation précédente, la culture ce serait l'« écrit », avec toute l'importance à donner à ce participe passé. La production écrite se sauvegarde et est transmissible dans le temps. Il s'agit de ce produit lointain que l'on perpétue par l'étude. La culture n'est pas une production, mais une appropriation, un bagage que l'on porte, quelque chose que l'on connaît. Aussi irritants que les propos d'Harouel puissent apparaître, ils surprennent par leur proximité avec la conception de la culture qui virevolte autour de l'enseignement littéraire encore de nos jours – d'où, peut-être, la nécessité de se poser davantage de questions concernant cet enseignement.

Déeses des arts et de la culture, les Muses, nous dit Hésiode, sont filles de Mnémosyne, déesse de la mémoire. Il n'est pas, en effet, de culture sans mémoire. La culture est pensée, mais aussi, fondamentalement, mémoire. Aussi bien dans son contenu (les grandes œuvres littéraires, artistiques qui la fondent) que dans sa démarche (un développement de l'esprit et de la sensibilité grâce aux œuvres de la pensée et de l'art), la culture nous vient du passé et repose sur la mémoire. Là réside la vérité de la culture, qui est aussi celle de l'art. Tous deux sont indissolublement liés à un passé qui fut leur matrice. (Harouel 1998, 233)

Ainsi que nous l'avons vu dans les discours officiels correspondant aux cours de français et d'espagnol, la littérature est davantage reliée à une production écrite à étudier, à connaître, qu'à la production de discours, écrits ou oraux d'ailleurs. Nous avons d'ailleurs noté ce vocabulaire de l'élévation, de l'importance de certaines œuvres par rapport à d'autres que nous lisons aussi chez Harouel :

Les programmes de français et littérature en classes de seconde et première répondent à des objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée : l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen.

Les finalités propres de cet enseignement sont :

- la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société ;
- la construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique des œuvres littéraires ;
- le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral.

(Ministère de l'Éducation Nationale 2010)

De plus, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants, il y a bien l'idée que la littérature est à valoriser comme bagage historique, comme un patrimoine d'importance, et cela, par le fait qu'elle représente la « culture » linguistique et nationale à connaître.

c. La littérature, des œuvres à leur lecture :

Le respect pour la littérature patrimoniale

Rappelons-le, l'échantillon observé et interviewé pour cette enquête sur l'enseignement de la littérature fait partie d'une minorité sociale pour laquelle la littérature est quelque chose de courant et de présent à la maison depuis leur enfance. Absolument tous les élèves interrogés se sont déclarés enfants de lecteurs voir de « grands » lecteurs (R. Chartier 2003).

Mais peut-on dire pour autant que la culture littéraire personnelle est proche de la culture scolaire ? Une première réponse semblerait positive. Les bibliothèques de classiques sont présentes à la maison, plusieurs élèves affirment lire de leur côté ces mêmes livres qui sont attendus à l'école en même temps qu'il témoignent d'une prise de conscience d'une catégorie livresque à valoriser ou à laquelle il faut porter plus d'attention :

« Et de quoi ça dépend que tu te sentes concernée par un texte ou livre de l'école ? Que tu aies envie de le continuer, de le lire ou pas... ?

La plupart du temps si je m'identifie ou pas au personnage. Ou que ça arrive maintenant ou que ça ne soit pas trop... bizarre. Parce qu'on lit des choses bizarres parfois. *Madame Bovary* parce que j'étais une femme, une jeune et tout ça. Mais après j'ai aussi lu l'*Assommoir* d'Émile Zola, alors que je n'étais pas obligée, et je ne sais pas vraiment, pourquoi j'ai voulu le lire. Je pense parce que je me suis dit 'c'est Émile Zola !'.

[....]

C'est quoi la différence entre la manière dont tu lis un texte qu'on t'a demandé de lire, à l'école, et un texte que tu as choisi de lire ?

Avant je me disais qu'il n'y avait pas de différence, parce que j'avais plus le temps de lire. Mais maintenant, comme souvent c'est obligé et je n'ai pas le temps, et du coup je me presse plus, peut-être que j'apprécie moins ? Mais sinon quand on me dit des noms d'auteurs très connus, j'ai cette curiosité, je me dis 'tu vas bien le lire, pour bien tout comprendre, parce que c'est sérieux' (*rire*) 'les gens ils ont lu ça et c'est sérieux, donc tu vas faire attention'. Alors que les livres de fiction et tout ça que je lis à la maison, personnellement je les lis beaucoup plus vite, je les dévore, mais comme ça ! Alors que les livres de l'école ça va beaucoup plus lentement, c'est parce qu'on m'oblige et... je m'ennuie. »

(Chloé de H., seconde, LFCL)

« [...] **ma question suivante est si tu as des propositions de livres à mettre dans le programme.**

Voyons... je sais que c'est peut-être trop. Mais *Le Quichotte*, ça me semble intéressant de le lire à l'école parce que ma mère m'a raconté que quand elle était jeune, au lycée, elle a lu *Le Quichotte* et elle l'a trouvé très intéressant, et comme c'est une œuvre très importante de la littérature espagnole, je trouverais intéressant de la lire...¹⁷⁶ »

(María 3, 4^o ESO, Almodóvar)

Et malgré cette familiarité, les mots qui entourent le plus souvent la littérature dans les témoignages des élèves ne sont pas du côté de l'affect, de quelque chose que l'on apprécie, mais plutôt d'une connaissance et d'une culture perçues comme obligatoires parce que nécessaires. Nous le voyons déjà dans le témoignage de Chloé ci-dessus, à quelques phrases d'intervalle elle affirme cette volonté de lire des auteurs « très connus », elle parle d'une littérature sérieuse qu'elle respecte, elle cite même deux noms d'auteurs on ne peut plus scolaires – Flaubert et Zola –. Et pourtant sont verdict par rapport à cette même littérature scolaire est claire : elle s'ennuie. S'il y a un « intérêt » comme dit María, ou une « curiosité » pour cette littérature patrimoniale de laquelle ils entendent parler dans le milieu scolaire et à la maison, il y a tout de même une forte conscience qu'il s'agit là de quelque chose de différent de ces livres qu'ils lisent en-dehors de ce canon, ces livres « de fiction » dont parlait Chloé.

En effet, quand on leur demande aux élèves ce qu'est la « littérature » pour eux, certains titres et certains auteurs reviennent toujours, ainsi que les mots « classique » et « Histoire ». Le sens de l'enseignement littéraire serait donc davantage lié à l'étude ou à la transmission de connaissances, à la culture comme objet identitaire et national comme on l'a vu plus haut, qu'à une quelconque expérience de croissance personnelle ou intellectuelle. Voici quelques exemples de ces idées récurrentes en entretien :

¹⁷⁶ « [...] **mi siguiente pregunta es si tú tienes proposiciones de libros para poner en el programa.** A ver... yo sé que eso es demasiado a lo mejor. Pero por ejemplo *El Quijote*, me parece interesante leerlo en el colegio porque mi madre me contó cuando era joven, en cuarto, en bachillerato, leyó *El Quijote* y le pareció muy interesante, y como es una obra muy importante en la literatura española, pues me parece interesante como leerla y... »

« La littérature... à l'école... plus qu'autre chose c'est d'étudier de grands auteurs, de grands poètes, de grandes ÉPOQUES de la littérature, de la langue plus qu'autre chose, hein... étudier par exemple Antonio Machado... différents poètes et différents écrivains qui ONT eu une signification pour la littérature et pour la langue espagnoles¹⁷⁷. »
(Estefan, 4^o ESO, LB)

« **Littérature.**

Histoire.

Histoire, dans quelle sens?

La littérature passée.

Pourquoi tu crois qu'on vous enseigne la littérature à l'école? De la même manière qu'on vous enseigne l'histoire, la géographie...

Culture. Tout simplement. Parce que sinon, je ne lui vois pas beaucoup de sens. (*rire*)¹⁷⁸ »
(Paula, 1^o Bachillerato, LB)

La littérature est de plus classée la plupart du temps comme quelque chose de purement scolaire, c'est pourquoi elle est associée au vocabulaire concernant la classe dans laquelle elle est enseignée. J'ai choisi de reproduire ici une série de réponses à la question de trouver des correspondances entre les mots. Un grand nombre de réponses au mot « littérature » faisait immédiatement et directement référence à la discipline dans laquelle celle-ci est enseignée, comme s'il était difficile pour les élèves d'imaginer un sens pour cette notion en-dehors du cadre scolaire et ce, dans les deux systèmes :

« **Littérature?**

(*il réfléchit*) (*rire*) Classe¹⁷⁹. »
(Andreu, 1^o L, LFB)

« **Littérature.**

Langue.

Langue et avec cette tête, tu veux dire quoi ? Que tu ne l'assimiles que à la matière *Lengua y literatura* ?

Oui.

D'accord justement c'est un sujet qui m'intéresse, de savoir si pour vous le mot 'littérature' a un sens en dehors de l'école ou bien si c'est simplement un concept scolaire.

Pour moi ce n'est qu'un concept scolaire. C'est ainsi que le reflètent les enseignants de ce lycée. Ils le font très rapidement, nous ne voyons pratiquement aucune œuvre, ce n'est que de la théorie de toutes les publications de l'auteur, la vie de l'auteur, les mouvements, les caractéristiques. Mais après, je ne

¹⁷⁷ « La... literatura en la escuela... es más que nada estudiar grandes autores, grandes poetas, grandes ÉPOCAS de la literatura, de la lengua más que nada, eh... estudiar por ejemplo Antonio Machado... diferentes poetas y diferentes escritores que HAN significado algo para la literatura y para la lengua española. »

¹⁷⁸ « **Literatura. Historia. ¿Historia en qué sentido?** La literatura pasada. [...] **¿Por qué crees tú que se enseña la literatura en la escuela? Igual que se enseña historia, geografía...** Cultura. Simplemente eso. Porque si no tampoco le veo mucho sentido (*rire*) »

¹⁷⁹ « **Literatura?** (*il réfléchit*) (*rire*) Classe. »

sais pas, nous ne l'identifions pas avec la réalité ou la société. Alors pour moi la littérature c'est une matière de l'école¹⁸⁰. »

(Marta 1, 2^o Bachillerato, Almodóvar)

« **Littérature.**

Littérature... Français, travail.

Est-ce que le mot 'littérature' fait sens pour toi en dehors de l'école ? Est-ce que pour toi ça veut dire quelque chose ?

Pas grand-chose, non. »

(Adrien, 1^e L, LFCL)

« **Et tu pourrais me donner un exemple d'un texte qui est littéraire selon toi et un qui ne l'est pas, que tu penses ne pas pouvoir entrer dans cette catégorie?**

N'importe quel livre que nous ayons à étudier en Français. Par exemple *L'Étranger* de Camus, que nous étudions en ce moment¹⁸¹. »

(Marc, 1^e ES, LFB)

Ce classement de la littérature comme objet scolaire a la particularité de le coupler à quelque chose comme un impératif qui est probablement lié à une estime très haute de ce que représente la littérature aussi bien dans l'enseignement que dans la société. C'est ce qui fait qu'un même élève puisse affirmer deux choses aussi contradictoires au cours du même entretien, comme le fait que « la littérature classique » ne lui plait pas, et en même temps, qu'il « est essentiel de savoir un peu de littérature et de grammaire » :

« Moi normalement, je n'ai pas l'habitude de lire des livres parce que la plupart de sujets ne m'intéressent pas. Parce que la littérature classique ne me plait pas, les livres... *Don Quijote de la Mancha* et c'est livres-là ne me plaisent pas et après peut-être qu'un livre moderne j'oserais le lire.

[...]

Pourquoi tu crois qu'on vous enseigne la littérature à l'école ?

Parce qu'il est essentiel de savoir un peu de littérature et de grammaire. Parce que tu ne peux pas te promener dans la vie... parce qu'on peut te demander à n'importe quelle occasion on peut te demander quelque chose sur un poète, sur quelque chose que tu aies étudiée, et si tu ne l'étudies pas, et bien personne ne saurait rien sur ça, et tout serait oublié, l'histoire de la littérature espagnole. Parce que si on ne l'enseigne plus, et bien quand les derniers qui l'ont étudié, derrière eux on ne saura plus rien.

¹⁸⁰ « **Literatura.** Lengua. ¿Lengua y con esta cara, qué quieres decir, que lo asimilas sólo a la materia de lengua y literatura? Sí. Vale, esto es un tema que me interesa, saber si para vosotros la palabra "literatura" fuera de la escuela tiene algún sentido o si sólo es un concepto escolar. Para mí es sólo un concepto escolar. Es como lo reflejan los profesores en este instituto. Lo dan muy rápido, casi no vemos ninguna obra, es sólo teoría de todas las publicaciones que hizo el autor, la vida del autor, los movimientos, las características. Pero luego, no sé, no lo identificamos con la realidad o con la sociedad. Entonces para mí literatura es como una asignatura del cole. »

¹⁸¹ « **I em podries donar un exemple d'un text que per tu és literari i un que no ho és, que creus que no podria entrar en aquesta categoria?** Qualsevol llibre que haguem estudiar a Francès. Per exemple *L'Étranger* de Camus, que estem estudiant ara. »

(*pause*) Alors moi je pense qu'il est ESSENTIEL d'enseigner la langue et la littérature. Parce que sinon on oublierait toute l'histoire de la littérature espagnole¹⁸². »

(Estefan, 4^o ESO, LB)

Ainsi, ce dégoût exprimé par Estefan et par d'autres, est nuancé la plupart du temps par une forte croyance en l'utilité et le sens culturel de la lecture de littérature, couplée d'une valorisation et d'un respect pour ce qui est enseigné à l'école. En quelque sorte, « il faut » lire ces livres-là, c'est perçu comme important pour leur culture, et c'est perçu comme important parce qu'il y a une confiance dans le critère de ceux qui décident au niveau scolaire, que ce soit les programmes ou les enseignants :

« Et... la première partie du livre a été un martyre pour moi. Honnêtement.

Oui ? (*rire*)

Oui. C'est-à-dire que je l'ai lu parce que je me suis dit, il faut qu'il y ait quelque chose de bien dans ce livre, si non... non, il n'y serait pas¹⁸³. »

(Fátima, 4^o ESO, LB)

« Si tu penses à toute ta scolarité, tu penses quoi des livres qu'on vous a fait lire à l'école ?

Comme j'ai dit tout à l'heure, c'est des œuvres qu'il FAUT lire, mais après ça dépend des gens, et après des fois ça peut ne pas nous intéresser beaucoup. Et... il faudra peut-être voir des œuvres peut-être plus récentes que ce qu'on fait, s'il faut que ça intéresse peut-être le lecteur ou... enfin les élèves.

Mais du coup c'est intéressant parce que vous dites tous que c'est important, mais vous dites aussi que ce n'est pas intéressant, du coup, moi ma question c'est : pourquoi tu penses que c'est important ? Est-ce que tu penses que c'est vraiment important ? Ou est-ce qu'on t'a dit que c'était important et du coup tu dis oui ? Pourquoi tu penses ça en fait ?

Bah parce que c'est deeeeeees... c'est généralement des auteurs qu'il faut étudier et qui ont fait partie de l'histoire... enfin, qui ont été importants pour l'histoire et donc il y a certains auteurs qu'il faut forcément quelques unes de leurs œuvres pour au moins avoir quelque chose... enfin une CULTURE plus variée, justement. »

(Chloé B., seconde, LFCL)

Cette valorisation des livres scolaires va de pair avec une dévalorisation des livres propres ou personnels. En effet, si la littérature n'est que ce que l'on fait à l'école, et ce qu'on fait à l'école est important et « bien », par voie de conséquence, ce qu'on fait en dehors de ces cadres là si valorisés socialement, ne peut pas être aussi important ni aussi bien. Les

¹⁸² « A mí normalmente, no suelo leer libros porque la mayoría de temas no me gustan. Porque literatura clásica no me gusta, los libros... *Don Quijote de la Mancha* y estos libros no me gustan y luego algún libro moderno igual me atrevería a leerlo. **¿por qué crees que se enseña la literatura en la escuela?** Porque es esencial saber algo de literatura y de gramática. No puedes ir por la vida... porque te pueden preguntar en cualquier sitio te pueden preguntar algo de algún poeta, de alguna cosa, que tú has estudiado, y si no lo estudias, pues nadie sabría nada de eso, y pasaría al olvido todo, la historia de la literatura española. Porque si ya no se da, pues cuando mueran los últimos que han dado, por detrás ya no se sabrá nada. (*pause*) Así que yo creo que es ESENCIAL dar literatura y lengua. Porque sino se olvidaría toda la historia de la literatura española. »

¹⁸³ « Y... la primera parte del libro para mí fue un martirio. Sinceramente. **¿Sí? (*rire*)** Sí. O sea me lo leí porque dije, tiene que haber algo bueno en este libro, si no... no, no estaría... »

élèves relèvent une grande différence dans les caractéristiques des livres scolaires et personnels ainsi que dans l'activité qu'ils mènent avec :

« Toi tu lis en dehors de l'école ?

Oui.

Quels types de textes tu lis ?

Ce sont des livres plus contemporains et plus de jeunes comme... je ne sais pas si tu connais le saga *After* ?

Oui, vous avez été plusieurs à me parler de ces livres.

Et bon à Noël j'ai lu *La métamorphose* de Kafka parce que je voulais m'y intéresser... étant donné que je suis dans une filière L, je voulais m'intéresser davantage aux textes des auteurs anciens, des siècles précédents et que les auteurs que j'apprends ici au lycée ce ne soit pas simplement parce que je les apprend ici, mais parce ça vienne de moi aller lire Flaubert ou Maupassant ou quoi que ce soit. C'est mon objectif, mais je finis toujours pas lire les choses des jeunes, j'adore les histoires d'amour...¹⁸⁴ »
(Marina 1, 1^e L, LFB)

« Alors TOI qu'est que tu considères comme étant dans la catégorie littérature et ce qui ne l'est pas ?

Voyons, moi tout ce qui est un roman je le considère littérature, mais le truc ce sont les niveaux qu'il y a. Il y a ceux qui sont très bons, qui sont ceux que l'on étudie à l'école, et les moyens qui touchent tout le monde, ceux dont l'objectif n'est pas de créer de la beauté ou de transmettre de la connaissance, ils ont alors le minimum de caractère littérature parce que ce n'est pas leur objectif en réalité¹⁸⁵. »
(José 2, 2^o Bachillerato, Almodóvar)

La valorisation est l'état d'esprit par lequel on « veut s'intéresser », même si on ne s'y intéresse effectivement pas, puisque d'un autre côté cette valorisation ne comble pas une incompréhension du sens ou du lien que la littérature catégorisée comme « scolaire » peut avoir avec leur propre vie :

« Littérature ?

Ennuyeux.

Et pourquoi tu dis ennuyeux, avec quoi tu le mets en rapport ?

Parce que ça ne nous intéresse pas. Voyons, c'est important, mais non, non... nous, nous ne trouvons pas ça intéressant.

[...]

Pourquoi tu crois qu'on vous enseigne la littérature à l'école ?

¹⁸⁴ « ¿Tú lees, fuera del ámbito escolar? Sí. ¿Qué tipo de textos lees? Son libros más contemporáneos y más de jóvenes, como... no sé si conoces la saga de *After*? Sí, otros me habéis hablado de estos libros. Y bueno por Navidad me leí *La metamorfosis* de Kafka porque me quería interesar... ya que estoy en una filière L, me quería interesar más por textos de autores antiguos, de los siglos anteriores y que los autores que aprendo aquí en el liceo no sea simplemente porque los aprendo aquí, si no que me salga por mí misma de ir a leer Flaubert, Maupassant o lo que sea. Es mi propósito, pero siempre leo cosas de jóvenes, me encantan las historias de amor... »

¹⁸⁵ « ¿Entonces TÚ qué es lo que consideras entrar en la categoría literaria y lo que no? A ver todo lo que sea una novela lo considero literatura, el tema son los niveles que hay. Hay las que son muy buenas, que son las que estudiamos en el cole, y las regulares para llegar a todo el mundo, la que el objetivo no es crear belleza si no transmitir conocimiento, entonces tienen el mínimo de carácter literario porque no es el objetivo en realidad. »

Parce que c'est important et... Je ne sais pas, nous avons besoin de ça pour savoir comment... Je ne sais pas, c'est de la culture. Il faut...¹⁸⁶ »
(Juan 2, 4^o ESO, Almodóvar)

L'envie de lire

En revanche malgré la présentation par les élèves de textes scolaires perçus comme « difficiles » et éloignés linguistiquement et temporellement d'eux, le dégoût ou rejet de la littérature ne serait pas lié en priorité à l'objet lui-même, mais plutôt à un manque d'activité de lecture. La littérature, cette chose « nécessaire » mais lointaine et compliquée, est cependant bien reçue quand elle est lue à plusieurs et accompagnée par l'enseignant, et il s'agit là d'une idée émise par plusieurs élèves et confirmée par de quelques enseignants :

« L'année dernière nous avions celui qui est maintenant chef d'études, Francisco, et cet homme adore la littérature aussi, et celle-là était bien. C'est-à-dire, que nous lisions les textes et les poèmes et il nous les expliquait et c'est pour ça que... Moi ce que j'aime c'est de les comprendre...¹⁸⁷ »
(Fátima, 4^o ESO, LB)

« **Tout dépend de comment c'est lu. (rire)** Exactement. Et ne pas être trop puriste dans le canon, parce que sinon, nous sommes perdus. [...] »

Alors le sujet de la contextualisation est très important...

Oui. Moi, mon expérience comme enseignant, c'est que des œuvres classiques qui peuvent être considérées comme difficiles ou minoritaires, en les lisant en classe ou en les commentant, et en participant... peuvent être très bien comprises. Et il y a des petites œuvres... Par exemple *El sí de las niñas* de Moratín, et bien c'est une petite œuvre très facile à comprendre, et... et c'est un outil très utile pour comprendre l'illustration en Espagne, de quelle manière elle arrive, quoique tard, et de quelle manière elle connecte avec le libéralisme romantique de Larra, qui sont proches dans le temps, alors qu'on dirait qu'il y a une grande frontière entre les deux. Ou bien les articles de Larra, qui sont aussi... par exemple, ce sont des œuvres cruciales pour comprendre une littérature, un contexte et une époque¹⁸⁸. »

(Francisco, enseignant d'espagnol et de *Literatura universal*, LB)

¹⁸⁶ « **¿Literatura?** Aburrido. **¿Y por qué lo has llamado aburrido, con qué lo relacionas?** [...] Pues que no nos interesa. A ver, es importante, pero no, no... a nosotros no nos parece interesante. **¿Por qué crees que se enseña la literatura en la escuela?** Porque es importante y... No sé, necesitamos eso para saber cómo... No sé, es cultura. Hay que... »

¹⁸⁷ « El año pasado teníamos al que ahora es jefe de estudios, Francisco, y a ese hombre le encanta la literatura también, y esa era buena. En plan, leíamos los textos y los poemas y nos los explicaba y tal así que por eso... Yo a mí lo que me gusta es entenderlos... »

¹⁸⁸ « **Todo depende de cómo se lea (rire).** Exactamente. Y no ser demasiado purista en el canon, porque si no, estamos perdidos. [...] **Entonces el tema de contextualización es muy importante...** Sí. Yo, mi experiencia como profesor, es que obras clásicas, que se pueden considerar como difíciles o minoritarias, leyéndolas en clase o comentándolas, y participando... pueden entenderse muy bien. Y hay alguna obra... Por ejemplo *El sí de las niñas* de Moratín, pues es una obra muy fácil de comprender, y... y es una herramienta muy valiosa para comprender la ilustración de España, como llega aunque sea de forma muy tardía y como conecta con el liberalismo romántico de Larra, que en el tiempo están cerca, pero parece que hay una gran frontera entre ellos. O los artículos de Larra, también son... por ejemplo, son obras que son herramientas muy valiosas para comprender una literatura, un contexto y una época. »

« Et donc justement, à ton avis, quel est le rapport des élèves à la lecture en classe, et même en dehors de la classe ?

Ça les barbe.

(rire)

Alors, quand même. L'élève de seconde c'est l'adolescent, c'est dire non à tout, un adolescent c'est refuser l'écoooooole, c'est refuser l'autorité... c'est se chercher soi-même... on a aussi des contradictions, des paradoxes. Ils voudraient qu'on leur laisse choisir leurs propres lectures, mais quand on leur propose leurs propres lectures, ils reviennent à la lecture que nous on aurait choisi. C'est l'adolescence, et le rapport à l'école, il est illusoire de vouloir le changer, et c'est peut-être un peu cet espèce de jeu où le prof donne un ordre, l'élève ne veut pas obéir, mais fini par le faire, qui continuera à fonctionner parce que c'est après, dès qu'on arrive en première, les élèves aiment lire. Les élèves par contre aiment qu'on considère comment ils entrent en lecture. Et ce que les élèves n'aiment pas trop c'est justement cet espère d'hypocrisie dont j'ai parlé. C'est quand on prend le temps de s'intéresser à leur entrée en lecture. Quand on lit avec eux, ils... ça leur fait aimer la lecture. Les élèves aiment beaucoup que le prof lise en classe. Les élèves l'année dernière ont adoré que je prenne et que je lise cinq minutes tous les jours en classe, ils aimaient ça. Et je n'ai eu aucune difficulté à ce qu'ils fassent ce que j'appelle 'club lecture', enfin il faut trouver d'autres mots en seconde, parce que si on dit 'club lecture' on se fait arracher les yeux (rire). Il faut enrober aux élèves pour leur faire... Ce qu'ils supportent pas c'est la culture patrimoniale, c'est le poids de l'institution, c'est le poids des programmes, donc tout est valable pour les faire lire, ENFIN pour les conduire à la lecture. Pour les faire lire non, pour qu'ils lisent. »

(Emmanuelle, enseignante de Français, LFB)

L'activité avec les livres qui serait appréciée serait donc une lecture définie comme accompagnement, participation, contextualisation, et qui paraît l'indispensable pour que les élèves arrivent à des conclusions comme celle-ci :

« Pourrais-tu me parler d'un livre ou texte que vous ayez lu cette année en cours d'espagnol ?

Eh bien nous avons lu *La Celestina* et... je ne sais pas, c'était bien, parce que je pense que c'est un livre que s'il n'avait pas été proposé à l'école, je ne l'aurais jamais choisi. Et parfois ça surprend de voir que des livres que... c'est-à-dire qui semblent anciens et qu'on pourrait croire très ennuyeux, et bien que... que non... qu'ils ne sont pas si éloignés de nous¹⁸⁹. »

(Gonzalo, 1^o Bachillerato, LB)

Mises à part quelques surprises, les élèves sont rarement emballés par une littérature qui est loin d'eux et pour laquelle ni le peu de temps consacré ni la lecture autonome exigée précisément par ce manque de temps ne permet d'atteindre l'objectif qui lui semble donné dans la scolarité. D'ailleurs, les enseignants eux-mêmes témoignent d'une impossibilité d'enseigner autrement la littérature, soit par manque de temps, soit par la reconnaissance d'un impératif des programmes, soit par simple habitude :

¹⁸⁹ « ¿Podrías hablarme de un libro o de un texto que hayáis leído este año en clase de español? Pues hemos leído *La Celestina* y... no sé, estaba bien, porque yo creo que es un libro que si no lo hubieran propuesto en el colegio, nunca lo habría cogido. Y a veces sorprende ver que libros que... o sea que suenan muy antiguos y que parece que vayan a ser muy aburridos, que no... que no... que no quedan tan lejos, vamos. »

« Pourquoi on enseigne la littérature à l'école?

Je ne sais pas. Je ne sais pas. Moi par exemple je suis incapable d'enseigner la littérature. Je peux enseigner l'histoire de la littérature. Alors... moi, à chaque fois que j'essaie d'enseigner la littérature, je me cogne contre un mur, parce que je me confronte, entre autres, contre ce que je te disais tout à l'heure sur par rapport à la nécessité d'APPROFONDIR les contenus littéraires, la nécessité d'un bagaje culturel qu'il est très difficile d'avoir à un certain âge. Entre autres parce que personne ne demande maintenant socialement aux élèves... Et beaucoup de matières ont complètement abandonné ces points de vue. Et nous aussi, nous avons commencé à enseigner l'histoire de la littérature. [...] je me souviens d'une collègue flutiste, très bonne flutiste, qui avait une licence en histoire, enseignante de musique, qui faisait de la musique. Et moi je disais que Maria était la première personne de musique qui enseignait la MUSIQUE. C'est-à-dire que ce qu'elle faisait c'était de la MUSIQUE, ELLE ENSEIGNAIT LA MUSIQUE! Les jeunes créaient des instruments, ils apprenaient à jouer... Nous pareil... Si quelqu'un croit qu'il enseigne la littérature... il y en aura bien qui le pensent... Moi je les admire! C'est-à-dire que moi j'aurais besoin de tout le temps du monde pour enseigner la littérature. Moi j'enseigne l'HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE. Il y en aura peut-être qui le font... pas moi¹⁹⁰. »

(Petra, enseignante d'espagnol, LB)

« Bien. Alors la question c'est, que penses-tu qu'est la littérature pour l'école ?

Et bien je ne sais pas, c'est qu'il me semble que ce n'est pas abordé... bon, ce n'est pas que ce ne soit pas tout à fait bien abordé, mais c'est que tu ne fais qu'apprendre des auteurs et ce qu'ils ont écrit, c'est-à-dire les noms, mais en réalité, si tu ne le lis pas, c'est que tu n'apprends rien. C'est juste pour dire que tu as une culture générale et tout ça plus tard, mais en réalité... ça n'a pas beaucoup de sens. »
(Gonzalo, 1^o Bachillerato, LB)

Avec ce dernier témoignage nous en venons à ce que je pense être le cœur de la problématique du lien aux œuvres de la part des élèves en classe : si les élèves distinguent la littérature de la lecture, si les élèves se plaignent de la méthodologie pour aborder les textes en classe, cette étude pénible d'éléments culturels qui sont loin d'eux, c'est avant tout parce que c'est précisément cette méthodologie qui éloigne ces objets dont ils sont pourtant curieux, d'une activité intéressante dans laquelle ils puissent donner voix au texte, et dialoguer autour et avec lui. Nous en venons donc à la question essentielle des pratiques de classe, et de l'influence qu'elles peuvent avoir sur la vision de la littérature et de la lecture chez les élèves.

¹⁹⁰ « ¿Por qué se enseña la literatura en el colegio? No lo sé. No sé. Yo por ejemplo soy incapaz de enseñar literatura. Yo puedo enseñar historia de la literatura. Entonces... yo es que cada vez que me pongo a enseñar literatura, pues me estoy dando contra un muro, porque me estoy dando entre otras cosas con lo que te decía antes respecto a la necesidad de PROFUNDIZAR los contenidos literarios, la necesidad de un bagaje cultural que es muy difícil que tengan a determinada edad. Entre otras cosas porque nadie les está pidiendo socialmente ahora a los alumnos... Y muchas materias han abandonado completamente esos enfoques. Y nosotros mismos también lo hacemos, nos hemos puesto a dar historia de la literatura. [...] me acuerdo de una compañera, flautista, muy buena flautista, licenciada en historia, profesora de Música, que daba música. Y yo decía que María era la primera persona de Música que daba MÚSICA. ¡O sea lo que hacía era MÚSICA, ENSEÑABA MÚSICA! Creaban instrumentos los chicos, aprendían a tocar... Nosotros igual... Si alguien se cree que enseña literatura, habrá alguno... ¡yo lo admiro! O sea yo necesitaría todo el tiempo del mundo para enseñar literatura, no podría dar lo que tengo que dar. O sea yo no enseño literatura. Yo enseño HISTORIA DE LA LITERATURA. Es que habrá que sí que lo hagan... yo no. »

d. La question du plaisir de la lecture

L'enseignement de la littérature semble bâti sur une contradiction qu'il semble lui-même ignorer. L'objectif d'un enseignement littéraire est la poursuite d'une lecture de plaisir en dehors de l'école et pour la vie. Or la manière d'aborder les textes à l'école contredit cet objectif, faisant du plaisir de lire une activité exclusivement extrascolaire et donc peu valorisée, aussi bien par les enseignants que par les élèves. Mais l'absence de cette activité synonyme de plaisir, cette absence de lecture à l'école, est perçue comme un manque, ce qui aboutit à des propositions didactiques de la part des élèves, qui semblaient à la recherche d'une activité de développement de la lecture à plusieurs, à un investissement personnel qui aboutisse à une compréhension et à un discours interprétatif :

« Comment tu définirais... Enfin, parle-moi de la manière dont vous abordez les textes en français. La méthodologie on va dire, qu'est-ce que tu en penses ?

(il réfléchit) Bah... c'est une question difficile parce que la méthodologie... franchement...

La manière dont on vous fait lire, on vous fait travailler les textes.

C'est vrai que ça c'est un truc qui me gêne un petit peu, c'est qu'on doit le lire à la maison. Je pense qu'on devrait plus le lire tous ensemble, faire des activités sur le livre, avoir des exercices où on doit chercher dans le liiiiivre... UNE FOIS qu'on l'a lu bien sûr, comme ça vraiment on cherche dans le livre, on voit ce qu'il y a écrit, on comprend, justement des exercices où ils disent 'que veut dire ça ? Cherchez ça...' comme ça on va chercher, on essaye de dire avant ce qui s'est passé, après... on comprend... on comprend mieux le texte je trouve ! J'ai déjà fait des exercices sur des livres ou sur des textes et c'est vrai que j'ai DÛ m'investir, j'ai DÛ aller chercher des informations, et là directement après j'ai compris le texte, 'ah ça, ça veut dire ça', j'ai bien compris. Là par exemple, l'examen qu'on a, bah le texte j'ai dû surligner les informations, j'ai dû récolter tout ce que je comprenais, et au fur et à mesure de mon développement je me suis dit 'ah, il manque ça' et j'ai cherché 'ah, j'avais pas vu', donc voilà, maintenant le texte je le connais. Je trouve qu'on devrait faire plus d'exercices sur les livres qu'on a à lire, plutôt que de les lire à la maison, où les trois quarts ne les lisent pas et... »

(Alexandre, seconde, LFCL)

Il faut se rappeler que les lectures possibles à l'école selon le programme français sont la lecture analytique et la lecture cursive :

La lecture analytique et la lecture cursive sont deux modalités différentes de lecture scolaire.

La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions.

La lecture cursive, forme courante de la lecture, peut être pratiquée hors de la classe ou en classe. Elle est prescrite par le professeur et fait l'objet d'une exploitation dans le cadre de la séquence d'enseignement. (Ministère de l'Education Nationale 2010)

La lecture cursive ou lecture d'œuvres intégrales est, comme nous le savons bien, impossible dans la limite de temps imposé par les cours, ce qui oblige toujours l'élève à lire dans l'autonomie pour ne pas dire la solitude. Ce qui se passe en classe est donc la lecture analytique, cette « étude » des procédés que les élèves trouvent intéressante mais insuffisante pour l'expérience qu'ils souhaiteraient pouvoir vivre à plusieurs. On peut dire qu'en classe on en reste donc au premier point du programme de français :

NB - La lecture analytique et la lecture cursive sont deux modalités différentes de lecture scolaire.

La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions.

La lecture cursive, forme courante de la lecture, peut être pratiquée hors de la classe ou en classe. Elle est prescrite par le professeur et fait l'objet d'une exploitation dans le cadre de la séquence d'enseignement.

Les élèves sont en outre incités à mener, hors de la classe, de nombreuses lectures personnelles dont le cours de français vise à leur donner l'habitude et le goût. (Ministère de l'Éducation Nationale 2010)

Il peut paraître étonnant que basé sur des textes canoniques et compliqués comme ceux que nous avons vu sur les listes officielles, l'enseignement de la littérature se donne pour objectif de donner « le goût » de la lecture aux élèves. Doit-on comprendre qu'en lisant un peu de Flaubert et en faisant de longs commentaires de texte problématisés on donne forcément envie d'aller prendre un livre en bibliothèque et qu'on rende les élèves parfaitement capables de prendre du plaisir à la lecture ? Par ailleurs, il paraît difficile d'être en mesure d'établir des liens entre les différentes « cultures lectorales », alors même qu'on s'acharne à les distinguer. D'un côté la lecture scolaire spécialisée (lecture analytique), la lecture cursive qui est présentée comme « lecture courante », alors même qu'elle ne correspond pas à la lecture courante des élèves, qui, comme on l'a dit, ne se sentent pas assez proches des livres scolaires pour en faire leurs lectures de plaisir, et puis cette fameuse lecture « personnelle » dont l'école ne s'occupe pas mais qu'elle encourage pourtant, tout en la distinguant clairement de ce qui est matière à enseignement.

Ces distinctions font que l'objet même qui est censé les faire arriver à la « lecture de plaisir », ne soit jamais objet de plaisir lui-même, ainsi, l'école se responsabilise de quelque chose qu'elle ne se donne pas la peine de provoquer. Faut-il alors comprendre que le

plaisir apparaît comme un processus naturel et spontané, du simple côtoiement avec des œuvres canoniques, incompréhensibles et rapidement traitées ? Voyons par exemple le témoignage de Fátima à ce sujet. Pour prendre la mesure de ses propos, notons que Fátima est tête de classe en *Lengua y literatura*, qu'elle s'est déclarée durant l'entretien comme forte lectrice dans son temps libre et qu'elle a fait preuve d'une grande réflexion concernant son activité de lecture. Or concernant la littérature scolaire, son verdict est clair :

« Et de manière générale, que penses-tu des livres qu'on vous fait lire pour l'école? Dans toute ton histoire scolaire, hein, ce n'est pas la peine que ce soit que cette année. Et principalement en espagnol, bien sûr, c'est la matière sur laquelle je travaille.

Et bien... je me souviens qu'on me donnait des livres quand j'étais petite aussi (*balbutiement*), moi, très petite, on me donnait des livres. Je suppose qu'à toute le monde d'ailleurs. Et il y en a qui me sont restés gravés (*sourire*) et que j'aimais parce que quand tu es petite... si tu as des livres ce sont des livres pour dormir, tu vois? tu ne lis jamais de ton côté, mais ça j'aimais bien parce que nous lisons des choses et moi j'aimais lire très petite. Mais maintenant, peu à peu, le fait qu'ils nous donnent par exemple *Pepita Jiménez*¹⁹¹ ou des choses de ce style c'est comme : ok, cela fait partie de notre histoire et il faut le lire aussi pour pouvoir le comprendre et voir des choses différentes, etc. Mais... c'est que ça dépend de quelle idée ils ont. S'ils ont l'idée de : nous allons leur donner ces livres pour qu'ils connaissent la littérature ancienne, ils atteignent l'objectif évidemment puisque nous les lisons. Mais si l'idée c'est : nous allons leur donner ces livres pour qu'ils aient envie de lire, qu'ils oublient, parce qu'ils ne réussissent pas (*rire*). C'est-à-dire qu'ils ne réussissent pas du tout¹⁹². »
(Fátima, 4^e ESO, LB)

L'activité de lecture découverte dans le milieu familial durant l'enfance, contraste avec une lecture d'œuvres canoniques dans le milieu scolaire. Les élèves distinguent un plaisir intime et extrascolaire de lire de l'étude d'œuvres qu'ils ne perçoivent que difficilement que comme quelque chose d'autre que d'obligatoire. Ce sentiment va même jusqu'à faire que les élèves exigent de l'école de ne pas être l'endroit où on développe une lecture de plaisir :

« Quelle est ton impression sur les textes ou les livres que vous étudiez en classe de français ?

¹⁹¹ Roman canonique de la littérature espagnole écrit en 1874 par Juan Valera, sorte de soliloque où un jeune futur prêtre dévoile la difficulté de son choix de vie et la confrontation à l'amour.

¹⁹² « ¿Y de manera general, qué opinas de los libros que os hacen leer en la escuela? En tu historia escolar, eh, no hace falta que sea sólo este curso. Principalmente en Español claro, porque es la materia sobre la cual trabajo. Pues... de pequeña recuerdo que me daban libros también (*balbutiement*) a mí desde muy pequeña me daban libros. Supongo que a la gente también. Y hay algunos que me han quedado gravados (*sourire*) y me gustaban porque de pequeña tampoco... si tienes libros son libros para dormir, ¿sabes? no te pones a leer nunca, en cambio eso me gustaba porque leíamos cosas y a mí me gusta leer desde muy pequeña. Pero ahora poco a poco, el hecho de que nos den por ejemplo *Pepita Jiménez* o cosas así es como: sí vale, forma parte de nuestra historia y también hay que leerlo para poder entenderlo, ver cosas diferentes y tal, pero... es que depende de qué idea tienen. Si tienen la idea de: vamos a darles estos libros para que conozcan cómo era la literatura antigua, consiguen el objetivo obviamente porque las leemos. Pero si la idea es: vamos a darles estos libros para que les den ganas de leer... que se olviden, porque es que no lo consiguen (*rire*). O sea, no lo consiguen para nada. »

Que dire, je les trouve assez intéressants et variés dans l'ensemble, juste que je trouve qu'on fait quand même beaucoup de théâtre, je trouve que le théâtre ne devrait pas avoir autant d'importance dans les programmes, parce que c'est plus de la littérature de plaisir. »
(Ismael, 1^e L, LFCL)

Or, si la lecture de littérature à l'école n'est que rarement un espace où les apprenants ont l'impression de développer une réflexion sur eux-mêmes et sur le monde, à entendre leurs témoignages, leur lecture personnelle, elle, l'est bien. Ce qui vient contredire ce que peuvent croire ou dire certains enseignants :

« Donc voilà, ma question c'est : est-ce que c'est le même ? Ou est-ce que tu crois qu'il y a d'autres raisons ?

Bah je crois surtout que ce n'est pas trop la tendance, hein. Je crois plutôt que la tendance c'est plutôt de réduire l'enseignement littéraire. De ce que je vois. Donc la tendance est plutôt de ne pas voir le même intérêt que moi dans la littérature. À plutôt voir la littérature comme une sorte de culture générale qui leur permettrait de... de peut-être de briller en société, dans le côté un peu pédant, là, tu vois... Ou de briller en société ou la littérature qui leur permettrait de mieux écrire, peut-être dans l'idée aussi de mieux s'exprimer, toujours dans un rapport immédiat à l'actualité, à la réalité. Mais curieusement je doute qu'ils y voient l'intérêt plus philosophique ou métaphysique, ou plus de réflexion personnelle. »

(Julie, enseignante de français, LFB)

« La lecture de l'adulte se passe à de très différents niveaux, et elle tient compte de beaucoup de manières de lire, tandis que la lecture de l'élève en reste presque toujours à un niveau purement anecdotique, la péripétie. Si tu demandes à un élève 'Parle moi du livre que tu as lu', ce qu'il fait c'est te RACONTER l'intrigue. Te raconter l'intrigue. Il n'a pas du tout regardé le langage, le problème du personnage principal, son attitude, les décisions que l'écrivain a dû prendre, pourquoi il a choisi d'écrire un roman et non pas une pièce de théâtre ou un essai. Et de quelle manière la technique l'a aidé à résoudre des problèmes pour raconter l'histoire¹⁹³. »

(Profesor, enseignant d'espagnol, Almodóvar)

« Est-ce qu'on vous dit ça c'est de la littérature, ça, ça ne l'est pas... ?

Non, pas du tout, pas du tout. En fait, ils nous disent pas littéralement 'ça c'est de la littérature, ça ça ne l'est pas'. On voit juste les livres qu'on étudie en classe. Par exemple, *Antigone*, *Les Misérables*... On voit que ces livres-là rentrent dans le littéraire. Et quand par exemple tu cites un livre d'adolescents normal, ils ne vont pas te dire que ce n'est pas de la littérature, mais tu vas voir toi-même des différences et tu vas voir juste la tête de tes professeurs, et tu vas comprendre que pour eux ce n'est pas considéré comme la même chose.

Pourquoi tu crois que ce n'est pas considéré comme la même chose ? À quoi ça tient en fait ?

Bah en fait, les livres qu'on apprend à l'école... Personnellement, les livres que moi je lis plutôt modernes, comme les livres de jeunesse, sont plus centrés sur le PLAISIR, qu'ils plaisent en fait. Les livres qu'on lit à l'école sont plus centrés sur l'instruction, sur l'émotion, ou comme le théâtre, le

¹⁹³ « La lectura del adulto es a muy diferentes niveles y tiene en cuenta muchas maneras de leer, mientras que el alumno casi siempre se queda en un nivel puramente anecdótico, la peripecia. Tú le pides a un alumno 'Háblame del libro que has leído' y lo que hace es CONTARTE el argumento. Contarte el argumento. No se ha fijado para nada en el lenguaje, en el problema del protagonista, en la actitud, en las decisiones que ha tenido que tomar el escritor, en por qué ha escrito una novela y no un cuento, en por qué lo ha hecho como novela y no como teatro, o como un ensayo. Y de qué manera la técnica le ha ayudado a resolver problemas para contar la historia. »

tragique, le comique, il y a toujours un MOUVEMENT qui les relie. Et dans les livres que je lis moi, il n'y a pas forcément un mouvement qui va avec, pas littéralement en tous cas. »
(Andrea, seconde, LFCL)

Si le plaisir est donc un paramètre dont les élèves parlent avant même qu'on les interroge à ce sujet, c'est concernant les propres livres, mais encore une fois, ce qui paraît pointer derrière ce dégoût d'une littérature pourtant plus valorisée que les propres lectures est un mécontentement par rapport à la méthodologie mise en place en classe pour aborder les textes. Le témoignage de José en est l'exemple. S'étant montré plutôt récalcitrant par rapport à la lecture et à la partie « littérature » du cours d'espagnol, il profite de la question libre à la fin pour insister que le problème n'est pas la lecture, ou la littérature en soi, mais qu'il s'agit de la « manière de faire » qui pose problème :

« Et il y a quelque chose sur la lecture, la littérature ou la classe de Langue et littérature dont je n'aurais pas parlé et que tu aurais pensé et qui pourrait me donner des idées, peut-être ? »

Je ne veux pas que tu gardes l'impression que je n'aime pas la littérature. Ce n'est pas que je n'aime pas, mais elle ne m'intéresse pas autant qu'elle le pourrait. Je pense qu'elle est utile, je pense qu'il faut l'enseigner, je ne mettrais JAMAIS en question l'exclusion de la lecture et de la littérature parce que je pense qu'elle est nécessaire, mais pas... pas autant... obligatoirement que cela est fait et de manière aussi agressive qu'ils le font¹⁹⁴. »
(José 1, 2^o Bachillerato, Almodóvar)

Ce respect pour l'objet littéraire comme objet enseignable nous introduit à l'idée de la pluralité de cultures littéraires qui existent en classe de langue première. D'un côté, cette culture littéraire classique que les élèves respectent sans apprécier, de l'autre, une culture livresque, majoritairement romanesque d'ailleurs et rarement vantée comme littéraire, une culture du plaisir de lire ce que les élèves appellent à tour de rôle « fiction », « fantaisie », « saga », « romans d'aventures ». Or cette conception classique de l'objet littéraire nous permet de révéler la première contradiction propre à l'enseignement de la littérature. Tout au long de l'enquête, différentes séries de contradictions sont apparues, nous en retiendrons celles qui revenaient pratiquement dans la bouche de tous les interviewés. Parmi celles-ci, se trouvait ce couple étonnant entre dégoût concernant la littérature à l'école et tout ce qu'elle comporte, et cependant un respect qui lui valait une valorisation supérieure à la littérature

¹⁹⁴ « ¿Y hay alguna cosa sobre la lectura, la literatura, la clase de Lengua y literatura que yo no haya dicho y que tú hayas pensado y que me podría dar ideas, tal vez? No quiero que te quedes con la impresión que a mí no me gusta la literatura, no es que no me guste, pero es que no me interesa tanto como podría. Creo que es útil, creo que se debería dar, NUNCA pondría en cuestión el excluir la lectura y la literatura, porque creo que es necesario, pero no... no tan... obligatoriamente como lo hacen y de manera tan agresiva como lo hacen. »

découverte ou lue par soi-même, une contradiction qui rapproche certains témoignages d'élèves du non-sens :

« Par exemple. *Le Quichotte*, qu'ils nous font lire en ce moment... à son époque ce devait être génial, mais pour des enfants de seize ans du vingt-et-unième siècle, et bien ça ne nous fait pas trop plaisir. C'est quelque chose que nous nous sentons obligés à faire.

[...]

Tu as des propositions de textes que tu aimerais lire et donc travailler en classe ?

Tu veux dire s'ils me laissent choisir... ?

Exactement, et que tu pouvais imposer la lecture comme ils ont fait par exemple avec *Le Quichotte*.

Voyons, je n'ai jamais réfléchi à ça, mais si je regardais mon étagère je dirais probablement : 'Ouah, ce livre devrait être lu par plus de gens.' Il y a des choses qui doivent être lues, mais ce qui se passe c'est que c'est principalement de la littérature de jeunesse... Mais livres ont souvent un fond qui te fait réfléchir mais je ne sais pas, j'imagine que *Le Quichotte* a quelque chose de plus à apporter que ce que je lis. Ça ne m'intéresse pas réellement, mais...

[...]

Et tu penses que l'école a quelque chose à voir avec ça [la lecture], ou c'est plus ton expérience personnelle ? L'école aide. Je pense que si toi tu veux vraiment lire, tu veux le faire parce que tu aimes ça, tu dois le faire à la maison parce que tu veux le faire, dans ton temps libre. Mais l'école contribue. C'est ce que j'ai dit avant, il y a des livres que je n'aime pas (*rire*), mais en réalité l'école choisit assez bien les livres. Qu'il y en ait deux ou trois que je n'aime pas c'est un truc mais... l'école contribue correctement à te faire penser 'la littérature est quelque chose de bien, lis donc'.¹⁹⁵ »

(Lara, 1^o Bachillerato, LB)

Lara représente bien cette contradiction entre ce que l'on souhaite lire, et ce que l'on pense qui mérite d'être lu et admis scolairement. La plupart d'élèves partagent cette idée communément admise d'ailleurs, que la littérature juvénile ne peut apporter ce qu'apportent les grands classiques qui passent le jour du baccalauréat. Pourtant, la deuxième ne les intéresse pas ou presque pas, ils n'y prennent pas plaisir et l'expérience qu'ils font avec, n'a rien de comparable avec ce qu'ils vivent et sentent en lisant la première. Ainsi se crée une hiérarchisation des « cultures lectorales » qui n'est certainement pas en rapport avec la question du plaisir. Mais qui semble bâtie sur une conception presque marchande de ce qui peut « apporter » davantage.

¹⁹⁵ « Por ejemplo, *El Quijote* que nos están haciendo leer ahora... en su época estaría genial, pero a unos niños de dieciséis años del siglo veintiuno pues realmente no nos hace demasiada ilusión. Es algo que nos sentimos presionados a hacerlo. [...] **¿Tú tienes proposiciones de textos que te gustaría leer y por lo tanto trabajar en clase? ¿En plan que me dejaran a mí elegir...? Exacto y que impusieras tú la lectura como hacen por ejemplo con *El Quijote*.** A ver, no he pensado nunca nada, pero si mirara mi estantería probablemente diría 'buaah, este libro se lo tendría que leer más gente'. Hay cosas que sí que se tienen que leer, pero lo que pasa es que como básicamente es literatura juvenil... Mis libros suelen tener algún trasfondo que te hace pensar pero no sé, yo me imagino que *El Quijote* tiene algo más que aportar que lo que leo yo. No me interesa realmente, pero... [...] **¿Y crees que la escuela tiene que ver con ello [la lectura], o más tu experiencia personal?** La escuela ayuda. Yo creo que si tú realmente quieres leer, lo quieres hacer porque te gusta, tienes que hacerlo tú en casa porque quieres, en tu tiempo libre. Pero la escuela ayuda. Es lo que he dicho antes, hay libros que a mí no me gustan (*rire*), pero realmente la escuela no lo hace mal escogiendo libros. Que hayan dos o tres que no me gusten es otra cosa pero... la escuela sí que ayuda a decirte "la literatura es buena, lee". »

e. Les cultures lectorales : lire, LIRE, et lire des livres

« Est-ce que tu préfères lire sur un support papier ou sur un écran ?

Si c'est pour les devoirs, je préfère que ce soit sur papier, parce que si c'est sur un écran on est moins concentré, parce qu'on peut recevoir un message ou quelque chose comme ça, ou même pour les yeux c'est... Enfin, je préfère lire sur un support papier en général. Parce que sur un écran c'est déstabilisant, et on n'est pas habitués, forcément à lire sur des écrans.

Ah bon ?

Enfin, à LIRE LIRE.

Ah, LIRE LIRE ! D'accord, qu'est-ce que tu appelles lire lire par rapport à lire ? C'est intéressant, ça personne ne me l'a dit encore (rire).

Bah, lire un long texte sur un téléphone, je vais avoir plus de mal, je vais être moins concentré que si c'est sur un support papier. Après lire un statut, oui bien sûr, sur un téléphone je ne vais avoir aucun problème.

[...]

Et ton père il lit ?

Mon père non. Non, il ne lit pas vraiment. Après lire lecture, non, et lire... bah lire après dans son travail il est obligé de lire, dans les bureaux et tout ça. »

(Samy, seconde, LFB)

Cette première distinction entre livres scolaires nécessaires et instructifs et livres personnels de plaisir, est suivie par une autre distinction apparue dans de nombreux témoignages : la lecture et la vraie lecture. Derrière une telle distinction, amenée de toutes pièces par les élèves, se cachent des définitions de ce qu'est la lecture et de ce qui ne l'est pas exactement. Sans connaître les théories puristes de la culture de Jean-Louis Harouel, les élèves semblent eux aussi avoir des idées sur ce qu'est la culture et la contre-culture, la lecture et la non-lecture, ou la pas-tout-à-fait-lecture.

« Est-ce que tu comptes comme de la lecture tout ce que tu lis sur Facebook ou Pinterest par exemple ?

Non, ça, je ne le compte pas beaucoup comme de la lecture.

Mais j'imagine que tu passes beaucoup de temps à lire des choses dans ce genre de réseaux non?

Bon, Oui.

Et pourquoi tu ne le comptes pas comme de la lecture? Parce qu'aucun de vous ne le faites...

Je ne sais pas, je ne sais pas pourquoi mais je ne le compte pas comme de la lecture. Je suis en train de lire, bien sûr, mais parfois je passe, tu sais? C'est comme une lecture très rapide, tu vois?¹⁹⁶ »

(Marta 1, Almodóvar, 2^o Bachillerato)

« Mais voyons, tu distingues les livres de ces blogs, pourquoi tu les distingues ? Cela te semble différent de lire un blog et de lire un livre ?

Oui, parce que je considère que ce n'est pas de la littérature. Et...

¹⁹⁶ « ¿Y tú cuentas como lectura todo lo que lees en Facebook, o en Pinteres por ejemplo? No, eso no lo cuento mucho como lectura. ¿Pero en cambio imagino que pasas bastante tiempo leyendo cosas en esas redes, no? Bueno, sí. ¿Y por qué no lo cuentas como lectura? Porque ninguno de vosotros lo contáis cuando como lectura... No lo sé, no sé por qué pero no lo cuento como lectura. Lo estoy leyendo, claro, pero a veces lo paso, ¿sabes? Es como una lectura muy rápida, ¿sabes? »

Pourquoi ?

Parce que pour moi un livre doit avoir beaucoup de pages, il doit être bien écrit, et les personnes qui écrivent sur internet n'ont pas eu une carrière littéraire. Ces bloggeuses ont commencé à écrire sur internet et sur la mode, elles n'ont pas réellement eu une éducation littéraire, c'est comme... voyons, comment l'expliquer. Il y a des gens qui étudient les Lettres et ne s'en servent pas pour faire des blogs, et ces filles-là qui ont fait autre chose, se mettent à écrire quand elles n'en ont aucune idée. Donc je ne le considère pas de la littérature, c'est lire, oui, mais ce n'est pas la même chose de lire un livre que de lire n'importe quoi.

Pourquoi ? (rire)

Pourquoi... ? Parce que ce n'est pas de la littérature¹⁹⁷. »

(Marina 1, 1^e L, LFB)

Si c'était le cas de la plupart d'élèves de me parler de leur habitude de lire des articles ou textes personnes sur Facebook et des réseaux sociaux du même genre, le cas de cette élève de L est plus particulier. Après m'avoir longuement parlé de son admiration pour certaines bloggeuses de mode qu'elle lit régulièrement, elle entre elle-même dans une dévalorisation de ce genre de « littérature » qui n'en est même pas une selon elle, tout en n'ayant pas vraiment d'arguments pour appuyer cette hiérarchisation entre des cultures littéraires nobles et des écrits de gens qui « n'auraient aucune idée » de ce que sont que les Belles Lettres. Tout en reconnaissant des pratiques lectorales autres que celles offertes par la littérature, les élèves semblent donc bien avoir intégré une définition plutôt rétrograde de la « culture ». La culture, la vraie, n'est pas celle qui correspond à la « banalisation de l'idée de culture, son assimilation à l'ensemble du social » (Harouel 1998, 15). En effet, un emploi abusif du mot « culture » nous écarterait de la vérité concernant cette notion :

[...] l'emploi systématique du mot culture pour désigner les mentalités et les mœurs permet, ainsi qu'en convient Norbert Rouland, d'asseoir dans la même travée Aristote, Abélard, le féticheur africain et le chamane esquimau'. Or cela ne correspond pas à la réalité, quelque légitime que soit la sympathie que l'on peut éprouver pour les peuples en question. C'est le résultat d'un choix idéologique et/ou affectif, le recours au mot culture permettant cet effet d'illusion. (Harouel 1998, 17)

¹⁹⁷ « Pero a ver, distingues los libros de estos blogs, ¿por qué lo distingues? Te parecen actividades distintas leer un blog y leer un libro? Sí, porque considero que internet no es literatura. Y... ¿Por qué? Porque para mí un libro es un libro con muchas páginas, que está bien escrito, y las personas que escriben por internet no han tenido una carrera literaria. Las chicas éstas empezaron a escribir por internet y sobre la moda realmente no han tenido ninguna educación literaria, es como que... cómo lo explico. Hay gente que sí que estudia letras y no lo usa para hacer blogs, y éstas que han hecho otra cosa, se ponen a escribir cuando no tienen ni idea. Así que no lo considero literatura realmente, sí que es leer, pero no es lo mismo leer un libro que cualquier cosa. ¿Por qué? (rire) ¿Por qué...? Porque no es literatura. »

Suivant cette réflexion, au même titre que le « féticheur africain et le chamane esquimau », une lecture explicitement orientée « juvénile » de sagas de science-fiction américaine ne peut pas être la vraie culture. Lire *Hunger Games*¹⁹⁸ ne peut « élever l'esprit » et donner aux élèves la « formation esthétique, morale et éthique » que peuvent leur donner les lectures classiques sur les listes du Baccalauréat, et ce, alors mêmes que ces élèves déclarent aimer cette culture par-dessus tout.

« Tu peux ne pas l'avoir apprécié, mais en tous cas il t'a touché, il ne t'a pas laissé indifférente. »
Ah, c'est le livre de C. C. Hunter, qui est une écrivaine américaine qui a écrit *Nés à Minuit*. C'est une saga en fait, et je ne pouvais pas m'arrêter de lire, vraiment. Tu es PRIS, tu es tellement attaché au personnage, tu veux vraiment continuer à lire, c'est vraiment fou, dans chaque livre elle est beaucoup plus intéressante, il ne manque pas... c'est pas.. il y a toujours un truc qui est rajouté, et je trouve ça génial. Ou le... *Le Passe-miroir* et l'autre s'appelle *Les disparus du Clairdelune*, c'est VRAIMENT VRAIMENT génial, parce que le vocabulaire qu'utilise l'écrivaine, le monde qu'elle a créé pour le faire, les DÉTAILS, les CARACTÈRES des personnages, ils sont vraiment tellement attachants, tu lis, tu PLONGES carrément dans le monde qu'elle te créé, tu te mets vraiment à la place... Par exemple moi je me suis vraiment identifiée au personnage principal, Ophélie, je me voyais vraiment. Ou un que j'ai lu il y a un bout de temps, c'est *Le Labyrinthe*, le deuxième était tellement bien écrit, j'ai tellement plongé dans le livre, qu'à un moment ils sont cachés parce qu'ils doivent se protéger parce que sinon ils se font bouffer littéralement, et quand ils pensent qu'il n'y a personne et ils sortent, tu vois un mec sortir qui fait 'coucou', j'ai eu tellement peur que j'ai jeté mon livre de l'autre côté de la salle. Et je trouve ça tellement bien de pouvoir vraiment s'immerger dans le livre. C'est ça que j'adore dans la litté... dans les livres.

Tu allais dire la littérature, mais tu ne l'a pas dit.

Non (*rire*).

Pourquoi ?

Je ne sais pas... ouais... littérature aussi.

Peut-être parce que tu ne définis pas ce dont tu parles comme de la littérature ?

Si, c'est de la littérature, mais beaucoup plus... LIBÉRATRICE. Enfin... comme à l'école la littérature est collée à quelque chose de traditionnel, moi la littérature je le colle à quelque chose de traditionnel, même si les romans comme ça sont de la littérature aussi.

Qu'est-ce que tu crois que c'est la littérature pour l'école, et ensuite qu'est-ce que toi tu crois être la littérature ? S'il y a une distinction.

Euh... Ce qu'on nous apprend à l'école c'est que déjà la littérature c'est quelque chose de très ESTHÉTIQUE, on le lit pour le plaisir, pour se distraire, pour s'instruire, et... la plupart de livres que j'ai lus à l'école, sont beaucoup plus instructifs, ils apprennent QUELQUE CHOSE, où on y apprend quelque chose. Dans les livres que je lis moi personnellement, j'y prends juste du plaisir. De me plonger à la place de quelqu'un d'autre. C'est juste ça. »

(Andrea, seconde, LFCL)

Mais est-ce bien « juste ça ? » Malgré cette dévalorisation des propres livres un discours riche et profond concernant la lecture faite en dehors de l'école ou celle qui se passe avec les livres de l'école quand il sont effectivement lus, prouve que la lecture, contrairement à l'étude des œuvres, apparaît comme la seule vraie activité complète, une activité de

¹⁹⁸ Saga de romans de science-fiction/dystopie particulièrement appréciée par les élèves dont le premier roman est paru en 2008 [je reviendrai plus tard sur cet ouvrage lors de l'analyse de l'atelier de lecture dans la Partie III].

recherche, une activité transformatrice intense au niveau des émotions et des réflexions, telle que la présente Andrea. À croire que les mots de Cervantes, répétés par cet enseignant d'espagnol, auraient leur raison d'être :

« L'idée que disait déjà Cervantes, « tout livre, même mauvais, est profitable¹⁹⁹. »
(Francisco, enseignant d'espagnol et de *literatura universal*, LB)

« Et pourquoi tu aimes lire ?

Pourquoi j'aime lire... (*elle réfléchit*) Pourquoi j'aime lire... Je ne sais pas, je trouve qu'il y a quelque chose de plus personnel dans la lecture que quand on va regarder la télé par exemple. Je trouve qu'on a plus la liberté d'interprétation et la liberté d'imaginer et de penser ce qu'on veut du livre, et je trouve qu'on retrouve l'identité des personnes qui l'ont écrit. C'est pas pareil que quand on regarde un film sur une personne, admettons, si on lit un livre de la personne on va plus retrouver son identité, je trouve que c'est plus PERSONNEL, que ça permet d'aller plus loin.

Mais quand tu dis personnel c'est par rapport à toi ou... ?

Non, par rapport à l'auteur, MAIS AUSSI par rapport à soi, parce qu'on peut avoir après sa propre INTERPRÉTATION. Et je trouve que ça inspire la lecture, que ça fait réfléchir, que ça fait changer d'avis des fois. Je trouve qu'il y a quelque chose de super enrichissant dans la lecture. »
(Camille, 1^e L, LFB)

« Euh... Pourquoi tu crois qu'à l'école et dans la société en général on insiste autant sur l'importance de la lecture ?

Bon, moi je crois que la lecture est... comme l'art en général, que ce soit la musique, ou les films et la littérature, c'est la meilleure manière d'apprendre, parce que c'est une réflexion sur le monde qui nous entoure, sur l'être humain d'une manière agréable, et je suppose que c'est cela qui fait que la lecture est si importante²⁰⁰. »
(Guillem, 1^e ES, LFB)

« Et alors Monsieur B*** a dit que l'auteure de *Harry Potter* n'était pas de la littérature, et que c'était des aventures et que c'était de la fiction. Et moi je me disais, dans la classe où on était et à laquelle tu as assisté, que le texte que nous avons lu que personne n'y comprenait rien, et qui n'avait aucun sens, et que nous étudions Rimbaud et que c'est cela qui est considéré de la littérature, c'est-à-dire, même si c'est de la poésie... Alors pourquoi si tu donnes ça à un enfant et il te dit qu'il ne comprend pas et qu'il n'aime pas, *Harry Potter* il comprend et il aime. Alors, pourquoi Rimbaud c'est de la littérature et J.

K. Rowling ne l'est pas ? Alors je pense que la littérature c'est un synonyme de livres, je crois que dans cette école on appelle littérature tous les auteurs des siècles antérieurs et c'est comme si aujourd'hui la littérature n'existait plus, la littérature c'est ce qui a déjà existé.

Alors la littérature devrait être plus proche de quelque chose que tu comprends ?

¹⁹⁹ « La idea que ya decía Cervantes 'todo libro, aunque malo, aprovecha' ».

²⁰⁰ « Eh... Per què creus que a l'escola i en general a la societat s'insisteix tant en la importància de la lectura? Home jo crec que la lectura és... bé com l'art en general, sigui la música, siguin pel·lícules i la literatura, és la millor manera d'aprendre, perquè és una reflexió sobre la vida que ens envolta, sobre l'ésser humà d'una manera agradable, i suposo que és això que fa que la lectura sigui tant important. »

Pas forcément, parce que les gens aiment être surpris et que le texte qu'ils lisent, le livre, soit comme un casse-tête et ça c'est ce qui est bien parfois, de dire 'je n'ai pas compris' et aller chercher au-delà, gratter chaque mot²⁰¹. »
(Marina 1, 1^e L, LFB)

À côté donc de cette définition traditionnelle de la culture dominante dans le milieu scolaire jusques dans les discours d'élèves convaincus mais non contentés, nous pourrions donc explorer une autre définition de la culture qui nous éloignerait du corpus canonique de textes pour nous rapprocher de l'expérience lectorale²⁰² dont parlent les élèves. Si la culture est davantage du côté de la lecture que de l'étude, davantage du côté du vécu que des livres eux-mêmes, alors c'est la définition-même de ce que pourrait être la culture dans les programmes de français et d'espagnol qui est à revoir. La culture ne serait plus forcément un patrimoine désuet et limité à des choix douteux, ainsi que nous l'avons vu, mais une expérience vitale et enrichissante nécessaire aux objectifs dictés par ces mêmes matières.

f. Certeau contre Harouel : deux visions antagonistes de la culture de consommation

À une époque relativement proche de celle de Jean-Louis Harouel, Michel de Certeau publie le premier tome de *L'invention du quotidien, Les arts de faire* (Certeau 1990). Véritable analyse des comportements du citoyen lambda, la perception classique de la consommation culturelle est complètement bouleversée. Anciennes de presque une trentaine d'années, ses théories semblent encore d'actualité en ce qu'elles soulèvent les mêmes questions et idées que nous retrouvons dans les expériences lectorales des élèves. Légitimant par un appui théorique et savant ce que peuvent dire les adolescents de ce que sont leurs lectures. Mais ce qui est davantage intéressant est la manière dont l'ouvrage de Harouel, de

²⁰¹ « Y entonces lo que Monsieur B*** dijo es que la autora de *Harry Potter* no era literatura, y que eran aventuras y que era ficción. Y yo pensaba, en la clase que hemos asistido ahora que tú estabas, que el texto que hemos leído que nadie entendía nada, y que no tenía ningún sentido, y que estamos estudiando Rimbaud y que se considera eso literatura, o sea, por mucha poesía que sea... Entonces por qué si eso se lo pones a un niño y te dice que no lo entiende y que no le gusta, *Harry Potter* lo entiende y le gusta. ¿Por qué entonces Rimbaud es literatura y J. K. Rowling no lo es? Entonces yo creo que literatura es sinónimo de libros, y creo que en ese colegio se le llama literatura a todos los autores de los siglos anteriores y es como que hoy ya no existe la literatura, la literatura es lo que ya existió. **¿Entonces la literatura sería más próximo a algo que entiendes?** No tiene por qué, porque a la gente también le gusta sorprenderse y que el texto que está leyendo, el libro, sea como un rompecabezas y esa es la gracia a veces decir "no lo he entendido" e ir a buscar más allá, rascar en cada palabra. »

²⁰² Je reviendrai sur la complexité de l'expérience de lecture des élèves dans la dernière partie, il suffit pour l'instant de comprendre que les élèves ont une définition propre de celle-ci, et qu'elle se présente comme une issue au problème du manque de lecture en classe, problématisant le statut des œuvres à l'école.

huit ans son cadet, semble reprendre chacune des théories de Certeau pour les contredire de manière rétrograde.

Le facteur peut-être le plus important de déculturation de l'école est l'impact sur les enfants et les adolescents de l'image technicienne et des autres formes de divertissement médiatique (bande dessinée, musique rock...). Dès l'enfance, les médias visuels et sonores s'imposent, occupant dans les esprits et les emplois du temps la place qui aurait pu être consacrée à la lecture, et donc à la culture. Plus spectaculaire aux États-Unis, le phénomène n'en existe pas moins dans les autres pays occidentaux. Le divertissement engendré par la technique constitue pour les enfants et les adolescents aujourd'hui une véritable contre-école, qui leur désapprend tout ce que leur apprend – ou devrait leur apprendre – l'école : sens de l'effort intellectuel, de la réflexion, aptitude à l'écriture, à la lecture, au raisonnement logique, qui sont le préalable à toute culture véritable. La télévision, notamment, ayant accoutumé l'enfant à se trouver constamment diverti, l'école ne peut plus que très difficilement l'instruire. Lire des livres, qui demande une concentration de l'esprit, et regarder la télévision, dont la nature est de rechercher la satisfaction du téléspectateur et non son développement, sont deux modes d'apprentissage entièrement différents. (Harouel 1998, 148–49)

Ce qui est intéressant de l'ouvrage de Harouel est qu'il représente cette hiérarchisation des cultures savantes et des cultures populaires qui est la base de cette valorisation des élèves de cette littérature qu'au fond ils n'apprécient pas. Notons d'ailleurs comment une définition très fermée de la lecture apparaît dans cet extrait. Déjà, la bande-dessinée est complètement écartée de l'activité de lire, l'écartant donc du monde livresque et par voie de conséquence, de la littérature. Lire, pour Harouel, c'est lire des livres. Et lire des livres est certainement bien plus élevé que toute autre expérience que l'on puisse faire avec d'autres moyens d'expression artistiques – amoindris ici d'ailleurs avec cette proposition adjectivante de « formes de divertissement médiatique ».

Face à cette « action déculturante du divertissement » décrite par Jean-Louis Harouel (Harouel 1998, 149), nous avons la théorie de la « consommation » culturelle comme « usage » de Michel de Certeau. Nous retrouvons le parallèle du chapitre « L'antinomie de la culture et de la consommation » (Harouel 1998, 209) de l'ouvrage de Harouel, dans le chapitre « L'usage ou la consommation » (Certeau 1990, 52) des *Arts de Faire*. Selon Harouel « L'opposition entre culture et consommation est totale » (Harouel 1998, 209) :

La culture est acquisition et construction, [...] accumulation et approfondissements de connaissances, de savoirs, de pensées, de souvenirs, de réflexions [...]. Au contraire, la consommation repose sur une destruction. Elle est absorption par l'organisme de denrées qui lui sont nécessaires, ou seulement agréables, et qui se trouvent détruites par l'acte même de la consommation. [...] C'est pourquoi, si l'on donne au mot culture son sens noble, il ne peut y avoir de consommation culturelle, aucune culture n'étant susceptible de naître d'une quelconque consommation. (Harouel 1998, 210)

Cette théorisation de la consommation comme simple ingestion sans suite affecte évidemment le statut des œuvres littéraires, qui deviennent des « intouchables », des inconsommables. Ce sont des objets finis dont on ne peut s'emparer et encore moins transformer. La place du lecteur, du sujet, est alors complètement écartée :

En transformant tout élément du patrimoine littéraire ou artistique en objet de consommation, on le détruit comme élément de culture, on détruit sa capacité de cultiver, pour le moins à l'égard de ceux qui le consomment, et parfois plus radicalement. Cela vaut aussi bien pour l'œuvre littéraire transformée en film que pour le monument historique ou le musée asservi aux logiques de la consommation touristique de masse. (Harouel 1998, 215)

Michel de Certeau avait parlé de la télévision avant Harouel, ainsi que du phénomène de consommation, dans des termes tout à fait antagoniques :

Le téléspectateur n'écrit plus rien sur l'écran du poste. Il est délogé du produit, exclu de la manifestation. Il perd ses droits d'auteur, pour devenir, semble-t-il, un pur récepteur, le miroir d'un acteur multiforme et narcissique. À la limite, il serait l'image d'appareils qui n'ont plus besoin de lui pour se produire [...]. En réalité, à une production rationalisée, expansionniste, centralisée, spectaculaire et bruyante, fait face une production d'un type tout différent, qualifiée de 'consommation', qui a pour caractéristiques ses ruses, son effritement au gré des occasions, ses braconnages, sa clandestinité, son murmure inlassable, en somme une quasi-invisibilité puisqu'elle ne se signale guère par des produits propres (où en aurait-elle la place ?) mais par un art d'utiliser ceux qui lui sont imposés. (Certeau 1990, 53)

Brisant l'idée reçue selon laquelle le spectateur ne serait qu'un réceptacle inerte qui reçoit sans rien produire, la consommation est présentée par Certeau comme un acte créateur. L'objet culturel n'est plus objectivable, il est pris dans un processus de subjectivation. Cela

influence évidemment le statut des objets culturels littéraires : les livres. Et notamment l'activité de lecture qui devient à son tour « un braconnage ». Contrairement à Harouel qui postule que le livre écrit est intouchable, Certeau rompt avec la dichotomie même du lire et de l'écrire : « Le fonctionnement social et technique de la culture contemporaine hiérarchise c'est deux activités. Ecrire, c'est produire le texte ; lire, c'est le recevoir d'autrui sans y marquer sa place, sans le refaire. » (Certeau 1990, 244) Or nous l'avons compris, pour cet anthropologue des pratiques culturelles contemporaines, « c'est là se méprendre sur l'acte de 'consommer' » (Certeau 1990, 240) que suppose la lecture, puisque cette dernière est à ses propres mots « un aspect partiel, mais fondamental » (Certeau 1990, 243) de la consommation. L'acte de consommer la littérature, le texte écrit, avance une théorisation de la lecture tout à fait incompatible avec une vision patrimoniale de la culture littéraire :

Ce qu'il faut mettre en cause c'est [...] l'assimilation de la lecture à une passivité. En effet, lire, c'est pérégriner dans un système imposé (celui du texte, analogue à l'ordre bâti d'une ville ou d'un supermarché). Des analyses récentes montrent que 'toute lecture modifie son objet²⁰³', que (Borges le disait déjà) 'une littérature diffère d'une autre moins par le texte que par la façon dont elle est lue²⁰⁴', et que finalement un système de signes verbaux ou iconiques est une réserve de formes qui attendent du lecteur leur sens. Si donc 'le livre est un effet (une construction) du lecteur²⁰⁵', on doit envisager l'opération de ce dernier comme une sorte de *lectio*, production propre au 'lecteur²⁰⁶'. Celui-ci ne prend ni la place de l'auteur ni une place d'auteur. Il invente dans les textes autre chose que ce qui était leur 'intention'. Il les détache de leur origine (perdue ou accessoire). Il en combine les fragments et il crée de l'in-su dans l'espace qu'organise leur capacité à permettre une pluralité indéfinie de significations. (Certeau 1990, 245)

Une vision subjectivée et non objectivée de la culture littéraire dans laquelle nous retrouvons un peu de ce vocabulaire utilisé par les élèves, du côté du plaisir de recevoir une histoire qu'ils sont tout de même aptes à réfléchir, à continuer et à interpréter, et ce dans un esprit de « recherche » qui n'a absolument rien d'une passivité. Face donc à la vision pessimiste de la lecture d'Harouel, pour lequel cette pratique culturelle est à son article de

²⁰³ L'auteur cite Michel Charles, *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil, 1977 (Charles 1977, 83).

²⁰⁴ L'auteur cite Jorge Luis Borges, cit. in Gérard Genette, *Figures*, Paris, Seuil, 1966 (Genette 1966, 123).

²⁰⁵ L'auteur cite Michel Charles, *op. cit.*, (Charles 1977, 61).

²⁰⁶ L'auteur précise ici : « On sait que lecteur est au Moyen Âge un titre d'enseignant. ».

mort, nous avons une issue possible au dégoût ressenti par les élèves face à une littérature canonique intouchable.

Certes, la lecture ne disparaît pas complètement. Il reste la lecture de formation – celle de l'élève ou de l'étudiant –, la lecture à caractère professionnel, ainsi que celle qui correspond aux engagements sociaux de l'individu. Par ailleurs, le livre connaît même certains développements dans le registre du livre à consulter, 'livres pratiques ou livres illustrés qu'on parcourt ou qu'on compulse à la recherche d'une information précise'. Mais, ce qui creuse fondamentalement la crise de la lecture et celle de la culture, c'est qu'en règle générale on ne se distrait plus par le livre, on n'accorde plus son loisir au livre, sinon aux San-Antonio, aux SAS ou aux Harlequin. La lecture de loisir porteuse de culture a infiniment régressé au profit du divertissement véhiculé par les médias techniciens, et tout particulièrement la télévision. L'élève du secondaire ou l'étudiant lit ses cours, les manuels, les ouvrages ou articles spécialisés que lui imposent ses études. Il lira au besoin une grande œuvre littéraire sur laquelle on le fait travailler. Mais il ne se jettera à corps perdu dans la lecture. Il ne lira pas, sauf rarissimes exceptions, tout Balzac, tout Zola, tout Corneille, tout Shakespeare, tout Stendhal, tout Dumas, tout Walter Scott, tout Proust, par plaisir de lire. Or c'est ainsi que l'on se cultivait jadis et naguère. On ne se disait pas : 'Je prends Shakespeare, ou Balzac, pour me cultiver' ; on les prenait par goût, par désir de se plonger dans la magie de l'univers shakespearien ou balzacien, et on se cultivait de surcroît. Savoir se distraire en lisant ou relisant les grandes œuvres, sans pour autant faire fi de lectures plus ordinaires, c'était le secret, bien simple, de la culture. (Harouel 1998, 168)

Il faudrait peut-être alors sortir avant tout des hiérarchisations culturelles des lectures, des patrimonialisations qui excluent des livres qui sont le noyau de l'expérience de lecture pour les élèves, et arrêter de les considérer comme de la sous-littérature, par la force consommatrice qu'ils exercent au sens de Michel de Certeau. Des idées qui peuvent paraître trop évidentes, qui mais structurent encore un enseignement littéraire contraignant pour l'expérience de lecture. En effet, l'ouvrage d'Harouel, aussi désolant soit-il au niveau politique, est tout de même intéressant en ce qu'il pose la question de l'élitisme culturel à l'école. Un élitisme que nous percevons, vingt ans après, dans la bouche des enseignants et jusqu'à celle de certains élèves. À croire que l'idée d'une « vraie » littérature est toujours présente, et qu'elle dépasse même la question de l'intérêt de ce qu'on peut en faire avec. On dirait que la lecture, « ce qu'on peut en faire avec », ne vient qu'en second lieu. Dans ce milieu scolaire observé, des programmes jusqu'aux esprits des élèves, la littérature prime, la

culture au sens objectif, prime donc aussi. Cependant, cela n'empêche pas une sorte de déception, rébellion et jusqu'à propositions d'autre chose de la part d'élèves la plupart du temps déçus par cette même littérature qu'ils se croient devoir apprécier. En effet, du manque de plaisir à l'école confronté à une connaissance du plaisir par des expériences personnelles, apparaissent des propositions didactiques qui sont à comprendre dans l'univers méthodologique dans lequel sont plongés les élèves :

« La manière dont on vous fait lire, on vous fait travailler les textes.

C'est vrai que ça c'est un truc qui me gêne un petit peu, c'est qu'on doit le lire à la maison. Je pense qu'on devrait plus le lire tous ensemble, faire des activités sur le livre, avoir des exercices où on doit chercher dans le liiiiivre... UNE FOIS qu'on l'a lu bien sûr, comme ça vraiment on cherche dans le livre, on voit ce qu'il y a écrit, on compreeeeend, justement des exercices où ils disent 'que veut dire ça ? Cherchez ça...' comme ça on va chercher, on essaye de dire avant ce qui s'est passé, après... on comprend... on comprend mieux le texte je trouve ! J'ai déjà fait des exercices sur des livres ou sur des textes et c'est vrai que j'ai DÛ m'investir, j'ai DÛ aller chercher des informations, et là directement après j'ai compris le texte, 'ah ça, ça veut dire ça', j'ai bien compris. Là par exemple, l'examen qu'on a, bah le texte j'ai dû surligner les informations, j'ai dû récolter tout ce que je comprenais, et au fur et à mesure de mon développement je me suis dit 'ah, il manque ça' et j'ai cherché 'ah, j'avais pas vu', donc voilà, maintenant le texte je le connais. Je trouve qu'on devrait faire plus d'exercices sur les livres qu'on a à lire, plutôt que de les lire à la maison, où les trois quarts ne les lisent pas et... »

(Alexandre, seconde, LFCL)

Avec ce témoignage et reprenant l'idée de Violaine Houdart-Mérot citée plus haut, la question par rapport aux pratiques culturelles en classe de français et d'espagnol n'est pas tellement celle des contenus enseignés mais de la manière de « consommer » ou de laisser consommer ces contenus. D'où l'importance de l'analyse de la méthodologie utilisée en classe et évaluée à la fin de la scolarité.

De la vision de la littérature à l'école émergent principalement deux conclusions : si la littérature a un sens pour les élèves c'est en dehors du sens que lui donne l'école, d'où la deuxième conclusion, le rejet de la manière d'enseigner la littérature débouche dans des propositions didactiques qui réinvestiraient une littérature-lecture plutôt qu'une littérature-étude. La littérature cesserait alors d'être une catégorie culturelle et historique d'objets à « connaître » et deviendrait une activité permettant d'aborder des textes qui ont été eux-mêmes écrits avec cette volonté de provoquer une activité.

Puisque malgré le semblant d'activité qu'on veut lui donner, la littérature est globalement représentée dans les programmes français et espagnol comme l'objet culturel et désuet qu'elle a toujours été. Distinguée dès la scolarité obligatoire de l'activité de lecture, elle se situe du côté d'un patrimoine à acquérir :

L'acquisition d'une culture littéraire et artistique est l'une des finalités majeures de l'enseignement du français. Elle suppose que les élèves prennent goût à la lecture et puissent s'y engager personnellement ; qu'ils soient, à cette fin, encouragés à lire de nombreux livres ; qu'ils puissent acquérir des connaissances leur permettant de s'approprier cette culture et de l'organiser, d'affiner leur compréhension des œuvres et des textes, et d'en approfondir l'interprétation. [...] Ces entrées et questionnements mettent en lumière les finalités de l'enseignement ; ils présentent la lecture et la littérature comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, des suggestions de réponse aux questions que se pose l'être humain, sans oublier les enjeux proprement littéraires, spécifiques au français. (Ministère de l'Education Nationale 2015)

Ce n'est pas la « lecture de la littérature » qui est une ouverture pour l'élève, mais la lecture d'un côté « et » la littérature de l'autre. Comme nous l'avons vu, la littérature est liée à « l'acquisition d'une culture » dans un sens plus proche de celui d'Harouel que de celui de Certeau, et la lecture, elle, exclue du réseau littéraire scolaire, est liée au « goût » :

« Et comment tu crois que la littérature en particulier peut t'aider pour toutes les lectures que tu dois faire dans ta vie ? Enfin, est-ce que tu crois qu'elle t'aide ? »

Ça dépend de ce qu'on lit. Par exemple, moi je ne lis pas de théâtre, mais si j'en lisais, il y aurait forcément des rapprochements à faire avec... je sais pas... lire des personnes qui ont écrit du théâtre dans le passé... il y aurait toujours des rapprochements, des allusions, je pense. J'ai vu... Il y a beaucoup de pièces de théâtre aussi qui sont faites à partir de plusieurs pièces, donc de petits extraits de pièces, ils en font des petits mix en fait. Et oui, il y a toujours un rapprochement à faire entre ce qu'on a étudié en cours et ce qu'on lit, mais tout dépend de ce qu'on lit, je pense. »

(Théo, seconde, LFCL)

Chez cet élève c'est clair, si la question peut faire passer pour équivalentes la « littérature » et les « lectures » comme deux catégories de textes, distinctes peut-être au niveau de leur valeur, mais tout de même équivalentes au niveau de l'objet, l'élève lui, les distingue par activité : pour l'une il s'agit d'étudier, pour l'autre, il s'agit de lire. Deux approches qui semblent au cœur des prescriptions de cet enseignement, ainsi que nous l'avons vu. Mais reprenons rapidement les mots cités plus haut de Marie-France Bishop et Anissa Belhadjin :

Dans le cadre de la didactique du français, l'importance de la relation entre valeur et patrimoine nécessite sans doute une certaine vigilance. En effet, si l'approche de la littérature patrimoniale se centre sur la transmission des valeurs, le texte peut être considéré comme porteur d'un unique sens qu'il s'agit de retrouver. Le risque serait d'oublier la lecture comme

mise en activité du lecteur. En effet, dans le cas où le texte patrimonial est considéré comme pourvoyeur de valeurs et de références, il n'est plus le lieu où s'élaborent des jugements et des interprétations. Une telle position, si elle était retenue, irait à l'encontre du mouvement amorcé par les instructions pour l'école primaire de février 2002 qui instituaient, pour la première fois à l'école élémentaire, la perspective d'un jugement esthétique et éthique du lecteur, sous forme de débats interprétatifs. (Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature 2015, 23–24)

Retenons ce conditionnel « irait », pour nous demander si s'élaborent effectivement en classe « de littérature » « un jugement esthétique et éthique du lecteur, sous forme de débats interprétatifs ». Des débats interprétatifs qui iraient contre le risque d'enseigner la littérature en bloc et sans questionnement, comme ayant une légitimité intrinsèque et hors du temps :

On pourrait craindre la tentation d'une 'lecture patrimoniale' des textes, allant à l'encontre des lectures littéraires et interprétatives et qui se réaliserait sous une forme transmissive. Ce risque resurgit également dans l'antinomie, déjà signalée, entre l'universalisme des valeurs et la relativité des contextes dans lesquels ont été produits ces textes. La lecture patrimoniale pourrait être conçue comme anhistorique, occultant la contextualisation des œuvres au bénéfice des apports de valeurs qui seraient atemporelles et universelles. [...] Le risque d'une approche patrimoniale des œuvres serait de présenter les valeurs comme des entités immuables et atemporelles, plutôt que d'en souligner l'évolution à travers les époques, les textes devenant des occasions d'exprimer une admiration figée, elle aussi envisagée en-dehors de tout contexte. [...] Le risque encouru serait de transformer la notion de patrimoine en une valeur indiscutable, désignant ce qui est beau, bien et vrai. (Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature 2015, 24)

Mais avant de nous lancer dans une analyse détaillée de la méthodologie mise en place pour aborder les textes en classe aussi bien en France qu'en Espagne, concentrons-nous sur cette date relevée par les auteurs de cet ouvrage : 2002, puisque c'est bien dans ces années-là qu'apparaît la mouvance du « sujet lecteur ». Interrogeons-nous sur son apparition, sur son impact dans les programmes scolaires français et au-delà, mais aussi et surtout dans ce qui se passe effectivement dans la classe désormais. Puis interrogeons la méthodologie sous ce prisme-là et demandons-nous quel « sujet » laisse-t-on exister dans la classe de langue et de littérature.

2. L'avènement du « sujet lecteur » ou la scolarisation de l'intimité

Comme nous l'avons vu, le débat sur la « consommation » culturelle idéale pour les citoyens existe depuis longtemps. Quant aux élèves, je vais prendre la liberté d'utiliser le présent en ce qui concerne ce débat puisque les observations et les entretiens menés pour cette enquête ont permis de conclure que rien ne semble encore résolu à ce niveau-là. Dans le cadre de ce débat, une préoccupation existe depuis quelques années en France²⁰⁷ concernant une possible passivité des élèves face aux œuvres, cette préoccupation ayant abouti à des propositions didactiques qui ont filtré jusque dans les programmes éducatifs et qui s'appuient sur une théorisation de la lecture de longue date. Cette préoccupation s'est approprié une notion théorique et l'a proposée comme solution : il s'agit de la notion de « sujet lecteur ».

Rappelons que dans l'enseignement du français, sont stipulées deux formes de « lecture scolaire » : la lecture cursive et la lecture analytique. Le sujet lecteur viendrait « renouveler les approches de la lecture analytique » (Vibert 2011, 2), c'est-à-dire l'analyse des extraits en classe. Il se présente donc comme un renouvellement méthodologique pour l'exercice de l'explication et de l'interprétation des textes qui apparaît aux alentours des années 2000 dans la didactique du français.

Associer le terme de 'lecteur' à celui de 'sujet' souligne la responsabilité interprétative qu'engage l'acte de lire, certes, mais aussi toute la complexité de l'expérience littéraire qui inclut des affects, des transferts, des reformulations, des appréciations, des plaisirs et des rejets, autant d'appropriations et d'aventures singulières. (Rannou 2013, 6)

Se présentant donc comme une entreprise ne serait-ce qu'ambitieuse, l'entrée du sujet lecteur dans la scène de l'enseignement du français se voudrait bouée de sauvetage, jusqu'à restauration de ce qu'est censée être l'expérience littéraire. Celle-ci se situerait désormais du côté d'une subjectivité qui grouille en affects, sentiments, histoire et contexte personnels, et construirait avec ce bagage complexe une lecture propre d'un texte ouvert à toutes les expériences interprétatives. La réflexion autour et avec le « sujet lecteur » nous permettra de comprendre ce que la lecture d'un texte littéraire ne devrait pas être à l'école autant que ce qu'elle devrait être dans les faits et ce, toujours, pour la théorie didactique.

²⁰⁷ Je reviendrai plus tard dans ce même chapitre sur la présence de cette notion dans les théories didactiques espagnoles et hispanophones. Loin de faire partie d'un « débat » comme elle le fait en France, elle n'a pas non plus la même prégnance et elle diffère dans le sens qui lui est donné.

Dans ce chapitre je vais essayer d'expliciter les raisons d'être de cette « nouvelle » notion ainsi que les différentes genèses qu'on semble vouloir lui découvrir, aussi bien que les sens qu'on peut ou qu'on veut lui trouver. Il s'agira par la suite de comprendre si elle a eu une ingénierie réelle dans l'enseignement littéraire aujourd'hui au-delà de son effective prise en compte dans les prescriptions officielles, par l'analyse minutieuse des pratiques pédagogiques dans les classes de langue première.

a. L'arrivée du « sujet lecteur » dans les discours didactiques

Situer la notion didactique de sujet lecteur oblige à adopter un prisme aussi bien temporel que géographique. Toujours dans une perspective comparatiste, on peut se demander si l'interrogation sur le statut et le travail du lecteur est aussi présente dans nos deux *curricula* et dans les différentes pratiques enseignantes qui en découlent. Si l'on regarde du côté de l'attention portée à la prise en compte d'une responsabilité notamment du côté de la didactique, il est vrai que c'est la France qui semble l'emporter. C'est bien en France qu'apparaît, au début du XXI^{ème} siècle, la notion de « sujet lecteur » à partir du colloque organisé à Rennes : « Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature ». (Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », organisé par l'université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, les 29, 30 et 31 janvier 2004). Et si l'on remonte à ses origines, c'est suite aux travaux principalement de Gérard Langlade et d'Annie Rouxel qu'une théorisation commence à se développer. On passerait, face aux textes littéraires, d'une théorie objective de l'esthétique à l'expérience esthétique comme expérience subjective.

Cette théorisation s'appuierait elle-même sur une conception renouvelée de la lecture de littérature, rebaptisée, d'ailleurs, « lecture littéraire ». Dans son article « États des recherches en didactique de la littérature », Bertrand Daunay en dresse la chronologie :

Les travaux sur la lecture littéraire, conçue comme substitut à l'introuvable *littérarité* (cf. Aron, 1984 ; Picard, 1986) aideront à un renouveau des études didactiques concernant la littérature. La notion prend une réelle valeur dans le champ didactique dans les années 1990, dans la mesure où elle permet à la fois de s'adosser aux recherches littéraires les plus récentes et aux nombreuses recherches didactiques sur l'apprentissage de la lecture, initial et continué, sans référence spécifique à la lecture des textes littéraires. (Daunay 2007a, 166)

Ce qui paraît important, ce n'est pas tellement la ou les définitions de la littérature que

puisse apporter cette tentative d'approche de ce qu'est l'expérience de lecture d'un texte littéraire, mais plutôt le fait qu'elle permette d'interroger, au niveau scolaire et pour la première fois, l'expérience en elle-même :

Dire de la notion de lecture littéraire qu'elle est un outil didactique, c'est signaler son intérêt et sa productivité dans les recherches didactiques concernant l'enseignement de la littérature. Pour autant, ce n'est pas là un concept construit de manière consensuelle dans le champ : nul ne saurait définir, sans se voir opposer une autre définition, ce qu'est une lecture littéraire. Il faut insister ici sur son statut de notion heuristique, en ce qu'elle permet d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte (et ses divers contours), mais la relation texte-lecteur. (Daunay 2007a, 168)

Comme c'est le cas aujourd'hui avec le sujet lecteur, la « lecture littéraire » a semblé ouvrir une voie de problématisation et de remise en question de l'utilisation de la littérature en classe de français, devenant alors un « outil » avant toute chose.

Néanmoins, l'inspectrice générale de l'éducation Anne Vibert tente une approche définitoire de la notion, qui nous montre sa proximité avec les différentes définitions qui tournent autour du « sujet lecteur » telle que nous la verrons dans les pages qui suivent :

Il s'agit d'une conception de la lecture fondée sur une tension entre lecture investie, impliquée (lecture vécue intimement dans l'identification et/ou la projection du lecteur dans les espaces fantasmatiques que propose le texte) et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d'analyse, élaborant des significations rationnelles. Cette définition prend acte du fait que, lorsqu'il s'intéresse à un texte qu'il est en train de lire, le lecteur n'adopte pas seulement la 'posture lettrée', rationnelle et savante, qui est celle que construit l'enseignement littéraire à travers ses exercices classiques (commentaire littéraire en particulier) : il s'implique dans l'œuvre [...]. C'est donc bien l'ensemble des postures de lecture qu'il faut prendre en compte dans l'enseignement en commençant par l'investissement du sujet dans sa lecture, nécessaire à l'actualisation de l'œuvre ou du texte. (Vibert 2011, 7)

La lecture littéraire est donc une lecture pleine d'une dichotomisation qui est à interroger, notamment lorsque nous la retrouvons sous le chapeau du « sujet », puisqu'il s'agit bien là d'une définition qui réapparaîtra en filigrane dans toutes les théories du sujet lecteur. Lecture investie, pleine des affects et de la personnalité du lecteur, mais aussi capable de se distancier de ce premier investissement lectoral, par une maîtrise de certains outils qui

permettraient à une lecture soi-disant première, d'être complétée. Pourrait-on dire, d'être scolairement complétée.

Derrière cette prise en compte de ce qu'est le lecteur, se trouveraient les différentes théories de la réception. En didactique, on semble devoir initialement ce changement principalement à l'école de Constance, et notamment à Hans Robert Jauss qui publie *L'histoire littéraire comme provocation pour la science de la littérature* (1967), contre l'histoire littéraire traditionnelle en essayant de replacer une historicité du côté du lecteur au moment où il aborde le texte, avant cela, déjà aux États-Unis, nous pouvons relever les travaux de Louise Rosenblatt et sa théorie transactionnelle qui pose, dès 1938, que la lecture est une transaction entre le lecteur et le texte. Que le texte, loin d'être un objet immobile auquel nous avons accès de l'extérieur, est un départ pour une activité de mise en relation, où la subjectivité et l'histoire du lecteur joue un rôle primordial (Rosenblatt 1995). Et pourtant, c'est bien la France qui s'est occupée de diffuser cette notion, et surtout, qui a été jusqu'à l'introduire dans ses programmes, notamment par les interventions d'Anne Vibert et Patrick Laudet, en 2011 et 2014 respectivement, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier ».

On peut encore parler du colloque organisé en 1969 par Serge Doubrovsky et Tzvetan Todorov, « L'enseignement de la littérature », où la question de la place du lecteur littéraire est largement interrogée, ou encore de cet ouvrage de Michel Picard qui suit le colloque à Reims en 1987 où il fonde « la lecture littéraire », qu'il détaillera ultérieurement dans son ouvrage *La lecture comme jeu* (Picard 1986). Bien avant encore, en 1938 la France prend un parti en incluant dans les programmes la notion d' « interprétation » pour la première fois²⁰⁸. Et n'oublions pas ce texte de Roland Barthes, pourtant un des auteurs phares du structuralisme, cette théorie de la littérature que la mouvance du sujet lecteur semble avant tout, *Le plaisir du texte*, publié en 1973 (Barthes 1973) . De plus, on peut parler, en France exclusivement, puisque cela n'existe pas en Espagne, de l'introduction de l'exercice de « l'écriture d'invention » dans les épreuves du baccalauréat qui permet, en principe, d'introduire la créativité comme matière à évaluation.

En définitive, on pourrait parler d'une tradition française, pas si récente que cela peut le paraître lorsque l'on réfléchit uniquement à ces deux termes largement répandus, d'une

²⁰⁸ Cela est consultable dans la recherche d'André Mareuil, « Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967) » (Mareuil 1969).

attention portée au travail que fait le lecteur face à un texte, à une activité qui menée d'une certaine manière, permet de former des citoyens plus « critiques » qu'ailleurs.

Souvent présentée comme innovante et révolutionnaire, la notion de « sujet lecteur » a pourtant été construite progressivement depuis une cinquantaine d'années, ainsi que nous le rappelent dans l'avant propos des actes de ce fameux colloque inaugural, Gérard Langlade et Annie Rouxel :

Les théories de la réception qui se sont développées en France à partir des années soixante-dix ont mis en évidence le rôle essentiel du lecteur dans la production du sens en des termes qui relèvent d'une approche phénoménologique, sémiotique ou pragmatique de la lecture des œuvres littéraires. 'Le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit'²⁰⁹ écrit Wolfgang Iser qui souligne la part égale que prennent l'auteur et le lecteur au jeu d'imagination, tandis que Umberto Eco, dans *Lector in fabula* (Eco 1986), conçoit l'acte de lecture comme 'coopération interprétative' et 'interprétation critique'. Quant à Jauss, plus près du lecteur réel, s'il met en avant l'historicité du lecteur, c'est pour définir la notion d'horizon d'attente et théoriser l'œuvre comme un ensemble en continuelle expansion. Ainsi, face aux modèles d'analyse littéraire qui accordent la primauté de leurs recherches à l'intention de l'auteur, le contexte historique et culturel ou au fonctionnement textuel, l'activité du lecteur est aujourd'hui réhabilitée, promue, voire consacrée par de nombreuses théorisations de la littérature et de la réception littéraire. Cependant, le lecteur ainsi convoqué apparaît toujours – bien qu'à des degrés divers – comme un lecteur virtuel, 'implicite' ou 'Modèle', institué par les œuvres, les stratégies auctoriales et les codifications littéraires. On s'intéresse davantage au lecteur en tant qu'instance textuelle qu'aux réactions et aux inférences interprétatives des lecteurs empiriques, jugées trop aléatoires, trop contingentes. (Langlade and Rouxel 2004, 11)

La notion de sujet lecteur en didactique arriverait donc comme la prise en compte ultime de la part d'action du lecteur réel dans le texte. Les théories de la réception ayant ouvert le chemin de la reconnaissance de la part d'importance du travail du lecteur, il fallait tout de même dépasser cette idée d'un lecteur « modèle » présupposé par le texte lui-même et donc loin d'une individualité qui arrive avec son historicité, ses particularités, et façonne l'histoire à sa manière. Il semble évident qu'il est impossible de tenir compte de ce que ressent ou pense un élève face à un texte si l'on envisage de manière préalable à sa lecture quel type de lecteur et quel type d'interprétation permet chaque type de texte. Le sujet lecteur

²⁰⁹ Les auteurs citent Iser W., *L'acte de lecture* (Iser 1976, 49).

viendrait donc affirmer une liberté infinie et intrinsèque à toute lecture, dépassant alors toute prévision interprétative issue d'une analyse formelle d'un texte :

Prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs réels – qu'ils soient élèves, enseignants ou écrivains – s'impose en effet pour redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables. (Langlade and Rouxel 2004, 13)

À la base de la théorie du sujet lecteur il y aurait donc une idée contenant tous les principes de la démocratie. Mais en tant que théorie universitaire avant tout, souvent loin du pragmatisme qui régit une séance de cours, elle semble poser un certain nombre de problèmes pour le cadre scolaire. Les didacticiens eux-mêmes, conscients des tensions qu'ouvrirait une telle perspective de changement, se sont interrogés sur l'applicabilité de la notion en même temps qu'ils en faisaient la théorisation.

Il convient en effet d'examiner le rôle de l'école dans cette tension entre les droits du texte et les droits du lecteur. Ce qui conduit à s'interroger sur la place, le statut et les formes que peuvent avoir les expériences subjectives des œuvres, de la maternelle à l'université, à côté de la nécessaire transmission des connaissances sur la littérature, son histoire, ses codes, ses rituels... Comment concilier, voir articuler, ces deux volets apparemment antagonistes d'une même ambition didactique : la liberté nécessaire, mais par nature difficilement contrôlable, du lecteur empirique, qui plus est apprenti lecteur, et le respect contraignant, mais tout aussi nécessaire, des codes herméneutiques fixés par les œuvres singulières et la littérature dans son ensemble en tant que monument langagier ? Les normes scolaires coïncident-elles nécessairement avec les droits du texte ou sont-elles d'un autre ordre ? Comment préserver et construire la liberté du lecteur dans la conscience même des limites de cette liberté ? (Langlade and Rouxel 2004, 13)

Selon Rouxel et Langlade, une incompatibilité des exigences culturelles et interprétatives de l'enseignement des œuvres viendrait mettre en danger l'expérience de lecture qu'on peut permettre aux élèves à l'école. Entre imposition d'une histoire littéraire qui biaise forcément l'analyse que l'on fait d'un texte et la croyance en l'importance de laisser une liberté totale au lecteur pour qu'on soit sûr qu'au moins à un certain moment il travaille sa lecture personnelle, comment faire dans les limites d'un enseignement aussi bien encadré qu'on a pu le voir dans les chapitres précédents ? Surtout lorsque l'on envisage l'arrivée du

sujet lecteur comme une mise en péril de la légitimité d'un enseignement basée depuis longtemps sur ce contre quoi cette nouvelle théorisation semble lutter, puisque, ainsi que nous le rappelle Dominique Maingueneau, si les théories universitaires de la lecture formaliste tendent « à différer l'appréhension immédiate des œuvres, celle du lecteur ordinaire, pour monter des dispositifs sophistiqués d'accès aux textes » c'est parce que c'est « en construisant des dispositifs d'opacification que l'appareil d'enseignement se légitime » (Maingueneau 2006, 111)

La question semble donc de savoir comment on se « débrouille » dans les faits, dans l'enseignement littéraire au lycée, et à quel moment intervient la part de liberté associée à la lecture de élèves et surtout, de quelle nature est-elle ? Mais avant d'en venir au sujet lecteur « en classe », examinons déjà la théorisation de cette notion au niveau « macro », des travaux didactiques jusqu'aux recommandations faites aux enseignants dans les documents d'accompagnement.

b. Quel sujet lecteur ? Du « formalisme » à l'expérience subjective de la lecture

Une solution au formalisme scolaire : la théorie du sujet lecteur

Si l'on souhaite au lycée former des lecteurs de littérature, il convient donc, tout à la fois, de sortir du formalisme et de réhabiliter la subjectivité du lecteur. Toute véritable expérience de lecture engage la totalité de l'être. Les recherches contemporaines sur la lecture (P. Bayard, B. Clément, V. Jouve, G. Langlade) montrent que la lecture ne se réduit pas à une activité cognitive et que le processus d'élaboration sémantique s'enracine dans l'expérience du sujet. L'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière. (Rouxel 2007, 69)

« Sortir du formalisme », cette expression porte à elle seule le combat auquel se livre la notion de sujet lecteur. Tout d'abord, il faut rappeler que le « formalisme » est le terme que les détracteurs donnèrent à un certain courant critique littéraire issu de Russie entre 1915 et 1930 que d'autres, comme Roman Jakobson, appelaient « une science de l'art poétique » ; une critique voulant mettre en avant « l'aspect linguistique de la poésie » (Todorov 1965, 9). S'emparer de ce terme dans le milieu scolaire, c'est donc affirmer les dégâts de ce courant, dans notre contexte, dans l'enseignement littéraire actuel. Et si nous n'allons pas entrer dans la complexité des aspects techniques promus par ce courant et par les retombées qu'il eut

notamment en France ²¹⁰, nous allons cependant tenter de comprendre la mythologie formaliste qui flotte encore aujourd'hui dans les esprits scolaires, même si elle n'est pas forcément fidèle à cette théorisation que les russes développèrent aux débuts du XX^{ème} siècle. Que ce soit dans les discours des didacticiens ou des enseignants, ou encore, au niveau des pratiques effectives en classe, le « formalisme » – toujours au niveau scolaire –, cette approche linguistique de la poétique, cette vision scientifique du texte, existe encore.

Mais le sujet lecteur ne se veut pas que barrière contre la technicité dans le commentaire des textes littéraires, elle se veut, tout du moins en principe, refonte totale : il serait en même temps la sortie des traditions d'analyse littéraire qui auraient oublié le lecteur, la fin (enfin) de la rhétorique, la fin de la stylistique, du structuralisme, etc., jusqu'à la fin de l'histoire littéraire pour redonner le rôle principal à ce que fait le lecteur quand il lit. Sans toutefois éliminer complètement l'idée d'une « réception littéraire », il s'agit d'en proposer une toute nouvelle :

Ainsi, face aux modèles d'analyse littéraire qui accordent la primauté de leurs recherches à l'intention de l'auteur, au contexte historique et culturel ou au fonctionnement textuel, l'activité du lecteur est aujourd'hui réhabilitée, promue, voire consacrée par de nombreuses théorisations de la littérature et de la réception littéraire. (Langlade and Rouxel 2004, 11)

De manière extrêmement simpliste, le sujet lecteur est une prise en compte de l'acte de lecture de celui qui lit. Face à de telles déclarations de principes, plusieurs questions se soulèvent. Déjà, la question de la « ré »habilitation de l'activité du lecteur. Y aurait-il jamais eu une place pour cette activité-là en classe de français ? Et encore plus important, y-a-t-il une véritable prise en compte de l'activité lectrice dans les plans didactiques de cette théorie ? En définitive, quelle est cette activité et quelle est cette lecture imaginée par les théoriciens et défenseurs de la subjectivité lectrice ?

Nous venons de le voir, par-dessus toute autre entreprise, le sujet lecteur est une lutte contre la méthodologie dite « formaliste » pour analyser les textes. C'est là la posture que défendent tous ceux qui écrivent cette notion, pour « sauver » le lecteur et, de manière

²¹⁰ Si l'on veut s'aventurer dans la genèse du formalisme, il existe ce recueil de textes fondateurs mis ensemble par Tzvetan Todorov, *Théorie de la littérature* (Todorov 1965). Dans la présentation faite par l'éditeur, ce dernier synthétise assez convenablement les principes dudit « formalisme » : « mettre l'œuvre au centre de leurs préoccupations ; ils refusent l'approche psychologique, philosophique ou sociologique qui régit alors la critique littéraire russe. [...] pour eux, on ne peut pas expliquer l'œuvre à partir de la biographie de l'écrivain, ni à partir d'une analyse de la vie sociale contemporaine. [...] Rejetant toute mystique qui ne peut que voiler l'acte de création, et l'œuvre elle-même, les formalistes essayent de décrire sa fabrication en termes techniques. » (Todorov 1965, 17)

analogue, pour sauver l'enseignement du français, il s'agit de :

Le défendre d'abord contre les reproches de formalisme et de technicisme, qui accusent l'enseignement de promouvoir 'une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit' alors que 'Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence²¹¹'. Bref, en finir avec ce 'décodage rationalisant plus ou moins compliqué²¹²' qui propose une lecture désincarnée de la littérature et en finir également avec l'exclusivité donnée à la conception autoréférentielle de la littérature qui la prive de ses enjeux existentiels²¹³. (Vibert 2011, 2)

Elle serait par là défense des principes que nous avons déjà vu plus haut concernant l'enseignement de la littérature, à savoir sa responsabilité citoyenne première au niveau aussi bien politique que de bien-être :

Le point de départ en est une conviction forte : celle de l'importance de la littérature, importance à réaffirmer plus que jamais aujourd'hui comme antidote à bien des maux de nos sociétés actuelles et élèves. Surtout, en ce qui nous concerne, comme essentielle à la construction de soi pour nos élèves. Si je le rappelle, c'est parce que la didactique du français a pu choisir d'autres voies à d'autres moments de son histoire. Mais les programmes défendent cette place et il y a là sans doute une spécificité française, exigeantes certes, mais à laquelle il ne faut pas renoncer. (Vibert 2011, 2)

Mais le sujet lecteur n'est pas que refonte méthodologique, il touche aussi le cœur de l'expérience de lecture que sont censés connaître les élèves. Il prend comme étendard cette « chose » qui semble devoir être éloignée de la lecture scolaire et qui pourtant se fraie un chemin, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce travail, dans les discours scolaires : le plaisir de lire. Le besoin d'une participation active face aux textes se couple de la croyance que cette participation aura lieu, tant que le plaisir sera convoqué. Ou bien, d'un

²¹¹ L'auteure cite *La littérature en péril* (Todorov 2007).

²¹² L'auteure cite *La lecture comme jeu* (Picard 1986).

²¹³ Déjà, en 1986, Michel Picard constatait dans *La Lecture comme jeu* que « pour bon nombre d'élèves et d'étudiants, une dénégation craintive leur interdit d'envisager qu'un texte puisse déterminer autre chose qu'un décodage rationalisant plus ou moins compliqué » alors que « d'autres textes, par exemple lus hors programme, déclenchent chez eux des émotions sans commune mesure apparente avec le dit explicite » (Picard 1986, 96). Plus récemment, Tzvetan Todorov accuse dans *La littérature en péril* : « Une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit, s'est imposée dans l'enseignement, dans la critique et même chez nombre d'écrivains. Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence. Et c'est lui qui a raison » (Todorov 2007, 19).

autre point de vue, que le plaisir ne peut advenir que si la participation de l'élève est pleinement sollicitée :

Faire place au sujet lecteur dans la lecture littéraire pourrait donc être un moyen de redonner du sens, personnel et social, à un enseignement littéraire encore insuffisamment dégagé du formalisme, de provoquer un investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves et surtout de (re)créer un 'rapport heureux à la lecture et à la littérature'²¹⁴, quelle que soit l'hétérogénéité culturelle, sociale et cognitive des élèves. (Vibert 2011, 3)

Ainsi, la théorie « formaliste » pour aborder les textes serait stipulée comme l'ennemie du plaisir de lire et de la possibilité d'un investissement individuel et par là, critique dans le texte et jusqu'à dans le discours social. En même temps qu'advient l'éloge de la lecture subjective, se dresse le blâme de ce qui lui a précédé.

Le formalisme scolaire : petite histoire de l'analyse scientifique d'extraits

Nous allons cependant tenter de comprendre ce qu'est ce « formalisme » littéraire auquel on s'attaque dans les nouveaux discours de la lecture scolaire, et surtout, ce qui lui précède. Puisque l'histoire scolaire de l'enseignement littéraire en France n'étant pas faite de périodes étanches les unes des autres, l'approche « scientifique » et « linguistique » des textes littéraires s'est accompagnée de nombre d'autres traditions, comme l'histoire littéraire ou la stylistique.

Incontestablement, l'ancienne critique (prompte à refermer la liberté du jeu herméneutique) et par conséquent les anciennes pratiques de l'explication qui lui étaient liées, souffraient souvent d'un certain 'malthusianisme interprétatif'²¹⁵. Ressassement d'évidences, axiologie très marquée, redites souvent plates des textes, objets de relevés (déjà !), mais plutôt celui des idées (les passions chez Corneille ou Racine), ponctuellement complétés par celui des élégances de style pour pimenter l'analyse. Heureusement, Proust vint avec le Contre Sainte-Beuve²¹⁶, et la nouvelle critique à sa suite, qui redonna une autonomie à l'œuvre, à sa logique

²¹⁴ L'auteur cite Annie Rouxel dans son introduction au colloque des Chercheurs en Didactique de la Littérature d'avril 2011 à Rabat.

²¹⁵ L'auteur précise que l'expression est de Serge Doubrovsky dans *Pourquoi la nouvelle critique* : « La critique de Raymond Picard est un malthusianisme qui lutte en vain contre une explosion sémantique » (Doubrovsky 1972, 59).

²¹⁶ L'auteur explique: « Sur l'autonomie du texte, produit d'un autre moi que le moi social de l'écrivain, rappelons le constat bien connu de Proust : 'un livre est le produit d'un autre moi que celui que nous manifestons

propre, à sa structure interne ; qui refusa de considérer que les textes étaient subordonnés au seul vouloir dire de leur auteur et au message clair qui s'en déduirait pour réévaluer la complexité de ce noyau d'opacité qu'est le texte. À cet égard, l'apport très fécond de la 'nouvelle critique', qui a battu en brèche les deux piédestaux sur lesquels reposait le commentaire de texte (l'esthétisme et l'historicisme) pour redonner primat au texte, a libéré un véritable tonus interprétatif qu'il s'agit aujourd'hui de ne pas perdre. (Laudet 2014, 3)

L'étude objective des textes par un procédé quasi scientifique connaîtrait donc une préparation vieille de plus d'un siècle. Les revers et les antécédents de l'analyse textuelle telle qu'elle s'est pratiquée au lycée après l'influence des formalistes ne semble pas avoir sa naissance première dans les années soixante. Bien avant que la « grammaire du discours » prenne la force que nous lui connaissons encore aujourd'hui, il y a eu la prééminence de « la grammaire du texte », cette description tout aussi linguistique du texte littéraire, dont la méthodologie ne semble pas si éloignée de celle réclamée par la lecture analytique telle qu'elle est prescrite aujourd'hui dans les programmes de français de lycée. Dans son étude du passage de la rhétorique à l'explication des textes dans l'enseignement du français, Eric Bordas revient sur ce texte de Gustave Lanson à ce sujet :

La base, bien entendu, de toute explication française est l'étude grammaticale du texte. Il n'y a pas de plus grande et de plus dangereuse erreur que d'éliminer ou de faire négligemment le travail de grammairien sous le hautain prétexte qu'on fait de la littérature. L'intelligence exacte du vocabulaire et de la syntaxe de l'auteur, dans la page qu'on a choisie, n'est pas nécessaire seulement pour fixer le sens littéral, mais elle prépare la connaissance fine des nuances de l'idée ou de la forme. À l'établissement du sens littéral se rapporte l'éclaircissement de toutes les obscurités ou difficultés qui se rencontrent dans le détail de l'expression, celui des allusions de toute sorte, historiques, biographiques ou autres, qui peuvent embarrasser un lecteur moyennement cultivé. Quand ce travail de mot à mot, pour ainsi dire, est achevé, alors il s'agit de passer du sens littéral au sens littéraire. Je veux dire qu'il faut essayer de mettre en lumière l'intérêt ou psychologique, ou philosophique, ou historique (principalement pour l'histoire des idées, du goût, de la civilisation) du texte choisi, et d'en faire sentir la valeur esthétique, la beauté. Tout ce travail se fait en faisant concourir sans cesse l'impression personnelle dont on ne peut se passer, et la connaissance érudite qui sert à préciser, interpréter, contrôler, élargir, rectifier l'impression personnelle. (Lanson 1979, 46) *in* (Bordas 2003, 585–86).

dans nos habitudes, dans la société, dans nos vices' » (Proust 1954, 130).

Dans ce texte de début du XX^{ème} siècle de Gustave Lanson (réédité en 1979), nous trouvons un vocabulaire qui ne peut que nous rappeler l'analyse de texte telle qu'elle s'est pratiquée depuis l'influence des formalistes à l'école. Travailler d'abord mot pour mot, en faisant attention au lexique et à la grammaire, pour ensuite inférer le sens « littéraire », en s'approchant de sujets moins linguistiques, comme l'histoire et la psychologie. Et si cette interprétation littéraire semble encore avoir la même force que l'interprétation « grammairienne », elle ne fait partie que d'un deuxième moment de la lecture, cette interprétation-là n'est qu'une moitié d'interprétation. Cependant, ainsi que nous le rappelle Jean Verrier, c'est bien dans les années soixante que se précise « une certaine forme d'étude immanente des textes » qui passait par des commentaires linguistiques et stylistiques :

Le développement des sciences humaines dans les années soixante et, particulièrement, de la linguistique (à dominante structuraliste), de la sociologie (à dominante marxiste) et de la psychanalyse (à dominante freudienne) a certainement favorisé cette étude immanente des textes. Même la sociologie était, avec Goldmann par exemple, à la recherche d'homologies de structures entre l'œuvre littéraire et la société. En tout cas, ces trois orientations avaient des ambitions scientifiques. Barthes²¹⁷ a évoqué une 'science de la littérature'. On a alors dénoncé les idéologies sous-jacentes aux discours traditionnels sur les grands textes de la littérature nationale et d'abord le choix de ces textes. On a pu rêver de lectures fondées en raison, ne devant rien, ou presque rien, au capital symbolique du lecteur. Les modes de lecture ainsi générés semblaient donner leurs chances aux lecteurs qui n'étaient pas des héritiers, comme les avait désignés Pierre Bourdieu²¹⁸. La lecture n'était plus célébration tautologique, mais production de sens et découverte. Les agrégés classiques, latinistes et hellénistes, ont dû alors se recycler en linguistique générale et en théorie de la littérature. (Verrier 1996, 456)

Catégoriser la littérature pour mieux l'étudier

Depuis donc la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, pour approcher les textes il s'agirait en quelque sorte de sortir sa boîte de catégories pour savoir dans lesquelles ranger ce que nous sommes entrain de lire. Ou ainsi que le décrivent de manière assez moqueuse les didacticiens Coirault et David, il s'agirait d'effectuer :

[...] une démarche 'ascendante' qui va de l'identification des procédés linguisticostylistiques

²¹⁷ L'auteur cite Roland Barthes, *Critique et vérité* (Barthes 1966)

²¹⁸ L'auteur cite Pierre Bourdieu, *Les héritiers* (avec la collaboration de J.-C. Passeron) (Bourdieu 1964).

vers une compréhension-interprétation du texte plus ou moins aléatoire, comme si celle-ci dépendaient d'un repérage a priori et 'savant', et se construisait dans un effort méta-linguistiquement abstrait et décalé. (Coirault et David 2011, 27)

La présentation sous un ton ironique de ce que le formalisme a fait à l'interprétation des textes nous dévoile que sous un semblant de scientificité et de rigueur, cette interprétation peut aussi être vue comme des choix aléatoires qui ne dépendent que des capacités cognitives du lecteur, éliminant les possibilités poétiques et la liberté, finalement, immanente à ce qu'est une « interprétation ». En effet, le fondement démocratique de l'étude formalistes des textes tel que nous le présente Jean Verrier pourrait toutefois oublier que s'il ne faut plus forcément une culture littéraire solidement bâtie pour comprendre et situer ce que l'on lit, il faut cependant une connaissance tout aussi préalable pour pouvoir les interpréter. Ayant peut-être le mérite de se baser sur une connaissance abordable par tous, les clés de l'approche linguistique des textes est aussi dans l'étude, une étude qui a limité l'existence des textes à l'illustration de procédés, en faisant d'eux, des « dérivation[s] à la généralité du type » :

[...] force est de constater que ce qu'on a pris coutume d'appeler le 'structuralisme littéraire' – qui s'est décliné à travers les différents courants de la narratologie, une facette de la sémiologie, un aspect de la poétique, s'élargissant ou se contractant en 'science des textes' ou en 'grammaires textuelles' – a recherché un modèle qui rende compte de l'essence des phénomènes et mette la réalité des textes (des récits en particulier) dans un rapport de dérivation à la généralité du type. (Chiss 2005, 45)

Ainsi que nous le rappelle le didacticien de la littérature Jean-Louis Chiss, la scientificité catégorise, range, montre les appartenances. Sortant d'une catégorisation culturelle ou historique, nous en sommes arrivés à une catégorisation linguistique ou discursive. Nous nous souvenons tous de ces textes qui illustraient ce qu'est une bonne « description », avec sa liste d'adjectifs physiques et psychologiques, ou encore l'étude des caractéristiques d'un bon dialogue. Mais est-ce pour autant que le sujet lecteur viendrait, lui, briser toutes les catégorisations ? Promettant une prise en compte de la pluralité des interprétations il rendrait les textes infinis en possibilités de lectures et commentaires, puisqu'il y a autant de lectures que de lecteurs, partout et à travers les âges. Le sens que peut avoir aujourd'hui dans les programmes et projets éducatifs français la prééminence du « sujet lecteur » serait donc à la hauteur de la prééminence qu'a eu (qu'a ?) le formalisme dans les études littéraires ?

En effet cette prééminence des effets du formalisme semble encore là, du moins dans le vocabulaire attitré à l'activité d'analyse et de lecture telle qu'on le trouve dans les derniers programmes de lycée. Le programme de français de lycée de 2010 nous rappelle que c'est à partir de la troisième que l'étude de la langue se fait à travers les textes, d'où l'on tire, de manière concomitante, que l'étude des textes se fait à travers la langue :

L'initiation à la grammaire de texte et à la grammaire de l'énonciation, qui figure au programme de la classe de troisième, se poursuit en seconde par la construction d'une conscience plus complète et mieux intégrée de ces différents niveaux d'analyse. La mise en œuvre des connaissances grammaticales dans les activités de lecture et d'expression écrite et orale s'en trouve facilitée.

Pour cela :

- au niveau du mot et de la phrase, les éventuelles lacunes en matière de morphologie et de syntaxe doivent être comblées ;
- au niveau du texte, on privilégie les questions qui touchent à l'organisation et à la cohérence de l'énoncé ;
- au niveau du discours, la réflexion sur les situations d'énonciation, sur la modalisation et sur la dimension pragmatique est développée ;
- le vocabulaire fait l'objet d'un apprentissage continué, en relation notamment avec le travail de l'écriture et de l'oral : on s'intéresse à la formation des mots, à l'évolution de leurs significations et l'on fait acquérir aux élèves un lexique favorisant l'expression d'une pensée abstraite. (Ministère de l'Éducation Nationale 2010)

C'est la connaissance linguistique qui régit encore aujourd'hui l'initiation au commentaire des textes à l'entrée du lycée. Rien d'étonnant, donc, au fait que les défenseurs du sujet lecteur aient passé la dernière décennie à lutter contre cette approche première et peut-on dire, exclusive, des textes à partir de la seconde. Nous pourrions donc nous attendre à un changement dans les nouveaux programmes de français proposés pour la rentrée 2019. Cependant, le premier des objectifs statue l'étude de la langue comme fondement de l'analyse littéraire :

Si l'étude de la littérature constitue le cœur de l'enseignement du français au lycée, le travail sur la langue doit y retrouver une place fondamentale, comme c'est le cas au collège, car c'est de la maîtrise de la langue que dépendent à la fois l'accès des élèves aux textes du patrimoine littéraire et leur capacité à s'exprimer avec justesse à l'écrit et à l'oral. Le développement de

cette maîtrise recouvre donc deux aspects complémentaires :

- l'amélioration de la compréhension et de l'expression écrites et orales (compétences langagières). Il s'agit d'un travail qui permet à l'élève d'enrichir son lexique, de structurer sa pensée par le mot le plus juste, de percevoir la nuance d'une formule chez un auteur, d'en proposer une reformulation, d'appréhender et de manipuler la structure syntaxique d'une phrase, de s'approprier le fonctionnement et les nuances de sa langue.
- l'acquisition d'un vocabulaire technique permettant de décrire le fonctionnement de la langue et des discours, en particulier le discours littéraire (connaissances linguistiques) et d'accéder à l'implicite. Ces connaissances linguistiques portent sur les classes grammaticales, les différents rapports qui s'établissent entre les mots au sein de la phrase et du texte, ainsi que sur les notions relatives au fonctionnement du discours littéraire. Elles sont adossées à des termes (métaphore, adjectif, subordination, focalisation, assonance, etc.) dont elles proposent des définitions.

Les compétences de compréhension et d'expression et les connaissances linguistiques sont complémentaires ; elles se nourrissent et s'éclairent mutuellement : une connaissance des principes de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison rend l'expression plus sûre et, inversement, la possession d'un vaste vocabulaire ou l'aisance à bâtir des phrases sont renforcées par le regard réflexif que la grammaire porte sur les discours. L'étude de la grammaire n'est pas une fin en soi. Le travail de l'expression écrite et orale s'affranchit du recours systématique au métalangage grammatical. Il est en effet essentiel d'identifier pour le travail d'expression des situations concrètes et des objectifs dont la signification est clairement perçue par les élèves. (Ministère de l'Éducation Nationale 2019b)

Distinguant tout de même littérature et langue, les nouveaux programmes donnent à cette dernière une place fondamentale dans l'analyse littéraire. Dans le programme de français de seconde de 2010, « l'étude de la langue » était le dernier onglet du document, se situant après les quatre objets d'étude littéraires. Aujourd'hui, elle arrive avant tout, occupant 5 pages au lieu de la seule page qui lui était avant décernée. La connaissance linguistique pour lire la littérature est loin d'avoir été éliminée, et le « sujet lecteur » ou même quelconque mention à l'expérience de lecture – je ne parle même pas ici de « subjective » – est complètement absente des programmes.

Le sujet lecteur ne s'est peut-être simplement pas attaqué au bon ennemi. Utilisant le vocabulaire structuraliste pour s'y opposer, il a peut-être oublié que ce n'est pas tout à fait de cela qu'il s'agit dans la classe de français. Attaquer le « formalisme » de l'enseignement littéraire serait oublier que cet enseignement se prévaut d'un programme, et que celui-ci adapte et formate à son tour toutes les théories académiques qui auraient pu l'influencer.

Ainsi le défendait Henri Mitterand en 2005 :

L'apport des grands linguistes du XX^{ème} siècle, le raffinement interprétatif d'un Barthes, d'un Poulet, d'un Richard, d'un Starobinski, d'un Genette et de beaucoup d'autres, qui furent et pour certains sont encore les maîtres d'une critique littéraire rénovée, la rigueur et les hardiesses sémiotiques d'un Greimas, les voies ouvertes par la sociocritique, les hypothèses de la psychanalyse, de la symbolique, de la mythographie, le renouveau fantastique des études consacrées à toutes les époques de notre littérature et de notre langue et à tous les grands créateurs, tout cela est en fait ignoré, ou galvaudé, ou délavé, sacrifié à un saucissonnage des œuvres, à un décompte positiviste et desséché de leurs matériaux, et à une résurgence du vieux 'discours français'.

Ensuite, comme on l'a déjà vu à plusieurs reprises, l'enseignement de la littérature est rempli et entouré de contradictions qui prennent une force particulièrement dramatique parce que pleines d'un sentimentalisme qu'on ne trouverait peut-être pas attaché à la matière de mathématiques. Culture, langue, émotions du lecteur, tout semble là pour complexifier les rapports à l'enseignement littéraire. Et même en période de mouvance subjectiviste, si certaines, comme Anne Vibert, semblent vouloir sortir radicalement des méfaits du formalisme, avec un vocabulaire presque chrétien d'incarnation et de désincarnation, d'autres le font aussi pour avertir des dangers d'une sortie brusque et totale d'une approche de la littérature qui a le mérite, tout de même, d'être validée par des noms académiques et des années de tradition :

Rien de plus contraire à la tradition et à la sérénité d'une discipline que les virages à 180 degrés. Le 'retour du sens' dans les cours de Lettres et la pratique de l'explication de texte, souhaité et souhaitable, ne signifie pas qu'il faille maintenant tourner le dos au meilleur de deux ou trois décennies de recherches universitaires qui ont, rappelons-le, beaucoup fécondé le champ épistémologique des études littéraires. Rénover l'explication de texte ne signifie pas, mécaniquement, revenir à on ne saurait quelle époque bénie du passé, forcément idéalisée par la nostalgie. À une idolâtrie formaliste, substituer maintenant, comme par un brutal retour de balancier, une idolâtrie inverse des contenus de sens, des idées ou du 'message' des textes, soutenue par une approche impressionniste voire effusive des auteurs, serait tout autant dommageable. (Laudet 2014, 2)

En somme, les théories entourant la mouvance du sujet lecteur semblent loin de

l'homogénéité méthodologique qui semble nécessaire à toute application pratique telle qu'elle est exigée par le milieu scolaire. Ainsi, il ne s'agit pas tant de dire que l'analyse littéraire est ratée sans l'analyse linguistique, ou bien, au contraire, que l'étude linguistique est ce qui enlève à l'expérience de lecture toute possibilité d'être unique, mais plutôt de comprendre la relation difficile qui s'établit entre ces deux pôles, dichotomisés par la notion de sujet lecteur elle-même.

c. *Langue et/ou littérature, quelle place pour le langage?*

En 2011 *Le Français aujourd'hui* publie un numéro entièrement dédié à l'analyse de la relation difficile entre linguistique et littérature dans le cadre scolaire. L'analyse de ce rapport conflictuel se justifie par l'accusation de la dérive « techniciste » de l'enseignement littéraire. Dérive dont la croyance fonde à son tour le développement de la notion de sujet lecteur par les didacticiens. D'où un lien étroit entre impact de la linguistique dans l'enseignement des textes en français et avènement du sujet lecteur. Mais revenons à cette relation citée ci-dessus :

Une des formes les plus manifestes de cette relation difficile est sans doute l'accusation de 'dérive techniciste' qui cible depuis plusieurs années les approches, non pas véritablement linguistiques, mais énonciatives et textualistes des textes au collège et au lycée. Elles sont de deux sortes : d'une part une autocritique de la part de la génération des linguistes qui ont permis une approche effectivement plus technique des textes (à commencer par des membres du *Français aujourd'hui*); d'autre part une utilisation argumentative des réductions linguistiques par les tenants d'une approche plus traditionnelle des textes centrées sur les contenus et les perceptions. C'est au départ la volonté d'examiner frontalement cette 'dérive techniciste' qui est à l'origine de ce numéro : dévoiement réel des perspectives langagières ou fantasme argumentatif de la lutte des places disciplinaires ? Appauvrissement vérifié de la lecture des textes ou argument pour le retour de l'ancienne lecture interprétative univoque ? (Anne-Marie Paveau and Vaudrey-Luigi 2011, 2–3).

Cette dérive « techniciste » est bien l'ennemi premier, en apparence, d'une lecture qui tienne compte de l'interprétation unique de l'élève. Comme tous les « ismes », elle indique une déformation hyperbolique d'une méthodologie qui a connu son utilité et sa défense. Il ne s'agit donc pas aujourd'hui d'éliminer complètement les bienfaits d'une approche « scientifique » du discours littéraire, mais de laisser plus de place à quelque chose de plus

libre, de plus passionnel que rationnel, à quelque chose, finalement, qui pourrait être qualifié de plus confus. L'apparition du sujet lecteur se présente dans les discours de ses défenseurs comme un hybride difficilement identifiable, et finalement, comme une approche pédagogiquement insaisissable, d'où son air douteux et compliqué pour une application concrète pour l'analyse des textes en classe.

Le formalisme est clairement revendiqué comme méthode de lecture dans les programmes de la fin des années quatre-vingt qui créent la notion de 'lecture méthodique'. Cette dernière se fonde sur 'l'observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes [...] et sur l'analyse de l'organisation de ces formes et la perception de leur dynamisme au sein du texte'. Par ailleurs, programmes et manuels se réfèrent largement à une conception auto-référencée de la littérature qui conduit à une utilisation à la fois réductrice et systématique de la notion d'intertextualité. La littérature parle en priorité de la littérature et lire une œuvre consiste avant tout à installer celle-ci dans un réseau de références intertextuelles. Et ce, jusqu'à la refondation de la discipline autour de la notion de discours qui conduit parfois, au-delà de ses mérites, à appréhender les textes littéraires comme les supports indifférenciés de la maîtrise des discours et non comme des espaces discursifs particuliers où les lecteurs entretiennent des rapports originaux entre le monde réel et la réalité fictive propre à la littérature. Pour échapper aux démons didactiques du formalisme il convient de prendre davantage en compte la dimension subjective de la lecture et les réalisations effectives des sujets lecteurs, élèves, étudiants, enseignants. L'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois le signe de l'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre. (Langlade and Rouxel 2004, 14)

Ainsi, le sujet lecteur nous sauverait en même temps de cette étude objectivante et absolument méthodique de la littérature, et de cette approche communicative où la littérature perd sa particularité langagière pour devenir un exemple discursif parmi d'autres. Mais encore, si nous tenons compte de l'explication historique de l'arrivée du formalisme dans l'enseignement littéraire selon Sylviane Ahr, le sujet lecteur sauverait aussi la littérature de la coupure avec le réel instaurée par ce premier mode d'approche.

On peut avancer une double explication à l'émergence de ce renouveau théorique autour du formalisme. La première explication est rappelée par William Marx : en renonçant à partir de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle à toute fonction de mimesis, la littérature favorise les approches critiques formalistes qui s'imposent, un siècle plus tard en France, en réaction aux

théories positivistes. L'évolution de l'objet a pour corollaire celle du discours critique chargé de le gloser. Occultant toute référenciation au réel, la littérature devient autotélique, il ne reste plus à son étude qu'à privilégier une approche interne : le texte et rien que le texte. (Ahr 2015, 43)

En effet, tenir compte de la subjectivité du lecteur c'est aussi tenir compte de sa réalité propre et surtout, de la manière dont le sujet met en rapport ce qu'il lit avec le réel dans lequel il est ancré. Le sujet lecteur serait la solution à tous les maux que le formalisme, ou plutôt, que l'adaptation du formalisme par les programmes et les pratiques scolaires, a pu faire à la littérature. Et cependant, quelque chose peut nous étonner : cette prise en compte de « la dimension subjective de la lecture et les réalisations effectives des sujets lecteurs, élèves, étudiants, enseignants ». Parler de la « dimension subjective » de ces lectures comme tout à fait indépendante de deux phénomènes que nous avons déjà remarqué dans l'enseignement de la littérature actuel, à savoir la présence du formalisme et la mouvance « communicative » avec l'instrumentalisation de la notion de « discours » qui s'ensuit, paraît relativement utopique. Notamment, lorsque l'idée qui sous-tend la théorisation de cette notion est la libération de la parole des élèves dans une construction langagière dans le sens où nous avons pu le voir dans le chapitre II. 4. b., c'est-à-dire une libération langagière loin de l'acquisition de la « compétence discursive » telle qu'elle est citée dans les programmes :

On peut dire que la question du sujet lecteur a fait retour en didactique notamment par la prise en compte de l'excès de formalisme dans l'approche des textes. Pour ma part, dans mes recherches sur la paraphrase²¹⁹, j'avance que le rejet de la paraphrase est le signe d'un rejet de formes langagières par rapport aux textes littéraires (qu'il s'agisse de lecture ou d'écriture métatextuelle) qui sont pourtant avérées historiquement et dominantes socialement. C'est à ce titre que j'ai pu avancer que le rapport formel au texte littéraire construit des normes qui peuvent marquer une exclusion du sujet lecteur. (Daunay 2007b, 43–44)

Exclure le lecteur serait donc avant tout pour Bertrand Daunay l'exclusion de son droit à parler à partir et autour du texte le plus librement possible, jusqu'à par et dans la « paraphrase », cette réaction considérée comme le faux-pas dans tout commentaire de texte. Ainsi, si l'on avait une foi inébranlable dans le pouvoir du « sujet lecteur », il faudrait croire

²¹⁹ L'auteur fait référence à deux de ses propres ouvrages: Daunay B. (2002), *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes; Daunay B. (2002), *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Neuchâtel, Peter Lang.

que dans une éducation où les lecteurs ont été continuellement encadrés par une interprétation basée sur l'apprentissage de l'histoire littéraire et par des contraintes méthodologiques extrêmement précises dans leurs lectures, mais auxquels on a aussi transmis une éducation langagière dominée par la « compétence » discursive, les élèves vont pouvoir, tout à coup et de manière naturelle, exprimer librement leur subjectivité lectrice, sortir leur « sujet lecteur » du plus profond d'eux-mêmes dans un état de pureté totale. Une première hésitation face à cette théorie didactique qui m'amènera dans la troisième partie de ce travail à tester cette « dimension subjective » considérée comme innée et préalable à tout travail scolaire, comme naturelle et intrinsèque à tout élève-lecteur, pour voir effectivement si l'on peut « la prendre en compte », étant première et préexistante au travail scolaire que l'on puisse faire par-dessus elle.

Dans tous les cas, au-delà de la question de l'effectivité de cette « subjectivité lectrice », se pose la question didactique des modalités à mettre en place pour permettre à cette subjectivité-là d'advenir dans un environnement qui semble avoir tout pour la limiter plus qu'autre chose : « Cependant, même si l'on s'accorde pour dire que la subjectivité doit désormais avoir droit de cité à l'école, la question de ses modes d'expression reste ouverte. » (Langlade and Rouxel 2004, 15)

d. Les possibilités d'un sujet lecteur en classe

Mais avant tout, quel est ce sujet lecteur qu'on s'acharne autant à libérer ? Déjà, il s'agit d'un sujet qui entre – ou du moins entrait, en 2004 au moment de sa libération du moins théorique – et comme nous l'avons déjà dit plus haut, en conflit avec l'élève modèle :

L'exclusion, ou tout au moins la marginalisation, de la subjectivité du lecteur est couramment affichée comme une condition de réussite de la lecture littéraire scolaire et universitaire. Un exemple parmi d'autres emprunté à un document institutionnel récent : 'Pour construire une interprétation, il faut dépasser les réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs, embrouillés par le jeu multiple des connotations.²²⁰ Ainsi, pour présents et actifs qu'ils soient dans toute expérience de lecture littéraire un tant soit peu attentive à elle-même, les troubles, les émotions, les rêveries, les associations d'idées, voire les rapprochements impromptus, qui puisent leurs racines dans la personnalité profonde, l'histoire personnelle, les

²²⁰ L'auteur cite le Rapport de l'Inspection Générale de Lettres, « La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde », oct. 2003, n° 2003-079, p. 17.

souvenirs littéraires ou d'instants de vie de l'individu qui lit sont considérés comme des éléments parasites qui faussent, brouillent et embrouillent la réception d'une œuvre ou, pire, qui font basculer celle-ci hors de la littérature. (Langlade 2004b, 81)

Il s'agit là d'un discours ironique que nous retrouvons cependant dans les mots des enseignants enquêtés sur un ton loin de l'ironie. Une certaine inquiétude pour une liberté qui n'amènerait qu'à des propos « fumeux » autour des œuvres, semble plaider pour un encadrement bien dirigé et bien fondé des interprétations littéraires en classe :

« Nous avons des élèves qui sont en situation d'apprentissage, nous avons donc la responsabilité de leur DONNER les outils, les idées, les repères nécessaires pour pouvoir construire une interprétation critique. [...] Donc, interprétation libre... moi j'en parle chaque année avec les élèves, parce que c'est quelque chose qui ressort chaque année... il y a plusieurs interprétations possibles qui ne se valent pas toutes et n'importe quelle interprétation n'est pas acceptable. C'est-à-dire qu'il faut d'abord maîtriser des cadres ou des repères qui permettent de valider une ou plusieurs interprétations possibles. Donc il y a des interprétations fausses, c'est l'idée qu'être capable d'interpréter le texte ça ne veut pas dire que tout se vaut. Non, je pense qu'il y a des interprétations fausses, il y a des contresens sur le texte. Le gamin qui me dit que Boileau représente la volonté d'innovation, ce qui me semble... Bon. Donc il y a des interprétations fausses parce que les élèves n'ont pas les cadres ou les repères. Parmi les interprétations possibles, elles ne se valent pas toutes, certaines sont meilleures que d'autres. Et donc pour moi, comme prof, on est toujours pris entre deux impératifs contradictoires, un impératif de contenu : il faut donner aux élèves des outils, des cadres, pour valider ou ne pas valider certaines interprétations, et en même temps, oui, ce que tu dis, c'est vrai, cet IDÉAL de laisser l'élève parler. À mon avis ça, ça s'inscrit vraiment sur une progression, et c'est une progression qui n'est pas forcément au niveau de toute la scolarité, mais je sais que c'est une sorte de progression que je retrouve à l'intérieur de chaque classe presque chaque année. C'est-à-dire que je pars d'interprétations CONTRAINTES en début d'année, mais j'essaye toujours d'aller vers des textes qui vont être, qui vont donner d'avantage de prise à une réflexion personnelle. Donc dans la séquence poésie je pars sur des choses contraintes, parce qu'on travaille sur Rimbaud, parce qu'on a besoin de construire un sens sur Rimbaud et que le sens est assez guidé, quand même. Donc là on a besoin de repères pour construire le sens. Et ça c'est vrai presque à chaque séquence, c'est que le début d'une séquence apporte des outils, par contre j'essaye de les amener vers des textes plus contemporains pour lesquels les repères et les cadres sont moins importants parce qu'ils les ont et donc ils vont pouvoir davantage EUX... Donc on a commencé par Rimbaud sur lequel il y a un sens, par contre on va travailler sur de la poésie lettriste, sur laquelle je ne vais pas imposer un sens, parce que je n'en ai pas. Et là on va travailler sur de l'interprétation libre. De la même façon que... de la même façon qu'en théâtre on est parti de... de Beaumarchais, Hugo, sur des choses très contraintes, on est arrivés sur Koltès. Alors c'est vrai que sur Koltès je refusais certains sens, la lecture animalière, qui me semblait vraiment gênante par rapport à la pièce, PAR CONTRE ce que j'essayais de leur dire sur Koltès c'était l'idée d'une œuvre ouverte, c'est-à-dire une œuvre qu'on pouvait lire sur des... sur des sens différents. C'est là où j'essaye de garder de la place à une interprétation libre des textes, c'est-à-dire à l'idée que certains textes ont besoin d'une lecture ouverte, plurielle. Mais là aussi, c'est vrai sur certains textes, pas sur tous. Il me semble que l'interprétation libre de Boileau... »
(Fabrice, enseignant de français et de littérature, LFB)

Nous le voyons dans le témoignage de Fabrice. Il y a une difficulté intrinsèque à la classe de littérature à donner une liberté d'interprétation totale, c'est-à-dire qui parte de ce que

les élèves pensent ou disent en premier lieu après la lecture d'un texte, alors qu'il faut aussi « donner des outils » et des « repères ». Alors, face à ce dilemme propre à l'enseignement littéraire qui serait « de la liberté, mais avec certaines limites », cet enseignant semble avoir trouvé une solution : utiliser les textes plus « contraignants » au niveau des références formelles et théoriques à connaître pour les interpréter en début d'année, puis passer à ces textes plus « ouverts », qui se prêtent davantage à l'interprétation libre des élèves. Mais cette catégorisation des textes en plus ou moins ouverts aux interprétations seulement subjectives des élèves met en danger le principe-même du sujet lecteur. Si nous revenons à la définition de celui-ci donnée par Nathalie Rannou, il s'agit avec lui de retrouver « toute la complexité de l'expérience littéraire », et de souligner « la responsabilité interprétative qu'engage l'acte de lire » (Rannou 2013, 6). Il n'y aurait donc pas des textes plus « sujets » que d'autres, mais des sujets lecteurs pour tous les textes. Un problème didactique difficile à résoudre, notamment lorsque cette contradiction se présente au sein même de la théorisation du sujet lecteur : « Jusqu'ici, les textes sont souvent choisis pour illustrer des problématiques littéraires, pas forcément pour leur charge émotive ou les valeurs qu'ils mettent en jeu. » (Vibert 2011, 11)

Peut-on pour autant dire que le sujet lecteur est une notion profondément anti-scolaire ? Ou du moins négligeant des aspects propres à la lecture scolaire et donc pratiquement impossible à introduire en tant que telle ?

« [Les élèves] n'ont pas beaucoup d'impressions. En général ils ont beaucoup de mal, ils ne sont peut-être pas habitués aussi. Mais souvent c'est ça le plus important... Un texte qu'ils ont aimé, bah qu'est-ce qu'ils ont aimé ? Et bien ils ont aimé parce que c'était un peu flou, c'était pas précis. Donc il faut creuser ça. À partir de là effectivement je rentre dans le formalisme. Quels sont les effets du style dans l'écriture qui rendent cet aspect flou ? Ils ont pas aimé, ça les a dégoûté, « Bah qu'est-ce qui vous a dégoûté ? », 'Bah... c'est ce passage là', 'Alors qu'est-ce qu'il y a dans ce passage-là dans l'écriture ?'. Alors après forcément on rentre dans l'aspect formel, je pense qu'il y a quand même malgré tout un aspect formaliste »

(Julie, enseignante de français, LFB)

Face à la question des possibilités d'introduction effective dans la classe des principes du sujet lecteur, cette enseignante revient sur le besoin de passer tout de même par ce qu'elle appelle « formalisme » pour peaufiner, en quelque sorte, la lecture des élèves. Contrairement à l'enseignant cité plus haut, le formalisme n'est pas pour elle la clé pour entrer en littérature et se libérer peu à peu, une fois qu'on a les armes pour le faire, mais plutôt l'aboutissement d'une lecture qui commencerait par tâtonnements. Deux témoignages enseignants qui semblent convaincus du besoin de garder une part de formalisme dans l'enseignement littéraire, deux convictions du fait que « oui, de la liberté, mais pas trop ». Finalement, malgré

l'apparence révolutionnaire d'un indéniable renouveau didactique, le débat reste bien celui posé par le premier colloque organisé en France à ce sujet :

Comment observer le surgissement de la subjectivité, comment la circonscrire ? [...] Comment concilier, voire articuler, ces deux volets apparemment antagonistes d'une même ambition didactique : la liberté nécessaire, mais par nature difficile contrôlable, du lecteur empirique, qui plus est apprenti lecteur, et le respect contraignant, mais tout aussi nécessaire, des codes herméneutiques fixés par les œuvres singulières et la littérature dans son ensemble en tant que monument langagier ? (Langlade and Rouxel 2004, 13)

Le sujet lecteur reste donc plus une piste didactique qui accompagne un enseignement dont les repères théoriques et culturels restent pourtant forts.

Mais peut-être que le fait que les enseignants conçoivent un enseignement littéraire où approche formaliste et approche subjectiviste se complètent ne serait pas une aberration totale. Ainsi que nous le rappelle cette enseignante, la prise en compte de la réception du lecteur existait aussi chez les formalistes à l'origine :

« Oui mais alors ça c'est déjà chez les structuralistes, la place du lecteur... Moi j'avais fait ma première année de thèse sur la blancheur de l'œuvre de George Perec, enfin c'est pas la blancheur, c'est le blanc dans son œuvre. Et donc du coup je montrais que justement ces interstices sont le lecteur. Tu lis Roland Barthes et on est à fond dedans. Je pense que ça fait un moment qu'on raisonne sur le lecteur... Quand on revient au texte, on en revient forcément au lecteur qui est derrière le texte. Le lecteur c'est celui qui aborde le texte et c'est la compréhension du lecteur qui prime, ont dit les structuralistes²²¹. Moi quand j'ai été formée enseignante, quand je fais ce stage de préparation à l'IUFM en 2000, il y avait la lecture méthodique, qu'on appelle aujourd'hui la lecture analytique et c'était 'on commence par la réception des élèves, on leur donne un texte à lire et qu'est-ce qu'ils ont ressenti', les inspecteurs ils disaient 'mettre sur le tableau ce qu'ils sentent', ça les fait rire, on va vers le comique... on nous demandait de partir là-dessus. Donc tu vois ça, ça existait déjà.

Mais est-ce qu'il y a vraiment la possibilité en classe de faire ça ?

Ah oui ! Il y a des possibilités, mais le problème c'est qu'on nous en demande trop, on nous demande à la fois ça et que le jour du bac les élèves arrivent... (*elle s'interrompt*) MAIS c'est pas vrai, c'est notre faute. Parce qu'il y a une réforme tu sais du Bac, en 2002, on a dit 'c'est fini, l'élève ne présente plus l'exposé du prof, on lui pose une question et il doit développer une interprétation', et c'était vachement intéressant parce qu'on travaillait les textes en classe mais on lui posait une question qui avait trait à sa réception. Mais en fait non, on a déformé ça, et c'est devenu des questions de style.

Donc plutôt que d'interroger les élèves sur leur capacité à recevoir un texte on est revenu à des exposés formalistes, et les inspecteurs ont laissé faire. »

(Amandine, enseignante de français, LFCL)

²²¹ Il est important de signaler comment, dans l'imaginaire collectif scolaire, les termes de « formalisme » et « structuralisme » sont utilisés de manière interchangeable, nous voyons même comment cette même enseignante les utilise comme des synonymes.

Ainsi, peut-être que si erreur existe dans la conception de l'enseignement littéraire actuel, elle se trouve finalement dans le fait de croire que soit il y a le texte, et donc que la lecture est une analyse objectivée d'un objet scientifiquement démontable, repérable, analysable ; soit il y a le lecteur, la lecture devenant dans ce cas-là pure introspection et émotion. Nous voyons donc que même pour ces défenseurs aguerris d'une lecture ouverte et plurielle, il semble difficile de sortir des carcans dichotomistes et catégorisants. Nous le voyons à certaines maladresses, comme la volonté de sortir de la posture limitatrice de la lecture « modèle », pour finir par proposer une liste plus large de ce qui reste toutefois, postural. En effet, dans sa tentative de sortir de la théorie problématique du « lecteur modèle » qu'elle critique pourtant avant, Anne Vibert cite l'expérience de Bucheton (Vibert 2011, 6) qui « catégorise » à son tour et donc limite les possibles expériences de lecture au nombre de 5 postures bien définies :

L'expérience, conduite avec trois classes de 3^e, a consisté à faire lire aux élèves une nouvelle de D. Daeninckx, *La Tire-lire*, et à leur demander un commentaire libre d'une page. L'analyse des textes écrits a permis à D. Bucheton de dégager cinq postures de lecture chez les élèves.

- Posture 1. Le texte tâche.
- Posture 2. Le texte action.
- Posture 3. Le texte signe.
- Posture 4. Le texte tremplin.
- Posture 5, ou posture lettrée. Le texte objet.

Sans entrer dans le détail de la définition de chacune des lectures apparemment décelées dans les attitudes des élèves, il semble compliqué d'imaginer que chacune des lectures, de celle qui « se situe au niveau des personnages qu'il prend pour des personnes » (Posture 2) à celle qui « utilise le texte pour se laisser aller à des réflexions personnelles » (Posture 4) est une lecture distincte, et que l'on ne peut, par exemple, utiliser le texte pour parler de soi tout en le faisant à travers des personnages auxquels on s'identifie. Cela ne semble pas loin de l'idée des « formes de reconfiguration de l'œuvre lue » proposées par Langlage et Fourtanier et aussi citées comme des issues par Anne Vibert. Ou encore dans la recherche et dans la mise en place de « profils de lecture » (de Croix and Dufays 2004, 159) ou encore dans l'affirmation que la lecture n'est qu'une « réappropriation partielle » du texte par le lecteur, puisque « toute lecture a, on le sait, une part constitutive de subjectivité »

(Jouve 2004, 105), et finalement, la part de subjectif « dans l'acte de lecture » n'est que « considérable » (Jouve 2004, 110), la subjectivité n'étant « qu'une dimension » parmi d'autres de la lecture (Jouve 2004, 111). Avec de telles théories pour sortir de la modélisation lectorale, nous semblons pourtant passer du lecteur modèle aux modèles de lecture.

e. Une subjectivité individualiste ?

Face à des catégorisations qui sont pleines de la dichotomie texte-sujet, je vais maintenant poser l'hypothèse que la lecture n'est pas que subjective ou bien objective, que le lecteur n'est pas que focalisé sur soi ou sur le texte, mais que la lecture est cette relation inséparable entre sujet et texte. Que ce lien rompant toute limite et toute catégorisation existe, a toujours existé, et qu'il s'appelle lecture. Peut-être donc que ni les formalistes ni les subjectivistes ont réussi à ébranler une relation qui est première et intrinsèque à toute lecture. Peut-être que la lecture c'est déjà ça, texte et lecteur. Peut-être même que le texte est le lecteur, et que vouloir distinguer les deux, n'a toujours été que fiction²²².

Cette hypothèse est tout d'abord à contraster avec la relation conflictuelle qui apparaît entre individu et collectivité par la notion de sujet lecteur. Un conflit qui définit à lui seul quelle est la nature de ce sujet :

Si la première difficulté est de consentir à accueillir, voire à encourager, les lectures effectives des élèves, c'est-à-dire des lectures marquées par les 'réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs et embrouillées par le jeu multiple des connotations' (J. Bellemin-Noël cité par G. Langlade), la deuxième, une fois qu'on les a accueillies, est de savoir comment parvenir à une lecture collective malgré tout, sans se contenter de l'expression juxtaposée de ces lectures subjectives. Cela nécessite forcément échange et confrontations pour dégager ce qui, dans une lecture, est partageable par tous. Mais la classe n'est-elle pas le lieu par excellence qui permet ces confrontations. (Vibert 2011, 11)

Selon la théorie exposée ici par Anne Vibert, il y a deux moments clairement distincts de la lecture : le moment subjectif – unique, propre à soi et détaché de la collectivité – et le moment de mise en commun, où le « soi » s'efface face aux autres, et c'est l'interprétation collective qui prend le dessus. Le subjectif est alors hors de la sociabilité et le collectif exclut

²²² Dans la troisième partie de ce travail, je reviendrai sur la relation lectorale ou expérience de lecture, en m'appuyant sur ce que les acteurs de cette enquête ont à dire de leurs propres expériences.

le sujet ou du moins le soumet à son pouvoir. Et d'ailleurs, cela inviterait aussi à croire que le collectif n'est pas pluriel, mais une sorte d'entité unique à laquelle on arrive par « ajout » d'interprétations singulières. Une version améliorée de cette théorie est exposée par « la dimension plurielle de la notion de 'sujet lecteur' » de Brigitte Louichon, pour qui, « le lecteur, tout unique qu'il soit, est toujours plusieurs. » (Louichon 2004, 41)

Observons encore une fois cette entrée du sujet lecteur dans les documents d'accompagnement réservés aux enseignants de lycée dans les ressources complémentaires destinées à éclairer davantage les entrelacs théoriques qui fondent les programmes. Dans Éduscol, nous trouvons ce discours relativement décapant de l'inspecteur Patrick Laudet durant un séminaire national qui lutte contre un technicisme trop longuement imposé aux interprétations des textes. Pour caricaturer les anciennes explications de texte au formol, il cite le dramaturge Valère Novarina :

Un morceau de littérature s'offre à nous comme le bœuf en effigie chez le boucher : gîte à la noix, macreuse, tendron, contre-filet, second talon, bavette, flanchet, échine et jambonneau...
Un morceau de texte est là comme un cadavre sur la page, ouvert et prêt à être décortiqué...
Juste à côté, la panoplie de scalpels : adjuvants séquentiels, dislocuteur-sujet, morphème vectorisant, charmeur sensoriel, moteur de temporalisation, [...] Devant le cadavre – la page arrachée au livre et que l'on épingle, devenue un objet étale et fléché- livré aux Sciences de la Communication, élèves et professeurs deviennent médecins légistes. Tout le monde est rassemblé et les instruments sont prêts pour que s'ouvre une leçon de Littérature légale.
(Novarina 2005, 111)

Dans cette parodie de l'outillage du textualisme pour analyser les textes, nous retrouvons ce vocabulaire de la mort – de la dissection d'un cadavre – et de l'étude caractéristique de l'impression des élèves vues dans les chapitres précédents, face aux textes scolaires ainsi qu'une assimilation de l'interprétation littéraire à la Loi. Contre un sens imposé et unique, forcé par des éléments scientifiquement prouvables, s'agit-il donc de s'ouvrir à la totalité de possibilités offertes par le maniement tout à fait libre des textes par les élèves ? Attention, nous retrouvons encore une fois cette prémisse irrévocable, de la liberté, mais pas trop :

[...] il ne s'agit pas pour autant, on va le voir, d'un retour du balancier qui reviendrait à considérer le texte littéraire comme un simple support de l'épanchement subjectif. Le défi est de construire ce rapport sans perdre de vue l'objectif de formation d'un lecteur expert, capable

aussi d'une analyse distanciée. (Vibert 2011, 3)

Dans l'intervention de Patrick Laudet cela s'appelle : « 'Dé-lire', mais pas délirer... » (Laudet 2014, 10). Et il s'explique :

Si on admet, avec Pierre Bayard, l'idée que l'écrivain n'est pas au courant de tout ce qui se produit dans ses livres et que, dans l'univers littéraire comme dans le monde réel, on ne nous dit pas tout²²³, le champ interprétatif reste largement ouvert, et pour longtemps. On voit pourtant le risque. Peut-on tout dire des textes, tout et n'importe quoi ? Umberto Eco a réfléchi sur ce risque permanent de manquer l'altérité véritable du texte, par l'excès mal contenu d'une interprétation pouvant aller jusqu'à la dissipation de l'œuvre originelle, devenue le miroir servile de l'ego du commentateur. Si la lettre du texte n'a pas d'importance et que seul compte le désir du lecteur, nul besoin d'un texte pour explorer 'les possibilités de message que le hasard et la nature mettent à notre disposition²²⁴ !

S'investir trop dans le commentaire du texte reviendrait à le transformer en soi, ce qui serait une confusion intolérable, quelque chose comme une usurpation de l'identité du texte. À en croire donc que le texte a une identité propre, le mot « altérité » ne nous échappe d'ailleurs pas. Ainsi, on en revient toujours à cette dichotomie sujet/objet, dans laquelle les deux restent bien séparés : l'objet texte peut s'approcher plus ou moins sentimentalement, mais il reste entier, inchangeable, tout aussi inchangeable que le sujet qui l'approche ? Ces conseils à moitié formulés pour une re-vification du commentaire de texte laissent pour le moins perplexes. Finalement, laisser un temps pour penser le texte par la paraphrase, par l'interprétation par tâtonnements, ne reviendrait qu'à une seule chose, et cette chose ne semble pas si loin de cette Loi littéraire durement parodiée : « Bien entendre les textes ne signifie donc pas autre chose que d'entendre exactement ce qu'ils disent, à la lettre. » (Laudet 2014, 10).

Quelques années auparavant, Anne Vibert, essayait aussi en séminaire national, de contrer cette contradiction immanente à l'introduction de la notion de sujet lecteur dans un enseignement qui se veut tout de même « sérieux » :

Nous l'avons vu, l'activité du lecteur conduit à une reconfiguration de l'œuvre lue et à

²²³ L'auteur cite Pierre Bayard, « Comment j'ai fait régresser la critique » dans *Pour une critique décalée* (Zimmermann 2010, 24).

²²⁴ L'auteur cite Umberto Eco, *L'œuvre ouverte* (Eco 1965)

l'établissement du texte singulier du lecteur. Comment partir de ce texte singulier et subjectif pour aller vers une lecture plus collective et apprendre d'autres postures qui permettent aussi un regard plus distancié sur le texte, sans nier pour autant l'investissement subjectif ? Nous en avons donné un premier exemple et nous allons maintenant essayer de voir plus précisément comment on pourrait placer le texte du lecteur au cœur de notre enseignement. (Vibert 2011, 10)

Le sujet lecteur s'entendrait donc dans le cadre d'une temporalité pédagogique : d'abord l'élève, ensuite le texte. Réglant le problème de l'absence totale de subjectivité lectrice par la mise en ordre ou la hiérarchisation des moments d'une lecture, cette manière de faire ne règle cependant pas le problème d'une distanciation de l'élève et du texte, et encore moins de la distinction artificielle du traitement subjectif d'un objet toujours différent et autre du sujet qui y touche. Les textes restent cette chose lointaine, même si on a enfin le droit d'en discuter un peu. Ceci dit, quelques pistes claires sur la mise en place d'une chronologie bien réglée permettraient d'en savoir plus sur les différents moments de cette chorégraphie, puisqu'ainsi que l'affirme Brigitte Louichon s'étant largement intéressée à la notion, il n'existe pas encore un guide clair, un « modèle théorique » permettant de rendre en quelque sorte universelles les possibilités et la portée du sujet lecteur dans une situation réelle en classe :

Un modèle théorique du sujet lecteur, fondé sur des observations et des données, et susceptible d'être importé, adapté ou transposé, n'est disponible nulle part. Dès lors, le champ de la recherche s'intéressant au sujet lecteur se trouve dans une situation très particulière puisqu'elle doit construire un modèle et le transposer. Là résident la spécificité de ces travaux et les brouillages, les ambiguïtés, les problèmes consécutifs à ce mélange des genres. On voit bien la difficulté qu'il y a à se poser la question du modèle (qu'est-ce qu'un sujet lecteur ?) et la question des usages didactiques d'un modèle en train de s'élaborer. (Louichon 2017, 55)

f. La tradition hispanophone : de l'élève lecteur à l'enseignant médiateur

Mettre en perspective le sujet lecteur c'est aussi comprendre de quelle manière il existe en dehors de cette tradition française en quelque sorte transformée depuis les théories du formalisme russe et de la volonté de briser cette tradition. Si le sujet lecteur n'est pas une notion complètement absente de la recherche didactique en Espagne ou dans les pays hispanophones, elle semble bien éloignée des théories que nous lui avons trouvées en France.

Ce mot valise propose plusieurs interprétations, quoique qu'extrêmement récentes et isolées, laissant la didactique francophone dans une position dominante. Mais il faut surtout remarquer que la notion ne s'applique pas exactement à la même population. Si en France, le sujet lecteur doit être l'élève, il semblerait que dans les pays hispanophones l'attention soit portée aux enseignants, aux « passeurs » de littérature, qu'on appelle souvent « médiateurs ».

L'étude approfondie la plus récente en Espagne sur le sujet lecteur serait la thèse que le chilien Felipe Munita a réalisé pour l'Universitat Autònoma de Barcelona sous la direction de Teresa Colomer *Le médiateur scolaire de la lecture littéraire. Une étude sur l'espace de rencontre entre pratiques didactiques, systèmes de croyances et trajectoires personnelles de lecture*²²⁵. Sa thèse²²⁶, portant sur la notion de « médiateur » dans l'enseignement-apprentissage de la lecture, ne s'appuie que partiellement sur la notion de sujet lecteur de laquelle il retrace rapidement les bases pour expliquer en quoi elle peut servir l'expérience de médiation. Dans le parcours historique qu'il en propose, Felipe Munita ne s'appuie que sur des chercheurs français, confirmant par là le manque de références didactiques espagnoles ou hispanophones pour le sujet lecteur. Encore une fois, ce qui l'intéresse ne sont pas les possibilités qu'offre directement la notion de sujet lecteur pour l'expérience des élèves en classe, mais plutôt ce qu'elle apporte pour l'expérience de lecture de l'enseignant, pour le passeur de textes qu'il est pour ce premier. Dans la récente tradition espagnole et hispanophone, le sujet lecteur est avant tout l'enseignant :

Il faudrait signaler, avant tout, que l'étude des pratiques lectrices de l'enseignant devient un problème central pour la didactique de la littérature puisqu'il touche à une des idées les plus répandues dans le discours scientifique et dans le débat social sur la formation des lecteurs. Il s'agit du présupposé que les enseignants qui sont de bons lecteurs sont aussi des meilleurs médiateurs dans l'apprentissage lecteur et littéraire des enfants et des jeunes²²⁷. [...] Cette hypothèse compte avec un grand appui dans le discours didactique contemporain et se base sur l'idée qu'un enseignant qui valorise et qui profite de la lecture dans son espace personnel, et

²²⁵ « El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura ».

²²⁶ Nous trouvons un résumé des principales hypothèses et résultats dans un article plus récent dans la revue didactique *Álabe* (Munita 2018).

²²⁷ « Cabría señalar, en primer lugar, que el estudio de las prácticas lectoras del docente deviene un problema central para la didáctica de la literatura pues engarza con una de las ideas más extendidas en el discurso científico y en el debate social sobre formación de lectores. Se trata del supuesto que los profesores que son buenos lectores son, también, mejores mediadores en el aprendizaje lector y literario de los niños y jóvenes. [...] Esta hipótesis cuenta con un fuerte respaldo en el discurso didáctico contemporáneo, y se basa en que un maestro que valora y disfruta de la lectura en su espacio personal, y que comparte con entusiasmo su pasión, conforma a su vez un excelente modelo lector para sus alumnos en el plano pedagógico. »

qui partage sa passion avec enthousiasme, produit à son tour un excellent modèle lecteur pour ses élèves sur le plan pédagogique. (Munita 2014, 61)

À quoi bon s'intéresser à l'élève sujet lecteur si celui-ci ne peut exister sans un enseignant « bon lecteur » qui lui fournirait les outils nécessaires ? La logique hispanophone est de croire en l'importance de la « médiation » avant même l'expérience de lecture. Aucune lecture, et encore moins en classe, n'a lieu *ad hoc*. Le texte, choisi et encadré par l'enseignant, qui en guide à son tour, toute activité et interprétation, est donc d'abord lu par et à travers celui-ci. L'expérience de lecture que peuvent en faire les élèves porte déjà la marque de la médiation que suppose cette première lecture. Un élève n'est sujet lecteur que dans la mesure où son enseignant l'est aussi et avant tout. C'est pourquoi la notion préférée par les chercheurs espagnols et d'Amérique Latine concernant ce sujet est celle de « sujet lecteur didactique », qui « reprend l'interaction entre les deux dimensions, la personnelle et la professionnelle, et aide à s'y retrouver dans la dialectique complexe qui caractérise la mise en jeu des positions d'acteur et de médiateur dans les pratiques de lecture, particulièrement dans le domaine littéraire²²⁸ » (Munita 2014, 62).

Ce qui est intéressant dans l'étude de Felipe Munita, est le fait qu'il parte de cette notion de médiation, qui en dit déjà long sur le type de lecture que l'enseignant est censé transmettre :

[...] Que ce soit dans des situations de conflit ou de familiarisation avec une nouvelle activité ou expérience, le rôle relationnel semble être un facteur clé de la définition du médiateur, dont la tâche, dans les mots de Cardinet, 'emmène toujours vers deux points essentiels : mettre en relation et donner du sens²²⁹'. Pour atteindre cet objectif, il semble aujourd'hui évident que le profil d'un médiateur ne peut pas se limiter uniquement à certaines habiletés techniques liées à la connaissance du problème ou de la situation, mais elle doit aussi inclure des habiletés intellectuelles et personnelles comme la créativité, la capacité de communication, l'assertivité ou l'empathie^{230,231} (Munita 2014, 38)

²²⁸ « La noción de 'sujeto lector didáctico' recoge la interacción entre ambas dimensiones, la personal y la profesional, y ayuda a focalizar en la compleja dialéctica que caracteriza la puesta en juego de las posiciones del actor y mediador en las prácticas de lectura, particularmente en el ámbito literario. »

²²⁹ L'auteur cite *École et médiations* (Cardinet 2000, 43).

²³⁰ L'auteur cite « Las intervenciones de los mediadores » (Serrano and Méndez 1999).

²³¹ « [...] ya sea en situaciones de conflicto o en las de familiarización con una nueva actividad o experiencia, el rol relacional parece ser un factor clave en la definición del mediador, cuya tarea, en palabras de Cardinet, 'lleva siempre hacia los puntos esenciales : vincular y dar sentido'. Para lograr ese propósito, hoy resulta evidente que el perfil de un mediador no puede restringirse únicamente a ciertas habilidades técnicas relacionadas con el

Il ne s'agit donc pas là que d'un enseignement théorique et méthodologique, mais avant tout du partage d'un vécu, de la mise en mots et en activité d'une expérience qui peut paraître en apparence intime. La médiation convoque donc la résolution de ce qui peut aussi être une dichotomie pour certains : la lecture savante de l'enseignant et la lecture naïve ou encore en construction de l'élève.

Se posant donc comme la clé pour la médiation de la lecture des élèves, la notion de « sujeto lector didáctico » a été explorée sous divers angles. L'étude des lectures personnelles des enseignants et de la manière dont leur relation à celles-ci influence et enrichit l'enseignement de la lecture des œuvres au programme, passe par des analyses de leur consommation culturelle et de leur prise de conscience ou compréhension de leur identité de lecteur (Granado and Puig 2014), (Ferreyro and Stramiello 2008).

Ce rôle n'est cependant pas ignoré en France. Dans le document d'accompagnement proposé par Eduscol et cité à plusieurs reprises plus haut, après nombreux encouragements à pratiquer la lecture subjective en classe et après la reconnaissance des difficultés pédagogiques que cela peut engendrer, Anne Vibert finit par donner la clé de la réussite pédagogique dans la partie « Un préalable pour l'enseignant : construire son identité de lecteur » :

Ce qui signifie :

- être conscient de ce qu'on est comme lecteur pour mieux comprendre et donc enseigner la lecture littéraire ;
- se placer aussi comme sujet lecteur devant la classe (et notamment comme lecteur pluriel) et pas seulement comme détenteur d'un savoir-lire qui peut sembler inaccessible pour certains élèves.

Il n'est pas inutile, en effet, qu'avant de susciter chez les élèves des expériences personnelles de lecture, un futur enseignant se connaisse comme lecteur. (Vibert 2011, 14)

Loin d'être juste un aspect de la recherche didactique, la conscience de l'influence que la lecture propre et surtout, le goût et jusqu'à la passion de la littérature, peuvent avoir pour la lecture des élèves, est quelque chose qui a été évoqué par les enseignants lors de mon enquête. En parlant avec un enseignant d'un lycée espagnol de cette distinction drastique qui se fait entre enseignants qui dédient plus de temps à la langue et enseignants qui dédient plus de temps à la littérature, je lui pose la question de savoir où est-ce qu'il se catégoriserait lui-

conocimiento del problema o de la situación, sino que también debe incluir habilidades intelectuales y personales como la creatividad, la capacidad de comunicación, la asertividad o la empatía. »

même, puisque c'est bien lui qui m'a parlé de cette frontière :

« Et de quoi tu te sens enseignant alors?

Moi, davantage de langue.

En t'entendant parler des livres, je pensais que tu te sentais plus enseignant de littérature.

Ma sensation personnelle c'est que je prends beaucoup de plaisir avec la littérature, que c'est une chose très importante pour moi, mais que je ne réussis pas à transmettre aux élèves ce que je ressens²³². »

(Profesor, enseignant d'espagnol, Almodóvar)

Cet enseignant ne se sent pas pouvoir mériter le titre d'enseignant de littérature à cause de sa difficulté à transmettre aux élèves sa propre passion pour ce domaine-là. Ratant, selon lui, son rôle de médiateur, il en resterait au rôle d'enseignant de langue, comme si cette étiquette ne demandait pas d'affects particuliers.

De la même manière, en demandant à une enseignante de français d'où elle tient ses choix méthodologiques quant à la manière d'analyser les textes avec les élèves en classe, et alors que je m'attendais à une réponse en rapport avec sa formation initiale ou continue, elle a fini par me parler de son propre plaisir de lire, de ses propres goûts en matière de littérature :

« Oui... C'est plus par rapport à tes choix méthodologiques, ta manière d'aborder un texte, par exemple, d'où tu crois que tu tiens ça ? Est-ce que les formations que tu as faites tout au long de ta carrière ont influencé d'une certaine manière ? Est-ce que... je sais pas moi, le contact avec d'autres enseignants ? Comment ça se passe pour en arriver à maintenant, par exemple les photocopies que tu as données, comment tu prépares ça ?

[...] C'est-à-dire que mon but de prof OUI, c'est de préparer le Bac, bien sûr, et je veux qu'ils aient une bonne note, mais c'est aussi qu'ils continuent de lire, c'est aussi qu'ils comprennent l'importance du livre, que le livre les ouvre au monde, que le livre les aide à réfléchir, que le livre leur permet de réfléchir, de penser le monde, de penser le monde et de se construire, de continuer à se construire. Je trouve que le livre c'est un enrichissement permanent, la lecture et la littérature. Et j'essaye plutôt de leur communiquer mon PLAISIR... de LIRE, et donc mes cours sont, alors sauf le cours d'aujourd'hui... et ENCORE, parce que finalement j'ai perdu du temps à parler de Baudelaire parce que c'est une conception de la poésie que j'aime beaucoup, cette conception du poète voyant, du poète qui voit par-delà les choses, qui a vu ce que les hommes ont pu voir, tu sais le poète voyant de Rimbaud, j'aime beaucoup la poésie, c'est quelque chose qui me tient à cœur. Donc ces moments-là, je crois que je ne fais pas du tout ce qu'il faut faire, je n'ai aucune idée de ce qu'il faut faire... »

(Julie, enseignante de français, LFB)

Que ce soit dans le système français ou espagnol, la transmission de ce plaisir de lire apparaît donc comme l'essentiel d'un rapport à la lecture réussi, peut-être par-delà même la maîtrise de tous ces outils qui font d'un commentaire de texte un « bon » commentaire. Et

²³² « ¿Y de qué te sientes profesor entonces? Yo más de lengua. Al oírte hablar de los libros pensaba que era más de literatura. Mi sensación personal es que yo disfruto mucho con la literatura, es una cosa muy importante para mí, pero que no consigo transmitir a los alumnos lo que yo siento. »

pourtant, nous avons vu que la notion de sujet lecteur telle qu'elle est théorisée en France se heurte précisément à ce problème du manque de légitimité qu'on pourrait lui reprocher si elle ne faisait que s'appuyer sur les affects et les émotions des élèves au moment de lire. Et alors que le plaisir semble, dans une perspective à long terme, le plus important pour les futurs citoyens que sont les élèves, dans le milieu scolaire cela ne suffit pas. C'est donc peut-être que le sujet proposé par la notion de sujet lecteur est un sujet inabouti, un sujet qui n'ose pas être ce qu'il pourrait être en réalité. Pris dans des contradictions, des dichotomies limitatrices, il présente la lecture à l'école comme handicap, comme impossibilité, ou comme réussite à moitié.

g. En définitive, quel sujet ?

Ne pourrait-on pas voir, finalement, une pointe d'humour dans le fait que l'on parle de « lire de manière subjective » (Agra de Brito Nieves 2013, 113), (Brunel 2013b) ? Puisque toute personne ayant donné de son temps et de sa personne ne serait-ce qu'à quelques pages d'un livre, ou à un paragraphe de poésie lu sur Instagram, sait qu'il n'est pas possible de lire autrement que de manière « subjective ». Certes, l'ascendant de la méthodologie scolaire pour aborder les textes, avec toutes les influences que nous avons pu lui trouver dans ce chapitre, laisserait croire que la lecture en classe de langue première est aujourd'hui partiellement ou entièrement formatée. Mais en réalité, de telles entreprises montrent que derrière la notion de sujet lecteur il y a surtout la croyance que le lecteur n'existe pas, qu'il faut le « construire » (Sorin and Pouliot 2017), le laisser venir. Et pourtant, malgré les « déictiques », malgré les histoires littéraires fournisseuses de repères sociaux et historiques, malgré les méandres de l'esprit de l'écrivain, le lecteur, lui, existe toujours.

Et c'est pourquoi vaudrait-il mieux s'inquiéter de ce qu'il se passe dans les lectures qui sont déjà là, peut-être, en termes d'« expérience » au sens deweyen. Et même si nous allons approcher toute l'ampleur d'une telle théorisation du sujet de l'expérience artistique proposée par ce philosophe par la suite, nous pouvons d'ores et déjà introduire ce que cet auteur et son œuvre peuvent apporter comme issues aux impasses que présentent les différentes théories du sujet lecteur.

Ainsi que nous l'avons vu dans ce chapitre, aucune définition n'est donnée de manière

directe sur ce qu'on entend par « sujet²³³ » dans les théorisations du sujet lecteur. Cependant, dans les difficultés pédagogiques qui entourent la notion, se construit en filigrane et indirectement la définition de « sujet » qui la sous-tend. Il s'agit de toute évidence d'un sujet distingué de l'objet (livre – mais aussi des autres sujets en tant qu'objets), il s'agit d'un sujet singulier, distingué de la collectivité. D'où le fait que l'on parle de « conjuguer » (Vibert 2011, 11) les lectures individuelles et collectives, comme si l'on oubliait que la classe n'est qu'un espace profondément collectif.

Plutôt donc que de poser la question de quel sujet lecteur peut exister en classe, devrait se poser la question plus première, urgente, de quel est le sujet envisagé dans tout cela. Ce sujet citoyen, ce sujet futur adulte, comment lui permet-on d'exister, et surtout, comment le conceptualise-t-on sous couvert de cette théorie didactique.

Accoler à l'activité de lecture ce mot chargé de sens et de problématiques en philosophie ne devrait pas être anodin, et pourtant à la lecture de tout ce qui se dit en didactique autour de cette notion montre qu'ici « sujet » est plutôt, d'abord, synonyme de cette intériorité proche de la subjectivité communément utilisée pour désigner les sentiments, les émotions, tout ce qui est loin de l'intellect. Mais que cela peut aussi bien désigner, en deuxième lieu, une individualité fermée, sous contrôle d'elle-même et coupée du reste de sujets ou plutôt d'objets parmi lesquels elle navigue. D'ailleurs, dans son rapide parcours historique de la question, Magali Brunel nous rappelle ce rapport de l'IGEN²³⁴ il y a maintenant une quinzaine d'années, dans lequel le rapporteur « encourageait une véritable rencontre entre des œuvres qui ne soient pas des prétextes, et des élèves qui soient pris en compte dans leur individualité » (Brunel 2013b, 118). Ainsi, le sujet est posé comme premier, déjà construit avant toute lecture et toute activité.

Et c'est cette qualité préalable du sujet dans le sujet lecteur qui le limite pour l'expérience de lecture si on l'envisage, en reprenant la philosophie de John Dewey, comme relation. En effet, si le sujet n'est plus un synonyme d'individu isolé et plein, ou plutôt, si on ne pense plus l'individu comme un être distingué du monde dans lequel il évolue, on s'aperçoit que le sujet lecteur ne peut avoir de sens, du moins si on le pense comme ce

²³³ Ni par lecteur, d'ailleurs... Les auteurs ayant participé au colloque fondateur de Rennes, soulignaient déjà ce problème: « [...] La question du lecteur dans la théorie littéraire est problématique. Elle est tout d'abord difficile à cerner, dans la mesure où elle est en étroite dépendance avec l'éviction de l'auteur, sa remise en cause puis son retour, avec la théorie de la réception avec laquelle elle est souvent confondue, et enfin avec l'épineuse question du sens et de la signification. Dans tous les cas, comme le suggère la problématique même de ce colloque, l'expérience du lecteur réel souffre en quelque sorte d'une carence conceptuelle, comme s'il était impossible d'en tracer les contours véritables. » (Lepeyre 2004, 171)

²³⁴ Inspection générale de l'Éducation, du sport et de la recherche.

locuteur à « libérer » par l'écoute de ce qu'il a à dire d'un texte, avant même que l'enseignant le guide pour qu'il arrive à dire ce qui est attendu de lui.

Un extrait de l'ouvrage *Knowing and the known*, repris par la chercheuse en philosophie Elisa Binda nous éclaire à ce sujet :

[...] in our general procedure of inquiry no radical separation is made between that which is observed and the observer in the way which is common in the epistemologies and in standard psychologies and psychological constructions. Instead, observer and observed are held in close organisation. [...] Our position is simply that since man as an organism has evolved among other organisms in an evolution called « natural », we are willing under hypothesis to treat all of his behaviors, including his most advanced knowings, as activities not of himself alone, but as processes of the full situation of organism-environment²³⁵. (Dewey 1989, 96–97)

Elisa Binda rappelle par ce court passage qui est en même temps une formulation de la théorie de la *transaction* par Dewey, l'importance de cette problématisation pour la notion de sujet :

[...] ici, Dewey affirme explicitement que l'organisme et son milieu forment un tout unique, au point que nul comportement de l'organisme ne peut être conçu comme l'œuvre du seul sujet ; il est plutôt un processus qui appartient au système organisme-milieu dans son ensemble. (Binda 2015, 4)

Reprenant donc ce passage de Dewey, nous trouvons une preuve que la notion de sujet n'est pas forcément à être envisagée comme une entité productrice de choses propres et intérieures séparée du monde extérieur et que « la relation entre organisme et milieu est ni une simple inclusion ni une forme d'adaptation passive mais qu'elle est, tout au contraire, à l'origine de processus transformateurs aussi bien pour l'individu que pour le milieu. » (Binda 2015, 2). Ainsi, la théorie « transactionnelle » proposée par Dewey et telle que nous la présente cette chercheuse serait plus intéressante que la théorie interactionnelle, qui elle, pose deux éléments comme séparés en « interaction ». En effet, « dans l'interaction, on suppose

²³⁵ « Dans notre processus global de recherche il n'y a pas de séparation radicale qui se fasse entre ce qui est observé et l'observateur, ainsi que cela est commun dans les épistémologies, dans la psychologie standard et dans les constructions psychologiques. Au contraire, l'observateur et l'observé sont tenus dans une construction commune. [...] Notre position est simplement que dès le moment que l'homme est un organisme ayant évolué parmi d'autres organismes dans une évolution appelée « naturelle », nous faisons l'hypothèse que tous ses comportements, et même ses connaissances les plus avancées, sont des activités non pas de lui seul, mais des processus de la situation complète de l'environnement organique » [traduction propre].

que l'organisme et les objets de son milieu sont présents comme formes d'existence essentiellement séparées, antécédentes à leur mise en relation » (Binda 2015, 4) :

[...] the Transaction assumes no pre-knowledge of either organism or environment alone as adequate, not even as respects the basic nature of current conventional distinctions between them, but requires their primary acceptance in common system, with full freedom reserved for their developing examination²³⁶. (Dewey 1989, 114)

En effet, penser une recherche ou n'importe quel processus d'observation de ce qui nous entoure en termes de « transaction », permet de partir directement de l'idée que nous ne sommes pas juste un organisme indépendant et pré-existant qui entre en contact avec un autre organisme pré-existant et indépendant ou même un environnement déjà-là et étanche à nous, mais que nous sommes déjà dans une commune organisation, dans une étroite relation dans laquelle nous n'existons qu'avec et par ce que nous observons. Et pourtant, à revoir les théories soutenant la notion de sujet lecteur, on dirait que c'est la première conception, plutôt réductrice et révélatrice de la théorie même de la littérature qui la précède, que nous trouvons dans les descriptifs ou introduction de la notion de sujet lecteur, que ce soit dans les textes théoriques au niveau universitaire, ou bien dans leur « vulgarisation » pour les enseignants du secondaire au niveau des documents d'accompagnement.

La théorie transactionnelle de Dewey remplacerait la dichotomie sujet-livre enfouie dans la théorie du sujet lecteur, par une théorie de la lecture comme relation, dans laquelle ni livre ni sujet lecteur ne peuvent exister séparément, ni l'un avant l'autre. Le sujet ne prend tout son sens que par sa lecture de ce qui s'appelle communément « livre ». Peut-être alors que c'est la notion de « relation » qui viendrait donner à l'expérience de lecture cette possibilité d'être une communion totale entre le sujet et son historicité et le texte tel qu'il s'écrit quand on le lit.

À une interaction entre des « individus » telle que nous avons pu la voir plus haut, nous pouvons remplacer une relation transactionnelle dans laquelle c'est la sociabilité, plutôt qu'une intimité coupée du monde qu'on peut faire advenir par un objet texte, qui prend le dessus. Selon la philosophie de Dewey, toute expérience vitale, lecture ou n'importe quelle

²³⁶ « [...] la Transaction n'assume aucune pré-connaissance d'aucun des organismes seuls ou de l'environnement seul comme adéquat, même pas en ce qui concerne la nature basique des distinctions communément admises entre eux, mais exige leur acceptation dans un système commun, avec une liberté totale réservée à un examen toujours en développement » [traduction propre].

autre recherche ou observation²³⁷ est transactionnelle et donc intrinsèquement sociale :

The human life itself, both severally and collectively, consists of transactions in which human beings partake together with non-human things of the milieu along with other human beings, so that without this togetherness of human and nonhuman partakers we could not even stay alive, to say nothing of accomplishing anything. From birth to death every human being is a Party, so that neither he nor anything done or suffered can possibly be understood when it is separated from the fact of participation in an extensive body of transactions – to which a given human being may contribute and which he modifies, but only in virtue of being a partaker in them²³⁸. (Dewey 1989, 243)

La sociabilité est d'ailleurs aussi bien au centre de la théorie transactionnelle de Dewey, qu'au centre de la théorisation du langage :

'Le dialogisme est de tout le langage²³⁹' [souligné par l'auteur]. Ce principe dialogique comme universel du langage n'est donc pas propre à la littérature mais il implique, particulièrement quant à celle-ci, le continu de l'énonciation à la socialisation, comme activité relationnelle construisant le rapport social ou le commun, et 'l'inter-subjectif essentiel au langage', c'est-à-dire le fait qu'il n'y a 'pas de poésie du *je* qui ne soit par là-même une poésie du *tu*, de la réciprocité qu'est la personne.' (Martin 2017, 38)

Si le principe dialogique ou bien si la relation transactionnelle du vécu telle que la présente aussi Dewey n'est pas qu'applicable à la littérature, et donc à l'expérience de lecture, il reste que « particulièrement » pour celle-ci, il y a relation et socialisation. Sans pouvoir distinguer ni temporellement ni spatialement le sujet lecteur et l'objet livre, il reste que se joue dans cette unité-là des transactions entre un intime et un social, l'aller retour d'un jeu qui commence comme l'entité lectrice ou écrivaine – sans qu'il soit clair, d'ailleurs, qui est celui qui écrit et celui qui lit – d'un jeu à un tu qui devient finalement un plusieurs.

²³⁷ Nous verrons plus tard ce que Dewey théorise comme étant une « expérience », mais globalement, toute expérience est un acte de recherche et de production dans le continue de la vie organique [Cf. III. 1.].

²³⁸ « La vie humaine elle-même, aussi bien plurielle que collective, consiste dans des transactions dans lesquelles les êtres humains participent avec des entités non humaines du milieu et d'autres êtres humains, ce qui fait que sans cette unité de participants humains et non humains nous ne pourrions même pas rester en vie, sans parler d'accomplir quoi que ce soit. De la naissance à la mort, chaque être humain est une Partie, ni lui, ni rien de fait ou de subi, ne peut donc être compris lorsqu'il est séparé du fait de participer à un ensemble plus large de transactions – dans lequel un être humain quelconque contribue et qu'il modifie, mais que par le fait même d'être compris dans cet ensemble. » [traduction propre]

²³⁹ L'auteur cite *Célébration de la poésie* (Meschonnic 2001, 454).

Penser le sujet comme relation et la lecture comme une des expériences comprises dans cette relation, permettrait de penser un sujet lecteur allant au-delà de toutes les limites imposées pour l'instant à cette activité par les différentes théories et applications qu'a pu connaître l'analyse littéraire en classe de langue. La lecture ne serait donc plus un exercice de maîtrise ou de compréhension de la langue, mais une expérience langagière :

La lecture et donc l'écriture continuent inséparablement une parole toujours recommençante, qui ne cesse non d'avoir lieu mais de résonner, c'est-à-dire d'être la chance des sujets, car de lieu (le livre ou la lecture-performance) il n'en est aucun qui ne l'arraisonne, cette parole, dans son mouvement plein d'historicités plurielles : relations, résonances, passages de sujets. (Martin 2017, 161)

Peut-être donc que la définition du sujet lecteur comme outil méthodologique pour l'analyse des textes en classe de Français, et même d'Espagnol, est déjà un échec. Peut-être qu'il ne faut pas tenter de proposer des outils mais être à l'écoute des expériences langagières qui ont lieu en classe dès qu'il y a sujet, et donc dès qu'il y a élèves et textes mis en communs. C'est d'ailleurs là quelque chose qui n'a pas complètement échappé aux didacticiens de la lecture littéraire :

Mais ce sujet lecteur semble, dans le même temps, résister à toute théorisation et, peut-être même, à toute véritable domestication : 'toute lecture procède d'un sujet, et elle n'est séparée de ce sujet que par des médiations rares et ténues, l'apprentissage des lettres, quelques protocoles rhétoriques, au-delà desquels, très vite c'est le sujet qui se retrouve dans sa structure propre, individuelle', souligne ainsi Roland Barthes²⁴⁰. Les travaux contemporains sur la lecture littéraire, dans la voie ouverte par Michel Picard, tentent certes de prendre en compte ce sujet lecteur, ce lecteur en tant que sujet, mais il n'est jamais totalement assumé, à tel point que l'on peut se demander à l'instar d'Antoine Compagnon si la lecture réelle peut constituer un objet théorique. 'L'expérience de la lecture, écrit-il dans *Le Démon de la théorie*, comme toute expérience humaine, est inmanquablement une expérience double, ambiguë, déchirée : entre comprendre et aimer, entre la philologie et l'allégorie, entre la liberté et la contrainte, entre l'attention à l'autre et le souci de soi. Cette situation moyenne répugne aux vrais théoriciens de la littérature²⁴¹.' (Langlade and Rouxel 2004, 12)

²⁴⁰ Les auteurs citent Barthes R., « Sur la lecture » dans *Le Bruissement de la langue* (Barthes 1984).

²⁴¹ Les auteurs citent *Le Démon de la théorie, littérature et sens commun* (Compagnon 1998, 194).

Une fois l'objectif actuel de la didactique littéraire situé et problématisé au niveau discursif et théorique, nous pouvons maintenant essayer de voir de quelle manière ces discours ont pu avoir un impact ou une quelconque influence dans un terrain beaucoup plus concret qui est celui de la méthodologie en classe.

Je vais maintenant tenter d'approcher de manière plus large toutes les instructions données au niveau d'abord curriculaire puis ayant un but prescriptif ou formatif à destination des enseignants, ainsi que leur transformation en exercices et activités en classe, pour essayer de comprendre la marge laissée, en classe de langue première au niveau du lycée, à l'expérience subjective de lecture et en définitive à toute expérience.

3. Les méthodologies pour approcher les textes

1987

À Nanterre, madame A. commence son cours sur le mythe de don Juan. « Je vais parler de la morale du mythe. Quel rapport entre le mythe et la morale ? » Silence de tous les étudiants. « Quelle est la morale du mythe ? » Encore le silence. Elle dit : « Vous ne voyez pas ? » Elle porte une blouse de soie grège sur un pantalon, plutôt mince, distinguée. Enfin, elle donne la bonne réponse, c'est-à-dire le dernier terme d'une construction dont elle seule détient le plan. « La morale, c'est durer. » Consternation des étudiants, qui espéraient être soulagés de leur ignorance par une réponse claire et qui entrevoient un cheminement obscur de pensée, d'autres interrogatoires où ils se sentiront de plus en plus idiots.

Annie Ernaux, Journal du dehors

Assister à des cours de langue dans un établissement français m'a permis de revenir à ces moments de parfaite transparence qui étaient mes leçons de français et de littérature. On nous a appris à lire, à écrire et à commenter un texte d'une certaine manière. Plus généralement, on nous a appris la manière dont on devait accepter qu'un bout de littérature soit présenté sous nos yeux. Si au primaire et au collège la lecture s'apparente souvent à un jeu de l'imagination, à une activité ludique, au lycée elle devient cet outil implacable pour passer une des épreuves les plus prisées du Baccalauréat, celle aussi qui nous couronne comme bons usagers de « notre » langue et bon connaisseurs de « notre » culture. Le Français, depuis la seconde jusqu'en terminale pour les aventuriers qui souhaitent mener la bataille jusqu'au bout, est cet espace où règne un certain langage, une certaine mathématique qui a son histoire, et dont l'algorithme ultime est cet exercice que tous les enseignants encouragent à prendre le jour de l'examen écrit, que ce soit implicitement, par une plus forte préparation en termes d'heures consacrées ou de devoirs demandés à la maison, ou plus explicitement, par le mépris de l'exercice qui lui ressemblerait le moins²⁴². Il s'agit du Commentaire de texte. Difficile de ne pas accoler une capitale à un tel exercice, d'autant plus que c'est là le seul point commun au niveau méthodologique entre la France et l'Espagne. Si la « dissertation » et « le sujet d'invention » restent des épreuves françaises, les espagnols dédient eux aussi les deux années de lycée, dans une moindre partie certes, al « Comentario de texto ». Quoique porteurs du même nom²⁴³, ces deux exercices diffèrent dans leur manière,

²⁴² L'« Écriture d'invention » ou « Sujet d'invention ».

²⁴³ On peut d'ailleurs s'interroger sur l'influence de la méthodologie française sur la méthodologie espagnole d'un enseignement français en quelque sorte supérieur ou plus « critique », d'autant plus lorsque l'on voit une

dans leurs supports et certainement dans la part d'importance qui leur ai donnée dans l'étude de la langue et de la littérature.

Que ce soit au lycée ou à l'université, pour peu que l'on ait étudié des domaines dans lesquels il fallait rédiger ou produire un contenu, nous avons tous reçu des cours de « méthodologie ». La méthodologie, cette connaissance du « comment ». Comment lire, comment écrire, comment présenter, structurer et organiser son discours. Mais la confrontation de deux systèmes éducatifs a permis de voir que les méthodes, ce « comment », n'a rien d'universel, du moins en apparence. En Espagne et en France, la manière d'aborder les textes aussi bien des auteurs que les élèves ont à lire que ceux que ces derniers ont à produire, diffère grandement. Cette apparente différence pose évidemment la question de la qualité méthodologique : y-a-t-il une meilleure manière de travailler la littérature ? Y-a-t-il une meilleure école de pensée ? Concernant une activité aussi cruciale que la formation à la communication, on pourrait penser qu'il y a forcément une approche plus efficace qu'une autre, ou du moins, plus apte à former ces « esprits critiques » dont on parle autant dans les programmes. Les représentations sur la capacité de ces deux cultures éducatives à former de la meilleure manière des citoyens libres de pensée et d'expression sont à confronter à la mise en place effective des méthodes pour y arriver.

a. La hiérarchisation des cultures éducatives

Reliée à la question des cultures littéraires, il y a la question des cultures scolaires. Des cultures éducatives. Entre réputation et réalité, la France et l'Espagne possèdent des cultures éducatives plutôt éloignées dans l'esprit d'apprenants et d'enseignants. Cette différence tient davantage aux « savoir-faire » qu'aux contenus enseignés, étant donné que sur ce point, ainsi que nous l'avons vu, les deux éducations sont plutôt similaires, comme l'ont remarqué des élèves qui connaissent les deux cultures littéraires à l'école. Concernant l'éducation internationale, privée pour les étrangers, c'est autour de ces réputations que se joue l'attrait de la clientèle, notamment pour nos lycées français, puisque c'est là que nous y trouvons le plus d'élèves non-français, et donc qui paient pour leur scolarité.

La réputation de ces cultures en crée une hiérarchisation : l'éducation « à la française » jouit d'une meilleure image que l'éducation espagnole, et cela même dans la bouche des

revendication de la part des enseignants espagnols eux-mêmes et des élèves ayant pu comparer les deux systèmes éducatifs. Ce point sera traité lors dans l'analyse de la « hiérarchisation » des systèmes éducatifs et de leurs représentations.

enseignants et élèves de nationalité espagnole²⁴⁴. Nous l'avons déjà vu dans ce témoignage de l'enseignant principal des élèves de la filière littéraire, et nous le retrouvons aussi en bouche du proviseur adjoint du lycée espagnol à Neuilly-sur-Seine, et qui se confirmait aussi en bouche de plusieurs élèves, dont le témoignage de Yaiza est représentatif :

« Nous avons la tradition d'un type d'apprentissage très différent. Ce que moi j'entends très souvent de la part des familles des élèves, et ce que je peux quand même vérifier un petit peu, c'est que l'enseignement espagnol est un enseignement qui travaille beaucoup sur la mémoire, la mémorisation, l'apprentissage, alors que au Lycée on essaye davantage de travailler sur la réflexion, sur un type d'enseignement qui met vraiment la pensée critique au centre de l'enseignement, et ça je pense que les parents le savent : pensée critique, c'est-à-dire, capacité de l'individu à penser par lui-même en dehors des cadres fixés, imposés. »

(Fabrice, enseignant de français et de littérature, LFB)

« [Le système français] me semble un peu mieux que notre système. Parce que notre système est... nous les textes littéraires, c'est surtout la chasse et capture de figures rhétoriques et la compréhension de ce que dit le texte en le reliant à l'époque, la société et le mouvement littéraire. C'est en cela que consistent la plupart des commentaires. Je pense qu'il faudrait connaître un autre modèle, bien sûr²⁴⁵. »

(Francisco, enseignant d'espagnol et de littérature universelle, LB)

« Et est-ce que tu es satisfaite d'être scolarisée dans le système français ou est-ce que des fois tu t'es dit que tu aimerais être dans une école espagnole vu que tu es à Barcelone ? »

Non, pas dans une école espagnole. Mais parfois j'aurais préféré faire un Bac international. Mais sinon oui, ça va.

Pourquoi pas dans une école espagnole ?

Parce que je ne parle pas tellement espagnol et je crois que je préfère le système français. Parce que le système espagnol c'est plus apprendre tout par cœur, et faire des QCM, enfin d'après ce que je sais...

²⁴⁴ Tout au long de mon terrain d'enquête, je me suis d'ailleurs interrogée sur les effets de cette hiérarchisation – qui venait, de toute évidence, de sentiments de supériorité ou d'infériorité de chacun des systèmes par rapport à l'autre – sur ma capacité à accéder aux écoles et aux cours de langue première. Il me semble important de signaler à quel point il a été difficile pour moi de me frayer un passage dans les cours de langue dans les établissements espagnols. Deux établissements du système espagnol m'ont totalement refusé l'accès au moment de choisir les écoles avec lesquelles j'allais travailler, ce qui a réduit ou modifié les villes européennes où je comptais travailler ma recherche. Ceux qui ont accepté de m'accueillir m'ont imposé des démarches administratives que les lycées français n'ont pas du tout requis, et il faut aussi rappeler l'imposition de l'anonymat par un des deux lycées espagnols dans lequel j'ai enquêté. L'ouverture au questionnement et à la recherche n'a pas du tout été le même dans les deux systèmes scolaires.

²⁴⁵ « Me parece algo mejor que nuestro sistema. Porque nuestro sistema es... nosotros los textos literarios, sobretodo es caza y captura de figuras retóricas y comprensión de lo que dice el texto y relacionarlo con la época, con la sociedad y con el movimiento literario. En eso consisten nuestros comentarios. Yo creo que habría que conocer otro modelo, claro. Los profesores que enseñamos lectura y literatura y lengua, nos vemos en el mismo dilema que el protagonista de la novela ésta de Unamuno de *San Manuel. Bueno, Mártir*. Era la historia de un cura que era muy bueno, un santo en vida, y que tenía toda la parroquia de un pueblo muy pequeño, encandilada, porque era un cura magnífico, la gente era muy piadosa gracias a él. Y resulta que él no creía en Dios. No creía en Dios pero por lástima a toda esa gente que iba a dejar como huérfana, seguía representando esa pantomima por eso. Entonces nosotros, los profesores de lengua, algunas veces nos sentimos como Don Manuel Bueno, que diremos “¿Y todo esto que estamos haciendo REALMENTE es para que los niños lean mejor, escriban mejor y tengan más competencias?”. Y por no dejarlos huérfanos, seguimos analizando oraciones, y... y seguimos diciendo “venga, a ver, el contexto literario, venga, el movimiento...”. Y así vamos diciendo cosas para que los niños se queden un poco con esa cultura que más o menos deben conocer. »

Et le système français c'est plus réfléchir et développer des idées, et c'est pour ça que je préfère le système français. »
(Yaiza, 1^e L, LFB)

Si l'éducation française est du côté de la « réflexion » critique, l'éducation espagnole serait du côté de l'apprentissage et la répétition de figures, d'objets de connaissance linguistique. Il s'agit là d'une représentation générale qui s'est illustrée dans les réponses aux questions spécifiques concernant la méthodologie mise en place pour analyser les textes dans un système et dans l'autre. Les meilleurs témoignages pour comprendre ces représentations sont ceux des élèves du Lycée français à Barcelone et du Lycée espagnol à Paris, étant donné qu'il s'agit là de populations qui assistent aux deux matières et peuvent en comparer les différentes manières de faire. Mais les élèves du système portugais ont eux aussi leur propre hiérarchisation entre enseignement littéraire et linguistique portugais et espagnol, ce qui semble leur permettre d'isoler les caractéristiques de la méthodologie à l'espagnole.

Majoritairement, deux tendances sont révélées par les témoignages des élèves. La tendance française à approfondir les textes, à les commenter de manière rigoureuse et détaillée, et la tendance espagnole à les mémoriser, pour en retenir aussi bien les caractéristiques stylistiques que les informations concernant l'intrigue et qui seront à dévoiler le jour de l'examen. Dans la bouche des élèves et en parlant d'une méthodologie et de l'autre, se confronte le vocabulaire de la réflexion et de l'analyse du détail au vocabulaire de l'apprentissage par cœur. Je copie ici quelques exemples clairement représentatifs de cet esprit de comparaison entre les deux méthodologies :

« D'accord. Et en cours de français c'est plus ou moins pareil ?

Oui (*pause*) bon en français, moi je suis dans le troisième niveau, le plus élevé.

« Oui, je suis venue à quelques uns de tes cours, avec Monsieur **.**

Oui, mmm... avec lui la dynamique est très différente de celle de n'importe quelle autre matière. mais les livres nous les lisons en dehors. En (*balbutiement*) en cours de français nous lisons un texte, et nous travaillons tout sur un même texte en l'égrenant. Tu vois ? Et en essayant de le comprendre et tout ça. Et après nous faisons des contrôles et travaux sur le texte que nous avons travaillé en cours. Et après sur le livre que nous avons fait à la maison, hein, nous avons d'autres travaux différents mais... (*balbutiement*). C'est comme si on égrainait tout le texte. Moi ça j'aime beaucoup, c'est comme le comprendre²⁴⁶. »

(Fátima, 4^o ESO, LB)

²⁴⁶ « Vale. ¿Y en la clase de francés es más o menos igual? Sí (*pause*) bueno en francés, yo estoy en el nivel tercero, en el más alto. Sí, yo vine a algunas de tus clases, con Monsieur ****. Sí, mmm... con él la dinámica es súper diferente que en cualquier otra materia. Pero los libros sí que los leemos fuera. En (*balbutiement*) en clase de francés leemos un texto, y trabajamos todo sobre un mismo texto pero como desgranándolo. ¿Sabes? E intentando comprenderlo y tal. Y después hacemos exámenes y trabajos sobre el texto que hemos trabajado en clase. Y después sobre el libro que hemos hecho en casa, eh, tenemos otros trabajos diferentes pero... (*balbutiement*), como que se desgrana todo el texto. Eso a mí me gusta mucho, como entenderlo. »

« **Dans les deux, en espagnol et en français, vous lisez en cours...**

Oui. Mais en ESPAGNOL, nous lisons tout d'affilée, et... en français, par contre, nous lisons bout par bout et nous analysons au fur et à mesure²⁴⁷. »
(Coni, 4^o ESO, LB)

« **Et par rapport à la méthodologie, quelles différences il y a ? Lorsqu'on te contrôle sur un livre ou un extrait.**

Mmmh... bon, cette année par exemple nous faisons le commentaire de texte, et le commentaire de texte en français et en espagnol est différent. Bon, c'est un peu comme la même chose mais chacun a une structure. En français, par exemple, nous avons la sensation qu'on doit plus chercher le sens, et ce que veut dire l'auteur. Par contre, en catalan et en espagnol, c'est davantage... c'est pas tellement chercher dedans, mais plutôt voir ce que tu comprends à première vue et expliquer pourquoi²⁴⁸. »
(Ana, seconde, LFB)

« **Par rapport à la méthodologie qui est utilisée pour aborder les textes, ou même par rapport aux textes qui sont étudiés. Est-ce que tu vois des différences ? Ou peut-être des ressemblances ?**

Moi je les trouve beaucoup... Moi je trouve que ce sont plutôt des ressemblances, parce qu'on fait à peu près les mêmes choses, sur le romantisme, j'ai trouvé... enfin, les éléments sont un peu les mêmes. Et sur les textes je vois plus de... de... d'éléments pareils, que de différences.

Et par rapport à la manière ? Tu sais quand on vous fait commenter un texte...

AH ! Oui, il y a pas mal de différences. En français c'est plus détaillé, c'est plus... il y a une problématique et tout alors qu'en espagnol... il n'y a pas de problématique et c'est moins détaillé je trouve. »

(Emma, seconde, LFB)

« **Et par rapport à la METHODOLOGIE, c'est à dire à la manière par laquelle vous commentez les textes...**

En cours ?

Oui. Quelle est la différence entre la manière par laquelle vous travaillez en classe d'espagnol et en classe de français ?

Et ben qu'en espagnol nous ne les travaillons pratiquement pas (*pause*) et en français oui, beaucoup plus²⁴⁹. »

(Hugo, 4^o ESO, LB)

Ce dernier témoignage qui frôle sans doute l'exagération est cependant représentatif de cette sensation globale que ce que l'on fait en français, c'est plus détaillé, plus approfondi et plus sérieux, et cela même lorsque le cours de français n'est qu'un cours de langue étrangère, ainsi que cela est le cas pour ce dernier élève du lycée espagnol de Neuilly-sur-

²⁴⁷ « **En las dos, español y francés, leéis en clase...** Sí. Pero en ESPAÑOL, lo leemos todo seguido, y... en francés sin embargo leemos pedazo por pedazo y lo vamos analizando. »

²⁴⁸ « **Y en la metodología, ¿qué diferencias hay? Cuando te examinan de un libro o de un fragmento.**

Hmm... bueno, este año por ejemplo hacemos el *commentaire de texte*, y el *commentaire de texte* en francés y en castellano es diferente. Bueno, es como un poco lo mismo pero cada uno tiene una estructura. En francés por ejemplo, nosotros tenemos la sensación de que hay que buscar más el sentido, y lo que quiere decir el autor. En cambio, en catalán y en español es más... no tanto buscar dentro, si no, ver más lo que tu entiendes a primera vista y explicar por qué. »

²⁴⁹ « **Vale y en cuanto a la METODOLOGÍA, o sea la manera en que trabajáis los textos... ¿En clase? Sí. ¿Cuál es la diferencia entre la manera en que los trabajáis en clase de español y la manera en que los trabajáis en clase de francés? »**

Pues que en español casi no los trabajamos (*pause*) y en francés sí, muchísimo más.

Seine. Dans un cours on travaillerait vraiment, dans l'autre, il suffirait d'apprendre, de mémoriser, ainsi qu'en atteste le vocabulaire utilisé par cet élève pour désigner ce qu'il doit faire avec les livres qu'il côtoie dans ces cours de langue première (Espagnol) et desquels il se fait contrôler :

« Normalement, quand je lis le livre... hein... d'abord j'en tire des conclusions dans ma tête, et puis quelques fois j'écris les conclusions sur un papier pour les savoir et parfois... je relis le livre pour savoir si j'ai bien retiré les conclusions et le sujet duquel parlait le livre. Mais... normalement je n'écris rien. Je le mémorise par moi-même²⁵⁰. »
(Estefan, 4^o ESO, LB)

L'idée que la mémorisation est la technique favorite dans le système espagnol pour approcher les textes, n'est pas une idée isolée au cours des entretiens. Ainsi que je l'ai dit plus haut, il s'agit aussi de la caractéristique principale notée par les élèves scolarisés dans le système espagnol au Portugal :

« Si tu pouvais changer la classe de langue et littérature, tu changerais quoi ? Et ça peut être N'IMPORTE QUELLE CHOSE en liaison avec la matière.

Ne pas mémoriser. Qu'ils fassent que l'on comprenne plus que l'on ne mémorise, parce que ça n'est que de la pure mémorisation 'dis les caractéristiques de la *Generación del 98*²⁵¹, dis les caractéristiques de cet auteur' et je ne sais pas, moi j'aimerais comprendre... [...] Je pense que la manière d'enseigner n'est pas la bonne, de nous faire mémoriser, parce que ça ne va servir à rien. Moi j'ai déjà oublié tout ce que l'on a fait cette année, parce que ça ne nous servira à rien. moi je pense que c'est ça qui est important, faire une matière pour apprendre, pour que tu retiennes, pour que ça serve pour d'autres choses et d'autres années²⁵². »
(María 1, 4^o ESO, Almodóvar)

« Parfois tu sens que tu ne comprends pas ce que tu lis ?

Oui. Dans les poésies et tout ça, que je ne comprends pas, et lorsque l'enseignant explique le sens, je ne le comprends pas.

Et tu fais quoi quand tu ne comprends pas ?

²⁵⁰ « Pues normalmente, cuando leo el libro... eh... primero saco conclusiones en mi mente, algunas veces escribo las conclusiones sobre un papel para saberlas y a veces... releo el libro para saber si he sacado bien las conclusiones y el tema del que trataba el libro. Pero... normalmente no escribo nada. Lo memorizo por mí solo. »

²⁵¹ Nom avec lequel on désigne en Espagne le groupe d'écrivains nés à la fin du XIX^{ème} siècle et ayant donc connu la fin de la suprématie coloniale espagnole suite à la perte de leur dernière colonie précisément en 1898 (Cuba). Leur but était de faire ressurgir la beauté et la grandeur de la métropole espagnole à travers leurs textes littéraires.

²⁵² « ¿Si pudieras cambiar la clase de lengua y literatura, qué cambiarías? Y puede ser CUALQUIER COSA en relación a la materia. No memorizarlo. Que hagan que lo entendamos más que memorizar porque aquello era pura memorización era "di las características de la Generación del 98, di las características de este autor" y no sé, a mí me gustaría entender... [...] Y yo creo que no es correcta la forma de enseñar, de hacernos memorizarlo, porque no nos va a servir para nada. A mí ya se me ha olvidado todo lo que hemos dado este curso, pocas cosas me acuerdo. Yo creo que eso es lo importante, dar una asignatura para aprender, para que se te quede, para que sirva para otras cosas y otros cursos. »

Mémoriser ce que ça signifie pour l'examen. C'est à dire que je ne le retiens pas. Simplement j'étudie et j'oublie le lendemain²⁵³. »
(Juan 2, 4^o ESO, Almodóvar)

Semble donc se confirmer cette représentation de l'enseignement espagnol qui était déjà présente dans la bouche de l'enseignant de français et de littérature au Lycée Français de Barcelone : ce ne serait donc pas qu'une représentation, et elle serait même appuyée par les enseignants de langue du système espagnol. En effet, en profitant de la mention par l'enseignant et « chef d'études », équivalent du proviseur-adjoint dans le système espagnol, des différences entre la culture littéraire française et espagnole (cité plus haut), j'ai essayé de creuser davantage sur la nature de cette différence, en m'apercevant que c'est encore une fois la question de la mémorisation qui revient.

Ce qui manquerait dans le système espagnol, et cela est même noté par ces élèves qui suivent ce système et n'ont pas connu le français, c'est les moyens de développer cet esprit critique qui est tout de même également décrit comme objectif principal dans les programmes, ainsi que nous l'avons vu. À la question de ce qu'il faudrait pour atteindre, dans les faits, cet objectif, les élèves sont clairs : le développement de l'expression et de la pensée. Deux caractéristiques que l'on a trouvées dans le discours des élèves défenseurs du système français, du moins dans un premier abord. La hiérarchie est claire : la manière « à la française » de faire de la littérature serait dans le vrai, dans le bon, la manière « à l'espagnole » se tromperait. En tous cas s'il faut suivre cet objectif de développement de citoyens libres de pensée et critiques.

« Est-ce si différent ?

Moi je pense que dans le système français il y a plus d'intérêt pour démêler l'essence des textes, c'est à dire, que dit l'auteur ?, Que veut-il dire ?, Que voulait-il taire ?... Pourquoi il dit ce qu'il a dit de cette manière-là et pas d'une autre ?, Que cache-t-il ?, Que veut-il que le lecteur sache ?, Comment lui cache-t-il ?, Quelles sont les différentes voix d'un texte ?, et moi je pense que dans le système espagnol tout ça reste souvent relégué à un plan anecdotique, parce que ce qui est intéressant c'est... nous sommes un peu obsédés avec le fait que l'enfant comprenne les textes, mais comprendre les textes est quelque chose de plus que savoir ce qu'ils disent et répondre 'Comment était le chat qui apparaît dans le coin ? Et bien il était vert. Ah...'

(rire)

Quelques fois il manque cette envie de démonter davantage les pièces du puzzle. Parce qu'un texte est comme un grand puzzle, comme disait Cervantès, une toile bien tissée, non ? Et moi je pense que la tradition qu'il y a dans ce pays est plus structuraliste... de structuralisme linguistique, et toute la révolution sémiotique de Genette, Barthes, Kristeva...

²⁵³ « ¿A veces sientes que no entiendes lo que estás leyendo? Sí. En los poemas y eso, que no entiendo, y cuando el profesor explica el significado, no lo entiendo. ¿Y entonces qué haces cuando no lo entiendes? Memorizar lo que significa para el examen. O sea no me queda en la cabeza. Sólo estudio y me olvido al día siguiente. »

Oui, justement je me demandais s'il y avait eu une influence du formalisme en Espagne.

Non, non... Nous, nous sommes très attachés à l'érudition. C'est à dire, à connaître le contexte d'une époque... Plus ou moins la partie sociale et historique, chronologique²⁵⁴. »
(Francisco, enseignant d'espagnol et de littérature universelle, LB)

Mais cette pensée propre à la méthodologie française semble correspondre à cette manière de lire des formalistes, une manière, ainsi que nous l'avons vu précédemment, qui serait déjà dépassée. L'énumération de questions posées par cet enseignant, ainsi que ce vocabulaire du démêlement mot par mot et de l'approfondissement que nous avons trouvé dans ces témoignages correspondent aux caractéristiques du formalisme scolaire. Serait-ce une preuve que la nouveauté pas si nouvelle du sujet lecteur n'aurait pas percé dans les cours de manière effective ?

b. Des méthodologies différentes ?

Les examens d'accès à l'université en France et en Espagne

Pour attester de cette dite différence entre la manière d'aborder la littérature en cours de langue, il semblerait qu'il ne suffise que d'observer la manière dont les élèves sont contrôlés. Les évaluations étant le but vers lequel est organisée l'acquisition des connaissances, elles reflètent forcément la manière dont les élèves sont invités à lire.

Comme exemple, j'ai choisi deux contrôles de lecture du même niveau scolaire. D'un côté, une évaluation réalisée auprès des élèves de 4^o de la ESO du Lycée Espagnol Luis Buñuel [cf. annexe 11], et de l'autre un devoir en commun de seconde du Lycée Français Charles Lepierre [cf. annexe 12]. Tous les deux, même si l'enjeu diffère – le second étant une préparation aux épreuves anticipées du baccalauréat de français que les élèves auront à passer

²⁵⁴ « **¿Es muy diferente?** A mí me parece que en el sistema francés hay más interés por desentrañar la esencia de los textos, es decir ¿Qué dice el autor?, ¿Qué quiere decir?, ¿Qué quiere callar?... ¿Por qué dice lo que dice y lo dice de una forma y por qué no lo dice de otra?, ¿Qué esconde?, ¿Qué quiere esconder?, ¿Qué quiere que sepa el lector?, ¿Cómo quiere él ocultarse?, ¿Cuáles son las distintas voces interiores de un texto?, y eso me da a mí la sensación que en el sistema español muchas veces queda relegada a algo anecdótico porque lo interesante es... estamos obsesionados un poco por que el niño comprenda los textos, pero comprender los textos es algo más que saber lo que dicen y contestar “¿Cómo era el gato que aparece en la esquina? Pues era verde. Ah...” (**rire**) Algunas veces faltan ganas de desmontar más las piezas del puzle. Porque un texto es como un gran rompecabezas, como decía Cervantes, una tela bien urdida de distintos hilos, ¿no? Y yo pienso que la tradición que hay aquí en este país que es muy estructuralista... de estructuralismo lingüístico, y toda la revolución semiótica de Genette, Barthes, Kristeva... **Claro, yo me preguntaba si había una influencia del formalismo en España.** No, no... Nosotros estamos muy apegados a la erudición. Es decir, conocer el contexto de una época... Más o menos a la parte social et histórica, cronológica. »

l'année d'après – ont pour objectif de tester la lecture d'œuvres qui sont au programme comme lectures « cursives », c'est-à-dire dont il est attendu que les élèves aient lu en entier.

La différence, frappante, semble refléter ce que élèves et enseignants désignaient lors des entretiens. Face à un contrôle avec des questions précises dont les réponses sont pré-orientés par une liste d'options, sous forme de QCM (ce qui est connu en Espagne sous le nom d'examen « type-test »), nous trouvons une proposition d'analyse d'extrait avec pour seule consigne « Vous ferez le commentaire de l'un des textes au choix » et une certaine orientation à la fin qui n'est qu'une « suggestion » (et qui disparaît au fur et à mesure que l'on s'approche du moment du bac, lorsque les élèves sont censés trouver les axes de lecture par eux-mêmes). Il est aussi important de distinguer le temps laissé pour la réalisation de chacun des deux contrôles, et la place du texte littéraire dans ceux-ci. Un extrait d'une page et demie de *Madame Bovary* invite à une relecture d'un texte que les élèves sont censés avoir déjà lu, mais aussi à une analyse approfondie d'une petite partie du texte intégral qui s'étale sur trois heures. De l'autre côté, aucune présence ou citation du livre que les élèves sont attendus connaître, mais des questions d'informations très précises qui le parcourent et dont l'élève doit se souvenir et qu'il doit rapidement restituer en une heure. Le contrôle espagnol invite à entourer des réponses sur la feuille-même distribuée par l'enseignant, aucune expression ou rédaction n'y est requise ; le contrôle français invite à une longue rédaction qui se passera dans un laps de temps qui dépasse n'importe quel temps de cours que connaissent les élèves. D'un côté et en apparence, une certaine passivité, étant donné que l'élève ne produit aucun texte lui-même, de l'autre, une demande de production textuelle qui dépasse la taille même du texte qui est proposé à la lecture.

Pour aller plus loin, nous pouvons aussi observer des exemples d'examens d'accès à l'université pour chacun des systèmes scolaires. Aussi bien en Espagne qu'en France, les modèles de ces examens concernant la matière linguistique et littéraire n'ont pas évolué depuis le début de cette recherche et jusqu'en 2019, moment de la rédaction de ce travail. Les deux exemples choisis (cf. Annexes 13 et 14) illustrent donc les modèles d'examen écrits²⁵⁵ que les élèves de l'enquête ont eu à passer à l'écrit. Ceci dit, il sera important de signaler comment l'épreuve anticipée de Français changera dorénavant, dès le bac 2021, suite à la

²⁵⁵ À l'examen écrit de français s'ajoute un oral basé sur un des exercices proposés à l'écrit: le commentaire de texte. Il s'agit d'une épreuve de 50 minutes dans laquelle les élèves sont invités à commenter un extrait littéraire parmi une liste de textes préparés en classe durant l'année scolaire. Après 20 minutes de préparations, ils doivent exécuter une lecture à voix haute devant l'examinateur, commenter le texte en proposant des axes de lecture et répondre à des questions culturelles et historiques liées aussi bien au texte commenté qu'à d'autres œuvres présentes au programme.

Réforme du Baccalauréat par Jean Michel Blanquer²⁵⁶. Cependant, si nous devons nous référer aux types d'examens pour lesquels étaient préparés les élèves enquêtés, les modèles 2019 correspondent aux activités pour lesquelles ils étaient formés. Encore une fois, la différence de durée de l'examen est à signaler : 90 minutes pour l'examen de *Lengua Castellana y literatura II* et 4h pour l'examen de Français.

Un point commun avec le système français : l'examen se base sur au moins un extrait de texte écrit. Les épreuves invitent à lire, puis à travailler sur un texte. Ceci dit, première différence : alors que l'épreuve française présente 3 morceaux de ce qui est communément désigné comme « littérature », l'examen espagnol offre un article de journal adapté. Ensuite, les consignes qui invitent à travailler sur ces textes diffèrent aussi énormément. Les deux options d'ensemble d'exercices pour l'examen espagnol proposent :

1. Un résumé du contenu du texte
2. Une question d'interprétation traduite par « expliquez ce qu'a voulu dire l'auteur avec la phrase suivante »
3. Une reformulation lexicale
4. Une question de réflexion plutôt ouverte sur un sujet littéraire qui rappelle les sujets de dissertation du bac français (par exemple « le roman policier d'Eduardo Mendoza : *La vérité sur l'affaire Savolta*) mais qui ne coûte que deux points et pour laquelle il est précisé de ne répondre qu'« en quelques lignes »
5. Une analyse morphologique
6. Une analyse syntaxique
7. Des questions de lecture sur une des œuvres au programme de l'année et ressemblant à celles rencontrées plus haut dans l'examen « type-test » (QCM).

Cet examen reflète d'une part l'importance de l'analyse purement linguistique jusqu'à la fin de la scolarité en Espagne, et de l'autre, une étude littéraire qui est tantôt du côté de la compréhension de contenus à restituer, tantôt d'une analyse culturelle et thématique autour des œuvres et auteurs au programme. Aucun développement « poussé » n'y est attendu, aucune analyse en profondeur du texte fourni, tout du moins pas dans le sens où cela est compris dans l'examen à la française.

²⁵⁶ Site du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, « Un nouveau Baccalauréat en 2021 », https://www.education.gouv.fr/cid126438/Baccalaureat-2021-un-tremplin-pour-la-reussite.html?gclid=CjwKCAjwusrBRBmEiwAGBPgE8doAiQQuCCLiE9TwICDQaW3H9_608z7H7ixD20XcVVIBQy2ZWLGVROcXRMOAvD_BwE&gclid=aw.ds, consulté le 27 mai 2020.

Celui-ci, composé de 6 pages d'extraits littéraires, invite ensuite à un travail d'écriture :

I. Vous répondrez d'abord à la question suivante (4 points) :

Quelle(s) relation(s) le poète entretient-il avec la nature dans les poèmes du corpus ?

II. Vous traiterez ensuite, au choix, l'un des sujets suivants (16 points) :

1. Commentaire

Vous commenterez le poème d'Andrée Chédid, « Destination : arbre » (Texte C).

2. Dissertation

« Avoir l'âme qui rêve, au bord du monde assise... », écrit Anna de Noailles (texte B, dernier vers). Pensez-vous que ce vers puisse définir l'attitude du poète face au monde ? Vous vous appuyerez sur les textes du corpus, les œuvres que vous avez étudiées en classe ainsi que sur vos lectures personnelles.

3. Invention

« Nulle part le bonheur ne m'attend », écrit Lamartine. Dans un texte poétique d'une certaine ampleur, vous prendrez le contrepied de cette affirmation, en évoquant l'épanouissement et la plénitude du poète au sein de la nature. Vous pourrez choisir d'utiliser une forme versifiée ou une prose poétique.

A priori, la place réservée à la lecture y est plus large : plus de texte, et plus de temps pour lire. Ensuite, les questions se distinguent par leur apparente ouverture comparées à ces questions ciblées et concrètes proposées par l'examen espagnol. De plus, aucune question ne fait référence à une analyse linguistique. Les consignes semblent confirmer que c'est bien du côté de la réflexion et de l'invention que se situe l'analyse littéraire à la française.

La place de la créativité dans l'évaluation française

En effet, l'épreuve d'« invention » semble proposer une créativité, semble inviter l'élève à créer, et non plus à analyser avec des outils qu'il aurait appris dans les cours de français. Et pourtant, cette apparente ouverture est à comparer aussi bien aux nouvelles prescriptions concernant le baccalauréat, qu'aux impressions d'enseignants et élèves de l'époque concernant ces épreuves et l'épreuve de l'invention en particulier.

Dans le nouveau Baccalauréat, l'épreuve d'invention est éliminée. Quel peut en être l'objectif ? Dans le rapport remis en janvier 2018 à Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Éducation Nationale pour la « transformation du Baccalauréat », ont stipulé, par rapport à ce nouvel examen, qu'il s'agit de « simplifier son organisation, d'affirmer sa fonction d'accès à

l'enseignement supérieur en lien avec la question essentielle de l'orientation et de restaurer sa crédibilité en en faisant une étape déterminante de la réussite future de nos élèves » (Mathiot 2018, 4). Nous retrouvons le vocabulaire de la « crédibilité » et de la légitimité qui avait été soulevé par la question du sujet lecteur : dès que l'on demande à l'élève de créer, d'inventer, de subjectiver les textes ou n'importe quelle connaissance, cela serait moins « crédible » en termes scolaires ? En tous cas, la construction d'une épreuve plus « crédible » a coïncidé avec l'élimination de la seule épreuve qui demandait aux élèves d'apporter quelque chose de plus à l'apprentissage de la méthodologie nécessaire à la dissertation et au commentaire de texte, et quelque chose d'autre que la restitution des connaissances issues des cours de français. Dans le rapport cité plus haut, on insiste, il s'agit de réformer le baccalauréat pour qu'il prépare au mieux à l'enseignement supérieur et à la vie professionnelle des élèves, une vie qui est donc envisagée, de toute apparence, sans inventivité ni créativité. Face à ce changement, plusieurs questions se posent : a-t-on véritablement perdu un exercice qui aurait été préalablement valorisé ? Peut-on cependant défendre qu'une certaine créativité demeure dans cet examen du fait de l'ouverture qui y est proposée dans les deux autres exercices qui restent, à savoir le commentaire de texte et la dissertation ?

L'écriture d'invention est une nouveauté des programmes pour le lycée introduits en 2000 (Ministère de l'Éducation Nationale 2000). Comme cela était le cas avec l'introduction du sujet lecteur dans les instructions officielles, l'écriture d'invention est née d'une volonté analogue de la part du ministère, ainsi que l'analyse Nathalie Denizot dans sa recherche par rapport à l'introduction de cet exercice dans le Baccalauréat de français.

[...] les instructions officielles veulent répondre, avec l'écriture d'invention, à des préoccupations que la didactique du français a mises en avant depuis de nombreuses années, concernant le formalisme de l'approche des textes mais aussi du discours sur les textes (dont le rejet de la paraphrase est un aspect...), le rapport sacralisé au texte littéraire qui interdit d'y toucher et de le prendre comme matrice d'une écriture personnelle, la centration des apprentissages sur la lecture, la négligence de l'apprentissage de l'écriture (surtout au lycée), etc. (Denizot 2003, 81)

Aujourd'hui indisponibles sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale, ces programmes sont commentés par la chercheuse en didactique qui en dresse un « portrait ». Ainsi, nous apprenons qu'aussi bien que pour le sujet lecteur, cette proposition didactique qui fut en son jour une nouveauté avant de disparaître vingt ans plus tard, n'est pas non plus

clairement explicitée dans ses développements et objectifs. Mais, ainsi qu'on peut le déduire à la vue de l'examen de français, elle avait pour objectif de se distinguer des deux autres exercices d'écriture proposés, le commentaire de texte et la dissertation :

La place de l'écriture d'invention par rapport aux autres formes d'écriture manque de clarté. Il y a pourtant une nette dichotomie qui est marquée au tout début du chapitre consacré à l'écriture d'invention dans les accompagnements (p.89²⁵⁷) : l'écriture d'invention est opposée à l'écriture métatextuelle ('texte qui en glose, commente, discute un autre') ; dit autrement (ibid.): 'La rédaction de commentaire et de dissertation appartient au domaine du discours critique sur la littérature' et est opposée à 'l'écriture d'invention'. Même opposition plus loin (p. 90 sq.): 'l'écriture d'invention [...] est production d'un texte, non sur un autre texte mais à partir d'un ou plusieurs textes'. (Denizot 2003, 82)

En effet, la question est de savoir de quelle manière, dans sa méthodologie, l'écriture d'invention se distingue réellement des deux autres exercices de production écrite proposés aux élèves. Dans les faits, le commentaire de texte est lui aussi « production d'un texte à partir d'un ou plusieurs textes », puisque par la lecture du texte à analyser, l'élève est censé produire sa propre interprétation, qui est un texte original, pas uniquement « sur » un autre texte, mais « à partir » de la lecture des texte qu'on lui a donné. D'ailleurs, Nathalie Denizot nous le rappelle,

On voit apparaître dans la définition de l'écriture d'invention et son rapport aux autres formes d'écriture un brouillage. Par exemple quand il s'agit d'écrire une lettre, un essai, un dialogue, un article (exemples donnés p. 94), quel est le rapport au texte donné ? Certainement pas hypertextuel, mais métatextuel... Ce qui semblait tout à l'heure un élément distinctif clair ne l'est plus. Qu'est-ce qui empêche dès lors de considérer le commentaire comme un exercice d'écriture d'invention parmi d'autres ? On propose ailleurs (p. 54) comme exercices d'écriture d'invention de faire « rédiger des textes de compte rendu critique ou de quatrièmes de couverture », ce qui permet « de leur faire rédiger des jugements critiques argumentés ou des textes d'imitation ». L'écriture d'invention est ici clairement métatextuelle ou hypertextuelle, au choix... Qu'est-ce qui la distingue du commentaire ? (Denizot 2003, 85)

Si l'écriture d'invention, dans sa définition-même, n'est pas si éloignée de ce qui peut être fait dans un commentaire et dans une dissertation, on devrait alors bien considérer la

²⁵⁷ Cette pagination fait référence aux programmes de l'an 2000.

liberté interprétative et productive propre au commentaire de texte et à la dissertation comme des exercices d'invention. Plus besoin alors de s'alarmer par la disparition de cet exercice se réclamant ouvertement comme créatif. Surtout d'ailleurs lorsque l'on sait, à la vue des témoignages d'élèves et enseignants, que l'écriture d'invention a toujours été, dans la hiérarchie des exercices du bac de français, le moins valorisé.

En effet, mise à part ma propre expérience au lycée, l'observation des cours de seconde et de première m'a permis de vérifier, dix ans plus tard, le peu de place toujours consacré à cet exercice. L'explication serait simple, les enseignants manquent de temps :

« Et quelle place a l'écriture d'invention, quand vous préparez l'écriture du bac ?

L'écriture d'invention moi j'essaie de les entraîner, mais je trouve ça très difficile de les entraîner. Et puis pour le coup j'ai pas trop le temps, pour le coup. Parce qu'il faut aussi faire ces fameuses lectures analytiques, il faut aussi les entraîner à analyser des textes pour la question de corpus, pour l'écrit...

(*soupir*) Pour moi je me dis qu'en étudiant des textes, ils s'imprègnent de façons d'écrire qu'ils peuvent peut-être reproduire ensuite. Mais c'est vrai qu'en termes d'écriture d'invention, entraînement à eux, écrit par eux, ils font... avec moi, ils font deux-trois entraînements dans l'année. J'avoue que je ne suis pas trop dans l'écriture, parce qu'on n'a pas le temps. »

(Julie, enseignante de français, LFB)

Ce manque de temps viendrait donc confirmer une hiérarchisation des exercices, dans laquelle c'est le commentaire de texte qui prend le dessus. C'est bien à lui qu'il faut préparer. Non seulement parce qu'il est présent aussi bien dans l'épreuve orale que dans l'épreuve écrite, mais tout simplement parce qu'en termes de légitimité scolaire, il serait en haut de la pyramide :

« Est-ce que tu te sens libre dans tes choix méthodologiques, pédagogiques et même de contenu d'enseignement, ou est-ce que tu dois suivre des choses particulières ?

On est contraint par le bac, donc comme tout va vers le bac...

Même depuis la seconde j'ai remarqué.

Et même depuis la quatrième tu peux dire. Même depuis la sixième, parce que tout va vers ça. Donc on est contraint dans une approche exclusivement de littérature, on ne travaille jamais... On ne travaille AUCUN article, ou alors c'est marginal, mais ce n'est PAS écrit dans les programmes, et on travaille toujours vers l'idée qu'on va faire exclusivement le sacro... l'exercice qui a été sacralisé, le commentaire de texte. Quand je commençais, on ne faisait pas le commentaire de texte, on faisait des explications linéaires qui ont disparu. On faisait beaucoup de résumés, on ne fait plus de résumés. Il y avait un rapport qui était complètement différent. Les exercices ont été conditionnés dans les dernières années et beaucoup plus centrés autour d'UN, DU sacro-saint commentaire de texte.

Beaucoup plus que pour l'écriture d'invention ou la dissertation.

Bien sûr, tout est tourné là-dessus et... les formes d'exercice qui existaient avant ont complètement disparu. Comment apprendre à faire un résumé, une synthèse, lire des... conduire une discussion sur un problème de société... Ça s'apprend un peu en troisième, mais ça a globalement disparu. Donc moi est-ce que je me sens contrainte ? Oui, oui, je me sens contrainte. On est axés vers ça. Ça tourne beaucoup autour du commentaire de texte. »

(Emmanuelle, enseignante de français, LFB)

En effet, pour les élèves eux-mêmes il s'agirait d'une question de légitimité. Pour la majorité, ils reconnaissent le peu de place réservé à la pratique de l'écriture d'invention en cours. Ce peu de place serait justifié en termes scolaires, mais certainement pas partagé ou défendu, ainsi que le montre le témoignage d'Adrien :

« Et que penses-tu de la méthodologie ? De ces exercices comme le commentaire de texte, la dissertation et l'écriture d'invention ? Déjà, est-ce qu'ils ont tous la même importance ?

Bah, au niveau de l'importance je trouve que l'écriture d'invention est un peu sous-estimée peut-être parce que c'est trop libre comme méthode, comme sujet. Et moi je trouve que c'est un des défauts de la méthode au lycée, c'est-à-dire que j'aimerais que ce soit moins strict, parce qu'ils jugent trop justement sur la méthode et sur la façon dont on rédige les commentaires par exemple, et je trouve que ça devrait être plus libre et qu'on devrait pouvoir faire ce qu'on veut. Évidemment avec un minimum de règles et en respectant le sujet, mais j'aimerais qu'on puisse avoir plus de créativité là-dessus, ce serait plus intéressant. »

(Adrien, 1^e L, LFCL)

En effet, contrairement à ce que pouvaient montrer les programmes de 2000, dans lesquels cet exercice a été introduit, l'écriture d'invention est bien distinguée des autres exercices dans l'esprit des élèves. Ainsi, quoique par « définition » il ne s'agit pas là de quelque chose de forcément révolutionnaire en termes didactiques, au niveau de la méthode telle qu'elle est ressentie par ceux qui ont à passer les épreuves, cet exercice apparemment méprisé, est un exercice qui fait vraiment la différence :

« Et qu'est-ce que tu penses des trois épreuves... commentaire, dissertation, écriture d'invention, il y en a que tu aimes plus que d'autres ?

Je vais être honnête, je ne l'ai jamais dit aux professeurs mais j'adore l'écriture d'invention, j'ai une imagination assez étrange mais très bonne. J'adore CRÉER disons, et... finalement quand on écrit quelque chose c'est comme si on faisait, c'est comme si on peignait une toile de peinture, on fait des descriptions, des jardins, des personnes, des relations entre ci et ça, du coup j'adore l'écriture d'invention mais c'est toujours plus risqué parce que les professeurs trouvent que c'est pour les personnes qui ne savent rien faire. »

(Alexia, 1^e ES, LFCL)

Cette élève, comme plusieurs autres, a clairement distingué l'exercice de l'écriture d'invention des deux autres exercices, allant jusqu'à reparler du besoin de cet exercice dans l'enseignement littéraire à la fin de l'entretien, lorsque ce sujet était déjà loin dans notre dialogue :

« Bon on a terminé les questions mais moi je demande toujours s'il y a des choses que je n'aurais pas évoquées en rapport avec la lecture, la littérature la classe de français ou sur l'éducation en général et auxquelles toi tu aurais pensé ?

Je ne sais pas... j'ai toujours été passionnée par les cours de français, je n'ai jamais vu d'inconvénient, c'est juste vraiment les écritures d'invention, parce que je trouve que c'est quelque chose de tellement

BON de pouvoir s'exprimer, de pouvoir inventer CRÉER nous-même une histoire à partir de quelque chose, d'UN MOT, on peut créer une histoire à partir d'un mot, d'une description, et je trouve vraiment que c'est quelque chose qui manque. »
(Alexia, 1^e ES, LFCL)

Serait-ce donc par cette énorme liberté que ressentent les élèves eux-mêmes que l'invention est un exercice si « difficile » à pratiquer en classe, ainsi que le disait l'enseignante du Lycée Français de Barcelone plus haut, dépassant donc les questions de hiérarchie des exercices ou même la question du temps ? Dans tous les cas, cet exercice déjà peu valorisé durant les années où il a pu être mis en place, est actuellement en voie de disparition. Ce qui pose davantage la question de ce qui reste comme possibilités d'inventivité aux élèves à travers les deux exercices restants : le commentaire de texte et la dissertation.

Cela semble clair, si en Espagne c'est l'analyse linguistique et la restitution d'éléments textuels et culturels qui est privilégié, en France c'est le « sacro-saint » exercice du commentaire de texte qui permet de valider l'enseignement linguistique et littéraire. Mis à part la nature même de ces exercices, distingués par leur méthode et par le temps qui y est consacré, ce serait dans leur essence même qu'ils se distingueraient : le commentaire de texte français serait un exercice de production et pas uniquement d'analyse et de restitution comme le sont les exercices espagnols. Quoique distingué de l'exercice de création par excellence – l'écriture d'invention –, il permettrait une part d'inventivité par le choix que font les élèves de la problématique et des axes de lecture, par le choix de figures et de mots à analyser et surtout, par l'interprétation propre qu'ils construisent lors de la rédaction. En effet, dans la note de service rédigée par le Ministère de l'Éducation nationale en 2011, les épreuves du commentaire de texte et de la dissertation sont présentés comme des exercices de production d'une interprétation personnelle à partir d'un texte ou de textes lus ou même à partir de connaissances propres à l'élève et acquises en dehors du contexte scolaire.

Le commentaire porte sur un texte littéraire. Il peut être également proposé de comparer deux textes. En séries générales, le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture et justifie son interprétation et ses jugements personnels. En séries technologiques, le sujet est formulé de manière à guider le candidat dans son travail. La dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français. Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur les textes dont il dispose, sur les « objets d'étude » de la classe de

première ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle. (Ministère de l'Éducation Nationale 2011)

Retenons cette distinction entre les séries générales et les séries technologiques : l'élève en série technologique est « guidé » dans sa production. Ce qui stipule que les élèves issus des séries générales sont libres dans le choix de leur parcours de lecture proposé dans leur écrit.

En partant aussi bien des témoignages des élèves des systèmes français et espagnols, nous pourrions croire que le système scolaire français propose des exercices à la fin de la scolarité davantage liés à la production personnelle et donc à l'invention, et ce, même en excluant l'exercice qui semble proposer de manière explicite ce type de rédaction, donnant par là une liberté d'interprétation et de production textuelle que les élèves espagnols n'auraient pas et confirmant que le sujet lecteur et le développement d'une subjectivité lectrice et d'une compréhension propre et individuelle des textes sont respectés.

Et si l'évaluation est un reflet de ce qui est attendu de ces élèves, il est aussi important de voir comment on les y amène, d'où les nombreuses observations de cours effectuées durant ces années de recherche. J'ai choisi de décrire deux séances « type » de cours de littérature espagnole et française. J'appelle séances « type » celles qui ressemblent le plus à la majorité de cours observés dans chacun des systèmes. Il est tout d'abord important de noter que dans les nombreuses heures d'observation de cours d'espagnol, pouvoir assister à des cours de « littérature » a relevé de l'exceptionnel. Ainsi que cela a été dit au début de ce travail, les cours d'espagnol sont majoritairement des cours de langue, dans lesquels on travaille la syntaxe dans des exercices d'analyse de phrases. Le cours choisi pour illustrer la manière dont on aborde la littérature est donc un cours de spécialistes, le seul groupe qui a travaillé, dans ma présence, des textes littéraires plusieurs séances d'affilée.

Un exemple de cours : en classe de Literatura universal

Mardi 17 janvier 2017, 50 minutes de cours

Liceo Luís Buñuel, Neuilly-Sur-Seine

Cours de Literatura universal avec Francisco, 1^o Bachillerato

Le groupe d'élèves qui se spécialise en littérature durant la période du lycée est réduit. Il se compose de moins de dix élèves. Ils entrent dans une salle dans laquelle les tables sont

disposées en format « réunion ». L'enseignant annonce qu'aujourd'hui ils vont travailler la poésie romantique et les invite à ouvrir le manuel à la page 123. Il s'agit d'une série de pages de présentation et de contextualisation de la poésie romantique. L'enseignant demande aux élèves de lire à voix haute la partie « aspects de la poésie romantique », ils lisent à tour de rôle, dès que leur paragraphe est terminé. Pendant ce temps l'enseignant développe ce qui est expliqué dans le livre tout en illustrant le sujet par des exemples. Il demande aux élèves d'illustrer à leur tour avec leurs connaissances de poésie, leurs expériences personnelles ; le cours alterne lecture et glose, puis discussion à plusieurs.

Après la présentation générale, l'enseignant invite les élèves à lire, encore une fois à tour de rôle et à haute voix, un extrait du *Livre des Chants* de Heinrich Heine (1827) « Très lentement, pour le comprendre ». Après la lecture, et avant même que l'enseignant donne une quelconque consigne, les élèves proposent leurs interprétations de l'extrait, l'enseignant s'ajoute à leurs interprétations, il s'agit d'une discussion assez libre. Ensuite l'enseignant pose une question précise qui renvoie au cadre classique du commentaire de texte « Quel est le thème du poème ? » et qui est écrite à côté de l'extrait dans le manuel. Il leur laisse un temps pour réfléchir mais aussi pour discuter entre eux. Après que les élèves aient répondu à la question et que l'enseignant ait fait quelques précisions, ils continuent à lire la contextualisation historique du manuel et reproduisent le même processus de lecture et d'interprétation-discussion autour d'un extrait de Hölderlin. Les extraits apparaissent dans le manuel comme illustrations des aspects historiques et thématiques qui sont décrits dans ces pages d'introduction à la poésie romantique.

Dans ce cours de 50 minutes, les élèves ont alterné des moments de contextualisation, apportant des informations sur les caractéristiques propres à la poésie romantique, et des moments de lecture et interprétation plutôt libres, peu « corrigés » et peu guidés par l'enseignant, qui s'est contenté de proposer lui aussi sa lecture des poésies qui apparaissaient de manière intercalée dans l'introduction générale à caractère historique qu'ils avaient à lire.

Un exemple de cours : en classe de français

Dans le système français, tous les cours observés se ressemblaient, aussi bien dans les cours de langue française des lycées espagnols que dans les lycées français eux-mêmes. À partir de la seconde, la majorité des cours est dédiée à la préparation du commentaire de texte tel qu'il est attendu dans les épreuves du baccalauréat, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. La différence entre groupes et niveaux semblent résider dans la proportion d'aide que les élèves

reçoivent dans cet exercice : en seconde pour tous et en première notamment pour la filière scientifique, il est courant que les enseignants distribuent des fiches avec les axes de lecture lorsqu'ils ont manqué de temps pour finir d'analyser les textes. Pour rendre la comparaison entre cours plus légitime, j'ai choisi, comme pour le système espagnol, de décrire ici un cours de spécialistes, de première littéraire, *a fortiori* un cours où les élèves ont aussi travaillé la poésie.

Mardi 31 janvier 2017, 2 heures de cours

Lycée Français de Barcelone

Cours de français avec Fabrice, première L

Une quinzaine d'élèves entre en cours dans une salle disposée de manière classique. On voit des tables de deux places disposés en colonnes qui regardent vers le tableau. L'enseignant distribue des photocopiés qui comprennent des extraits et ouvre la séquence poésie, en annonçant qu'il vont commencer par travailler sur Arthur Rimbaud. Durant la première partie du cours, il fait une contextualisation de l'époque et dresse la biographie de l'auteur. Tandis qu'il explique, il utilise à nombreuses reprises les propositions « vous savez... », « je vous rappelle... ». Il s'agit là du premier cours dédié à la poésie de Rimbaud, ce n'est pas un rappel de contenu qu'ils auraient vu auparavant. Je me demande donc quels sont les implicites au niveau des connaissances culturelles attendues pour les élèves qui se dressent sous ces propositions. Sûrement pour attiser la curiosité des élèves, l'enseignant parle aussi de la légende amoureuse entre Verlaine et Rimbaud, ils sourient, deviennent très attentifs à nouveau. Après une demie heure de présentation, l'enseignant dit « je termine » et « je vous laisse vous mettre au travail », mais continue encore pendant un long moment le cours d'histoire littéraire. Une élève demande si elle peut trouver *Le bateau ivre* sur internet, l'enseignant répond affirmativement, mais insiste sur le fait que « sans les notes et les explications ce sera très compliqué », et lui recommande une édition scolaire.

Avant que les élèves se mettent enfin à la lecture, on parle du bac, l'enseignant donne une consigne : « vous allez revoir la définition des différents mouvements sur votre manuel ». Il invite ensuite les élèves à lire le premier texte du photocopié précédemment distribué. Il s'agit de la « Lettre du Voyant », lettre privée écrite par Rimbaud à Paul Demeny en 1871. Il demande aux élèves de lire « avec un crayon » et d' « essayer de souligner, de surligner trois idées qui vous paraissent les plus importantes », « en silence ». Cet appel au silence est répété dès qu'un des élèves échange quelques mots avec son ou sa camarade. Après une dizaine de

minutes l'enseignant redonne une consigne « on propose cinq minutes de mise en commun, les uns et les autres ». Les élèves proposent leurs interprétations, un élève commence sa prise de parole par « j'ai l'impression que... », l'enseignant le corrige, il ne s'agit surtout pas d'utiliser ce vocabulaire, mais d'aller vers une compréhension « objective ». Au bout de quelques minutes de participation orale, l'enseignant reprend un des apports faits : « je vais surtout garder la première partie de ta proposition. On ne va pas aller au bout de la lettre, elle est très longue, elle est très dense, il me semble qu'on a touché aux idées les plus intéressantes ».

Il propose de prendre un autre texte, il s'agit de « Voyelles » d'Arthur Rimbaud (1871). Il le lit à voix haute. Et ensuite « commentaires immédiats, réactions ? ». Mais avant que les élèves aient eu le temps de répondre, il ajoute « qu'est-ce qui caractérise le langage de Rimbaud ? ». Au silence des élèves suit une reformulation de la consigne donnée par l'enseignant « on attaque sur la forme ». On s'approche de la fin du cours, il manque une vingtaine de minutes pour que la sonnerie se déclenche, l'enseignant divise le poème en trois parties et propose son commentaire du texte.

Ces deux observations de cours ont révélé un fonctionnement similaire quant à l'approche des textes littéraires dans les deux systèmes scolaires : (1) présentation générale de l'époque littéraire à traiter et qui comprend des éléments historiques, stylistiques et concernant la vie des auteurs que l'on va travailler ; (2) lecture d'extraits à voix haute ou en silence puis (3) temps plus ou moins réduit pour une participation des élèves dans laquelle ils exposent leurs interprétations de manière, aussi, plus ou moins libre, plus ou moins guidée par les questions et consignes des enseignants. À la fin (4) une reprise dans laquelle l'enseignant propose son interprétation de manière plus ou moins structurée : beaucoup plus structurée dans le cas du système français dans laquelle un commentaire de texte est bâti sous forme de plan en trois parties. La remarque à faire serait sans doute celle de la constatation d'un système français bien plus restrictif au niveau de l'accès au texte, ce qui semble entrer en conflit avec l'image d'un enseignement critique et créatif prôné plus haut.

Dans tous cela reste la question de ce que l'on fait de ces « impressions » d'élèves qu'on n'ose même pas appeler impressions, qui sont là, quelques minutes avant qu'arrive la vraie interprétation, la définitive à retenir : celle de l'enseignant. Il m'a semblé curieux qu'au fil des observations, c'est bien dans les cours de français et non pas d'espagnol que l'on retrouvait ce vocabulaire de la correction, de ce qui est approprié ou juste, alors même que c'est soi-disant dans ces cours que l'on prépare à réfléchir avec le plus de liberté.

Mais pour comprendre les similitudes et différences entre les deux manières d'aborder les textes, il s'est agi de comparer ce que les élèves en ont dit en entretien.

c. La perception des méthodologies par les acteurs : représentations, contradictions et propositions didactiques

« Alors dis moi maintenant si ces activités que je viens de dire, lecture, compréhension, interprétation... si elles se font toutes en cours de *lengua*, si elles se font toutes au même niveau, s'il y en a qu'on fait plus que d'autres ou si elles ont toutes la même importance...

Même pas en rêve. L'interprétation est complètement annulée, aucun point de vue ou avis. De la lecture on en fait beaucoup, mais de la lecture pour mémoriser ce que l'on lit. Très peu d'expression orale aussi, bon, c'est qu'on ne la fait que pour des évaluations. De l'écriture très peu, pour l'évaluation, et de la compréhension on en fait beaucoup MAIS nos conclusions on les garde pour nous, on ne les expose pas. C'est à dire que c'est très unidirectionnel, c'est de l'extérieur vers nous et jamais de nous vers l'extérieur²⁵⁸. »
(José 2, 2^o Bachillerato, Almodóvar)

Le témoignage de José, plutôt incendiaire, est représentatif d'une impression générale parmi les élèves. En effet, dans le système espagnol les élèves se plaignent du peu de place réservée à leur interprétation personnelle, du peu de place laissée à la participation orale et de l'imposition d'avis qui ne sont pas les leurs à des fins évaluatives. Mais est-ce bien différent de ce que ressentent les élèves du système français ?

« Si tu pouvais changer la classe de français, qu'est-ce que tu changerais ?

La manière d'apprendre. En fait ce que je trouve dommage c'est que tu as UNE MANIÈRE, si tu ne fais pas la même chose en fait, tu es *out*. Tu as une manière d'apprendre et c'est comme ça que tu apprends, il n'y a pas d'autre manière. Ou on pourrait prendre une approche différente pour rentrer dans le même... Ou... quelque chose de... C'est beaucoup trop tac-tac-tac, c'est comme ça, il n'y a pas d'autre manière, tu te démerdes, c'est comme ça. »
(Andrea, seconde, LFCL)

« Est-ce que tu trouves que tu as suffisamment de liberté quand tu fais un commentaire, une dissertation... ?

Non, c'est pour ça que je choisis l'écriture d'invention, parce que je peux dire plus de choses. Enfin des choses que je trouve pertinentes, tandis que dans les commentaires on a un texte, ils nous guident dans un point précis et on ne peut pas aller chercher autre chose qu'on pourrait trouver intéressante. »
(Alexandra, 1^o S, LFCL)

²⁵⁸ « Vale, entonces ahora dime si estas actividades que acabo de decir, lectura, comprensión, interpretación... se hacen todas en clase de Lengua, si todas están al mismo nivel, si hay algunas que se hagan más que otras o si tienen todas tienen la misma importancia... Ni de broma. La interpretación se anula por completo, puntos de vista, opiniones, ninguna. Lectura, mucha, pero lectura para memorizar lo que leemos. Expresión oral muy poca también, bueno es que es sólo para exámenes. Escritura poca, en exámenes y comprensión mucha, PERO las conclusiones para nosotros, no las exponemos. O sea es muy unidireccional, es de fuera para dentro y nunca de nosotros para el exterior. »

Les témoignages d'Andrea et d'Alexandra semblent plutôt du côté de celui de José. Cette « unidirectionnalité » dont parlait l'élève du système espagnol, on la retrouve dans cette idée qu'il y aurait une seule bonne manière de faire finalement, et celle-ci, est celle que nous transmet l'enseignant/e.

Cependant, la force des représentations autour de l'enseignement français fait que les élèves croient tout de même dans ce développement de l'esprit critique qui leur est autant vanté. Ainsi que cela se passe avec les textes officiels, d'un côté il y a la déclaration de principes, à laquelle ils croient, et de l'autre, leur impression personnelle de ce qui se passe effectivement en classe. Cela aboutit à des contradictions durant les entretiens : « oui, on nous donne de la liberté, mais pas trop », ou même à des constatations d'incohérence, voir à la mauvaise foi d'un enseignement qui ne se donne pas les moyens d'être ce qu'il promet :

« Toutes les activités que j'ai énumérées, lire, écrire, interpréter, comprendre. Est-ce que tu as l'impression qu'en classe de français vous les faites toutes ? Si oui, est-ce qu'elles ont toutes la même importance ?

Déjà je pense que ça dépend un peu des professeurs qu'on a. Moi je n'ai pas eu une bonne expérience à chaque fois, enfin voilà, au fur et à mesure des années ça a évolué en fonction du professeur que j'avais. Donc oui on lit. Interpréter, je pense que... on nous fait croire qu'on interprète, par exemple quand on fait des analyses de texte je trouve que ça reste toujours dans... enfin c'est pas notre interprétation puisque finalement dans la classe on a tous la même analyse à la fin, donc c'est bien que l'interprétation n'est pas réellement personnelle. Euh... comprendre, je pense que ça, encore une fois ça dépend des professeurs, mais globalement oui. Interpréter, encore une fois je ne pense pas que ce soit très personnel et c'était quoi le dernier mot ?

J'ai dit aussi lire et écrire.

Écrire je ne pense pas qu'on écrit autant que l'on devrait. Je pense qu'on écrit moins qu'on lit. Et euh... c'est pareil, ça reste... enfin même si des fois on nous dit d'écrire quelque chose d'assez personnel etc., on nous MÈNE quand même là où on veut qu'on aille, je pense. »

(Camille, 1^e L, LFB)

Loin donc de ces projets établis par la notion de sujet lecteur, l'enseignement littéraire français semble se situer davantage du côté de ces défauts reprochés à l'enseignement littéraire espagnol : peu d'investissement subjectif de la part des élèves, peu de temps pour la lecture et le partage, et finalement un but du côté de l'érudition, à savoir retenir des connaissances de l'histoire littéraire.

« Est-ce que tu crois que l'école c'est un espace où on mène l'activité de lecture ? Au niveau de seconde, ou tu peux me parler d'avant aussi !

Un espace où on mène l'activité de lecture, c'est-à-dire ?

Est-ce qu'on mène l'activité de lecture à l'école, de quelle manière ?

Moi je dirais qu'à l'école quand on lit quelque chose c'est plutôt comme un support pour apprendre des méthodes, enfin en français en tous cas, ou pour apprendre des choses sur un courant ou un auteur. Ce n'est pas vraiment, ce n'est pas vraiment pour nous faire RESENTIR quelque chose, c'est plutôt pour apprendre en cours. C'est plutôt des supports les textes.

[...]

Et par rapport à la littérature, qu'est-ce que tu crois que c'est la littérature pour l'école ? Après tu peux me dire ce qu'est la littérature pour toi. Mais, en tous cas, si on a créé une catégorie « littérature » c'est qu'il y a des choses qui rentrent dedans et il y a des choses qui ne rentrent pas dedans. Tu te rends bien compte que tu étudies certains romans à l'école, certaines poésies, certaines pièces de théâtre et pas d'autres. Alors, pour toi qu'est-ce qui fait que l'école choisit certains textes plutôt que d'autres pour vous les enseigner et les met sous ce label 'littérature' ? Je dirais qu'à chaque fois qu'on lit un texte c'est qu'il est représentatif d'un courant ou quelque chose et qu'on peut en tirer pas mal de... pas mal de ses caractéristiques. Et qu'on étudie le texte pour à chaque fois en retirer des trucs, pour en faire un commentaire ou quelque chose comme ça et avoir une structuration de la pensée à l'écrit. »
(Hugo, seconde, LFCL)

L'interprétation personnelle des élèves, leur subjectivation du texte, se trouve donc aussi bien limitée par une interprétation en amont, celle de l'enseignant, que par le format qu'elle doit prendre. En effet, non seulement les élèves sentent que ce qu'ils ont à dire n'a pas tellement de valeur, mais encore que c'est plus la manière de présenter leur lecture du texte que leur lecture elle-même qui va être récompensée. La méthode du commentaire de texte prend le dessus, formatant leur lecture et jusqu'à celle des enseignants qui reconnaissent la manière dont les études littéraires ont modifié leur vision des textes :

« Et est-ce que tu pourrais me parler, au niveau des sensations, sentiments au niveau de l'activité de lecture... Qu'est-ce qui se passe quand tu lis un texte ?

Bah je pense que maintenant quand je lis un texte il y a tout un... j'essaye einh, de me défaire beaucoup de ce que j'ai appris à la fac, et surtout en passant les concours, parce que c'est les concours qui m'ont donné la formation que j'ai aujourd'hui. La fac c'est pas tellement fondateur au niveau de ce que j'ai appris. C'est plutôt les concours qui m'ont vraiment formée et formaté en même temps, donc en fait j'ai... j'ai mis du temps à essayer de me déformer, et d'ailleurs ça passe par une grande phase de non-lecture, après. Même, j'ai repassé l'agreg là, trois fois, et après ça j'ai pas lu pendant un an et demie, quoi. J'ai pas touché un bouquin, et sans aucun... À un moment donné il faut se défaire, parce que quand on prend un bouquin il y a des tas de réflexes qui se mettent en branle et c'est, c'est intéressant mais c'est fatiguant de lire comme ça.

Par exemple ? Enfin je vois de quoi tu parles, mais...

Ah bah par exemple, tu lis un truc et tu ne peux pas t'empêcher de voir qu'est-ce qu'il y a avant, qu'est-ce qu'il y a après, clac, clac, clac. Enfin bon, il y a des automatismes qui sont quand même très forts. Donc là par exemple ça va mieux, et j'essaye de me défaire de ça, et ça passe par la non-lecture aussi. Et donc en général là j'essaye de lire des choses qui sont... Je ne lis pas longtemps. Je lis un petit peu, j'essaye de lire lentement, et puis voilà. Donc au niveau de ce qui se passe, en général... ça me fait toujours penser à d'autres textes, il y a tout un réseau de trucs qui se met en marche, par contre c'est difficile d'arrêter ça, mais bon, c'est intéressant aussi. »

(Raphaëlle, enseignante de français, LFCL)

Ces limitations et frustrations quant à la liberté pour approcher les textes à « leur manière », mène les élèves à faire des propositions didactiques qui en disent long sur quelle est, à leur avis, la meilleure manière de développer cet « esprit critique » qui semble finalement si contraint dans la proposition d'activités et d'évaluations des deux systèmes

scolaires. Dans ces propositions, qui sont finalement les prescriptions sur les manières de faire acceptées à l'école, sont révélés des points communs aux acteurs des deux systèmes : l'investissement subjectif dans la construction d'une interprétation du texte, et l'échange or L'on aperçoit donc déjà deux éléments qui seront développés dans la suite de ce travail²⁵⁹ : la lecture idéale pour les élèves a quelque chose d'individuel, mais aussi de collectif. Le besoin de donner « son » interprétation n'oublie pas la nécessité d'un partage oral qui implique d'autres interprétations et subjectivités.

« Si tu pouvais changer le cours de français, tu changerais quoi ?

Moi, tout d'abord, je le rendrais beaucoup plus dynamique et...

C'est-à-dire ?

Je ne sais pas, plus... que l'enseignant nous guide avec sa réflexion lorsqu'on analyse une œuvre par exemple, mais qu'il nous laisse beaucoup plus en mode, je pense que ça a un peu à voir avec la méthodologie française, de tout faire de manière aussi carrée, mais qu'il nous laisse beaucoup plus de voie libre dans notre interprétation et dans notre analyse, et... et qu'il y ait beaucoup plus d'échange d'idées entre élèves et entre élèves et enseignant, et je pense que cela enrichirait aussi bien les élèves que les enseignants. Puisque finalement si nous sortants de l'idée qu'a l'enseignante, c'est comme si elle était un peu rejetée²⁶⁰. »

(Andreu, 1^e L, LFB)

« Si tu pouvais changer le cours de langue et de littérature, n'importe quoi de celui-ci, tu changerais quoi ?

Changer le cours... Moi je pense que je mettrais plus de... parler en public. Bon parler plus... utiliser plus la langue orale [...] ²⁶¹. »

(María 2, 4^o ESO, Almodóvar)

« Si tu pouvais changer le cours de français, dans n'importe quel sens, tu changerais quoi ?

Pff... Tout d'abord le nombre de personnes, parce que moi je pense qu'un cours de français est un cours de réflexions philosophiques, et je pense que dans une salle avec vingt-cinq, trente élèves, on ne peut pas faire ça. Je veux dire qu'une salle avec dix-quinze personnes serait l'idéal. Je pense aussi qu'on devrait faire beaucoup plus de débat. Quand nous lisons un livre, non seulement l'étudier mais aussi EN PARLER, débattre, 'pourquoi l'auteur a fait cela ainsi... ?', je veux dire que pour moi la littérature c'est beaucoup agrandir notre connaissance, mais juste en étudiant les choses d'une manière qui est presque scientifique, je n'y vois pas trop l'intérêt. Je pense qu'il faudrait beaucoup plus

²⁵⁹ Cf. III.

²⁶⁰ « **Si poguessis canviar la classe de francès, què canviaries?** Jo el primer la faria molt més dinàmica i... **És a dir?** No ho sé, més... que el professor ens guiés amb la seva reflexió al analitzar una obra per exemple, però que ens deixés molt més *en plan*, suposo que te una mica a veure amb la metodologia francesa, de fer-ho tot tan quadrat, però que ens deixés molta més via lliure en la nostra interpretació i en el nostre anàlisi, i... i que hi hagués més intercanvi d'idees entre alumne-alumne i alumne-professor i suposo que això ens enriquiria tant als alumnes com als professors. I al final és una mica que si sortim de l'idea que te la professora, és com que es *rejette* una mica. »

²⁶¹ « **¿Y si pudieras cambiar la clase de lengua y literatura, lo que fuera, qué cambiarías?** Cambiarla... Yo creo que pondría más como... como hablar en público. Bueno hablar más... utilizar más la lengua oral [...]. »

débatte entre nous et étudier le livre d'une manière plus VERBALE et pas seulement décortiquer chaque mot²⁶². »

(Marc, 1^e ES, LFB)

« Si tu pouvais changer le cours de Lengua y literatura, tu changerais quoi ?

Tout d'abord les contenus, la littérature je la réduirai beaucoup. J'augmenterai beaucoup la partie d'expression, surtout d'expression orale. En définitive je le ferai comme on fait en cours de portugais, réfléchir sur les textes, et faire des débats²⁶³. »

(José 2, 2^o Bachillerato, Almodóvar)

Le besoin de s'exprimer oralement en cours pour construire des interprétations communes est donc constaté par les élèves des deux systèmes. Mais dans ces propositions didactiques qui coïncident la plupart du temps, sont aussi révélés des reproches adressés à la « littérature », c'est-à-dire, à la manière dont la littérature est traitée en cours. En effet, si les élèves du système français reconnaissent que celle-ci est traitée de manière trop « scientifique », les élèves espagnols demandent à ce qu'elle soit réduite dans les cours de langue puisqu'ils sentent qu'elle est précisément opposée, en cours, au travail de la langue, seul moment où les élèves ont l'impression de produire un langage propre. Il s'agit là de constatations qui sont confirmées par les enseignants, qui reconnaissent ces défauts des cours, mais qui semblent impuissants à pouvoir mettre en place cela même que réclament les élèves et qu'ils reconnaissent comme nécessaire :

« Mais est-ce que la méthodologie mise en place, le commentaire de texte, la dissertation, l'écriture d'invention permettent le développement de cet esprit critique ?

Non... ce qui permet ça c'est le cours dialogué, pour moi. C'est le seul moyen d'avoir leurs réaction, leur réactivité, etc. Peut-être que parmi tous les exercices, la dissertation... parce qu'elles va les amener forcément à argumenter sur la manière dont ils ont lu. Le commentaire on leur demande tellement d'avoir une lecture cadrée par des étapes, on leur dit tellement 'il ne faut pas dire je, si vous avez une opinion personnelle à développer, réservez-là pour la conclusion', que forcément, ça annule tout. »

(Karina, enseignante de français, LFCL)

²⁶² « Si tu poguessis canviar la classe de Francès, el que fos, que canviaries? Pff... El número de persones per començar, perquè jo trobo que una classe de Francès és una classe de reflexions filosòfiques, i trobo que amb una aula de vint-i-cinc, trenta-tres alumnes, no es pot fer. Vull dir una sala amb deu-quinze persones, seria l'ideal. Jo crec que també es tindria que fer molt més debat, quan estem llegint un llibre no només estudiar-lo però també PARLAR-NE, i debate, "per què l'autor ha fet això així...?", vull dir per mi literatura és molt expandir el nostre coneixement, i només estudiant les coses d'una manera que és quasi científica, no li trobo gran interès. Jo crec que hauria de ser molt més debate entre nosaltres i estudiar el llibre d'una manera més VERBAL i no tant *décortiquer* cada paraula. »

²⁶³ « Si tú pudieras cambiar la clase de Lengua y literatura, ¿qué cambiarías? Lo primero los contenidos, la literatura la reduciría muchísimo. Aumentaría mucho la parte de expresión, sobretodo la expresión oral. Básicamente lo haría como se hace en clase de Portugués, pensar sobre los textos y hacer debates. »

Qu'est-ce qui fait donc que malgré qu'aussi bien élèves qu'enseignants reconnaissent ce qui pourrait faire des cours de littérature des cours de création d'un langage propre et de pratique de la subjectivation, cela ne puisse pas être mis en place ? Le manque de temps, l'impératif de la préparation à des examens qui suivent des modèles apparemment contraires aux idéaux des *curricula* et la pression du temps pour accomplir les objectifs thématiques du programme de cours et de lecture de listes d'œuvres, sont des facteurs qui réduiraient ces possibilités de rendre les élèves plus libres et plus critiques face aux textes :

« Je te parle maintenant du programme d'enseignement qui concerne cette matière. Est-ce que tu sais qu'il y a des programmes d'enseignement ?

Oui, oui.

Est-ce qu'on t'en a déjà parlé ?

Oui (*elle prend un ton moqueur*) 'C'est dans le programme', 'On est en retard sur le programme'. »
(Andrea, seconde, LFCL)

« Est-ce que tu sais qu'il y a un programme qui dicte la manière dont doivent se dérouler les enseignements tout le long de la scolarité ? Est-ce que tu as déjà entendu parler de ça ?

AH, OUI, OUI. Les profs nous en parlent. Ils disent tout le temps (*elle prend un ton moqueur*) 'Oui, faut qu'on suive le programme ! On ne peut pas faire autre chose !' Mais sinon ça se voit au manuel, et ça se voit à ce que le prof ils nous demande de faire. Il nous dit 'il faut qu'à la fin de l'année vous ayez ces compétences, parce que c'est le programme, donc il y a certaines règles à suivre'. »
(Chloé de H, seconde, LFCL)

« Est-ce que tu dirais que l'école est un endroit où l'on lit ?

Je ne pense pas qu'il y a le temps de LIRE à l'école. Parce que quand on nous demande de lire des livres, c'est pour les lire à la maison. Parce qu'en cours il n'y aurait pas le temps de lire, et puis travailler toute la matière qu'il faut travailler, c'est-à-dire que je ne pense pas que nous nous dédions à la lecture en classe²⁶⁴. »
(María 3, 4^o ESO, Almodóvar)

Le temps laissé aux nouveautés inspirées de la notion de « sujet lecteur » s'est montré très limité. Le poids des programmes, la pression exercée par l'arrivée d'examens normés, font que la méthodologie en place se règle sur des besoins strictement évaluatifs, avec cet air de « faire semblant » qu'on s'intéresse à ce que les élèves ont à dire des textes.

Ces derniers témoignages ont révélé la question de la responsabilité. Tout au long de cette recherche je me suis posée la question d'à qui revenait la faute que les cours de français et d'espagnol ne soient pas ce qu'il pourrait être, ce que les élèves souhaiteraient qu'ils soient ou que les enseignants pensent qu'ils devraient être. Imaginant à tort les différents échelons du système scolaire comme des entités collectives, je me demandais si c'était la faute aux

²⁶⁴ « ¿Tú dirías que la escuela es un sitio donde se lee? No creo que haya TIEMPO para leer en el colegio. Porque cuando nos mandan libros, es para leer en casa. Porque en clase no habría tiempo de leer, luego dar toda la materia que habría que dar, o sea que no creo que nos dediquemos a leer en clase. »

gouvernements, et à leur manière de rédiger les programmes, la faute aux universitaires, et à leurs théories trop éloignées de la réalité de la classe et donc inappropriées pour la formation des enseignants, ou la faute aux enseignants eux-mêmes, incapables d'en faire plus que ce que le temps, les conditions et les programmes leur permettent de faire. Mais les limites imposées en termes d'espace, de temps, d'évaluation et de « savoir-faire » ont révélé la difficulté à responsabiliser les acteurs au plus bas de cette échelle. Après écoute, c'est bien chez les enseignants et encore davantage chez les élèves que semble se situer la lecture plus critique des idées proposées par les programmes, c'est bien dans leurs discours que se situent les théories didactiques les plus innovantes et le plus à même de réponse à ce besoin de former des citoyens capables de participer de la manière la plus libre et créative à des débats de société. C'est donc chez eux, dans leur manière de lire, dans leurs propositions langagières, dans leur conception de la littérature et de la subjectivation qu'il faut chercher, je pense, la manière de faire davantage de ce qui se fait.

Que s'est-il passé pour la scolarité dans les souvenirs des bons écrivains et des bons lecteurs ? [...] Dans aucune interview, ou biographie, ou autobiographie, n'apparaissent les lectures scolaires. Les passages exemplaires de textes des livres ne semblent pas être suffisamment intéressants pour s'en souvenir. La lecture scolaire est ressentie plus comme une obligation que comme un plaisir. Il y a unanimité dans le rejet de la manière de lire à l'école, l'analyse des textes, le commentaire de texte. L'interprétation des textes semble empêcher toute identification avec ce qui est lu, chez les bons lecteurs et écrivains. Les objectifs de l'enseignement de la littérature ou de la langue, avec cette approche un peu historique, un peu descriptive de certaines typologies de textes, paraissent incompatibles avec la motivation de lire. Il y a donc dissociation entre l'expérience personnelle comme lecteur et écrivain, et la lecture ou la rédaction en classe. Ce qui est surprenant dans ces témoignages c'est que, lorsqu'on évoque l'activité de lecture ou d'écriture à l'école, les rares fois où ces appréciations sont positives, elles sont en général associées à la personnalité d'un professeur, aux possibilités de discussion en dehors de la classe. En général, ces personnes semblent avoir été sensibles aux recommandations de ces professeurs, ouvertes à leurs conseils. (Lopez 1994, 77)

Cette discussion lors du Colloque hispano-français « Les enjeux de l'éducation en Europe », organisé par l'AEFE à Valence (Espagne) en octobre 1994, déjà cité, nous donne des pistes. S'il y a « unanimité dans le rejet de la manière de lire à l'école » et si les élèves interviewés lors de ce travail ont trouvé que « les objectifs de l'enseignement de la littérature ou de la langue » « paraissent incompatibles avec la motivation de lire », peut-être,

finalement, que la responsabilité de faire un « bon » cours de littérature, un « bon » commentaire de texte, se situe chez eux. Peut-être qu'il est temps d'observer leurs propositions de lecture et d'écriture, leurs manière de faire avant même qu'interviennent les prescriptions sur les bonnes manières.

Dans la dernière partie de ce travail il s'agira de tenter d'approcher aux maximum les pratiques de lecture effectives et personnelles à travers différents moyens : par l'analyse, encore une fois, des témoignages et différentes participations observées, mais aussi par la mise en épreuve de leur lecture lors d'activités menées dans le cadre scolaire mais en dehors des cadres habituellement fixés.

III. La lecture comme expérience intime de socialisation

Dans cette troisième partie nous allons traiter le cœur de la thèse ici défendue sur le potentiel de l'enseignement de la littérature à l'école. En prenant appui sur le corpus d'entretiens et d'activités de lecture réalisés pendant les deux premières années de cette recherche, nous allons traverser les pistes didactiques énoncées par les élèves en miroir des théories pédagogiques de John Dewey, penseur d'une éducation pour une démocratie participative.

Dans un premier temps sera rappelée la spécificité du corpus sur lequel s'est basée cette étude avec une présentation du cadre théorique choisi pour l'analyser : la philosophie de John Dewey. Dans un deuxième temps, nous allons revenir sur un des objectifs centraux de la discipline linguistique et littéraire dans les deux pays : la compréhension des textes. Par les interstices qui apparaissent lorsqu'un texte n'est pas compris, du moins comme cela est entendu à l'école, nous allons aborder dans un troisième temps ce que la « vraie » lecture est pour les élèves : cette prise de temps pour entrer dans des histoires et produire un sens nouvea

1. Introduction à la partie finale

a. Le corpus d'analyse

De nombreuses minutes se passent dans le silence avant que l'enseignant, sur un ton agacé, sollicite les élèves.

Enseignant : Mais voyons, vous n'avez rien à dire ? Voyons, Est-ce que les trois textes sont des textes de fiction, ou bien ? Est-ce qu'ils sont proches de vos intérêts ou expériences ?

Apprenant 1 : Moi je n'ai pas beaucoup aimé le premier texte [*Madame Bovary*], parce qu'il a beaucoup de description. C'est le texte qui a le plus de description parmi les trois textes.
(*De nouveau, le silence*)

Moi : Quelque chose de plus par rapport aux autres textes ? Tu veux dire quelque chose de plus ?

Apprenant 1 : Voyons, l'autre texte [*50 Nuances de Grey*] me plaît beaucoup plus mais... Oui, il me plaît, c'est un dialogue, il est plus récent, il parle à la troisième personne.

Moi : C'est tout ?

Apprenant 1 : C'est que je ne comprends pas... je dis mon opinion personnelle ou... ?

Moi : Dis ce que tu veux !

Apprenante 2 : Moi le troisième texte [Programme de la matière d'espagnol] il ne m'a pas autant attiré que le premier [*Madame Bovary*] et le deuxième [*50 Nuances de Grey*] pas tellement non plus en partie parce que je ne l'ai pas compris. Le deuxième je pense qu'il attire plus l'attention parce que c'est un langage plus proche du notre.

Apprenant 3 : Le premier [*Madame Bovary*] est rédigé à la troisième personne et je pense qu'avec les questions de la fin il attire plus notre attention, il nous donne envie de vouloir en savoir plus sur l'histoire.

Apprenante 2 : Je pense aussi que le premier texte [*Madame Bovary*] est plus difficile à comprendre. C'est à dire que pour le deuxième [*50 Nuances de Grey*] j'arrive mieux à comprendre de quoi il parle. Dans le premier j'ai plus de mal à savoir de quoi il parle ou quel est le sujet.

Apprenante 4 : Le troisième [Programme de la matière d'espagnol] est très difficile à lire parce qu'il a beaucoup de mots... je ne sais pas comment dire...

Moi : Techniques ?

Apprenante 4 : Oui.

Apprenant 5 : Moi je dirais que le premier texte [*Madame Bovary*] a un langage plus soigné que les deux autres [*50 Nuances de Grey* et Programme de la matière d'espagnol]. Le deuxième [*50 Nuances de Grey*] a un langage plus familier et le troisième est plus technique.

Apprenante 6 : Moi dans le premier texte [*Madame Bovary*] c'est le sujet qui attire mon attention. Ça m'interpelle que la fille en ait marre de l'homme et qu'à la fin s'établisse un stéréotype du fait que les hommes devraient savoir tout faire pour pouvoir l'enseigner à... bon dans ce cas-là à la femme...

Apprenant 3 : (*interrompant l'apprenante 6*)... Bon, c'est le stéréotype qu'ELLE (*emphase*) fait.

Apprenant 7 : Et dans le deuxième texte apparaît le stéréotype, l'idéal de l'homme parfait... selon le personnage.

Apprenante 6 : Et dans le deuxième texte, même si c'est un texte familier il utilise beaucoup d'adjectifs et je pense qu'il y a un contraste entre être familier et être actuel et ces adjectifs qui sont lourds.

Apprenant 5 : Dans le deuxième texte je pense qu'on attire beaucoup l'attention du lecteur quand sont décrits les sentiments de la fille à la vue du garçon. Et ça, ça donne envie de continuer la lecture, de ne pas se distraire.

Apprenante 8 : Je pense que le troisième texte [Programme de la matière d'espagnol] n'a pas... ce n'est pas une histoire. C'est comme une information. Et en le voyant nous n'avons pas autant envie de le lire parce qu'il semble beaucoup plus ennuyeux.

Apprenant 9 : Moi j'ai préféré le premier, parce que le fait qu'il s'agisse d'une contradiction au début mais qu'après lorsqu'il se développe nous voyons que le personnage n'est pas la fille typiquement amoureuse, mais qu'elle cherche quelque chose de plus, un sentiment complexe, c'est intéressant²⁶⁵.

(Dialogue autour des extraits proposés lors de l'activité de lecture dans une classe de 4^o de la ESO au Lycée Espagnol Almodóvar)

« Que pensez-vous de ces premières lectures ? » Voici la question qui a engendré le dialogue ci-dessus. J'ai choisi de transcrire cette partie d'enregistrement concernant une des activités de lecture effectuées parce que je trouvais qu'il condense à merveille les quelques idées qui ont émergé au long des entretiens, des observations de cours et aussi des autres activités entreprises concernant ce que les élèves font, ressentent, activent quand ils lisent. Tout d'abord, la difficulté. Difficulté à réagir immédiatement face à un texte lorsque l'approche est bien plus libre que ce que l'on est habitué à faire à l'école. Le besoin de prendre son temps. Ensuite, mais aussi en premier, la question du plaisir. Premier élément et

²⁶⁵ « Profesor : ¿Pero a ver, no tenéis nada que decir ? ¿A ver son de ficción los 3 textos o qué ? ¿Están próximos a vuestros intereses o experiencias ?

Alumno 1 : A mí el primer texto no me ha gustado demasiado, porque tiene como muchísima descripción. Es el que tiene más descripción de todos.

Yo : Algo más sobre los otros textos ? Quieres decir algo más ?

Alumno 1 : Es que a ver, el otro texto me gusta mucho más, pero... Sí me gusta, es un diálogo, es más reciente, habla en tercera persona.

Yo : ¿Ya está ?

Alumno 1 : Es que no entiendo... digo mi opinión personal o... ?

Yo : ¡Di lo que tú quieras !

Alumna 2 : A mí el tercer texto no me ha llamado tanto la atención como el primero y el segundo también en parte porque no lo entiendo muy bien. El segundo yo creo que llama más la atención porque es como un lenguaje más cercano a nosotros.

Alumno 3 : El primero está narrado en tercera persona y creo que con las preguntas del final nos llamó más la atención, nos hacer querer saber más de la historia.

Alumna 2 : También creo que el primer texto es más difícil de entender. O sea como que en el segundo yo consigo entender más de qué va. En el primero me cuesta más entender de qué trata o cuál es el tema.

Alumna 4 : El tercero es muy difícil de leer porque tiene muchas palabras... no sé cómo decirlo...

Yo : técnicas ?

Alumna 4 : Sí.

Alumno 5 : Yo diría que el primer texto tiene un lenguaje más cuidado que los otros dos. El segundo tiene un lenguaje más coloquial, y el tercero es más técnico.

Alumna 6 : A mí en el primer texto me llama la atención el tema. Me llama la atención que la chica se harta del hombre y que al final se establece un estereotipo de que los hombres tendrían que saber hacerlo todo para poder enseñárselo a... bueno en este caso a la mujer...

Alumno 3 : ... Bueno es el estereotipo que hace ella.

Alumno 7 : Y en el segundo texto aparece el estereotipo, el ideal del hombre perfecto... según el personaje.

Alumna 6 : Y en el segundo texto, aunque es un texto coloquial utiliza muchos adjetivos y es que creo que hay un contraste entre ser coloquial y ser actual y estos adjetivos que son pesados.

Alumna 5 : En el segundo texto yo creo que se llama mucho la atención del lector cuando se describen los sentimientos de la chica al ver al chico. Y eso hace también querer seguir la lectura. Y no distraerse.

Alumna 8 : Creo que el tercer texto no tiene... no es una historia. Es como una información. Y que al verlo no da tantas ganas de leerlo porque parece mucho más aburrido.

Alumno 9 : A mí me ha gustado más el primero, porque el hecho de que sea una contradicción en el inicio pero que luego cuando se desarrolla vemos que el personaje no es solo la típica chica que está enamorada, sino que busca algo más, que es un sentimiento complejo, es interesante. »

élément premier au long des activités alors même qu'il ne faisait pas partie de la question initiale. Puis ces éléments d'analyse textuelle qu'on a appris en cours et qui apparaissent sous nos yeux : les descriptions, le langage « familier », la personne à laquelle est écrit le texte. Puis encore ces choses qui « attirent l'attention » : que le langage (comme disent les élèves) nous parle, qu'il soit plus proche de nous ; que ce soit « une histoire » et pas une « information » ; que cette histoire parle de sentiments, qu'elle nous touche, qu'on la touche avec ce que nous-mêmes l'on ressent ; que ce que dit le texte on puisse le comprendre et qu'on ait envie de le continuer, qu'on soit poussé à le faire parce que tout de même on ne comprend pas tout, parce que l'histoire laisse des questions ouvertes. Et puis ces paroles qui se complètent les unes les autres, et ce pluriel ou cet impersonnel qui peut désigner tout le monde dans la bouche des élèves : « nous », « on », « le lecteur » « ça attire l'attention ». Le plaisir de savoir que notre avis, notre goût, n'est qu'un parmi les autres.

Dans les précédents chapitres de ce travail²⁶⁶ nous avons aperçu des définitions de ce qu'était la littérature pour les élèves : un concept scolaire, lié à une étude de type historique et culturel, et souvent écarté de ce qu'ils comprennent comme activité de lecture, du moins de celle qu'ils pratiquent de leur côté. Cependant, loin de cloisonner leur lecture et la lecture qui se fait à l'école, tout au long de cette enquête les élèves ont aussi beaucoup revendiqué leur lecture propre comme étant quelque chose qui leur manque à l'école, même si souvent valorisant négativement leurs objets de lecture, ces sagas de romans de fantaisie ou d'aventures, dans une valorisation positive des livres scolaires. La différence résiderait principalement dans le fait que les livres propres procurent avant tout un plaisir qui n'est pas procuré par des œuvres canoniques trop éloignées de leur réalité, œuvres qui en même temps leur paraissent avoir plus de profondeur, et gagnent ainsi en légitimité scolaire à leurs yeux, tout en perdant en intérêt personnel. Pourtant, certains témoignages ont amené des pistes sur le fait que ce ne serait pas les livres en eux-mêmes qui poseraient problème aux élèves, mais plutôt ce que l'ont fait avec eux. Tout cela a soulevé la question de savoir si cette lecture « à eux » est effectivement trop éloignée des objectifs scolaires données à la matière de langue première, à savoir « former des esprits critiques », « apprendre à communiquer », ainsi que le pensent certains enseignants, ou bien si elle pourrait justement être le point de départ d'une réflexion didactique sur les possibilités politiques de la lecture à l'école si elle était effectivement pratiquée. Ainsi, si l'on combine ces deux questions, il faudrait savoir si la

²⁶⁶ Cf. Chapitre II. d, e, f.

manière dont les élèves aiment lire, celle qui leur fait plaisir, peut être ou ne pas être aussi celle qui les amène à être des sujets lecteurs critiques et *a fortiori*, des citoyens participatifs aptes à vivre pleinement dans des sociétés démocratiques.

Afin d'interroger la part de démocratie dans l'expérience de lecture des élèves, cette dernière partie sera traversée par la philosophie de John Dewey, dont les notions clé sont précisément celles qui nous occupent : expérience, démocratie et éducation. Le cadre théorique sera celui développé dans *Art as Experience* (1934), *Democracy and Education* (1916) et *Experience and Education* (1938).

L'objectif de la dernière partie de ce travail sera de tenter d'approcher comment lisent les élèves dans les faits, et de comprendre ce qu'on pourrait en tirer en termes de projets pédagogiques en revenant sur deux idées amenées par les élèves eux-mêmes et déjà introduites au cours de la rédaction de cette enquête : ce qu'ils appellent « plaisir » de lire, et encore, ce qu'ils considèrent comme de la vraie lecture, cette lecture avec un grand L qui se distingue des lectures mineures, rapides, furtives.

À cette fin, j'utiliserai principalement les deux sources de matériel lectoral que j'ai pu collecter lors de mes déplacements dans les écoles : les entretiens et les résultats de l'activité de lecture que j'ai menée avec les élèves de différentes années scolaires du lycée et de différentes filières. Pour rappel²⁶⁷, cette activité a consisté en la lecture et commentaire de différents extraits de textes. Pour l'année de seconde et de 4^o de la ESO, il s'agissait d'extraits des textes suivants :

- *Madame Bovary*, Gustave Flaubert, 1856
- *50 Shades of Grey*, E.L. James, 2011
- *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, 2010 – pour les élèves des établissements français et locuteurs francophones – et *Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, 2015 – pour les élèves des établissements espagnols et les locuteurs hispanophones.

Pour les élèves de première et de 1^o et 2^o de Bachillerato, il s'est agi des textes ci-dessous :

- *Los Pazos de Ulloa*, Emilia Pardo Bazán, 1886
- *Hunger Games*, Suzanne Collins, 2008

²⁶⁷ Cette activité est déjà brièvement décrite dans l'introduction de ce travail.

· *Code civil*, Livre 1^{er} « Des personnes », Titre premier « Des droits civils », chapitre II « Du respect du corps humain », article 16 (pour les élèves francophones) et *Código Civil*, Capítulo 1, Artículo 2 (pour les élèves hispanophones)

Concernant l'activité en elle-même, les différents moments se sont déroulés comme suit:

1. Lecture à voix haute par trois élèves volontaires
2. Réponse orales aux questions: Que pensez-vous après ces premières lectures ?
Reconnaissez-vous ces textes ?
3. Lecture silencieuse/individuelle en ayant cette question en tête : « si tu devais parler de ces textes à quelqu'un, que dirais-tu et comment le dirais-tu ? (suivi d'une participation orale avec écriture au tableau des différentes idées) »
4. Écrivez maintenant la réponse à la question
5. Écrivez la réponse à la question : quel est le texte que tu as le plus aimé lire et pourquoi, celui que tu as le moins aimé lire et pourquoi ?
6. (si le temps le permet) Donnez un titre à chaque extrait
7. Présentation contextuelle des textes et temps pour des réactions supplémentaires

Cette partie ne fonctionnera pas comme les autres, à savoir organisée en chapitres thématiques eux-mêmes divisés en différentes sous-parties. Cette partie sera conçue comme un tout traversé par différents éléments ou idées issues de la parole des différents acteurs de ces enquêtes. Ces idées seront les points forts, les éléments clé pour la compréhension de ce qu'est la lecture et de ce qu'elle peut dans le cadre scolaire et au-delà. Ces problématiques soulevées par des réactions, commentaires et questionnements des élèves et de quelques enseignants seront accompagnées, principalement mais pas uniquement, par les philosophes qui soutiennent la théorisation de ce travail : John Dewey et Walter Benjamin.

b. Le cadre théorique : John Dewey et la théorisation d'une expérience éducative démocratique

Introduction à une pensée de l'art comme expérience

John Dewey a été une découverte révélatrice, un point d'inflexion dans ma recherche. Je pense que je ne savais pas exactement ce que je cherchais à comprendre ou à dire de l'enseignement de la lecture de littérature à l'école jusqu'à ce que j'ai fini de dévorer *Art as Experience*.

La littérature fournit ainsi la preuve, peut-être plus convaincante que celle qui est donnée par les autres arts, que l'art est vraiment art quand il emprunte le matériau d'autres expériences et

exprime leur matériau dans un médium qui en intensifie et clarifie l'énergie à travers l'ordre ainsi advenu. Les arts obtiennent ce résultat non par une intention consciente d'elle-même, mais dans l'acte même de la création, au moyen de nouveaux objets, de nouveaux types d'expérience. Tout art communique dans la mesure où il exprime. Il nous permet d'être intensément et profondément associés aux significations auxquelles nous étions restés sourds, ou pour lesquelles nous avons eu seulement l'oreille qui permet à ce qui est dit de se transformer aussitôt en une action ouverte. Car communiquer quelque chose n'est pas annoncer même si c'est dit avec emphase et bruit. La communication est le processus de création d'une participation, qui rend commun ce qui a été isolé et singulier ; et une part du miracle accompli c'est que, en étant communiquée, la transmission du sens donne corps et forme à l'expérience aussi bien de ceux qui parlent que de ceux qui écoutent. (Dewey 2010, 399)

Et là, ce fut comme si la magie avait eu lieu : « La communication est le processus de création d'une participation, qui rend commun ce qui a été isolé et singulier ; et une part du miracle accompli c'est que, en étant communiquée, la transmission du sens donne corps et forme à l'expérience aussi bien de ceux qui parlent que de ceux qui écoutent. » Toutes ces années à aimer profondément la littérature, mais à ne pas comprendre ce qui se passait pour que ces cours de français soient si fâcheux, toutes ces années à essayer de dire, avec des mots, la force politique que je trouvais à cet art, à avoir l'intuition que quelque chose de bien plus engagé pouvait se faire avec lui que ces approches mortes et incomplètes, et il me semblait d'un coup que quelqu'un en avait déjà théorisé l'essence des dizaines d'années avant même que je commence à me poser ces questions. Dewey n'était pas spécialiste de littérature, ni enseignant de langue. La lecture n'était même pas au centre de ses idées pédagogiques, et pourtant, à le lire, la lecture est partout. Cette communication dont il parle est bien la lecture telle que la vivent les lecteurs qui « lisent, lisent », comme ils me disaient en entretien. Ces apprenants qui prennent leurs romans dans un coin de leur chambre après qu'ils aient fini de faire leurs devoirs qu'ils apprécient si peu. En fin de journée, en début de weekend, pendant leurs vacances, ils prennent leur livre et là, ils communiquent. Ils entrent en communication en faisant l'expérience de leur lecture, ils participent à ce flux de parole qui les traverse et les transcende à jamais, qui produit langage en eux, qui remue le passé, qui provoque tout un travail de questionnement, d'imagination et de recherche qui ne fait que contribuer à la manière dont ils se font exister en société. Parce que cette expérience dont parle Dewey et qui est au centre de sa philosophie, dépasse largement ce moment de loisir ou de plaisir vaguement méprisé par les enseignants et les élèves eux-mêmes.

Pour revenir aux questions que je me posais au début de cette recherche, je dirais que je m'aperçois maintenant que ce qui m'intéressait c'était la place de la lecture à l'école et notamment la spécificité de la lecture de littérature. Je ne dirais pas lecture littéraire puisque je suis de plus en plus convaincue qu'une lecture littéraire est une manière de lire n'importe quel type de texte, qui ne soit pas que littéraire. Ainsi, ce que je me demandais au fond c'était si l'école donne une spécificité ou pas à la lecture de littérature et si elle a raison d'en donner une et, par ailleurs, de quelle manière les élèves vivent cette distinction ou cette spécificité. Je me demandais encore si l'école donne une place à la littérature distinguée de la lecture, c'est-à-dire à littérature comme objet d'enseignement et non comme activité. En lisant *Art as Experience* et en commençant à apprendre le système philosophique dans lequel ce livre s'insère, j'ai trouvé une analogie entre la manière dont ce philosophe interroge la spécificité de l'expérience esthétique par rapport à l'expérience ordinaire et la manière dont j'interroge la lecture de littérature par rapport à la lecture comme outil de déchiffrement des mots et discours qui nous entourent dans la vie, de manière générale. La démarche de Dewey, qui consiste à poser dès le départ l'expérience esthétique comme étant en parfaite continuité avec l'expérience ordinaire, invite à se demander si l'expérience qu'on fait en lisant de la littérature, les démarches auxquelles elle oblige le lecteur sont elles aussi en parfaite continuité avec tous les moments de lecture ou d'écoute de n'importe quel discours :

Il y a constamment expérience, car l'interaction de l'être vivant et de son environnement fait partie du processus même de l'existence. Dans des conditions de résistance et de conflit, des aspects et des éléments du moi et du monde impliqués dans cette interaction enrichissent l'expérience d'émotions et d'idées, de sorte qu'une intention consciente en émerge. Il arrive souvent, toutefois, que l'expérience vécue soit rudimentaire. Il est des choses dont on fait l'expérience, mais pas de manière à composer *une* expérience. Il y a dévoiement et dispersion ; il n'y a pas adéquation entre, d'une part, ce que nous observons et ce que nous pensons, et, d'autre part, ce que nous désirons et ce que nous obtenons. Nous nous attelons à la tâche puis l'abandonnons ; nous commençons puis nous nous arrêtons, non pas parce que l'expérience est arrivée au terme visé lorsqu'elle avait été entreprise mais à cause d'interruptions diverses ou d'une léthargie intérieure. À la différence de ce type d'expérience, nous vivons *une* expérience lorsque le matériau qui fait l'objet de l'expérience va jusqu'au bout de sa réalisation. C'est à ce moment-là seulement que l'expérience est intégrée dans un flux global, tout en se distinguant d'autres expériences. Il peut s'agir d'un travail quelconque que l'on termine de façon satisfaisante ; d'un problème que l'on résout ; d'un jeu que l'on poursuit jusqu'au bout ; d'une situation quelle qu'elle soit (dégustation d'un repas, jeu

d'échecs, conversation, rédaction d'un ouvrage, ou participation à une campagne électorale) qui est conclue si harmonieusement que son terme est un parachèvement et non une cessation. Une telle expérience forme un tout ; elle possède en propre des caractéristiques qui l'individualisent et se suffit à elle-même. Il s'agit là d'une expérience. (Dewey 2010, 80–81)

Ce à quoi j'ai été particulièrement sensible c'est au fait que le vocabulaire de Dewey est un vocabulaire du lien, de la relation et de la continuité. Allons même analyser cette expérience qui ne représente pas une « cessation » mais est quelque chose d'achevé tout de même, en quelque sorte. Comment comprendre cela ? Tout simplement, que l'expérience soit quelque chose qui nous traverse tout en nous changeant, qui marque un avant et un après pour le dire d'une certaine manière, n'empêche que c'est quand même quelque chose qui nous arrive dans un continu de vie duquel on fait partie, ce « flux d'existence » dont parle Dewey. En définitive, une expérience ne peut être hors de nous, de cette vie qui a commencé avant elle et qui se poursuit après elle, elle est la vie même, elle y participe tout en nous y incluant.

L'expérience « esthétique »

Une continuité donc ; alors que si l'on observe ce qui est appelé l'expérience « esthétique » à l'école, on s'aperçoit que c'est plutôt avec le vocabulaire du déliement et de la dissociation qu'on décrit ce qui se passe. Il y a clairement une portée que j'appellerai politique dans le fait d'introduire ce mot d'« expérience » pour parler de ce que fait l'art ou plutôt de ce qu'on fait avec l'art, pour dire ce qui « se passe ». Ce que j'ai trouvé éminemment intéressant dans cet ouvrage c'est qu'il déplace l'idée communément reçue de ce qu'est l'esthétique. Je ne vais pas entamer une recherche sur une notion qui mériterait plusieurs thèses par elle-même et qui nous ferait revenir à Alexandre Gottlieb Baumgarten ou encore à Emmanuel Kant, je me réfère seulement à cet espace de lieu commun auquel nous pensons tous lorsqu'on entend ce mot, notamment pour ceux qui ne sont pas philosophes spécialistes en la matière comme je ne le suis pas moi-même et comme ne le sont probablement pas ces enseignants de collège ou de lycée, ou encore ces élèves, ou encore ces rédacteurs de programmes qui tous utilisent ce mot. Si nous tapons « esthétique » sur le moteur de recherche Google, les deux premières définitions que nous trouvons sont les suivantes :

Nom féminin

1. Science du beau dans la nature et dans l'art.

2. Beauté

Encore, si nous entrons ce mot dans le dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, les premières définitions que nous trouvons sont classées sous la catégorie grammaticale de l'adjectif :

A.– Qui est motivé par la perception et la sensation du beau. *Jugement esthétique; émotions, sensations esthétiques. Tout désir de faire du beau style pour le plaisir d'en faire, pour se donner et pour donner aux lecteurs des jouissances esthétiques, est pour lui proprement inconcevable* (Sarraute, *Ère soupçon*, 1956, p. 143).

B.– Qui répond à des exigences ou à des lois de beauté. *Vouloir « tout court », ce n'est nullement vouloir en général, sans rien vouloir de déterminé, de particulier ni de présent : ce vouloir en soi est un vouloir en l'air qui ressemble à une attitude esthétique plutôt qu'à un rapport éthique* (Jankél., *Je-ne-sais-quoi*, 1957, p. 239).

♦ *Soins, chirurgie esthétique(s)*. Traitement qui vise à l'amélioration de l'aspect du corps. *Enfin, certains malades pourront bénéficier d'interventions relevant de la chirurgie esthétique* (Quillet, *Méd.* 1965, p. 368).

C.– Qui a pour caractéristique la beauté. *Il avait beau s'en défendre : son orgueil intellectuel, sa conception complaisante d'un monde purement esthétique, fait pour la joie de l'esprit, rentraient sous terre, à la vue d'une injustice* (Rolland, *J.-Chr.*, Buisson ard., 1911, p. 1288). (“Esthétique” 2012)

Autant dire qu'il faudrait tout de suite aller chercher la définition du « beau » qui reste un élément assez mystérieux au sein de ces différentes définitions. Dans tous les cas, notons que l'esthétique est un adjectif, un qualifiant donc, un attribut accolé à quelque chose qui est aussi appelé quelque chose de « beau ». Les autres définitions proposées par ce dictionnaire comme « substantif féminin » font référence au domaine philosophique qui étudie « la sensibilité artistique et la définition de la notion de beau. » (“Esthétique” 2012). En d'autres termes, l'esthétique est soit des attributs, soit la connaissance de ces attributs. En définitive l'esthétique est donc communément placée soit du côté de la « chose » qui a des attributs qui la classent comme « esthétique » ou « belle », soit du côté de celui qui juge ou perçoit cette beauté. Dans tous les cas on dirait que le lien entre les deux côtés de la chose sont des conventions qui finalement non seulement gardent toujours les deux entités dans des domaines distincts : la chose dont certains attributs sont observables et catégorisables, et le percevant qui a les aptitudes nécessaires à déceler ces attributs-là. D'ailleurs, dans les

programmes d'enseignement français et espagnols, l'esthétique est comme une capacité qu'il faut développer chez l'élève : par exemple dans le curriculum espagnol, une des exigences à laquelle l'élève doit être capable de répondre est « de développer progressivement son propre critère esthétique en poursuivant comme seule finalité le plaisir de la lecture » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 364), il faut aussi noter que dans le curriculum espagnol, le mot esthétique n'apparaît que dans le bloc « éducation littéraire » et pas dans celui de « lire et écrire » où la lecture d'autres textes (non littéraires) est liée uniquement au développement de la capacité de compréhension. Par « critère esthétique » on comprend donc une activité, critère ou capacité qui vient de celui qui lit, à percevoir des qualités qui sont dans le livre. Cela se confirme d'ailleurs dans les nouveaux programmes de français pour la classe de seconde et de première, dans lesquels une des finalités données à l'enseignement de français dans le préambule est de « former le sens esthétique des élèves et cultiver leur goût, en favorisant l'appropriation de leurs lectures et en renforçant leurs capacités d'analyse et d'interprétation » (Ministère de l'Éducation Nationale 2019b) (Ministère de l'Éducation Nationale 2019a).

Le mot esthétique est présent aussi bien dans ces nouveaux programmes, que dans les anciens programmes (ceux auxquels ont été soumis les élèves de cette enquête). Voici quelques occurrences de la manière dont ce mot y est introduit :

Il s'agit de: [...] Avoir des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement [...]. On veille également à leur apporter des connaissances concernant les grands genres littéraires et leurs principales caractéristiques de forme, de sens et d'effets, afin de favoriser le développement d'une conscience esthétique. [...] L'objectif est de faire connaître les caractéristiques du genre théâtral et les effets propres au tragique ou au comique. Il s'agit aussi de faire percevoir les grands traits de l'esthétique classique et de donner des repères dans l'histoire du genre. [...] On attire l'attention sur les phénomènes d'intertextualité, pour construire au fil des lectures une connaissance des repères essentiels à la compréhension des mouvements esthétiques dans lesquels s'inscrit la poésie. (Ministère de l'Éducation Nationale 2010)

Pour éclairer la lecture des œuvres et des textes littéraires composant les parcours par leur mise en relation avec les autres arts et pour développer chez les élèves des connaissances d'ordre esthétique et la capacité d'analyser des images, le professeur propose des prolongements artistiques et culturels. (Ministère de l'Éducation Nationale 2019b)

C'est d'ailleurs là une définition ou une approche qui semble avoir atteint même les élèves :

« **Littérature.**

Esthétique.

Mais que veux-tu dire par 'esthétique' ? Où est-ce que tu as appris ce mot ?

J'ai eu un cours de Français avec Madame M*** où on devait écrire une dissertation ou un commentaire sur 'Quelles sont les fonctions de la littérature ?'. Elle nous disait que à la base... Par exemple quelle est la différence entre un roman et un livre de loi ? Ce sont des lettres, ce sont des mots, mais le roman est écrit d'une manière esthétique, d'une manière BELLE, pour qu'on le lise, c'est BEAU, distrayant, c'est plaisant. Le livre de loi tu ne vas pas l'écrire comme un roman, tu vas le lire péniblement, et tu seras genre... (*elle souffle*) »

(Andrea, seconde LFCL)

Il y a donc une objectivation qui fait que le sujet qui perçoit se sent complètement extérieur à un objet qu'il examine comme du dehors, la conséquence étant sûrement qu'il se sent détaché du sujet qui a créé et donc du moment de la production ; mais de plus, il y a distinction radicale entre ce qui se passe quand on lit un texte non littéraire (où la question de l'esthétique n'est pas du tout soulevée, et pourtant oui celle de l'esprit critique, ce qui nous fait nous interroger sur la fonction donnée à chaque type de lecture) et un texte littéraire. Le lien naturel qu'établit Dewey entre expérience ordinaire et expérience esthétique nous fait donc nous interroger sur la pertinence de telles catégorisations, distinctions et limites. En tous cas cela nous invite à problématiser ce mot « esthétique » très présent dans la description des exigences attendues pour la classe de langue et littérature que ce soit en France ou en Espagne. Pourtant, en introduisant l'idée d'un art comme « acte de faire » aussi bien que comme « la chose faite », et non plus comme chose « attribuable », Dewey montre une indissociabilité entre sujet et objet traditionnellement dissociés et en philosophie qui a des conséquences sociales, politiques, éducatives. C'est par la notion d'intention propre à tout art qu'il détruit cette distinction :

L'intention implique un soi individuel, dans son acceptation la plus globalisante. C'est dans les intentions qu'il nourrit et mène à bien qu'un individu révèle et réalise le plus complètement son identité intime. Pour un soi, exercer un contrôle sur le matériau est plus qu'un contrôle par son seul 'esprit', mais par la personnalité dont l'esprit n'est qu'une partie. Tout intérêt est identification d'un soi avec un certain aspect matériel du monde objectif, de la nature et de l'homme en son sein. L'intention est cette identification en acte. Sa manière d'opérer dans et par des conditions objectives est un test de son authenticité ; l'aptitude de l'intention à vaincre et utiliser les résistances, à orchestrer des matériaux, révèle la structure et la qualité de l'intention. Car, ainsi que je l'ai déjà dit, l'objet complètement abouti *est* l'intention, dans son

double statut de but conscient et d'actualisation achevée. L'intégration complète de ce que la philosophie différencie en 'sujet' et 'objet' (ou, en des termes plus directs, en organisme et environnement) est la caractéristique de toute œuvre d'art. [...] Des faits de ce genre sont une preuve convaincante de ce que le médium de l'expression dans l'art n'est ni objectif ni subjectif. Il est le contenu d'une nouvelle expérience dans laquelle le subjectif et l'objectif ont si intimement coopéré qu'aucun des deux n'y survit en tant que tel. L'erreur fatale de la théorie représentative est d'identifier exclusivement la matière d'une œuvre d'art avec ce qui est objectif. Elle ne tient aucun compte du fait que le matériau objectif ne devient la matière de l'art qu'au cours des transformations résultant des relations instaurées et éprouvées par une personnalité individuelle avec tous ses traits de tempérament, sa vision spécifique et son expérience unique. (Dewey 2010, 449–63)

L'expérience artistique, loin d'être un seul « critère esthétique » pour savoir apprécier le beau dans un livre, ou dans toute œuvre d'art, est un processus. Il ne s'agit pas d'un sujet qui sait apprécier un objet parce qu'on lui a fourni les compétences pour le faire. C'est une subjectivation dans laquelle ni le sujet ni l'objet ne seront plus les mêmes, si seulement ils ont été quelque chose un jour séparément, puisque c'est par l'expérience qu'aussi bien nous que les objets existons dans un même tout qui s'inter-influence. Ainsi que le pense Emmanuelle Rozier, dont la thèse s'est fortement inspirée de ce philosophe : « Pour lui, toute expérience vécue dans un domaine particulier a pour fonction d'enrichir le reste de nos expériences possibles » (Rozier 2010, 23)

Il s'agit donc de quelque chose qui dépasse ces outils qu'on nous apprend à l'école pour rester dans notre rôle d'observateurs qui commentent un bel objet. En effet, penser l'art comme un endroit d'expérience implique de repenser ce moment où on a affaire à l'œuvre d'art :

Pour percevoir, un spectateur doit créer sa propre expérience qui, une fois créée, doit inclure des relations comparables à celles qui ont été éprouvées par l'auteur de l'œuvre. Celles-ci ne sont pas littéralement semblables. Mais avec la personne qui perçoit, comme avec l'artiste, il doit y avoir un agencement des éléments de l'ensemble qui est, dans sa forme générale mais pas dans le détail, identique au processus d'organisation expérimenté de manière consciente par le créateur de l'œuvre. L'artiste a sélectionné, simplifié, clarifié, abrégé et condensé en fonction de son intérêt. Le spectateur doit passer par toutes ces étapes en fonction de son point de vue et de son intérêt propre. Chez l'un et l'autre, il se produit un acte d'abstraction, c'est-à-dire d'extraction de la signification. Chez l'un et l'autre, il y a compréhension au sens littéral, c'est-à-dire regroupement de détails éparpillés physiquement visant à former un tout qui est

vécu comme une expérience. La personne qui perçoit accomplit un certain travail tout comme l'artiste. Si elle est trop fainéante, indolente ou engluée dans les conventions pour faire ce travail, elle ne verra pas et n'entendra pas. Son 'appréciation' de l'œuvre sera un mélange de bribes de savoir et de réactions conformes à des normes d'admiration conventionnelle, additionné d'une excitation émotionnelle confuse même si elle est authentique. (Dewey 2010, 110–11)

Intéressant retournement entre ce qu'on lisait plus haut sur la perception et ce qu'en dit Dewey : « pour percevoir, un spectateur doit créer sa propre expérience ». Pour percevoir il ne s'agit pas d'avoir des qualités, ou des connaissances, il s'agit de créer. Et pourtant, cet acte de création peut se voir troublé : « La personne qui perçoit accomplit un certain travail tout comme l'artiste. Si elle est trop fainéante, indolente ou engluée dans les conventions pour faire ce travail, elle ne verra pas et n'entendra pas. Son 'appréciation' de l'œuvre sera un mélange de bribes de savoir et de réactions conformes à des normes ». Sans même la mentionner, on dirait bien que Dewey revient sur cette esthétique des programmes, une esthétique de la compétence, du bon jugement, d'une technique pour repérer les belles choses, les choses appréciables. Par ailleurs, à la lecture de cet extrait je pense aussi au lien entre lecture et écriture : à ce moment où l'élève côtoie un texte pour la première fois. À comment l'expérience de lecture est déjà biaisée ou orientée. D'abord parce qu'aucun texte à l'école n'est introduit sans contextualisation si ce n'est sans un commentaire préalable qui oblige l'élève à savoir par avance ce qu'on attend qu'il comprenne du texte. La lecture deviendrait alors devinette – plutôt que recherche – d'un contenu à restituer comme un savoir, d'ailleurs quand on lit les *curricula* d'enseignement on s'aperçoit de cette dimension « savante » de la lecture littéraire.

La lecture de littérature comme expérience

Ce sont là des questions qui renvoient directement aux problématiques de Dewey puisque comme je l'ai dit sa pensée est un système qui implique la dimension sociale, politique et éducative, les trois étant, selon lui, indissociables. Lorsqu'il parle d'art, il parle de liens dans la société, de la place de l'individu comme citoyen avec une histoire propre qui en même temps n'est qu'un entremêlement et une association d'expériences avec son milieu ; il parle aussi une capacité d'action et une liberté propre à n'importe quel sujet, il fait encore référence aux manières dont l'art peut apprendre à un individu à être sujet, à agir. Les notions d'activité, de mouvement et de participation côtoient un vocabulaire de l'apprentissage, et

d'ailleurs Dewey termine son livre par un chapitre intitulé « Art et civilisation », reliant sa réflexion artistique à une réflexion sociale et politique :

Enseigner les arts de la vie est autre chose que transmettre une information à leur sujet. C'est une question de la communication et de participation aux valeurs de la vie par la voie de l'imagination, et les œuvres sont les moyens les plus intimes et les plus énergiques d'aider les individus à partager les arts de vivre. La civilisation est incivile parce que les êtres humains sont divisés en sectes, en races, en nations, en classes et en cliques non communicantes. (Dewey 2010, 538)

Cela pose la question de la possibilité d'enseigner la littérature. En tous cas ça nous invite à réfléchir aux connotations qui se cachent derrière l'idée d'enseigner et d'apprendre la littérature comme un savoir ; en dernier ressort ça pose la question de la transmission des savoirs. Dewey nous porte à repenser la place des œuvres d'art à l'école : ne vaudrait-il pas mieux pratiquer les œuvres d'art à l'école, les faire, les expérimenter que les apprendre ? Résonnent encore dans ma tête les mots de ces deux enseignants d'espagnol qui exprimaient leur déception à ne pas pouvoir faire de la littérature :

« Moi je me souviens d'une collègue flutiste, très bonne flutiste, qui avait une licence en histoire, enseignante de musique, qui enseignait la musique. Moi je disais que María était la première personne de musique qui enseignait la MUSIQUE. C'est à dire que ce qu'elle faisait c'était de la MUSIQUE, ELLE ENSEIGNAIT LA MUSIQUE ! Ils créaient des instruments les élèves, ils apprenaient à jouer... Nous c'est pareil... Si quelqu'un pense qu'il enseigne de la littérature, il y en aura peut-être un... je l'admire ! C'est-à-dire que moi j'aurais besoin de tout le temps du monde pour enseigner la littérature, je ne pourrais pas enseigner ce que j'ai à enseigner. C'est-à-dire que moi je n'enseigne pas de la littérature. Moi j'enseigne HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE. Il y en aura qui le font... pas moi²⁶⁸. »
(Petra, enseignante d'espagnol, LB)

« Et toi tu parlais de laisser plus de place au plaisir de lire et tout ça, mais aussi ce dont on parle aussi beaucoup dans le curriculum et qui m'interpelle pas mal c'est tout ce vocabulaire de former un citoyen critique, par exemple, pour citer une petite partie 'il faut obtenir que l'élève manifeste une attitude critique face à n'importe quel type de textes ou d'œuvres littéraires.' Après ils disent qu'il faut créer des 'citoyens conscients et intéressés dans le développement de...'

Ça c'est faux. C'est un pur mensonge. Ça c'est quelque chose comme un programme de bonne volonté, mais il n'y a pas les moyens pour. Et les moyens sont du temps. Il n'y a pas un autre moyen.

²⁶⁸ « Pues yo me acuerdo de una compañera, flautista, muy buena flautista, licenciada en historia, profesora de Música, que daba música. Y yo decía que María era la primera persona de Música que daba MÚSICA. ¡O sea lo que hacía era MÚSICA, ENSEÑABA MÚSICA! Creaban instrumentos los chicos, aprendían a tocar... Nosotros igual... Si alguien se cree que enseña literatura, habrá alguno... ¡yo lo admiro! O sea yo necesitaría todo el tiempo del mundo para enseñar literatura, no podría dar lo que tengo que dar. O sea yo no enseño literatura. Yo enseño HISTORIA DE LA LITERATURA. Es que habrá que sí que lo hagan... yo no. »

Si toi tu disposes de quatre heures par semaine pendant quarante semaines par an, qu'est-ce que tu as à la fin ? Cent-soixante cours. Et bien en cent-soixante cours ils ne peuvent pas prétendre que toi, en plus de préparer le commentaire de texte et d'expliquer la syntaxe et de parler de l'histoire de la littérature, tu promeuves l'esprit critique. Il n'y a pas de TEMPS. C'est-à-dire qu'on n'a pas d'autre choix que de prendre et de sacrifier une partie, et quelle est la partie qu'il faudrait sacrifier, ça c'est aux autorités de décider. Mais c'est que sont trois matières en une, d'un côté on a la linguistique, d'un autre la lecture critique et d'un autre l'histoire de la littérature. Il faudrait une matière qui ne s'appelle pas littérature mais lecture. 'Et maintenant nous allons lire à tous les niveaux, nous allons lire pour nous divertir, nous allons lire pour comprendre quels sont les apports de cette œuvre à la technique littéraire...' Mais il n'y a pas de temps pour ça. Et moi ils ne me convaincront jamais qu'ils veulent que cela s'atteignent si on ne donne pas un outil appelé temps qui est le seul qui le permettrait. Bref, que là où je veux en arriver c'est que la même frustration que doit sentir un politique en quand il arrive à la politique et s'aperçoit que ses idéaux ne peuvent pas être accomplis parce qu'en réalité il n'a pas tous les moyens et parce que tout ce qu'on lui a raconté est un mensonge, et bien c'est quelque chose qui ressemble beaucoup à la frustration que ressent un professeur quand il arrive à l'enseignement et qu'il veut faire des choses et en réalité il s'aperçoit qu'il doit remplir le programme, suivre un manuel, mettre des contrôles, évaluer, donner des notes, les justifier, faire un millier de rapports... et pendant ce temps l'expérience de lire et d'enseigner, se sont perdues. Ce n'est pas possible²⁶⁹. »

(Profesor, enseignant d'espagnol, Almodóvar)

Ces deux enseignants se plaignaient de ce manque de moyens pour faire, c'est-à-dire expérimenter la lecture de littérature. Si la première enseignante donne des pistes sur ce que serait faire de la littérature à l'école en suggérant l'analogie avec cette enseignante de musique qui faisaient construire des instruments à ses élèves et les jouer, on peut s'imaginer une classe qui écrit des textes et les lit ensemble, à plusieurs. Le deuxième enseignant va jusqu'à accuser le système, il débusque l'hypocrisie qui se niche derrière tous ces discours de bonnes intentions que sont les programmes, et de la même façon, il semble avoir trouvé la clé

²⁶⁹ « **Y tú hablabas del tema de dejar más espacio al placer de leer y todo eso, pero también de lo que se habla mucho en el currículo y que a mí me llama mucho la atención es todo un vocabulario de formar a un ciudadano crítico, por ejemplo por citar una pequeña parte 'Hay que conseguir que el alumno manifieste una actitud crítica ante cualquier tipo de textos u obras literarias. Después dicen que se tiene que crear "ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo de... Eso es mentira. Eso es pura mentira. Eso es algo así como un programa de buena voluntad, pero no hay los medios. Y los medios son tiempo. No hay otro medio. Si tú dispones de cuatro horas a la semana durante cuarenta semanas al año al final que tienes, ciento sesenta clases. Vale pues en ciento sesenta clases no se pueda pretender que tú además de preparar el comentario de texto y de explicar sintaxis y de hablar de la historia de la literatura, fomentes el espíritu crítico. No hay TIEMPO. O sea que no hay más remedio que optar y sacrificar alguna parte, y cuál es la parte que habría que sacrificar, lo tendrían que decidir las autoridades. Pero es que son tres asignaturas en una, está por un lado la lingüística, por otro lado la lectura crítica y por otro lado la historia de la literatura. Una asignatura que no se llamara literatura sino lectura. 'Y ahora vamos a leer a todos los niveles, vamos a leer por entretenimiento, vamos a leer a nivel de las aportaciones que esa obra tiene con respecto a cómo ha avanzado la técnica literaria...'. Pero no hay tiempo para eso. Y a mí no me van a convencer nunca de que se pretende que eso se consiga si no se da la herramienta llamada tiempo que es la única que lo permite. En fin, que a donde quiero ir a parar es que la misma frustración que debe sentir un político cuando llega a la política y se da cuenta de que sus ideales no se pueden cumplir porque en realidad no tiene los medios y porque todo lo que han contado es mentira, pues es algo muy parecido a la frustración que siente un profesor cuando llega a la enseñanza y quiere hacer cosas y en realidad se da cuenta de que en realidad tiene que cumplir el programa, seguir el libro de texto, poner exámenes, poner notas, dar cualificaciones, justificarlas, hacer mil informes... y mientras tanto la experiencia de leer y de enseñar se ha perdido. No es posible. »**

manquante : « Et maintenant nous allons lire », voilà ce qu'il faudrait faire. Et les deux coïncident sur la base du problème. Le temps, ou plutôt le manque de temps. C'est là un sujet intéressant puisque nous verrons plus loin dans cette partie l'importance de la temporalité et des conditions de lecture pour qu'il s'agisse là d'une expérience au sens deweynien et non pas uniquement d'une anecdote dans un moment de loisir.

Cependant, et en revenant au traitement de la question esthétique dans l'ouvrage de Dewey concernant l'art, il est représentatif, comme je le disais, que le livre se termine par une réflexion sur la civilisation et sur le rôle de l'art dans l'acte de civiliser et d'éduquer, je pense que ça rejoint tout le projet éducatif et politique de Dewey et la place que l'art prend dans celui-ci. Son utilité qui n'est pas un outillage, mais un investissement de l'art comme meilleur moyen de communication entre les hommes, les cultures et les époques et de création d'une union qui est celle de « l'individualité collective » dont il parle dans ce dernier chapitre.

[...] toute culture possède sa propre individualité collective. Comme l'individualité de la personne qui crée une œuvre d'art, cette individualité collective laisse son empreinte indélébile sur l'art qui est produit. Des expressions telles que l'art des îles des mers du Sud, l'art indien nord-américain, l'art nègre, chinois, crétois, égyptien, grec, hellénistique, byzantin, musulman, gothique, renaissant, ont une véritable signification. Le caractère indéniable de l'origine et de la signification culturelle collective des œuvres illustre le fait, précédemment mentionné, que l'art est une qualité de l'expérience plutôt qu'une entité en soi. (Dewey 2010, 529)

Il y aurait sans doute un intérêt à considérer les œuvres comme des « entités collectives » au sens de Dewey dans les classes de langue et littérature. En effet, toute la partie « leçon » ou « théorie » ainsi que l'appellent les élèves des établissements espagnols, en définitive, toute ces parties qui se concentrent sur les éléments paratextuels de l'œuvre, qui la placent dans un contexte historique dont les clés d'interprétation sont à connaître, pourrait plutôt être un espace d'exploration de la co-construction de l'œuvre et son temps. De l'écrivain et la société de laquelle il est, dans laquelle il est. Cela amènerait une recherche de liens plutôt qu'une transmission de connaissances historiques qui font de cette matière, comme le dit Petra plus haut, un cours d'« histoire de la littérature », plutôt qu'un cours de lecture.

Mais on peut encore aller plus loin. C'est dans cette idée d'utilité, qui n'est pas un outillage, que réside toute la clé du « pragmatisme » auquel a participé J. Dewey dans ce

début du XX^{ème} siècle. Il s'agit de comprendre de quelle manière l'art peut aider la société ou plutôt l'aide malgré lui, puisque je pense que tous les liens dont parle Dewey sont présents de manière naturelle, mais que ce sont les institutions qui tendent à les délier, comme le fait l'école.

Pour faire un bref rappel sur le pragmatisme, au début de ce mouvement de pensée se situent principalement trois noms : Charles Sanders Peirce, pour la dimension logique ; le psychologue William James, concernant les dimensions épistémologiques et métaphysiques ; John Dewey, finalement, pour les dimensions pédagogique, sociale et politique. L'idée de cette réunion de penseurs était de réintroduire la pratique dans l'élaboration de la philosophie. D'où l'importance de l'expérience qui finalement n'est autre que ce qui se travaille dès qu'un contact réfléchi, cherché, se met en marche avec l'environnement dans lequel on évolue ; ce qui devient une expérience lorsque nous travaillons en vue d'une résolution de la tension et des obstacles que nous rencontrons avec un environnement duquel nous ne faisons pas parfaitement partie et expérience esthétique lorsqu'il y a dans ce travail une intention et une perception qui projette déjà celui qui percevra. Sans oublier le plaisir qu'on cherche à susciter :

Il y a constamment expérience, car l'interaction de l'être vivant et de son environnement fait partie du processus même de l'existence. Dans des conditions de résistance et de conflit, des aspects et des éléments du moi et du monde impliqués dans cette interaction enrichissent l'expérience d'émotions et d'idées, de sorte qu'une intention consciente en émerge. Il arrive souvent, toutefois, que l'expérience vécue soit rudimentaire. Il est des choses dont on fait l'expérience, mais pas de manière à composer *une* expérience. Il y a dévoiement et dispersion ; il n'y a pas d'adéquation entre, d'une part, ce que nous observons et ce que nous pesons, et, d'autre part, ce que nous désirons et ce que nous obtenons. Nous nous attelons à la tâche puis l'abandonnons ; nous commençons puis nous nous arrêtons, non pas parce que l'expérience est arrivée au terme visé lorsqu'elle avait été entreprise mais à cause d'interruptions diverses ou d'une léthargie intérieure. (Dewey 2010, 80)

Pour terminer cette réflexion sur la spécificité de l'expérience artistique telle que pensée par Dewey, l'analogie qui illustre le mieux le passage de la simple expérience à l'expérience esthétique est bien celle qu'il fait avec la pierre dans le chapitre III de *L'art comme expérience* :

On peut, sur un plan général illustrer cette assertion, si l'on imagine qu'une pierre qui dévale une colline vit une expérience. L'activité est indéniablement suffisamment 'pratique'. La pierre part d'un endroit précis et suit une trajectoire, aussi régulière que le lui permet le terrain, à destination d'un endroit et d'un état où elle sera au repos. En outre, postulons, par un effort d'imagination, qu'elle désire ardemment connaître le résultat final, qu'elle s'intéresse aux choses qu'elle rencontre en chemin (paramètres qui accélèrent et retardent son mouvement dans la mesure où ils ont un impact sur la fin), que ses actions ou ses sentiments par rapport à ces éléments varient selon la fonction d'opposant ou d'adjuvant qu'elle leur attribue, et que l'immobilisation finale et reliée à tout ce qui s'est produit auparavant et apparaît comme le point culminant d'un mouvement continu. Alors la pierre vivrait une expérience qui plus est, une expérience douée d'une qualité esthétique. (Dewey 2010, 87)

Avec une réflexion sur l'expérience artistique il y a en fait une réflexion sur le sujet et sur la place du sujet parmi les autres sujets et dans le monde dans lequel il évolue. C'est comme si cet ouvrage de Dewey était un rappel du pouvoir du sujet, de sa liberté d'action et de sa nécessité de participation au monde dans lequel il vit, cette nécessité de participation à ce qu'il appelle « l'individualité collective ». Cette idée de l'art comme processus, comme participation et surtout comme relation nous pousse à regarder ce qui se passe avec la lecture dans les classes avec des yeux certainement plus critiques.

Interroger l'enseignement littéraire actuel en relisant J. Dewey

Nous nous apercevons que l'expérience de lecture, si on peut appeler ce qui se passe à l'école une « expérience » est tronquée par des distinctions, par l'utilité scolaire et non pas vitale qu'on lui donne, par la définition, par la hiérarchisation. Voyons, encore une fois – comme on l'avait déjà fait dans le début de cette thèse²⁷⁰ – dans les programmes d'enseignement espagnols et français, c'est un vocabulaire du savoir objectivé, de la connaissance, de tout ce qu'on peut s'approprier, de ce qu'on peut définir et distinguer qui prend le dessus. En effet, il s'agit de « faire des élèves des lecteurs cultivés et compétents » et de mettre en place le développement de la « compétence communicative des élèves » ; d'« Apporter les outils et les connaissances nécessaires pour qu'il puisse faire face à n'importe quelle situation communicative » ; mais encore « Ces connaissances sont celles qui articulent les processus de compréhension et d'expression orale d'un côté et de

²⁷⁰ Cf. Partie 1.

compréhension et d'expression écrite de l'autre. » ; ou la « Capacité de compréhension orale et écrite » ; l'« Éducation littéraire » ; la transmission d'« Habiletés ». Ainsi que nous l'avons déjà dit, la matière distingue le contenu en blocs : 1. Communication orale : écouter et parler ; 2. Communication écrite : lire et écrire – avec les composantes qui suivent : « Comprendre un texte implique d'activer une série de stratégies de lecture : lire pour obtenir de l'information, lire pour apprendre la langue propre et lire pour le plaisir de lire. » « Enseignement des processus d'écriture. » ; 3. Connaissance de la langue ; 4. Éducation littéraire. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015)

Dans le programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première, on a un rappel à l'ordre par une note qui spécifie bien les types de lectures qui peuvent être faites des textes à l'école et même en dehors de celle-ci : comme pour couper les ailes à une expérience unie artistique, la manière de lire est décortiquée de manière étonnante :

NB – La lecture analytique et la lecture cursive sont deux modalités différentes de lecture scolaire.

La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions.

La lecture cursive, forme courante de la lecture, peut être pratiquée hors de la classe ou en classe. Elle est prescrite par le professeur et fait l'objet d'une exploitation dans le cadre de la séquence d'enseignement. (Ministère de l'Éducation Nationale 2010)

Alors, le continuum dans lequel nous insère Dewey, continu entre sujet, objet, producteur, créateur de l'œuvre, expérience ordinaire et expérience artistique, expérience individuelle et collective, nous fait nous interroger sur les catégorisations et distinctions posées ainsi, elle nous fait nous demander d'où elles viennent et pourquoi elles sont là.

En tous cas tout cela semble bien contraster avec le projet pédagogique de Dewey qui vit le jour à l'université de Chicago en 1896. Cette « École laboratoire » dont le but était justement de répudier les grandes catégorisations et oppositions de l'école traditionnelle, et tout d'abord celles qui séparent l'art, la vie et le quotidien. Les activités à l'école laboratoire sont avant tout liées à l'apprentissage par l'action en coopération, afin de ne pas tenter d'ajuster l'individu aux institutions déjà en place et surtout de le rendre conscient de

l'utilité de ce qu'il apprend par une application pratique qui prend sens dans la vie de l'apprenant.

Dewey nous amène donc à nous interroger sur le danger de ne pas développer ou plutôt de ne pas permettre à l'école une expérience qui serait finalement immanente à notre condition de sujets, une expérience qui entraîne et une participation nécessaire, fondamentale, puisque comme l'explique Rozier :

La démocratie pour Dewey n'est pas quelque chose de donné, de déjà là, mais bien une attention particulière au processus en cours, quelque chose à créer par nos expériences et notre activité. Comme visée de la pédagogie et de l'éducation, la démocratie reprend la méthode du pragmatisme : un objet n'est jamais donné, une idée jamais séparée de son élaboration. (Rozier 2010, 26)

Finalement, est-ce que la lecture de littérature serait donc à l'école comme l'appréciation de ces tableaux dans les musées vers lequel on nous guide ? Est-ce que les élèves seraient comme ce « groupe de visiteurs qu'un guide promène dans une galerie de peintures, en attirant leur attention ici et là sur quelque tableau marquant, [dont on ne peut pas dire] qu'ils perçoivent ; [puisque] c'est seulement par hasard qu'ils ressentent ne serait-ce que de l'intérêt pour un tableau pour la force de son exécution. » (Dewey 2010, 110) ? Cela oblige à penser l'importance de l'expérience esthétique à l'école qui semble encore plus cruciale concernant la littérature puisque finalement, nous l'avons vu plus haut, Dewey pose une spécificité de l'art littéraire parmi les autres arts, et qui tient au fait qu'il établit mieux que les autres cette communication nécessaire. Ce lien entre les sujets mais aussi entre le sujet et le monde qui l'entoure, et cela semble tenir au fait que son médium (ce qu'il distingue de moyen) est la langue, ou plutôt faudrait-il dire le langage, puisque rappelons-le encore une fois :

La communication est le processus de création d'une participation, qui rend commun ce qui a été isolé et singulier ; et une part du miracle accompli c'est que, en étant communiquée, la transmission du sens donne corps et forme à l'expérience aussi bien de ceux qui parlent que de ceux qui écoutent. Les hommes sont associés de bien des manières. Mais la seule forme d'association véritablement humaine qui ne se réduise pas à un rassemblement grégaire pour se tenir chaud et se protéger, ou à un simple expédient pour agir au-dehors, tient au partage des significations et des biens qu'autorise la communication. Les expressions qui constituent l'art sont de la communication dans sa forme pure et sans mélange. L'art dépasse les frontières

qui divisent les êtres humains et qui sont infranchissables dans les associations ordinaires. Cette force de l'art, commune à tous les arts, se manifeste de la meilleure façon dans la littérature. Son médium est déjà formé par la communication, ce que l'on peut difficilement affirmer de n'importe lequel des autres arts. On peut trouver des arguments ingénieusement élaborés et formulés de façon convaincante concernant la fonction humaine et morale des autres arts. Il ne peut y en avoir aucun concernant l'art des Lettres. (Dewey 2010, 399–400)

La force de l'art selon Dewey est donc une force éminemment politique. Nous retrouvons toute la responsabilité citoyenne que pourrait avoir l'enseignement de la lecture de littérature à l'école quand nous lisons ces lignes. Partager des expériences singulières pour développer une communication nécessaire à la construction sociale qui fait notre humanité. L'art, loin d'être cette belle chose à observer avec un bagage qui nous permette de mieux apprécier cette observation, est tout simplement – sans que cela soit simple du tout – moteur social, moteur politique, moteur de changement langagier, communicatif et donc démocratique.

Pour interroger l'aspect démocratique que pourrait avoir la discipline de langue première, j'ai donc pris comme point de départ de mon raisonnement le lien que fait John Dewey entre éducation, expérience et démocratie. Ces trois termes étant indénouables dans sa philosophie, ils permettaient d'interroger au mieux, à mon sens, ce que pourrait la lecture à l'école si elle était vraiment pratiquée comme « expérience démocratique ». Je reprends donc maintenant, en guise d'introduction, les principaux éléments, notions ou pratiques qui sont liées à cette « expérience » dans les trois ouvrages majeurs où Dewey décrit ce phénomène.

Nous l'avons vu au début de cette partie, dans *L'art comme expérience* (1934), l'expérience est présentée comme un projet travaillé au sein du flux de l'existence qui n'a pas une fin conclusive mais qui plutôt est toujours moteur de continuité :

Nous vivons une expérience lorsque le matériau qui fait l'objet de l'expérience va jusqu'au bout de sa réalisation. C'est à ce moment-là seulement que l'expérience est intégrée dans un flux global, tout en se distinguant d'autres expériences. Il peut s'agir d'un travail quelconque que l'on termine de façon satisfaisante ; d'un problème que l'on résout ; d'un jeu que l'on poursuit jusqu'au bout ; d'une situation quelle qu'elle soit [...] qui est conclue si harmonieusement que son terme est un parachèvement et non une cessation. Une telle expérience forme un tout ; elle possède en propre des caractéristiques qui l'individualisent et se suffit à elle-même. Il s'agit là d'une expérience. (Dewey 2010, 80–81)

Dans *Démocratie et Éducation* (1916), Dewey présentait ce caractère de subjectivité de l'expérience. L'expérience est un processus de va-et-vient dans lequel notre subjectivité se transforme, en apportant son vécu, son historicité, pour se construire et se continuer à son tour. Avec l'expérience, recevoir et faire, agir et subir, arrêtent d'être des dichotomies et deviennent des éléments de passage d'un même processus, des sortes de voyages dans lesquels nous nous développons, ou « expériences ».

Nature de l'expérience. On ne peut comprendre la nature de l'expérience que si l'on note qu'elle comporte un élément actif et un élément passif combinés d'une manière particulière. Du côté actif, l'expérience *éprouve*. Du côté passif, elle *subit*. Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle ; puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose : c'est en cela que consiste cette combinaison particulière. (Dewey et al. 2011a, 223)

Et si l'expérience est un flux de perpétuel changement propre mais aussi de l'environnement qui nous entoure, il s'agit aussi d'une perpétuelle recherche, d'une quête, d'un travail vers l'avant. Puisque, nous l'avons vu, l'expérience n'a pas de conclusion fermée, de réponse, l'expérience est aussi ce qui tout en étant un moment significatif, peut toujours se continuer :

La pensée se produit quand les choses sont incertaines, douteuses ou problématiques. Seul ce qui est fini et achevé est totalement assuré. Tant qu'il y a réflexion, il y a incertitude. [...] Puisque la situation dans laquelle la pensée se produit est douteuse, la pensée est un processus de recherche, d'examen, d'investigation. *Acquérir* a toujours un caractère secondaire et instrumental par rapport à l'acte de s'*enquérir*. Chercher est la quête de quelque chose que l'on n'a pas. Nous parlons parfois comme si la 'recherche originale' était une prérogative propre aux savants ou au moins aux étudiants de l'enseignement supérieur. Mais toute pensée est recherche. (Dewey et al. 2011a, 232)

D'ailleurs cet élément d'expérience toujours comme recherche s'explique par le refus des pragmatistes de considérer le savoir comme « vérité absolue » et à la « remise en cause d'une connaissance comme simple représentation du réel » (Galetic 2009, 3). Ce sont les mots de Stéphan Galetic, philosophe commentateur de John Dewey qui rappelle la pensée globale pragmatiste :

L'univers est en constante évolution, en devenir, et l'homme est un organisme qui vise à s'adapter activement, en le transformant, à son environnement. Dans ce contexte, les pragmatistes vont critiquer les philosophies traditionnelles qui n'ont pas su intégrer cette nouvelle conception de l'univers véhiculée par les sciences et restent dépendantes d'une vision du monde statique et dépassée. Il s'agit dès lors de reconstruire une philosophie correspondant à un univers en constante évolution, infiniment complexe et dynamique. (Galetic 2009, 2)

Si l'on écoute cette vision des choses, il y aurait peu d'intérêt à enseigner une théorie littéraire comme une version unique de l'interprétation d'une œuvre par son contenu et son contexte. Le vrai enseignement serait de recréer un processus d'écriture d'une œuvre historiquement liée à un environnement mais aussi reliée, par sa relecture, à un nouveau contexte et le tout se faisant par la lecture même des élèves. Voilà une piste didactique qui pourrait être explorée.

Et par là même, l'autre élément au centre – peut-être d'ailleurs l'élément primordial – de cette théorisation de l'expérience est sans doute la sociabilité. Cette participation à l'expérience partagée qui revient tout le temps dans le travail de Dewey et qui est si représentative de ce que veut dire la démocratie. Aucune démocratie n'est possible sans une recherche de sens dans laquelle on s'investit et on investit le monde dans lequel on vit, mais ce, toujours à plusieurs :

Il faut garder présent à l'esprit qu'en fin de compte l'efficacité sociale signifie ni plus ni moins que la capacité de participer à une expérience partagée. Elle couvre tout ce qui fait que notre propre expérience a plus de valeur pour les autres et tout ce qui nous permet de participer d'une manière plus riche aux expériences valables des autres. La capacité de produire et de jouir des arts, la capacité de se distraire, l'utilisation significative du loisir sont des éléments plus importants que les éléments traditionnels le plus souvent associés à la citoyenneté. (Dewey et al. 2011a, 205)

En effet, si on prend pour appui la théorisation de l'éducation de John Dewey, nous notons que la définition d'une éducation démocratique est indissociable de ce que représente l'expérience sociale : « Un programme qui reconnaît les responsabilités sociales de l'éducation doit présenter des situations se rapportant aux problèmes de la vie en commun et dans lesquelles l'observation et l'information visent à développer le sens et l'intérêt sociaux. » (Dewey et al. 2011b, 80)

Pour revenir aux programmes qui nous occupent, on dirait, du moins dans les mots, que tout est là pour que se mette en place, un enseignement démocratique. On retrouve, en effet,

cette « reconstruction continue de l'expérience » qui fait la définition technique de l'éducation selon Dewey (Dewey et al. 2011b, 158). En effet, les discours officiels encouragent bien un enseignement qui permette une éducation continue, une expérience vitale, sociale et du même coup, démocratique :

Le bloc Éducation littéraire assume l'objectif de faire des apprenants des lecteurs cultivés et compétents, impliqués dans un processus de formation lectrice qui continuera tout au long de leur vie et ne se limitera pas qu'aux années d'étude académique. [...] Il s'agit d'obtenir des lecteurs critiques qui continuent à lire et qui continuent de se former à travers leur libre activité lectrice tout au long de leur trajectoire vitale : des personnes critiques capables d'interpréter les significations implicites des textes. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015)

Et pourtant, nous l'avons aussi vu, dans les faits, ni le manque de temps, ni la méthodologie beaucoup trop restrictive, ni cette obligation d'accomplissement de programmes qui vont vers des évaluations certificatives, ne sont les moyens pour atteindre ces idéaux. Mais quels seraient les moyens ? Avons-nous des réponses chez les lecteurs eux-mêmes ?

Comme je l'ai déjà dit, j'ai choisi John Dewey comme base de problématisation de cette question de la lecture de littérature à l'école parce qu'il interroge précisément les notions qui m'intéressaient pour une étude de l'éducation aujourd'hui. Mais il n'y a pas eu que cette raison qui a fait tourner mon travail autour de ses réflexions. C'était le fait que je me rendais compte, au fur et à mesure de l'avancée de mon enquête, que tout ce qu'il théorisait, et la manière dont il le faisait, coïncidait de plus en plus avec la manière par laquelle les élèves eux-mêmes théorisaient leur lecture sans le vouloir. J'entendais parler les élèves, et les clés de la réussite d'un enseignement de la lecture démocratique semblaient être là. C'était comme si à travers leur parole voyageaient les mots de ce philosophe qui avait vécu autant d'années avant eux, et donc l'actualisation de ses paroles par des élèves qui ne le connaissait même pas, ne faisait que confirmer que c'est peut-être dans ces livres vieux de plus de cent ans maintenant, que se trouvent des réponses à ce problème si actuel d'un enseignement de la littérature qui ne se donne pas les moyens d'obtenir ce qui lui est exigé en termes de responsabilité.

Je vais donc maintenant revenir à ces éléments que j'ai posés au début de cette partie, et autour desquels tournent les réponses à la question de ce qu'est la lecture pour les élèves.

Ces éléments se dégagent d'une notion complexe, qui a été partout dans cette enquête : le plaisir de « Lire lire », le plaisir de lire « pour de vrai ».

2. La question de la « compréhension » lectrice

Suivant la terminologie deweynienne, je vais essayer de prouver dans cette partie de quelle manière la lecture des élèves répond à une « expérience intime de socialisation ». Il me semble que c'est là la meilleure définition de ce qui se passe chez les lecteurs quand ils font leur expérience. Je vais essayer d'approcher chacun des éléments forts qui font vivre cette définition et de justifier pourquoi cette proposition de « Lecture comme expérience intime de socialisation » me semble être la plus juste et aussi la plus féconde pour proposer un changement didactique profond au niveau de l'enseignement de la littérature à l'école.

La beauté de cette proposition réside dans le fait qu'elle m'a été donnée par les élèves eux-mêmes, ces oubliés lorsqu'il s'agit de penser ce qui est le mieux en termes éducatifs. En effet, ce travail m'a appris que c'est parfois dans la bouche des apprenants eux-mêmes, de ceux qu'on considère encore comme inaptes à penser ce qui est le mieux pour eux, que se trouvent les réponses les plus riches.

À travers des questions pleines des préjugés qui articulent ce qu'on pense de la lecture des élèves adolescents, je tente d'apporter des semblants de réponses qui non seulement remanient ces préjugés mais encore apportent des pistes sur ce que l'on pourrait faire avec la littérature dans le cadre scolaire.

a. On n'aime lire que ce que l'on comprend ?

Que veut dire comprendre un texte ?

Jeudi 16 février 2017, 10h40. Fabrice, enseignant de français et professeur principal des 1^e L, entre en cours en annonçant que ce jour-là on va présenter et préparer le commentaire de texte que les élèves devront faire durant les vacances. Il ne distribue aucun photocopié, comme cela est l'habitude, il allume d'abord l'ordinateur et les enceintes et fait passer un enregistrement. On entend :

Guianne ! liquidanne liquidanne barre
liquidinne liquidinne binne
guyangossori gyarre
guyangossongyne
guyangossongyne

Hakonjarrl barrll garrll
Hakonjarrl garrll barrll
Hakonjarrl barrll garrll
Dlyanne !

Guysch guysch gdallambaïa
gnianne gdynne
gallimbaldaïa gallimbaldaïa

bondoboco bondoboco'n gal
ondovoco ondovoco'n val
bondobobo bondoboco'n bal...
...V guianne

Lyanne, luidanne, liquidanne banne
Luiquidinne Lyquidinne binne
guyngossone guyarre
guyngossonne guynne

Hakonjarrll barrll garrll
Hakonjarrll garrll barrll
Hakonjarrll barrll garrll
Dlyanne !

Haï kall gai
Banne gonne ganne
Jdaï danne gai...
Hanne gonne ganne
Hanne gonne ganne
Schtipitour blaï

Zass... Zöffétenne zöffétenne yosse
Zoss guévétènne guévétènne fosse
javétènharr javétènhass
javétèneharro hohass
Schoumbala binna
Schoumbala binna

bindé ! bindé !

Schoumbala ba !

Djanga venne

Djanga vinne

Djanga vanga vanga vina

Djanga guenne

Djanga guine

Djanga, djanga, djanga ha !

Guianne ! Liquidanne liquidanne barre

Liquidine liquidine binne

guyangosson guyarre

guyangosson guynne

guyangosson guynne

Hakonjarrll barrll garrll

Hakonjarrll garrll barrll

Hakonjarrll barrll garrll

Blyanne !

Les élèves écoutent l'enregistrement avec grande attention, on entend quelques rires, on aperçoit quelques sourires. À la fin, les élèves, déjà habitués à ce que l'enseignant demande les premières impressions à la suite de la lecture d'un texte, lèvent la main pour participer. Étonnamment, avec plus d'enthousiasme et en plus grande quantité que dans les autres cours où j'ai assisté. L'enseignant dit en souriant « Moins le texte est compréhensible, plus vous êtes attentifs, et plus vous participez ». Quand les élèves reçoivent enfin leur photocopie de la poésie d'Isidore Isou « Rituel Somptueux pour la sélection des espèces » (*Dix poèmes magnifiques*, 1965), ils regardent les mots qu'ils viennent d'entendre avec stupéfaction, quelques inquiétudes concernant le fait qu'il faudra en faire un commentaire se soulèvent timidement. L'enseignant invite les élèves à prendre le temps de lire chacun de son côté l'extrait, et accompagne leur lecture silencieuse de quelques commentaires « On est d'accord qu'on est sur une poésie sonore, sans mots, qui n'a pas un sens clos, unique, fermé ». Tout près de moi, une élève s'adresse à sa camarade de table en chuchotant, comme si elle

n'osait pas exprimer sa réponse au commentaire de l'enseignant à haute voix « Ah parce que sinon les autres ils ont un sens fermé... ? ».

Cet épisode illustre deux problématiques entremêlées très présentes tout le long de cette enquête. Celle du travail de compréhension des textes et de son lien avec le plaisir de lire ou plutôt de l'envie de continuer à lire un texte.

La question de la « compréhension » ou de « l'incompréhension » de la part des élèves des textes est un des grands sujets clé lorsque l'on aborde la place de la littérature et de la lecture à l'école. Notamment dans les établissements espagnols, il y a une forte importance donnée à la notion de « comprensión lectora » de la part des enseignants (compréhension lectrice ou compréhension du lecteur, selon comment on veuille le « comprendre » à notre tour). Dans le programme pour l'éducation secondaire espagnole, cette « compréhension lectrice » arrive en tête des compétences transversales à maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire :

Article 6. Éléments transversaux.

1. Dans l'Education Secondaire Obligatoire, et sans préjudice de son traitement spécifique dans quelques unes des matières de chacune des étapes, la compréhension lectrice, l'expression orale et écrite, la communication audiovisuelle, les Technologies de l'Information et de la Communication, l'entrepreneuriat et l'éducation civique et constitutionnelle seront travaillées dans toutes les matières²⁷¹. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 173–74)

Comme d'autres responsabilités de la matière de langue et littérature, cette « compétence » est censée être travaillée dans d'autres disciplines. Cependant, dans les faits et dans le curriculum lui-même, nous ne retrouvons une mention à cela que dans la partie dédiée à la matière linguistique et littéraire, plus spécifiquement dans le bloc « lire et écrire²⁷² » de la

²⁷¹ Artículo 6. Elementos transversales.

1. En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.

²⁷² Pour rappel, la matière *Lengua Castellana y literatura* est divisée dans le curriculum et dans les faits, dans le programme de travail qui organise l'année scolaire, en différents blocs:

1. Communication orale: écouter et parler
2. Communication écrite: lire et écrire
3. Connaissance de la langue
4. Education littéraire

description des différentes parties de cette matière (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 361). Il s'agit bien d'une mention et non pas d'une explication ou description des méthodes ou activités à suivre pour l'atteindre : « Standards d'Apprentissage Evaluables : 1.6 [L'élève] évalue son processus de compréhension lectrice en utilisant des fiches simples d'autoévaluation²⁷³. » (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 361). Encore une fois, une expression complexe qui ne trouve d'autre explication que celle que voudront bien lui donner les enseignants. Nous en trouvons quelques clés en bouche de cette enseignante de langue du lycée espagnol de Neuilly-sur-Seine. Petra, directrice de département déjà citée plus haut, m'expliquait durant la première réunion que l'on a eue ensemble dans le cadre de mon enquête, un projet qui vise à améliorer la « compréhension lectrice » des élèves. Il s'agit de faire lire des extraits et des œuvres intégrales en rapport avec le contenu de chaque matière. Ainsi, par exemple, le cours de mathématiques dédie une partie de son temps à présenter et analyser une œuvre littéraire dans laquelle le sujet a quelque chose à voir avec les mathématiques, ou encore, l'activité peut consister dans l'analyse de graphiques présents dans un article de journal afin d'atteindre cette capacité de compréhension première en apparence manquante chez les élèves. Elle en décrit les causes et objectifs :

« Ça, ce que ça tente d'enrayer, c'est un problème très commun... qui est que les enseignants se plaignent constamment que l'enfant NE CAPTE RIEN c'est à dire qu'il ne comprend pas ce qu'on lui a demandé je ne sais pas, dans un contrôle, qu'il n'a pas compris la question (*ton de fatigue*), qu'on ne sait même pas s'il sait quelle est la question, alors c'est qu'il y a des problèmes de COM-PRÉ-HEN-SION (*ton scandalisé*), initiale. [...] Donc cette partie du programme, ce sont des textes très BREFS, des textes parfois TOUT PETITS regarde (*elle me montre l'écran*) dans celui-ci de mathématiques il y a très peu de contenu... et peut-être ce qu'on leur demande aussi après c'est qu'ils

INTERPRÈTENT²⁷⁴... »

(Petra, enseignante d'espagnol, LB)

Cela semble clair, il s'agirait de faire que les élèves atteignent une compréhension initiale qui serait le préalable d'une interprétation ultérieure. Nous retrouvons ici une vieille dichotomie entre compréhension et interprétation, mais surtout cette idée que d'abord et avant tout viendrait une sorte de compréhension « littérale » qui serait le premier pas avant une

²⁷³ Estándares de Aprendizaje Evaluables: 1.6. Evalúa su proceso de comprensión lectora usando fichas sencillas de autoevaluación.

²⁷⁴ « Esto lo que pretende atajar es un problema que es muy común... que es que todos los profesores nos estamos quejando siempre que el niño no se ENTERA o sea que NO ENTIENDE que le hemos preguntado no sé qué en un examen y no ha entendido la pregunta (*ton de fatigue*) que no sabemos ni siquiera si se la sabe, entonces es que hay problemas de COM-PREN-SIÓN (*ton scandalisé*), inicial. [...] Entonces esta parte del programa, son textos BREVES, textos a veces muy CHIQUITICOS tú fijate (*elle me montre l'écran*) en este de matemáticas hay muy poco contenido... y a lo mejor lo que se les está pidiendo también es que luego INTERPRETEN... »

réflexion plus poussée qui porterait le nom d'interprétation. C'est quelque chose que nous avons aussi trouvé dans le discours d'une enseignante de français du Lycée Français de Barcelone qui se plaignait des difficultés linguistiques des élèves – non francophones pour la plupart – qui viendrait empêcher une compréhension première des textes qu'elle leur donnait à lire. Mais qu'est cette compréhension lectrice ou compréhension littérale, ainsi que cela est décrit par les enseignantes des établissements français ?

« Du coup par rapport à la place des textes littéraires, quelle est la place qui leur est accordée en classe, que ce soit à voix haute ou à voix basse, est-ce qu'on lit en classe ?

Bah, les élèves, je ne leur donne pas toujours le texte à lire à la maison, donc les élèves vont découvrir avec moi les textes. C'est pour ça que quand je donne un texte un peu compliqué, littéraire, qu'ils vont découvrir avec moi, je préfère prendre en charge la lecture, à partir du moment où on sait que la lecture interprète, pour faciliter aux élèves l'accès au sens. Quand je lis les textes, je gagne dix minutes de compréhension. Après on lit les leçons hein, parfois on lit les leçons. Après, tu sais les élèves, c'est comme... quand ils font un exercice, ILS LISENT. On fait un exercice, l'exercice va porter sur vingt lignes, ils lisent ces dix ou vingt lignes pour faire l'exercice. Après c'est le rapport à la durée, on ne peut pas laisser un élève multiplié par trente à mener une activité unique qui va dépasser un certain nombre de minutes, parce qu'on va le perdre. On va perdre son attention, il va perdre sa concentration. Et c'est là que les élèves se mettent à bavarder. Pourquoi ? Parce que peut-être qu'on a tort justement, peut-être qu'on ne les fait pas assez lire en classe, mais... les élèves n'ont pas le même... niveau de compréhension. »

(Emmanuelle, enseignante de français, LFB, seconde)

Pour cette enseignante c'est clair, la compréhension littérale est l'indispensable pour un « accès au sens ». Cela dit, il s'agirait d'un handicap pour eux, et si les élèves sont incapables dans un Lycée Français et étant espagnols, de saisir ce sens, nous voyons qu'il ne s'agit pas toujours d'un problème de langue puisque Petra voyait cela comme un problème généralisé plutôt causé par un délaissement. Les élèves auraient donc besoin d'un guide, d'un accompagnement qui est plus que cela puisqu'il viserait à orienter vers la porte d'entrée à un sens. Ce délaissement ou cette « paresse » comme le dit l'enseignante citée ci-dessous ferait que la lecture deviendrait cette chose pénible où on s'assure que les élèves aient capté l'essence – encore faut-il comprendre ce que veut dire cette essence et si on a raison d'en poser une – du texte. En tous cas il semblerait clair aussi à écouter Amandine, que c'est cette compréhension première, d'emblée, qui permet une lecture de plaisir :

« C'est marrant parce que cette question je m'aperçois que je ne l'ai posée qu'aux élèves, pas aux profs, donc je vais te la poser maintenant. Ces quatre activités, lecture, écriture, compréhension, interprétation, est-ce que vous les faites toutes en classe, est-ce qu'il y en a certaines qui ont plus d'importance que d'autres ?

On les fait toutes, oui. On les fait toutes. Elles se croisent, elles se mélangent, elles s'associent. Alors lecture en un probablement, ensuite compréhension, moi j'insiste beaucoup sur la compréhension, bah là typiquement ce matin, mes quatrième, ils devaient lire *Le Cid* et ils ne comprennent pas. Bon. Je

crois qu'il y a une difficulté à lire ces textes-là, c'est certain MAIS c'est une paresse, c'est difficile donc du coup on glisse, et puis c'est une habitude de lecture, je crois qu'ils ne savent pas lire lentement. Ils veulent que le sens s'impose de suite. Donc du coup on a relu et je me suis arrêtée tirade par tirade, réplique par réplique alors « qu'est-ce qui est dit, qu'est-ce qui est dit » et ils comprennent, mais ça prend du temps. Et ça... je leur dit vous ne pouvez pas lire *Le Cid* de Corneille comme vous lisez vos lectures de fantaisie, c'est pas possible, c'est un autre type de lecture... « Prenez le temps ». Donc voilà, j'ai beaucoup persisté sur la compréhension, elle est pas évidente du tout pour eux, mais après je pense que ça c'est quelque chose de particulier ici, la question de la compréhension littérale, après le plaisir de la lecture est-là dedans, c'est-à-dire que s'il n'y a pas de compréhension littérale il y a rien, ni le plaisir de la lecture ni le plaisir intellectuel, tu peux pas passer à l'interprétation, c'est pas possible. Donc après interprétation, là avec mes questionnaires avec les petits je fais toujours un : on lit pour comprendre, deux : on analyse on interprète. Je leur demande d'aller par étapes. Et donc interprétation deuxièmement, et après l'écriture voilà, elle n'est pas moins importante mais je manque de temps. Donc s'il y a quelque chose que je néglige c'est probablement ça, et je le néglige avec culpabilité. »

(Amandine, enseignante de français, LFCL, 1^e S)

Comme nous le voyons ici, comme si d'un hameçon il s'agissait, j'ai moi-même posé cette dichotomisation dans mes questions d'entretien. Que ce soit au niveau du jeu de mots que je proposais aux élèves et enseignants : « Maintenant je vais te donner un mot et tu me dis le ou les mots qui te viennent à l'esprit. » ou dans la question sur les types d'activités menées en classe, comme dans la question ci-dessous, je ne faisais que suivre la manière dont ces compétences sont présentées dans les programmes, et ce jusques dans les plus récents :

La discipline vise à transmettre la connaissance et le goût de la langue ainsi que le plaisir de la littérature, à encourager les pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture qui sont au cœur des humanités, pour favoriser chez les élèves une appropriation personnelle des œuvres. Elle permet ainsi l'acquisition de compétences fondamentales de compréhension et d'expression, de réflexion, d'interprétation et d'argumentation. (Ministère de l'Education Nationale 2019b)

Ceci dit, il est intéressant de remarquer que c'est là une distinction qui n'a choquée personne, mais qui a plutôt été confirmée par les réponses d'élèves et d'enseignants. En effet, nous notons la croyance de ces enseignantes en un besoin d'atteindre d'abord un sens premier du texte pour pouvoir passer ensuite à une analyse plus exigeante qui mènerait à des commentaires de texte de qualité. Cette croyance implique bien sûr l'idée qu'il y a un premier sens, comme inhérent au texte, à saisir. Cette dichotomie ne fait que renforcer d'autres dichotomies périlleuses pour la réalisation d'une lecture comme expérience ou comme subjectivation : l'idée d'un objet (texte, livre) à saisir par un sujet (lecteur), l'idée que

l'écriture vient avant la lecture, l'idée que celui qui écrit a produit quelque chose que celui qui lit vient consommer.

Les possibilités qu'offre l'incompréhension d'un texte

Dans un article récent du chercheur en éducation Emmanuel Nal que j'ai choisi par sa proximité avec la présente étude²⁷⁵, l'auteur revient sur la théorisation de la compréhension selon Christian Vandendorpe :

Que veut dire et que suppose une compréhension d'un texte ? Vandendorpe relève préalablement que la compréhension s'appréhende en lien avec une quête de sens par le lecteur. De prime abord, le lecteur pourrait être tenté de penser que comprendre, c'est reconstituer un sens « qui préexisterait à la saisie qu'on peut en faire : on cherche 'le sens d'un texte' [...]. Normalement implicite et tenu pour présent, toile de fond préexistant à toute activité discursive, il forme l'horizon sur lequel s'échafaudent nos jugements » (Vandendorpe 1991, 96). Comprendre, ce n'est cependant pas reconstituer du sens pour Vandendorpe. Au contraire, c'est mener, dans l'exercice d'une lecture, « l'activité cognitive qui crée [le sens] » (Vandendorpe 1999, 98). Il y aurait pour Vandendorpe une création originale dans la compréhension, dès la compréhension, qu'il ne faudrait pas confondre avec sa restitution a posteriori, la signification, laquelle « ne constitue que la paraphrase que l'on peut donner de sa compréhension » (p. 70). Or, à la question « Qu'avez-vous compris du texte ? », les élèves-lecteurs se demandent souvent ce qu'il « faut » restituer du texte, ce qui serait attendu que l'on en dise, sans doute parce qu'ils redoutent particulièrement contresens et autres faux sens. Ils proposent ainsi des réponses de la forme « l'auteur veut dire que », ce qui nous paraît engendrer deux grands problèmes. (Nal 2017, 3)

Les deux problèmes qui suivent à cette idée que la compréhension est la saisie première du texte est selon Nal l'idée que les élèves sont ainsi convaincus qu'il y aurait un premier sens qui va de soi, qui a été établi par l'auteur, et donc que tout texte aurait une vérité première à déceler. Ainsi, les élèves « chercheraient » donc ce sens qui est celui qu'ils pensent devoir restituer lors du commentaire de texte scolaire, ainsi que nous l'avons vu dans le

²⁷⁵ « Notre réflexion choisit de s'ancrer dans le contexte scolaire souvent déterminant dans l'expérience littéraire – en l'occurrence, à partir d'observations en lycée d'enseignement général auprès de deux classes de seconde et d'une classe de première L dans le cadre de leurs cours de français. Ces observations menées sur une année scolaire, entre les mois de janvier et de mai, nous ont permis de mesurer la récurrence de certains habits, en particulier une forme de culture de la restitution de ce que les élèves présumaient « attendu » par l'enseignant. »

chapitre concernant la méthodologie²⁷⁶. Or là même se situe le deuxième problème soulevé par Nal :

Si l'on identifie l'intention créatrice de l'auteur qui préside à l'écriture du texte et se déploie au fur et à mesure des lignes comme la seule chose à découvrir de ce texte, on risque d'exclure par avance toute autre possibilité de cheminement personnel avec le texte et de se couper d'une réflexion quant à une posture de lecteur et le rôle spécifique qui pourrait être le sien. Ce serait là le second problème : croire qu'une compréhension rigoureuse du texte suppose de s'interdire d'exister devant lui. (Nal 2017, 4)

À concevoir la compréhension comme autre chose que ce que propose Vandendorpe, à savoir comme une saisie d'un sens déjà-là, on met en risque cette autre activité soi-disant postérieure qui est pourtant celle poursuivie à l'école : celle de l'interprétation. Ce moment où l'élève va « plus loin » que ce message premier que transmettrait en premier lieu le texte. Puisque croire que le texte a une vérité première à saisir c'est aussi une manière de condamner la recherche, la suite, la continuation, ainsi que l'expose bien Emmanuel Nal. Mais c'est aussi interdire toute subjectivation. Quand Nal dit que ce type d'approche face au texte « suppose de s'interdire d'exister devant lui », c'est une manière de dire ce que nous sommes, notre historicité, ce que nous pouvons donc apporter au texte et la manière dont le texte peut nous traverser pour devenir autre chose tout en devenant à son tour ce qu'il doit être par nos yeux, est aussi impossible, interdit.

Or nous le voyons, c'est bien cette idée de la compréhension et donc de la lecture qui semble présente dans le discours des enseignants, et c'est bien cela que suspecte l'élève citée plus haut dans les mots de cet enseignant de français du Lycée Français de Barcelone lorsqu'il disait que cette fois-ci, et comme si uniquement cette fois-ci « On est d'accord qu'on est sur une poésie sonore, sans mots, qui n'a pas un sens clos, unique, fermé ».

La défense de la compréhension « initiale » ou « littérale » et la formation des élèves à en développer une compétence est aussi une manière de couper court à toute possibilité d'interprétation telle qu'elle est comprise, paradoxalement, aussi par les enseignants. Limitation dommageable, à en croire aussi ce que dit sur le processus de réflexion John Dewey dans *Démocratie et Education*, dont nous avons déjà cité une partie restreinte de l'extrait qui suit :

²⁷⁶ Cf. Partie II, chapitre 3.

Dire que la pensée intervient en relation avec des situations qui sont toujours en cours de développement et par conséquent inachevées, c'est dire que la pensée se produit quand les choses sont incertaines, douteuses ou problématiques. Seul ce qui est fini et achevé est totalement assuré. Tant qu'il y a réflexion, il y a incertitude. L'objet de la pensée est d'aider à *atteindre* une conclusion, à projeter un terme éventuel sur la base de ce qui est déjà donné. Certains faits concernant la pensée vont de pair avec cette caractéristique. Puisque la situation dans laquelle la pensée se produit est douteuse, la pensée est un processus de recherche, d'examen, d'investigation. *Acquérir* a toujours un caractère secondaire et instrumental par rapport à l'acte de *s'enquérir*. Chercher est la quête de quelque chose que l'on n'a pas. Nous parlons parfois comme si la 'recherche originale' était une prérogative propre aux savants ou au moins aux étudiants de l'enseignement supérieur. Mais toute pensée est recherche et toute recherche est originale pour celui qui la mène, même si tout le reste du monde est déjà certain de ce qu'il est toujours en train de chercher. (Dewey et al. 2011a, 232)

L'incompréhension est le moteur même de la recherche qui permet le développement de la pensée. L'intérêt de réfléchir à la compréhension comme processus, comme moteur, et non comme objectif à atteindre c'est aussi permettre toujours une expansion de cette même pensée, de cette réflexion. S'il y a quelque chose à comprendre et que l'on part à la chasse et capture de cette chose-là précisément comme chose finie et atteignable, on ne cherche plus vraiment. D'ailleurs, aucune interprétation personnelle, aucun travail de subjectivation n'est possible si l'on s'est d'abord mis tous d'accord sur une compréhension commune. L'interprétation, cette idée qui circule dans les discours enseignants et dans les programmes d'une traduction personnelle du texte, d'une recherche plus en profondeur des mystères de la littérature, doit avoir lieu dès la première lecture ou ne peut jamais avoir lieu. Cela obligerait à renoncer à cette idée de « texte absolu », idée dont le déclin est si bien décrit par Francis Jacques dans le livre dirigé par Jean Greisch, *Le texte comme objet philosophique* (1987) (Jacques 1987). Jean Greisch en donne l'élément clé dans la présentation de son livre :

'Réfléchir philosophiquement sur le texte, c'est retrouver les divers moments de la textualisation à partir des conditions nécessaires de la signifiante' : tel est le pari philosophique sous lequel Francis Jacques lui-même place son enquête. Le pari défini en ces termes se double d'une conviction, partagée également par d'autres auteurs du même volume : l'enquête peut progresser seulement à condition de renoncer à l'« idéologie du texte absolu », qui pendant un certain temps a pu impressionner, comme le font toutes les thèses extrêmes, mais qui représente dorénavant un obstacle plus idéologique qu'épistémologique, qu'il faut

savoir vaincre pour entrer dans une enquête portant sur le noyau originaire de la signification et sur le mouvement de textualisation qui en dérive. Refuser cette « idéologie », dont il faudrait un jour étudier les manifestations les plus typiques, ne revient pas tant à postuler l'existence d'un hors-texte, qu'à produire une théorie du texte, qui mette en évidence l'existence d'éléments textuels qui excèdent le texte dans le texte lui-même, telle la relation auteur-lecteur, dans laquelle Francis Jacques propose de reconnaître un transcendantal de toute œuvre. (Greisch 1987, 6)

Renoncer à l'idée de la possibilité de comprendre un sens unique et fermé du texte c'est donc ouvrir les possibilités d'enquête et de textualisation de la littérature et de tout discours. Même si l'on peut facilement imaginer le postulat d'un sens premier sur lequel travailler est rassurant aussi bien pour enseignants qu'élèves dans un contexte scolaire où prime le besoin de l'évaluation, cette formation à la compréhension initiale ferme les possibilités infinies inhérentes à toute textualisation et donc subjectivation. Ce principe d'action de toute lecture, même si apparemment manquant dans cette distinction par étapes de la compréhension-interprétation d'un texte telle qu'elle est conçue à l'école, est pourtant présente dans la définition du dictionnaire de mots de la didactique de l'espagnol langue étrangère par l'Instituto Cervantes dans l'article concernant la « comprensión lectora » :

La compréhension lectrice est une des compétences linguistiques, celle qui fait référence à l'interprétation du discours écrit. Interviennent dans celle-ci, en plus de la composante strictement linguistique, des facteurs cognitifs, perceptifs, d'attitude et sociologiques. Par conséquent elle est comprise comme une capacité communicative qui dépasse le plan strictement linguistique et qui couvre le processus complet d'interprétation du texte, depuis le simple déchiffrement et compréhension linguistique jusqu'à l'interprétation et la valorisation personnelle. Dans la lecture, le lecteur n'extrait pas uniquement de l'information, de l'opinion et du plaisir, etc. du texte, mais aussi, pour son interprétation, il apporte sa propre attitude, expérience, connaissance préalable, etc. Il s'agit là d'une compétence aussi active que l'expression écrite²⁷⁷. (Instituto Cervantes 2020)

²⁷⁷ « La comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc. Es, ciertamente, una destreza tan activa como la expresión escrita. »

Si donc, ainsi que l'ont théorisé Vandendorpe, Greisch, Francis, Dewey et bien d'autres, la compréhension est déjà autre chose qu'une saisie d'un sens déjà-là, pourquoi est-ce qu'à l'école on semble ignorer des définitions qui vont dans ce sens et ce même dans des dictionnaires destinés aux enseignants de langue ? Que se passe-t-il pour qu'il y ait ce besoin de « faire comprendre » les élèves avant tout ? Notons que dans le témoignage de cette enseignante du lycée espagnol de Neuilly-sur-Seine à laquelle j'ai fait référence plus haut, la préoccupation semblait du côté d'une incapacité des élèves à répondre aux questions qu'on leur pose, d'une incapacité à réagir aux discours, à en faire quelque chose. Les élèves seraient comme passifs face aux textes et aux consignes. Mais ce manque de réaction viendrait d'une incapacité inhérente ou bien d'une lassitude du côté de cette perception qu'ils ont de devoir toujours répondre « juste » quitte à ce que leur parole soit ignorée ou censurée ainsi que cela avait été soulevé dans le chapitre concernant la méthodologie ? Est-ce que le manque de cette compréhension première ou « littérale » dont parlent les enseignants est un frein à la lecture ? À en croire aussi bien le résultat des activités que ce témoignage en classe de 1^e L cité plus haut, pas forcément. Mais que disent les élèves eux-mêmes de la compréhension ?

« Parmi les textes... Alors tous les textes que vous lisez dans la scolarité française à partir de la seconde, ce sont des textes que l'on appelle LITTÉRAIRES. Même ici dans le CDI il y a une distinction entre EN BAS, la zone des ROMANS et en haut la zone de 'littérature française'.

Donc moi j'aimerais te demander, qu'est-ce que tu en penses toi de de cette étiquette de 'littéraire', 'littérature'... ? Qu'est-ce que c'est pour toi ?

Bah, je pense que c'est plus des textes avec... avec beaucoup de choses à analyser dedans. Avec comme des... des seconds degrés à prendre et... ce sont plus des textes ANALYTIQUES, où on peut analyser plein de trucs qu'un roman qui est fait plus pour le comprendre que pour analyser des choses. **Donc... Est-ce que tu lis différemment un texte qui est considéré comme littéraire qu'un texte qui ne l'est pas ?**

(elle réfléchit) Bah... moi je vois plus un texte littéraire... Je l'étudierais plus à l'école, et un texte, un roman normal, je le lirais plus chez moi. Par plaisir, par divertissement. »

(Emma, seconde, LFB)

La lecture personnelle, ces romans qu'on lit chez soi par plaisir et non pas par obligation, ce sont donc ces lectures qu'on comprend, et qu'on n'analyse pas. Mais ce « comprendre » dont parle cette élève, est-ce le comprendre initial, littéral, préalable à toute interprétation dont parlent les enseignants, cette « entrée, décodage²⁷⁸ » pensé par les enseignants pour aborder les textes ? Il est intéressant de noter ici que l'élève ne distingue pas

²⁷⁸ « **Moi je donne un mot et toi tu me dis le ou les mots qui se rapportent, qui te viennent d'emblée et qui se rapportent à ce mot là. [...]** Compréhension. Compréhension... plus difficile (*sourire*), compréhension... DÉCODAGE entrée... (Marie-Jeanne, enseignante de français, LFB) »

la compréhension de l'interprétation, mais la compréhension de l'analyse, qui semble être pour elle ce travail qu'on fait exclusivement en classe de français.

b. La compréhension lectrice vue par les élèves

« Je vais te dire un mot, et toi tu vas me dire les mots auxquels immédiatement ce que j'ai dit te fait penser... 'compréhension !' »

En effet, le résultat des entretiens et de l'activité de lecture montre que les élèves ont une définition bien à eux de ce que serait « comprendre un texte ».

Durant mes entretiens, j'ai proposé cet exercice qui consistait à réagir de manière relativement immédiate à une série de mots en rapport avec la matière de langue et littérature pour tenter d'approcher au maximum les définitions que se faisaient élèves et enseignants des concepts clé autour desquels s'articule la discipline. La compréhension, bien entendu, faisait partie de cette liste. À la vue du résultat de ce jeu, je dirais que les élèves de mon enquête se sont situés globalement dans deux groupes. Tout d'abord, et ainsi que le montrent ces premiers témoignages ci-dessous, les élèves pour qui la compréhension est cette chose appartenant exclusivement aux activités qui se déroulent autour d'un texte en classe de français et d'espagnol, et qui donc l'associent à l'analyse, à l'évaluation, à un travail scolaire :

« Euh... commentaire. »
(Astrid, seconde, LFB)

« Comprendre, je ne sais pas (*sourire*), savoir ce que je dois faire après²⁷⁹. »
(Paula, seconde, LFB)

« Attention. Concentration, analyse²⁸⁰. »
(Juan 1, 4^o ESO, Almodóvar)

« Je l'associe aux livres que je dois lire pour un contrôle ou quelque chose comme ça. Ou comprendre le thème que nous sommes entrain de faire pour ensuite bien l'expliquer lors du contrôle, à part ça²⁸¹... »
(Juan 3, 4^o ESO, Almodóvar)

²⁷⁹ « Entender, ai no sé (*sourire*), saber lo que tengo que hacer luego. »

²⁸⁰ « Atención. Concentración, análisis. »

²⁸¹ « Lo asocio así a los libros que tengo que leer para un examen o algo. O comprender el tema que estamos dando para luego explicarlo en un examen, el resto no... »

« Et bien... Comprendre ce que ça veut dire... par exemple la compréhension d'un texte, pour moi c'est comprendre ce qu'a voulu dire l'auteur du texte²⁸². »

(María 3, 4^o ESO, Almodóvar)

« Comprendre un texte, la manière par laquelle l'auteur veut le dire, la signification que l'auteur donne à un texte²⁸³. »

(Lara, 1^o Bachillerato, LB)

« Assimilation²⁸⁴. »

(Andreu, 1^e L, LFB)

Parmi ces réponses nous retrouvons en effet ce vocabulaire propre à la discipline scolaire qui nous occupe : « commentaire », « analyse », « contrôle », « savoir ce que je dois faire après ». Par ces mots, ces élèves reconnaissent le rôle de la compréhension comme acquisition d'un savoir qui serait comme déjà-là, et que l'on doit donc s'approprier. En effet, nous retrouvons ce besoin de « comprendre ce qu'a voulu dire l'auteur du texte », ou encore ce « comprendre [...] la signification que l'auteur donne à un texte ». Nous voyons ainsi comment cette vision de la compréhension dans laquelle il s'agit de saisir un sens déjà-là renforce les dichotomies et les distinctions et non pas le lien entre lecteur et auteur. Si l'auteur a établi un texte qu'il faut retrouver c'est certain qu'en tant que lecteur on s'efface et on ne fait que chasser ce sens qui nous est préalablement et intentionnellement transmis.

Cependant il est encourageant de vérifier que cette vision entraînant des dichotomies et des lectures en quelque sorte fermées, n'est pas la seule vision m'ont fourni les élèves de ce que peut être pour eux la compréhension. Le deuxième groupe d'élèves cités ci-dessous est composé de ceux qui sont allés au-delà de cette vision plutôt scolaire fournie plus haut. Ce sont des élèves qui tout en utilisant toujours un vocabulaire scolaire, ont cherché en eux, dans leur expérience intime d'approche des textes, ce que cela pouvait bien vouloir dire. Peut-être la réponse que j'ai préférée est celle d'une de mes premières interviewées, qui a immédiatement répondu « lecture ». Oui, la compréhension n'est autre chose que la lecture. Elle n'est pas autre chose que ce qui se passe quand on lit :

« Lecture (*rire*). mmm... compréhension... comprendre, expliquer, mm je ne sais pas, je pense qu'article aussi²⁸⁵. »

²⁸² « Pues... Entender lo que quiere decir... por ejemplo la comprensión de un texto, para mí es entender lo que ha querido decir el autor del texto. »

²⁸³ « Entender un texto, entender la forma en que lo quiere decir el autor, el significado del autor que le da a algún texto. »

²⁸⁴ « Assimilació. »

(Fátima, 4º ESO, LB)

Et c'est aussi un travail dans lequel on s'investit émotionnellement, dans lequel entre en jeu notre imagination et donc notre pouvoir d'invention d'images, de suites, d'histoires en définitive :

« C'est raisonner sur un sujet qui... ou bien imagination. C'est que tout est imagination au fond²⁸⁶. »
(Coni, 4º ESO, LB)

« Attention. Oral. Euh... C'est tout²⁸⁷. »
(Hugo, 4º ESO, LB)

« Écouter, être très attentif, comprendre²⁸⁸. »
(Ana, seconde, LFB)

« Écoute, attentif... Écouter. »
(Alexandre, seconde, LFCL)

« (*elle réfléchit longuement*) S'identifier dans le contexte. Compréhension orale, écrite. »
(Chloé B., seconde, LFCL)

« Quelque chose à comprendre, des mots. École aussi. Et sentiment(s). »
(Hugo, seconde, LFCL)

« L'ouïe, la vue, la parole, l'écriture, la lecture un peu. »
(Théo, seconde, LFCL)

« Empathie, raison(s). »
(Jean-Jacques, 1º Bachillerato, LB)

« Information, échange, parole. »
(Camille, 1º L)

« [...] avoir de l'empathie avec quelqu'un. Le comprendre²⁸⁹. »
(Guillem, 1º ES, LFB)

« Partager. Interprétation, assimilation, mettre en relation²⁹⁰. »
(Marina 2, 1º ES, LFB)

285 « Lectura (*rire*). mm... comprensión... entender, explicar, mm no sé, supongo que artículo también. »

286 « Es razonar sobre un sujeto digamos que... o imaginación. Es que es imaginación todo en el fondo. »

287 « Atención. Oral. Eh... ya está. »

288 « Escuchar, estar muy atento, entender. »

289 « [...] empatitzar amb algú, comprendre'l. »

290 « Compartir. Interpretació, assimilació, relacionar. »

« Interprétation. Et être une personne... intelligente. Penser rapidement²⁹¹. »
(José 1, 1^o Bachillerato, Almodóvar)

« Interprétation, réflexion. »
(Ismael, 1^e L, LFCL)

J'ai volontairement choisi de transcrire de manière assez exhaustive toutes ces réponses d'élèves qui sont sorties du cadre purement scolaire pour montrer la récurrence de certains mots comme « attention », « écoute », « émotions ». La compréhension est avant tout, pour ces derniers élèves cités, un investissement. C'est tout sauf une passivité mais c'est plutôt la production de quelque chose par la manière dont on s'investit dans le texte. Brisant ainsi les dichotomies, ces élèves vont jusqu'à répondre « interprétation » avant même que je leur donne moi-même ce mot par la suite – puisqu' « interprétation » est bien le mot qui suit dans ma liste de ce jeu de réactions. C'est comme s'ils mettaient ensemble ces deux notions distinguées aussi bien théoriquement que temporairement par l'école.

Il n'est pas rare, d'ailleurs, que certains d'entre eux, notamment parmi les élèves cités plus haut et qui dont sont partis dans une approche plus scolaire du mot, remarquent le lien voire le manque total de distinction avec l'interprétation :

« Compréhension ?

Voyons, je dois dire des mots en lien avec la compréhension ?

Oui, ce que ce mot t'inspire ?

Je l'associe aux livres que je dois lire pour un contrôle ou quelque chose comme ça. Ou comprendre le thème que nous sommes entrain de faire pour ensuite bien l'expliquer lors du contrôle, à part ça...

Interprétation ?

Et bien presque la même chose. Savoir lire un texte ou un livre et savoir de quoi ça traite, de quoi ça parle²⁹². »

(Juan 3, 4^o ESO, Almodóvar)

« Compréhension.

Et bien... Comprendre ce que ça veut dire... par exemple la compréhension d'un texte, pour moi c'est comprendre ce qu'a voulu dire l'auteur du texte .

Interprétation.

Et bien, un peu en lien avec ce qui précède. C'est COMPRENDRE CLAIREMENT... Bon, ce que nous pensons du texte. Par exemple, en le lisant, tu peux l'interpréter d'une manière différente à une

²⁹¹ « Interpretación. Y ser una persona... lista. Pensar rápido. »

²⁹² « ¿Comprensión? A ver, ¿decir palabras relacionadas con la comprensión? Sí, lo que a ti te inspira esta palabra? No sé, comprensión, no sé, no se me ocurre nada. Lo asocio así a los libros que tengo que leer para un examen o algo. O comprender el tema que estamos dando para luego explicarlo en un examen, el resto no... ¿Interpretación? Pues casi lo mismo. Saber leer un texto o un libro y saber de lo que trata, de lo que está hablando. »

autre personne, parce que peut-être que ça te fait penser à quelque chose et... Je ne sais pas, ça dépend de ton point de vue sur ce que tu lis et ce que tu penses de cela²⁹³. »

(María 3, 4^o ESO, Almodóvar)

« **Compréhension ?**

Écoute, attentif... Écouter.

Interprétation.

Interprétation... Imagination, compréhension. »

(Alexandre, seconde, LFCL)

« **Compréhension.**

Empathie, raison(s).

Interprétation.

Empathie encore. Raison(s), recul. »

(Jean-Jacques, 1^o Bachillerato, LB)

« **Compréhension.**

Partager. Interprétation, assimilation, mettre en relation.

Interprétation.

(rire) Comprendre... Te mettre à la place de quelqu'un, comprendre, c'est qu'ils se répètent... Je les trouve très similaires²⁹⁴. »

(Marina 2, 1^e ES, LFB)

Ces témoignages suivent cette l'impression que j'ai eue de retrouver à maintes reprises une compréhension qui ne serait autre chose qu'une interprétation et donc un investissement dans lequel on fait déjà quelque chose au texte et avec le texte. Je remarquerai que beaucoup d'ailleurs vont reprendre ce vocabulaire du théâtre concernant l'interprétation :

« Théâtre, drame, opéra. Euh... Interprétation audiovisuelle et interprétation visuelle²⁹⁵. »

(Gonzalo, 4^o ESO, LB)

« Théâtre, mmm texte, mmm pensée intérieure, je ne sais pas, quelque chose comme que ça dépend de comment toi-même tu le comprends²⁹⁶. »

(Fátima, 4^o ESO, LB)

« **Interprétation.**

Interprétation du sens faire du théâtre ou...

²⁹³ « **Comprensión.** Pues... Entender lo que quiere decir... por ejemplo la comprensión de un texto, para mí es entender lo que ha querido decir el autor del texto. **Interpretación.** Bueno, un poco relacionado con lo anterior. Es ENTENDER CLARAMENTE... Bueno, es lo que pensamos nosotros del texto. Por ejemplo, al leerlo, puedes interpretarlo de una manera distinta a otra persona, porque a lo mejor te hace pensar en alguna cosa y... No sé, depende de tu punto de vista sobre lo que lees y lo que piensas de eso. »

²⁹⁴ « **Comprensió.** Compartir. Interpretació, assimilació, relacionar. **Interpretació.** (rire) Entendre... Posar-se a la pell d'algú, comprendre, és que es repeteixen... Les trobo molt similars. »

²⁹⁵ « Teatro, drama, ópera. Eh... Interpretación audiovisual y interpretación visual. »

²⁹⁶ « Teatro, mm texto, mm como pensamiento interior, no sé, algo así como que depende de ti mismo como lo entiendas. »

Moi je te dis juste un mot et toi tu fais ce que tu veux... (sourire)

Et bien ça peut être, moi je pense interprétation d'interpréter un texte, par exemple au théâtre, J'ADORE ÇA. Bon je ne fais pas de théâtre mais j'aime beaucoup. Et interpréter un texte, c'est-à-dire une analyse, je déteste ça. BON je déteste pas... mais c'est très dur (*elle souffle*), pas dur mais lourd. »
(Astrid, seconde, LFB)

« Théâtre, parler à voix haute, oral²⁹⁷. »
(Paula, seconde, LFB)

« Plus d'expressivité, celui-là c'est expressivité, parce que comme je fais de la danse, interprétation pour moi c'est son expression. Et soi-même. »
(Chloé de H, seconde, LFCL)

Ces élèves viendraient d'ailleurs confirmer ce témoignage d'une élève qui pense qu'interpréter un texte, au sens théâtral, serait le seul moyen de le comprendre. Mais peut-on finalement interpréter autrement que de manière théâtrale ? C'est-à-dire sans jouer, sans se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre, sans partager par la voix et par les textes pour et par un public ce qu'on est en train de lire ?

« Quand un texte ne t'intéresse pas ou ne te plaît pas, est-ce que tu crois que l'école pourrait faire quelque chose pour que ce texte t'intéresse davantage ? »

Oui. Il y a une chose qu'on a déjà fait ici à l'école, on a des cours de théâtre et je trouve que le théâtre c'est la meilleure façon, quand on n'arrive pas à interpréter un texte ou qu'on n'aime pas trop un texte ou ça, on fait du théâtre ! On se met dans la peau du personnage et on récite ce qu'on dit, ce qu'on fait, et après je trouve que ça rentre beaucoup mieux dans la tête. C'est comme, quand on regarde un film, on voit des images, et les images nous restent. Quand on lit un livre, on doit NOUS imaginer, on arrive à distinguer quelqu'un qui a vu film d'un livre, dans un contrôle, parce que la personne elle va décrire tous les détails, mais ça ne sera pas les détails qui seront certainement sur le livre mais sur le film. Alors que si on ne comprend pas un texte... Sur un film on va décrire les actions qui se passent, alors que si on ne comprend pas un texte... si on ne lui donne pas de la vie, on continue sans comprendre si quelqu'un ne nous explique pas. Du coup je pense que le théâtre serait une bonne solution. »
(Alexia, 1^e ES, LFCL)

Le fait que les élèves relient l'interprétation littéraire ou de textes à l'activité, au jeu théâtral, est révélateur de plusieurs points concernant la vision de la lecture des élèves qui sont apparus à maintes reprises durant cette enquête. En effet, la volonté de partage, de prise de parole de manière orale (ainsi que cela est compris dans le sens le plus basique du terme), la volonté d'entrer dans la peau de personnages et dans des histoires avec lesquels ils sentent un lien émotionnel fort, mais aussi la volonté de lire avec les autres, et lire par les autres, à plusieurs, sont des idées qui sont apparues non seulement dans les entretiens ou dans ces moments de lecture que mes activités ont amenées, mais aussi dans ces cours parfaitement

²⁹⁷ « Teatro, hablar en voz alta, oral. »

habituels que j'observais. Le côté collectif, pluriel, est aussi contenu dans cette idée interprétative.

« Compréhension.

Information, échange, parole.

Interprétation.

Personnelle, euh... (*elle réfléchit*) échange aussi. »

(Camille, 1^e L, LFB)

Et ainsi que nous l'avons vu dans le témoignage de Fátima²⁹⁸ du lycée Luis Buñuel ci-dessus, ou encore plus haut dans le témoignage de Maria 3²⁹⁹, du Lycée Almodóvar, que ce soit par la manière dont on interprète un personnage ou par la manière dont on lit, toujours par sa manière à soi, les élèves insistent beaucoup sur cette personnalité lectrice, le fait que nous ne lisons pas tous de la même manière, que chacun a son expérience de lecture.

« Interprétation... euh... Je ne sais pas trop comment dire, « chacun son interprétation », c'est PERSONNEL. »

(Théo, seconde, LFCL)

« Manière de voir les choses. À la manière de la personne. Donc c'est personnel. »

(Chloé B, seconde LFCL)

« Euh... subjectivité, personnalité³⁰⁰. »

(Marina 1, 1^e L, LFB)

Ces témoignages contrastent avec ceux des élèves qui avaient l'impression que lire était retrouver un sens déjà-là, ce qui limitait sans doute l'expérience de lecture à retrouver et non pas à chercher. Mais en reconnaissant la subjectivité de leur interprétation, les élèves vont jusqu'à s'autoriser une vision différente de celle qu'aurait pu avoir l'auteur du texte, allant eux aussi contre l'idéologie du « texte absolu » :

« Compréhension.

Comprendre un texte, comprendre la forme par laquelle l'auteur veut dire ce qu'il dit, la signification qu'un auteur donne à un texte.

Interprétation?

²⁹⁸ « Théâtre, mmm texte, mmm pensée intérieure, je ne sais pas, quelque chose comme que ça dépend de comment toi-même tu le comprends. »

²⁹⁹ « Et bien, un peu en lien avec ce qui précède. C'est COMPRENDRE CLAIREMENT... Bon, ce que nous pensons du texte. Par exemple, en le lisant, tu peux l'interpréter d'une manière différente à une autre personne, parce que peut-être que ça te fait penser à quelque chose et... Je ne sais pas, ça dépend de ton point de vue sur ce que tu lis et ce que tu penses de cela. »

³⁰⁰ « Eh... subjetividad, personalidad. »

Le sens que l'auteur donne à un texte (*rire*), et le sens que TOI tu comprends de ce que veut dire l'auteur, et il n'est pas forcément le même³⁰¹. »
(Lara, 1^o Bachillerato, LB)

Le lien scolaire entre compréhension et interprétation

Cependant il est aussi intéressant de noter que les mots auxquels les élèves relient le mot d'interprétation semblent avoir un lien avec la modalité d'évaluation à laquelle ils sont habitués. Nous retrouvons ainsi, encore une fois, l'idée que la méthodologie formate. En effet, les élèves des établissements espagnols sont plus nombreux à utiliser un vocabulaire de l'opinion personnelle et de l'investissement subjectif pour décrire ce qui se passe dans cette interprétation qui venait après la « compréhension » dans ma liste de mots. Ainsi que nous l'avons vu précédemment, ils sont davantage habitués à cette distinction que les élèves des établissements francophones de par leur manière d'être évalués. Leurs commentaires de texte, toujours organisés sous forme de questions préalables contextuelles et linguistiques, qui invite à un regard en quelque sorte superficiel vers des éléments concrets et formels, puis invitant à donner une « interprétation » ou « opinion » personnelle selon, font que ces élèves pensent que l'investissement subjectif, que leur lecture « à eux » doit venir toujours à la fin, et en second lieu³⁰².

Nous allons maintenant nous concentrer sur une réponse particulièrement intéressante :

« **Compréhension.**
Assimilation.
Interprétation.
Sens³⁰³. »
(Andreu, 1^e L, LFB)

Cet élève reprend la dichotomie d'une manière qui ne peut que rappeler les préjugés qui lui sont associés. Passivité de la compréhension et activité ou création de sens de l'interprétation, il s'agit là de cette pensée encore ancrée, apparemment, même dans le discours des enseignants et que nous avons déjà traversée et reproblématisée dans ce travail à

³⁰¹ « **Comprensión.** Entender un texto, entender la forma en que lo quiere decir el autor, el significado del autor que le da a algún texto. ¿**Interpretación?** El significado que le da el autor a algún texto (*rire*), y el significado que entiendes TÚ de lo que quiere dar el autor, no tiene por qué ser el mismo. »

³⁰² Cf. Partie II. 3. b. et annexes 13 et 13 bis.

³⁰³ « **Comprensíó.** Assimilació. **Interpretació.** Sentit. »

l'aide de la théorisation de la consommation de Michel de Certeau. Reprenons rapidement la manière dont cet auteur explore le mot « assimiler » :

L'élite émue par le 'bas niveau' des canards ou de la télé postule toujours que le public est modelé par les produits qu'on lui impose. C'est là se méprendre sur l'acte de 'consommer'. On suppose qu'« assimiler » signifie nécessairement 'devenir semblable à' ce qu'on absorbe, et non le 'rendre semblable' à ce qu'on est, le faire sien, se l'approprier ou réapproprier. (Certeau 1990, 240–41)

Or est-ce que cette « assimilation » dont parle l'élève est la première ou la deuxième citée par Certeau ? Nous l'avons déjà vu plus haut : si la plupart d'élèves reconnaissent cette différence entre « comprendre » et « interpréter », elle n'est pas forcément révélatrice d'autre chose que d'une distinction purement scolaire, qui se conforme à la manière dont ils sont introduits aux textes en classe et par laquelle ils sont évalués. D'où le fait que ces élèves marquent deux temps distincts pour ces exercices : un temps davantage lié à un travail scolaire, et un autre temps où ils pourraient enfin imaginer, inventer, sentir.

« **Compréhension.**

Cerveau.

Interprétation³⁰⁴.

Interprétation... émotions. »

(Marta I, 2^o Bachi, Almodóvar)

« **Compréhension.**

Travail.

Interprétation ?

Imagination. »

(Adrien, 1^e L, LFCL)

La question reste donc de savoir ce que veut dire pour les élèves « comprendre » un texte, mais aussi, ce que le manque de compréhension provoque. Si la compréhension est perçue par l'école comme ce moment où on assimile un sens premier et comme intouchable, il s'agirait là d'une passivité suivant la logique de Certeau. Si les élèves ne comprennent pas, nous savons au moins qu'ils ne vont pas qu'assimiler une vérité inaltérable. C'est déjà ça. L'incompréhension laisserait le champ des possibles ouverts, l'incompréhension ouvrirait la porte à d'autres choses, en tous cas, à la recherche d'autres choses.

³⁰⁴ « Interprétation... émotions. **Comprensión.** Cerebro. **Interpretación.** Interpretación... emociones. »

L'incompréhension comme moteur d'action

Est-ce que l'incompréhension décourage ? Les élèves face à qui on a placé ce texte étonnant d'Isidore Isou ne semblaient pas découragés. Bien au contraire. Ils semblaient ravis de ne pas comprendre d'emblée, de ne pas pouvoir répondre à la question « de quoi parle ce texte », tout du moins pas de manière directe. Ils semblaient enthousiastes à l'idée de devoir lever la main et écouter leurs camarades. Le manque de compréhension leur a posé un challenge, leur a donné envie, on pourrait donc dire qu'ils ont davantage aimé ce texte mystérieux et insondable au premier abord. Tout du moins ils ont aimé ce que cela a provoqué en eux. C'est quelque chose qui est aussi apparu lors de l'activité de lecture.

« OUI, OUI, après moi je m'interroge sur les possibilités de vraiment partir de leurs impressions.

Ils n'ont pas beaucoup d'impressions. En général ils ont beaucoup de mal, ils ne sont peut-être pas habitués aussi. Mais souvent c'est ça le plus important... Un texte qu'ils ont aimé, bah qu'est-ce qu'ils ont aimé ? Et bien ils ont aimé parce que c'était un peu flou, c'était pas précis. Donc il faut creuser ça. À partir de là effectivement je rentre dans le formalisme. Quels sont les effets du style dans l'écriture qui rendent cet aspect flou ? Ils ont pas aimé, ça les a dégoûté, « Bah qu'est-ce qui vous a dégoûté ? », « Bah... c'est ce passage là », « Alors qu'est-ce qu'il y a dans ce passage-là dans l'écriture ? ». Alors après forcément on rentre dans l'aspect formel, je pense qu'il y a quand même malgré tout un aspect formaliste. »

(Julie, enseignante de français, LFB)

C'est une impression qui est confirmée par le témoignage de cette enseignante avec qui on discutait, de manière un peu libre, sur la méthodologie mise en place pour commenter des textes. Elle était partisane d'utiliser les éléments formels pour commenter les textes, ceci dit, seulement après un balayage des premières impressions des élèves qu'elle reconnaissait comme plus fructueuses face à un texte « flou », donc incompréhensible au premier abord. Et c'est cette incompréhension synonyme d'une envie de découvrir qui donnerait aussi, finalement, le plaisir de la lecture :

[Suite à une déclaration de l'élève qui disait que leur enseignant de français estimait qu'*Harry Potter*, un des best-sellers les plus lus par les élèves encore aujourd'hui, n'est pas de la littérature]

« Mais par exemple *Harry Potter*, toi tu penses que l'auteure ne l'a pas écrit pour... C'est-à-dire, en suivant le raisonnement de Monsieur B*, alors tu penses que le prof pense que l'auteure ne l'a pas écrit avec une volonté qu'il soit interprété. C'est ça dont tu parles ?**

Oui voyons, c'est que moi je pense que la littérature est synonyme de livres et que...

C'est-à-dire que ça c'est ta définition, donc *Harry Potter* serait de la littérature ?

Oui. Oui. Et alors ce qu'a dit Monsieur B*** c'est que l'auteur d'*Harry Potter* n'était pas de la littérature, et que c'était des aventures et que c'était de la fiction. Et moi je me disais, dans le cours où on était maintenant où tu étais aussi, le texte que nous avons lu auquel personne ne comprenait rien, et

qui n'avait aucun sens, et que nous étudions Rimbaud et ça s'est considéré comme de la littérature, c'est-à-dire, même si c'est de la poésie... Pourquoi si tu donnes ça à un enfant et il te dit qu'il ne comprend pas et qu'il n'aime pas, et *Harry Potter* il aime et il comprend. Alors pourquoi Rimbaud c'est de la littérature et J.K. Rowling ne l'est pas ? Alors moi je pense que la littérature est synonyme de livres, et que dans cette école on appelle littérature à tous les auteurs des siècles précédents et c'est comme si de nos jours la littérature n'existait plus, la littérature c'est ce qui a existé avant.

Donc la littérature serait plus proche de quelque chose que tu comprends ?

Pas nécessairement, parce que les gens aiment aussi être surpris et que le texte qu'ils sont entrain de lire, le livre, soit comme un casse-tête et c'est bien ça parfois le plaisir, dire « je n'ai pas compris » et chercher au-delà, gratter dans chaque mot³⁰⁵. »

(Marina 1, 1^e L, LFB)

« Et pour qu'un livre vous plaise, pour qu'il vous donne envie de continuer de le lire, que doit-il avoir ?

M : Pour moi, au moins, qu'il ait un élément à découvrir, et que pour cela le livre m'enthousiasme pour continuer à le lire, qu'il me fasse penser un peu. Parce que je ne sais pas, certains livres du cours de langue ont été très fades et n'avaient rien à découvrir.

J : Qu'il ne soit pas prévisible, qu'il soit quelque chose de nouveau, que je ne sois pas entrain de lire et que ça me rappelle quelque chose de déjà utilisé, cliché, mais quelque chose qui m'attire vraiment, qui tire de moi³⁰⁶. »

(José 3 et Marta 2, 2^o Bachillerato, Almodóvar)

Alors, contrairement à ce que les enseignants peuvent imaginer de ces livres que les élèves lisent de leur côté, ou de l'activité qu'ils mènent quand ils ne le font pas pour l'école, il ne s'agit pas là d'une activité où les élèves laissent leur cerveau en quelque sorte dans l'inactivité, pour se laisser mener dans des aventures qui leur font oublier tout travail intellectuel. Ils aiment la surprise, qu'on « tire d'eux » comme dit José plus haut, que ce soit quelque chose de nouveau qui les confronte à la différence et les oblige à déconstruire et reconstruire ce casse-tête dont parlait Marina du Lycée Français de Barcelone. Et c'est là quelque chose qui est apparu dans l'activité de lecture aussi.

³⁰⁵ « Pero por ejemplo *Harry Potter*, tú crees que la autora no lo ha escrito para... O sea, siguiendo el razonamiento de Monsieur B***, entonces tú crees que el profesor piensa que la autora no lo ha escrito con una voluntad de que sea interpretado... ¿Es esto el tema? Sí a ver es que yo pienso que literatura sería sinónimo de libros y que... O sea esto es tu definición, o sea que *Harry Potter* sería literatura. Sí. Sí. Y entonces lo que Monsieur B*** dijo es que la autora de *Harry Potter* no era literatura, y que eran aventuras y que era ficción. Y yo pensaba, en la clase que hemos asistido ahora que tú estabas, que el texto que hemos leído que nadie entendía nada, y que no tenía ningún sentido, y que estamos estudiando Rimbaud y que se considera eso literatura, o sea, por mucha poesía que sea... Entonces por qué si eso se lo pones a un niño y te dice que no lo entiende y que no le gusta, *Harry Potter* lo entiende y le gusta. ¿Por qué entonces Rimbaud es literatura y J. K. Rowling no lo es? Entonces yo creo que literatura es sinónimo de libros, y creo que en ese colegio se le llama literatura a todos los autores de los siglos anteriores y es como que hoy ya no existe la literatura, la literatura es lo que ya existió. ¿Entonces la literatura sería más próximo a algo que entiendes? No tiene por qué, porque a la gente también le gusta sorprenderse y que el texto que está leyendo, el libro, sea como un rompecabezas y esa es la gracia a veces decir “no lo he entendido” e ir a buscar más allá, rascar en cada palabra. »

³⁰⁶ « ¿Y para que un libro os guste, y os dé ganas de continuar a leerlo, qué tiene que tener? M: A mí por lo menos que tenga como un elemento que tenga que descubrir, y que para eso el libro me entusiasme a leerlo, que me haga pensar un poco. Porque no sé, hay algunos de Lengua que fueron súper sosos y que no tenían nada que descubrir. J: Que no sea predecible, que sea algo como nuevo, que yo no esté leyendo y que me suene ya algo utilizado, cliché, algo que realmente tire por mí. »

Rappelons-le, l'activité de lecture que j'ai menée durant mes deux années dédiées à l'enquête de terrain dans plusieurs lycées français et espagnols reposait sur le postulat d'une distinction entre différents types de littératures. Il s'agit là d'une distinction que j'ai volontairement établie, en vue de la confirmer ou de l'infirmier mais aussi pour voir ce que ces textes classés, dans les esprits scolaires et au-delà, comme « différents » provoqueraient chez les élèves. Des textes admis par les programmes et les enseignants comme aptes pour l'enseignement de la littérature (*Madame Bovary* et *Los Pazos de Ulloa*) étaient mis ensemble avec cette littérature juvénile qui en aucun cas n'a sa place en cours de français (*50 Nuances de Grey* et *Hunger Games*) et avec un extrait du programme d'enseignement de français et d'espagnol pour le lycée ou du code civil espagnol ou français selon l'année et l'établissement. Pour faire vite, un roman pouvant être considéré comme littéraire, un roman pouvant être considéré comme paralittéraire et des textes prescriptifs ou de loi, à caractère informatif.

Cette activité je l'ai menée avec des élèves du même âge dans deux établissements français et espagnols et plutôt en fin d'année scolaire (en mars 2016 et mai 2017). Pour les élèves, il s'agissait soit du moment où ils commencent à évoquer l'exercice du commentaire de texte qu'ils ne maîtrisent pas encore (pour les élèves hispanophones de 4^o de la ESO), soit du moment où le commentaire de texte est plus ou moins maîtrisé, ayant été introduit dès le début de l'année (pour les élèves des établissements français se trouvant en seconde). Pour les élèves de première et 2^o de *Bachillerato*, l'analyse de texte est quelque chose à laquelle ils sont soi-disant habitués et pour laquelle ils vont être très rapidement examinés dans le cadre de la fin de leur scolarité.

La première réaction a été la difficulté à réagir face aux textes. En effet, et pour continuer sur ce vocabulaire de la compréhension, de la saisie première du sens apparent du texte, il est vrai que les élèves ne comprennent pas ce qu'ils doivent dire, ils n'arrivent pas d'emblée et dans l'immédiateté dans laquelle cela leur est demandé à l'école, à construire un discours autour de leurs lectures, de leurs impressions, de ce que les textes leur évoquent de manière naturelle. Mais quand on attend un peu, quand on laisse le temps aux silences et aux hésitations, il y a toujours un point de départ, et ce point de départ, dans les deux cultures scolaires que j'ai observées, les a amenés à parler du texte de la manière qui serait attendue par leurs enseignants. J'ai choisi ici deux exemples qui sont représentatifs de ce qui était le plus courant dans leurs premières interventions orales. Les élèves des établissements espagnols sont partis dans un résumé des différents textes, exercice le plus valorisé avant l'arrivée du « commentaire de texte », un élève va même jusqu'à valoriser la qualité du

troisième texte [en l'occurrence, le programme d'enseignement de la matière d'espagnol] selon sa capacité à résumer ce dont il parle :

« C'est intéressant parce que je pense que le texte résume bien le contenu de la discipline *lengua y literatura* ; de ce que la matière devrait être³⁰⁷. »
(Francisco, 4^e ESO, Almodóvar)

Notons, sous la forme d'une anecdote, la distance qu'impose l'élève lui-même entre le discours officiel et ce qu'il a l'impression de vivre en classe d'espagnol.

Quand aux élèves des établissements français, déjà plus familiers de l'exercice du commentaire de texte, ils commencent tout de suite par une analyse formelle des textes, en évoquant des éléments textuels, des figures de style, les procédés utilisés par l'auteur tout en citant le texte, comme pour cette élève qui commente la première dans sa classe, l'extrait de *Madame Bovary* :

« On voit [je note cette prise de parole dans l'impersonnalité classique de l'analyse scolaire littéraire] dans toute l'évolution du texte Emma est un personnage très compliqué, qui montre des changements constants d'humeur, on le voit avec des connecteurs temporels, comme 'ce fut d'abord', 'puis ensuite', 'puis plus rien' et elle continue sur une analyse psychologique du personnage en s'appuyant sur des citations précises tout au long du texte. »
(Andrea, seconde, LFCL)

Ma première conclusion, face à leurs interventions « spontanées », c'est qu'il y a bien une modélisation de la lecture selon la tradition éducative, ce qui remet encore une fois en question les possibilités de la théorie du sujet lecteur, puisque si on encourage les lecteurs à parler « librement » autour d'un texte à la fin de leur scolarité, on peut être sûr qu'ils mettront en place les mécanismes qu'ils ont déjà intériorisés. Mais j'ai vu aussi de nouveaux éléments apparaître. C'est aussi durant cette activité qu'est le plus apparu ce lien entre plaisir de lire et compréhension du texte. Deux attitudes ont été le plus récurrentes concernant ce lien : les élèves qui aimaient davantage le texte qu'ils comprenaient (qui était majoritairement cette littérature qu'ils lisent dans leur temps libre), et les élèves qui disaient aimer davantage ces textes littéraires perçus comme plus exigeants et donc étudiés à l'école. Voici quelques aperçus de réponses en lien avec la compréhension à la question « quel est le texte que tu as le plus aimé et pourquoi » :

³⁰⁷ « Es interesante porque pienso que el texto resume bien el contenido de la materia lengua y literatura; de lo que la materia debería ser. »

« J'ai préféré le deuxième texte [*50 Nuances de Grey*] car l'écriture est plus moderne et c'est donc plus simple à comprendre, à lire. »
(Adrien, seconde, LFCL)

« Le premier texte [*Madame Bovary*] j'ai eu du mal à le lire parce que la relation entre les phrases est très minutieuse. Cependant, c'est celui que j'ai le plus aimé parce que c'est celui qui m'a le plus fait réfléchir à son sens. [...] En même temps le fait qu'il soit plus difficile à comprendre me donne envie de continuer à le lire et en savoir plus et voir davantage d'action de la part des personnages³⁰⁸. »
(Inés, 4^e ESO, Almodóvar)

« Avec les questions que ce texte nous pose [*Madame Bovary*] nous avons envie de continuer à lire. Ils nous apporte de l'intrigue³⁰⁹. »
(Matilde, 4^e ESO Almodóvar)

« Le texte que j'ai le moins aimé est le troisième (Programme d'espagnol) parce qu'il m'a semblé plus difficile à comprendre et par conséquent, plus ennuyeux³¹⁰. »
(Bárbara, 4^e ESO, Almodóvar)

« Avec cet extrait [*Madame Bovary*], il est impossible de comprendre l'histoire, ce qui est attirant car en lisant ce texte, on a envie d'en savoir plus. »
(Maxime, seconde, LFB)

« Je recommanderais ce texte [*50 Nuances de Grey*] à la plupart de personnes parce que c'est un texte facile à comprendre et apte pour à peu près tous les âges. Je pense que ce texte peut intéresser spécialement les jeunes donc je le dirait d'une manière informelle avec un langage familier. »
(Marie, seconde, LFB)

Il est donc vrai que durant l'activité, les élèves ont plusieurs fois fait référence au fait qu'ils appréciaient plus un texte qu'un autre parce qu'ils le comprenaient mieux ou qu'il leur parlait tout de suite. Cependant, quelques réponses intéressantes et aussi présentes en grand nombre montrent que l'incompréhension première peut être un moteur de recherche intéressant. Souvent lié au suspense créé par l'intrigue, il invite les élèves à se mettre au travail : à la recherche de la suite de la lecture par la mise en marche de processus d'imagination et d'invention. Ainsi, la volonté d'apprendre, de connaître du nouveau, est un moteur de plaisir de lire :

³⁰⁸ « El primero me ha sido difícil de leer porque la relación entre las oraciones es muy minuciosa. Sin embargo, fue el que más me gustó de todos porque fue el que me hizo reflexionar más sobre su significado. [...] Al mismo tiempo, el hecho que sea más difícil de entender me hace querer seguir leyendo y saber más y ver más acción por parte de los personajes. »

³⁰⁹ « Con las preguntas que nos plantean nos apetece continuar leyendo. Nos proporciona intriga. »

³¹⁰ « El texto que menos me ha gustado ha sido el tercero porque me ha resultado difícil de comprender y por lo tanto, más aburrido. »

« C'est le texte que j'ai le moins aimé [*Hunger Games*], pas parce que je ne l'aime pas, mais parce que j'ai préféré les deux autres. Je le connais déjà, donc il ne m'apprend rien. »
(Alice, 1^e L, LFB)

Cette même élève a d'ailleurs choisi le deuxième texte, ce texte réaliste d'Emilia Pardo Bazán, comme texte préféré, alors même qu'il s'agit là d'un texte scolaire et donc censé être plus ennuyeux ou du moins plus éloigné des élèves :

« Mon texte préféré des trois [*Los Pazos de Ulloa*]. C'est un récit plus mystérieux, intrigant. Qui est le cavalier ? Que veut-il ? Pourquoi des coups de feu ? Description d'un lieu, de personnages qui ne lui sont pas familiers, sortant de l'ordinaire. »
(Alice, 1^e L, LFB)

Ensuite, il est aussi important de remarquer que ces textes qu'ils ont majoritairement classés comme plus « compréhensibles » et d'emblée du côté du plaisir, ne sont pas des textes uniquement appréciés positivement par leur simplicité. Il y a quelque chose dans ce plaisir qui est du côté de la reconnaissance, du fait que ce qui y est dit est proche d'eux, qu'ils arrivent à s'identifier et à entrer dans l'histoire, qu'ils arrivent plus facilement à y mettre quelque chose d'eux :

« Ce texte [*50 Nuances de Grey*] est celui que j'ai préféré car il est écrit simplement avec des mots qui ne sont pas compliqués, c'est une histoire simple, actuelle, qui pourrait nous arriver. »
(Alexandre, seconde LFCL)

« Le texte que j'ai le plus aimé est l'extrait de *Fifty Shades of Grey* car il est plus facile et plaisant à lire. De plus, il est drôle et, étant plus actuel, permet une plus totale identification. »
(Hugo, seconde, LFCL)

« Le texte qui m'a le plus plu est celui de *Hunger Games* parce que le langage est courant et l'aventure est pleine de sensations. La description à la première personne permet un meilleur contact avec le lecteur. »
(Marina, 1^e L, LFB)

En effet, s'identifier c'est aussi se mettre à la place de, ou se sentir concerné par l'intrigue, la thématique, etc. C'est aussi personnifier quelqu'un d'autre et vivre sa vie, c'est se déposséder de soi-même pour posséder quelqu'un d'autre ou, pris sous un autre point de vue, c'est transformer l'autre par ce qu'on peut lui apporter tout en se transformant soi-même en faisant le voyage de retour vers soi. Et c'est bien de cela qu'il s'agirait dans ce plaisir de lire des aventures qui arrivent à d'autres, c'est les vivre à notre tour, expérimenter un autre environnement, une autre historicité, pour ne plus voir notre propre environnement de la

même manière. Ce sont là des idées qui ont émergé de tout ce que les élèves avaient à dire de cette intrigue dans laquelle ils aiment autant se perdre. Peut-être que ce qu'ils font, en réalité, c'est (se) chercher.

« *Le texte que j'ai préféré est le deuxième. Il est facile à lire, plaisant, et l'utilisation du présent nous place vraiment dans l'action*³¹¹. »

Ce vocabulaire du « placement » ou du changement de situation est quelque chose que j'ai retrouvé à maintes reprises lorsque les élèves parlent de ce que leur fait l'intrigue. « Nous place vraiment dans l'action », une phrase si simple et si pleine d'indices sur ce qui fait ce plaisir de la lecture. Nous entrons dans une action que nous faisons. En effet, il n'y a pas que le côté « entrer » dans l'intrigue qui intéresse ces élèves. C'est le fait d'entrer pour être le protagoniste de la suite, pour mieux inventer.

« Si je devais parler de ce texte à quelqu'un je dirais que c'est un texte assez facile à lire avec beaucoup de suspense. Des trois textes celui-ci a été mon préféré car il n'a pas vraiment de fin et ça me donne donc envie de continuer à lire. »

(Luana, 1^e L, LFCL)

« Parmi ces extraits je préfère le deuxième [*50 Nuances de Grey*] parce qu'il a réussi à me faire entrer dans l'histoire. »

(Fátima, 4^e ESO, LB)

« En lisant ce texte [*Madame Bovary*] je ne rentre pas vraiment dans l'histoire, je ne suis pas très intéressée. »

(Marina, seconde, LFB)

Dans les entretiens, c'est aussi l'intrigue qui avait été à l'origine du plaisir de lire. Suivre l'histoire, entrer dans un processus qui nous fait passer d'un point initial à une fin attendue ou préalablement inventée, voilà qui serait la clé du plaisir de lire et même peut-être de la littérature :

« **D'accord, est-ce que tu peux me parler d'un livre ou d'un texte que tu aies lu récemment pour toi et qui t'ait particulièrement touché ? Que ce soit dans un bon ou dans un mauvais sens.**

Un livre que j'ai BEAUCOUP apprécié ? C'est ça ?

Tu peux ne pas l'avoir apprécié, mais en tous cas il t'a touché, il ne t'a pas laissé indifférent.

Ah, c'est le livre de C. C. Hunter, qui est une écrivaine américaine qui a écrit *Nés à Minuit*. C'est une saga en fait, et je ne pouvais pas m'arrêter de lire, vraiment. Tu es PRIS, tu es tellement attaché au personnage, tu veux vraiment continuer à lire, c'est vraiment fou, dans chaque livre elle est beaucoup

³¹¹ (Théo, seconde, LFCL).

plus intéressante, il ne manque pas... c'est pas.. il y a toujours un truc qui est rajouté, et je trouve ça génial. Ou le... *Le Passe-miroir* et l'autre s'appelle *Les disparus du Clairdelune*, c'est VRAIMENT VRAIMENT génial, parce que le vocabulaire qu'utilise l'écrivaine, le monde qu'elle a créé pour le faire, les DÉTAILS, les CARACTÈRES des personnages, ils sont vraiment tellement attachants, tu lis, tu PLONGES carrément dans le monde qu'elle te créé, tu te mets vraiment à la place... Par exemple moi je me suis vraiment identifiée au personnage principal, Ophélie, je me voyais vraiment. Ou un que j'ai lu il y a un bout de temps, c'est *Le Labyrinthe*, le deuxième était tellement bien écrit, j'ai tellement plongé dans le livre, qu'à un moment ils sont cachés parce qu'ils doivent se protéger parce que sinon ils se font bouffer littéralement, et quand ils pensent qu'il n'y a personne et ils sortent, tu vois un mec sortir qui fait « coucou », j'ai eu tellement peur que j'ai jeté mon livre de l'autre côté de la salle. Et je trouve ça tellement bien de pouvoir vraiment s'immerger dans le livre. C'est ça que j'adore dans la litté... dans les livres. »
(Andréa, seconde, LFCL)

« Et qu'est-ce qui fait que tu aimes lire ? »

Normalement c'est l'intrigue, je veux dire lorsqu'on te donne une histoire qui n'est pas forcément policière, quelle qu'elle soit, c'est arriver et découvrir la fin. Quand je prends un livre, parfois je lis les dernières dix pages, et après je commence depuis le début. Et c'est voir comment tu es dans une situation initiale et tu termines dans une situation finale. Moi ce que je préfère du livre c'est de voir la progression psychologique d'un personnage³¹². »
(Marc, 1^e ES, LFB)

Cette idée est intéressante en ce qu'elle irait contre l'idée que suivre l'intrigue c'est dévorer un livre avec le seul but d'atteindre la fin, la résolution, la réponse aux questions que l'on avait pu se poser. Avec sa réponse, cet élève montre que c'est bien la recherche en elle-même qui l'intéresse, le processus. Voir la fin « à l'avance » n'est en rien un inhibiteur de plaisir, encore une fois, comprendre une histoire s'est se lancer dans l'aventure d'entrer dans un processus imaginatif dans lequel on se transforme en transformant l'histoire.

C'est cette même intrigue qui fait aussi que les élèves seraient prêts à recommander une lecture, comme cette élève qui répond à la question « que dirais-tu de ce texte ? » par rapport à l'extrait de *50 Nuances de Grey* : « Je ne dirais pas la suite pour que la personne soit intriguée et pour l'encourager à lire le livre » (Yaiza, seconde, LFB).

Toujours autour de l'intrigue et pour revenir à l'activité de lecture, c'est aussi le fait qu'elle soit manquante qui distingue radicalement le troisième texte des autres. Au-delà de certains éléments comme le fait que le troisième texte contenait, dans toutes les activités et au vu des descriptions des élèves, un vocabulaire technique et qu'il était informatif, il y a aussi le fait que le vocabulaire que les élèves ont utilisé pour le décrire était moins du côté de l'affect, de l'attention et de l'immersion que dans le cas des autres :

³¹² « I què fa que t'agrada llegir? Normalment és la intriga, vull dir quan et poses una història que no sigui policíaca, sigui el que sigui, és arribar i descobrir el final. Quan agafes un llibre, a vegades llegeixes les últimes deu pàgines, i després comences des del principi. I és veure com estàs a una situació inicial i acabes a una situació final. I a mi el que més m'agrada del llibre és veure la progressió psicològica d'un personatge. »

« Le troisième texte [*Programme d'espagnol*], en étant plus technique, puisqu'il traite des objectifs de la matière de langue, est quelque chose qui attire moins l'attention, même si c'est quelque chose de plus proche de notre réalité³¹³. »
(Ángela, 4^o ESO, Almodóvar)

« Le texte que j'ai le moins aimé est le troisième [Programme de français] parce qu'il ne captive pas mon attention. C'est ennuyant à lire. »
(Cloé, seconde, LFCL)

« Celui que j'ai le moins aimé est l'extrait du programme de français car il n'évoque aucune sensation ni même une pensée en moi. »
(Daniel, seconde, LFCL)

« Celui-ci est le texte le moins intéressant [Code civil], puisque n'étant pas littéraire, il ne me suscite aucune émotion de vouloir continuer à le lire³¹⁴. [...] Il en me semble pas du tout intéressant parce qu'il ne fait que m'apporter de l'information sur mes droits et devoirs en tant que citoyen. »
(Elena, 2^o Bachillerato, Almodóvar)

« Ce texte [Programme de français] c'est un texte informatif, il n'y a pas d'histoire. C'est un texte administratif qui utilise du vocabulaire technique. C'est pas un texte très intéressant même si c'est utile. »
(Mireia, seconde LFB)

Par antinomie, dans la description de ces troisièmes textes informatifs, se dégage donc une certaine définition de ce que les élèves considèrent être la littérature :

« Ce document est le moyen ou le programme d'apprentissage [Programme de français]. Ce n'est pas de la littérature et reflète très bien les textes déplorables qu'on va devoir lire contre notre gré au cours de notre vie. Je pense qu'une certaine esthétique d'écriture favoriserait le texte et le message qu'il veut passer. »
(Andréa, seconde, LFCL)

« Ce texte est celui que j'ai le moins aimé car il montre une liste de règles sur le respect du corps humain en le présentant comme inviolable même après la mort. Les listes de règles sont moins intéressantes que des textes laissant libre cours à notre imagination, même si elles peuvent nous apprendre des choses. Trop répétitif et strict. »
(Alice, 1^o L, LFB)

Déjà, la littérature est du côté du plaisir, et le plaisir est lié au fait qu'il y a une histoire dans laquelle entrer et avancer par tâtonnements. Il ne s'agit pas d'une information qu'on gobe ou d'une liste que l'on apprend, ou de règles que l'on suit. La littérature est cette chose

³¹³ « El tercer texto, al ser más técnico, ya que trata de los objetivos de la asignatura de lengua, es algo que llama menos la atención aunque sea algo más cercano a nuestra realidad. »

³¹⁴ « Es el texto más *desinteresante*, ya que al no ser literario no me suscita emoción de querer seguir leyéndolo. [...] No me parece nada interesante porque simplemente me da información de mis derechos o deberes como ciudadano. »

dans laquelle on est d'emblée invités à participer, à continuer, à inventer. Dans laquelle aussi bien nos émotions que notre intellect sont sollicités. Pour la première fois dans ces témoignages nous notons donc une distinction entre les textes d'« information » et les histoires. S'il est vrai que dans mes entretiens j'ai posé cette distinction entre textes d'information et textes de fiction, les élèves ayant passé cette activité n'avaient pas forcément été interviewés ou l'avaient fait après. Le fait donc qu'ils identifient ce texte comme un texte « informatif » et qu'ils le distinguent des deux autres textes qu'ils appellent « histoires » ou « littérature » d'ailleurs de manière indifférenciée, montre qu'il s'agit pour eux d'une distinction qui fait sens, et qui tient au fait que l'expérience qu'ils se sentent vivre n'est pas la même. Nous reviendrons plus tard sur cette distinction-là, mais nous pouvons noter d'ores et déjà qu'il ne s'agit pas là de la seule différence ou catégorisation que les élèves ont faite entre textes plaisants et déplaisants. En effet dans le commentaire de cet élève à l'extrait de *Madame Bovary* nous retrouvons aussi une idée que nous avons vu au long de ce travail :

« Ce texte est pour moi un texte qu'on travaillerait en classe mais que aucun jeune ne lirait pour le plaisir de nos jours. On l'a travaillé cette année et personnellement (ne pas dire à madame G***) ça me paraît un texte ennuyant pour lire personnellement mais un très bon texte pour analyser. J'en parlerais en classe mais pas plus. »

(Antoine, seconde, LFB)

L'idée que si les textes de l'école ne sont pas forcément aptes à développer le plaisir de lecture, ils le sont à mener un autre type d'exercice, un exercice cependant valorisé par les élèves au-delà de la question du plaisir : l'analyse. Dans cette reconnaissance d'une utilité scolaire du texte il y a aussi l'exclusion de l'activité propre de lecture et donc, à l'intérieur, une sorte de définition de ce qu'est la lecture pour cet élève. Lire n'est pas ce qu'on fait à l'école, encore une fois. Ce qu'on fait à l'école est important, mais ça ne nous fait pas plaisir. Lire pour nous, cela oui, nous apporte du plaisir. Les élèves aiment donc bien lire. Mais ce plaisir est lié à un cheminement propre loin de ce qui est fait en classe, il semblerait donc absurde de vouloir amener ce plaisir-là précisément par des exercices scolaires alors même que ce plaisir est déjà connu par les élèves et que ce que l'on fait à l'école ne fait, à leur sens, que les éloigner de cette lecture qu'ils aiment effectuer. Voilà pourquoi nous allons retrouver des commentaires comme celui de Marie, concernant l'extrait de *Madame Bovary*, qui à la question « que dirais-tu de ce texte et comment le dirais-tu ? », répond :

« Je dirais de ce texte qu'il est très intéressant mais qu'il ne peut pas être lu par tout le monde à cause de son langage et vocabulaire soutenu, vu que ce texte est assez vieux. Mais je le dirais d'un ton convaincu pour insister aux gens d'essayer de le lire et de le comprendre. »
(Marie, seconde, LFB)

c. On aime lire pour SE comprendre

Le plaisir de s'identifier à ce que l'on lit

Au-delà donc d'aimer ou de ne pas aimer ce que l'on ne comprend pas, se sont aussi dégagés des points communs concernant ce plaisir et ayant un rapport à l'entrée en intrigue ou à l'indentification dont on vient de parler. Le plaisir ce n'est pas seulement l'envie de comprendre, de savoir, de continuer de lire pour continuer d'imaginer. Le plaisir c'est aussi pouvoir se mettre à la place, pouvoir s'imaginer soi-même dans une autre vie, dans un autre univers :

« Très intéressant. J'aime comprendre comment elle se sent. »
(Chloé, seconde, LFCL)

« Le texte que j'ai préféré est *Madame Bovary* parce que premièrement il est écrit d'une façon très agréable à lire avec des comparaisons et des descriptions. J'aime aussi ce texte parce que je me sens proche d'Emma, je sens comme une légère identification à ce personnage. »
(Cloé, seconde, LFCL)

« Le texte que j'ai préféré est le deuxième, l'extrait de *50 Nuances de Grey*, car le fait que ce soit écrit d'une manière familière rend le texte plus facile à lire mais aussi nous fait nous mettre dans le contexte. »
(Chloé, seconde, LFCL)

« Le premier texte est un texte plutôt descriptif, il s'agit d'un extrait du livre *Madame Bovary*. Dans cet extrait, le lecteur se met dans la peau d'Emma, on a la chance de « vivre », de sentir les sensations éprouvées par Emma. »
(Maxime, seconde LFB)

« J'ai beaucoup aimé celui-là car il nous emporte dans un autre univers, il parle de voyage, de bruits de sabots, il parle de la nature. »
(Honorine, 1^e L, LFB)

Ces commentaires aux extraits montrent qu'une littérature éloignée de l'époque des élèves n'est pas forcément une littérature qui rebute. C'est aussi l'occasion d'entrer dans une réalité inconnue à explorer. Si on a le temps et la place d'expérimenter un texte, un livre, il ne faut pas nécessairement qu'il parle aux élèves comme ils ont eux l'habitude de parler pour

qu'ils se sentent interpellés. Le plaisir est là quand on nous parle de nous, quand on parle du monde que l'on connaît, mais aussi quand on nous donne accès à un inconnu à rechercher. Et le fait que les élèves aient une tendance à se sentir plus concernés par des histoires qui mettent en jeu des personnages proches de leur âge et ayant des inquiétudes similaires, est forcément directement lié à l'envie des élèves de pouvoir se mettre à la place des personnages qu'ils lisent, d'entrer dans les histoires qu'ils parcourent, de vouloir se comprendre mieux à travers ce qu'ils ont sous les yeux :

« Si je trouvais quelqu'un dans la rue, je lui dirais qu'il devrait lire ce texte [*Hunger Games*]. Parce qu'il transmet un mystère qui intrigue la personne qui lit et qui lui donne envie de connaître la fin. Je lui dirais aussi que ce que veut l'auteure est comparer notre société, notre vie et nos coutumes d'une manière fictive et passionnante. C'est le texte que j'ai le plus aimé, parce qu'il a été le plus facile à lire mais aussi celui qui a le plus attiré mon attention par sa manière d'écrire³¹⁵. »
(Victor, 2^o Bachillerato, Almodóvar)

Dans un double cheminement, les élèves apprécient d'entrer dans une histoire pour en tirer des choses mais aussi apporter du leur dans ces mêmes histoires, s'imaginer et s'inventer par elles, s'identifier pour mieux se penser. En effet, cette identification dont parlent les élèves, ne doit pas tellement être perçue comme une simple manière de s'oublier, mais comme une manière de se mettre soi-même dans autre chose, chez l'autre. Ici, l'idée de « se mettre dans la peau du personnage » et d'entrer dans son univers, doit littéralement être prise comme une opportunité d'apporter ce que nous sommes, pensons, devenons, dans une activité qui à son tour modifie ou plutôt continue de modifier ce que nous sommes, pensons et devenons :

SITUATION et INTERACTION sont inséparables l'une de l'autre. Une expérience est ce qu'elle est à cause de la transaction qui s'établit entre un sujet et ce qui constitue à ce moment-là son environnement ; – que cet environnement soit fait de personnes avec lesquelles il s'entretient verbalement, étant lui-même partie dans la situation ; ou que ce soient les jouets avec lesquels il joue, le livre qu'il lit (l'environnement peut aussi bien être la Grèce ancienne que l'Angleterre ou quelque région imaginaire), ou les éléments d'une expérience, que lui-même est en train de poursuivre. Même en construisant un château en Espagne, on agit et réagit avec les objets dont on se sert en imagination. (Dewey 1968, 479)

³¹⁵ « Si encuentro a alguien por la calle, le diría que este texto se lo tiene que leer. Porque transmite un misterio, que a una persona le intriga y quiere saber el fin. Le diría también que lo que quiere la autora es comparar nuestra sociedad, vida y costumbres de una forma ficticia y apasionante. Este fue el texto que más me ha gustado, porque fue el más fácil de leer y el más llamativo en su forma de escribir. »

Dans cet extrait d'*Expérience et Éducation* (1938), nous retrouvons ce va-et-vient de l'expérience qui élimine toute pensée de passivité face à l'immersion narrative, face à ce plaisir d'entrer dans une histoire à travers un personnage. Oui, les élèves aiment « sortir » de leur monde pour entrer ou voyager dans d'autres univers. Mais même quand ils le décrivent eux-mêmes dans les entretiens avec leurs propres mots, on y trouve ce vocabulaire du changement propre, de la subjectivation, qui fait que la lecture n'est en aucun cas une sorte de passe-temps creux dans lequel on s'abstrait de nos problèmes pour ne plus y penser :

« Comment tu définirais les sentiments ou les sensations quand tu lis ? C'est quoi pour toi l'activité de lecture en fait ?

Comme je l'ai déjà dit c'est quand on imagine une autre situation, pas forcément dans un autre monde mais dans une autre... parce qu'il y a plein de lectures c'est dans notre monde, c'est notre réalité, mais comme s'est vu du point de vue d'un autre personnage, c'est pas le nôtre, c'est une autre réalité, je ne sais pas comment on dit ! (*rire*) Donc... je pense que l'auteur il nous tient un peu la main pendant la lecture, enfin, par son écriture il veut qu'on ressente, soit la pitié, soit l'amour, soit tout ça. C'est lui qui décide un peu. On n'a pas... je pense. Par l'écriture. »

(Chloé de H, seconde, LFCL)

« Pourquoi tu aimes lire ? Parce que je suppose que si tu lis c'est que tu aimes lire donc... pourquoi tu aimes lire ?

Je pense que c'est parce que c'est quand tu cesses d'être toi et que tu te mets à la place de la personne. C'est cette espèce d'empathie, tu ressens ce que ressent la personne. Par exemple moi quand j'écris j'aime bien être dans la peau de cette personne, j'aime bien être cette personne qui traverse ces moments de crise, ces moments de joie. J'aime bien être cette personne parce que je trouve que cette personne est intéressante, elle vit des moments FORTS et j'aime bien être dans la tête d'autres personnes, savoir comment elles réagissent, c'est comme découvrir des trucs nouveaux à chaque fois. »

(Jean-Jacques, 1^o Bachillerato, LB)

« Mais c'est que justement je veux voir ce qu'est pour vous cette chose, mais attention, il n'y a pas une définition valable ou pas valable, je ne m'attends pas à une réponse correcte que je pourrais vérifier, c'est vraiment pour voir ce que vous pensez. J'aimerais que TOI tu m'expliques ce qu'est pour TOI la lecture.

Voyons c'est que pour MOI, c'est-à-dire si je ne dois pas mettre cette définition dans un dictionnaire, si c'est QUE POUR MOI, c'est... quelque chose avec laquelle passer le temps, en étant relax et un peu... pour te désactiver du monde, ou être juste entrain de lire, en t'inventant, en continuant l'histoire, en te l'imaginant³¹⁶. »

(Paula, 1^o Bachillerato, LB)

³¹⁶ « Pero es que justamente quiero ver qué es para vosotros esta cosa, pero ojo, no hay una definición válida o no válida, no espero una respuesta correcta que pueda verificar, es realmente para ver lo que pensáis. Me gustaría que TÚ me expliques lo que es para TI la lectura. A ver para MÍ, o sea si no lo tengo que poner en un diccionario, si es PARA MÍ, es... algo con lo que pasar el tiempo, estando relajada y un poco... desactivarte del mundo, o sea estar solo leyendo, inventándote, siguiendo la historia, imaginándotela. »

L'identification comme processus de subjectivation

Au contraire, la lecture est aussi cette chose qui transforme les histoires selon qui l'on est ou qui l'on devient, ce qui fait que l'objet livre n'est jamais le même, ni pour tous, ni même pour un même lecteur :

« Oui, j'ai aimé. Mais en plus je suis restée avec l'envie de le relire. Mais je me suis dit, je vais laisser passer du temps mais je le relirai. Tu sais ? Je pense que c'est une de ces œuvres qu'en fonction de ce que tu es en train de vivre tu le vis d'une manière différente³¹⁷. »
(Fátima, 4^o ESO, LB)

Fátima me parlait d'un des derniers romans qu'elle avait lu. Un livre d'Albert Espinosa dont elle ne m'a pas raconté l'histoire comme le faisaient pourtant la plupart des élèves auxquels je demandais de me parler de leur dernière lecture. Elle m'expliquait tout simplement comment elle était arrivée à ce livre-là, par une recommandation d'une librairie à l'aéroport alors qu'elle partait en voyage avec sa famille, elle me parlait de ce qu'elle avait pensé de la couverture, du fait que c'était la première fois qu'elle entendait parler de l'auteur et qu'elle ne savait pas si elle devait faire confiance ou pas aux avis de la vendeuse, et puis elle m'a finalement dit que quelque chose dans les premières pages qu'elle parcourait l'a attiré et l'a décidée à l'acheter. Je lui ai alors demandé si finalement elle avait eu raison de faire confiance, si elle avait aimé faire cette lecture. Oui, « j'ai aimé ». Mais ce que je trouve si intéressant c'est que chez cette adolescence il y avait la conscience qu'une lecture est partie prenante de notre vie, se passe en nous, que c'est en fonction de ce que nous vivons que nous faisons l'expérience d'une certaine manière, que « situation et interaction » sont effectivement liées, sinon la même chose. Encore bien intéressant dans ce témoignage le fait de voir que l'élève a dit qu'« en fonction de ce que tu es en train de vivre tu le vis d'une manière différente ». Je pense que l'élève voulait dire qu'en fonction de ce que l'on vit, on le lit d'une manière différente. Mais elle a dit « *vives* » [tu vis] et pas « *lees* » [tu lis]. Si c'était là un lapsus, il était révélateur. La lecture est vie, expérience vitale, relation, dans laquelle l'objet livre, si tant est que l'on puisse l'isoler, est en interaction totale avec le lecteur, ce sujet qui se subjectivise en subjectivant l'œuvre elle-même par ce processus lectoral. De manière un peu réductrice et pourtant tout à fait juste, c'est ce que dit Camille lorsqu'elle dit que lire « nous fait réfléchir et ouais, ça fait voir les choses autrement et ça fait évoluer donc » :

³¹⁷ « Sí. Me gustó. Pero además me he quedado con ganas de volver a leerlo. Pero dije, voy a dejar un tiempo pero me lo volveré a leer. ¿Sabes? Creo que es una de estas obras que dependiendo de lo que estés viviendo lo vives de una forma diferente. »

« Et maintenant, si tu devais expliquer ce que tu ressens quand tu lis, plutôt au niveau des émotions, de ce qui se passe dans toi... »

Déjà ça dépend beaucoup de ce que je lis, mais je trouve qu'il y a des textes qui vraiment, enfin c'est vraiment presque plus fort que quand on va voir un film ou quoi. Par exemple, quand on lit des autobiographies, là je vais reprendre l'exemple de Camus parce que c'est la première chose qui me vient à l'esprit, c'est vraiment PLUS PERSONNEL, on se sent beaucoup plus proche, et je pense que ça facilite les émotions qu'on peut ressentir. Je trouve que vraiment la lecture ça peut procurer les émotions qu'on ne retrouve pas ailleurs.

Et par rapport à ta personne, à ce que peut t'apporter dans ta vie ?

Bah je disais aussi que c'est inspirant la lecture, je trouve que ça permet de te faire changer les idées, de nous faire réfléchir et ouais, ça fait voir les choses autrement et ça fait évoluer donc. »

(Camille, 1^e L, LFB)

Devons-nous donc interpréter ces moments où les élèves ont eu des confusions entre lecteurs, écrivains, lecture et écriture comme une preuve de plus que la lecture est ce processus d'interaction ou de subjectivation dans lequel tout se confond, rien ne peut plus être distingué puisque finalement tout n'est qu'une relation qui conforme cette expérience vitale de laquelle nous et notre environnement en sort changé ? En effet, voyons comment d'autres lapsus dans les discours des élèves semblent aller dans ce sens :

« QUE CROIS-tu que la littérature est à l'école ? Et après tu pourrais me dire QU'EST-ELLE POUR TOI ? »

C'est...

D'abord à l'école, c'est quoi la littérature à l'école ?

Ce sont... des textes qu'on te donne et sur lesquels tu dois rédiger des questions par rapport à... par rapport à leur sujet. Et après pour moi c'est comprendre le lecteur... sur ce qu'il a écrit.

Le lecteur ou l'écrivain ?

C'est-à-dire à l'écrivain et... savoir l'interpréter de tes façons, à ta manière³¹⁸... »

(Coni, 4^e ESO, LB)

« Ok, voyons qu'est-ce qui nous reste... Oui. Qu'est pour toi un bon lecteur ? »

Bon, pour moi un bon lecteur est une personne qui lit d'elle-même, parce qu'elle veut, et après qui analyse bien... qui sait s'EXPLIQUER et bien pourquoi elle a aimé cette fin ou pourquoi cette fin ne lui a pas plu, et QUI COMPREND ce que le lecteur³¹⁹ laisse comme implicite, ce qu'il ne dit pas tout à fait³²⁰. »

(Ana, seconde, LFB)

³¹⁸ « **QUE CREES que es la literatura en la escuela? Y luego me podrías decir QUÉ ES PARA TI la literatura.** Es... **Primero en la escuela, qué es la literatura en la escuela.** Son... textos que te dan y sobre esto redactar preguntas de... de lo que va. Y luego para mí es saber entender al lector... sobre lo que ha escrito. **¿Al lector o al escritor?** O sea al escritor, y... saber interpretarlo a tus maneras, a tu forma... »

³¹⁹ L'élève voulait dire l'auteur? En tous cas, encore une fois, la confusion lecteur-auteur est intéressante.

³²⁰ « **Vale. A ver, qué nos queda... Sí ¿Para ti qué es un buen lector?** Bueno, pues para mí un buen lector es una persona que de por sí ella lee, porque quiere, y después que analiza bien... sabe EXPLICARSE pues por qué este final le ha gustado o por qué este final no le ha gustado, y QUE ENTIENDE lo que el lector deja como *implicite*, lo que no acaba de decir. »

« Et que penses-tu de Guillaume Musso [je pose cette question parce que c'est elle qui m'a parlé d'un roman de cet auteur quand je lui ai demandé quel livre avait-elle lu récemment qui l'avait marquée] ? De sa manière d'écrire, de l'histoire ?

Euh je trouve que par exemple comparé à Zola ou à des choses comme ça c'est BEAUCOUP plus facile à écrire (*elle se reprend*) À LIRE, à comprendre et je trouve qu'il écrit très... on va dire il est pas... c'est pas comme du français très cherché, c'est comme du français qu'on... bon c'est pas comme du français qu'on parle tous les jours mais c'est du français normal on va dire, entre guillemets. »

(Astrid, seconde, LFB)

Ces témoignages en apparence confus mais peut-être finalement extrêmement lucides sur ce que fait la lecture confirment encore une fois les mots de Dewey dans *Expérience et Éducation* :

Les deux principes : Continuité et Interaction ne se séparent jamais l'un de l'autre. Ils sont – si l'on peut ainsi s'exprimer – les aspects longitudinaux et latéraux de l'expérience. Des situations différentes se succèdent, mais, conformément au principe de la continuité, quelque chose de la première est transféré à la seconde. Quand un sujet passe d'une situation à une autre, son univers, ou, comme on dit, son environnement, s'élargit ou se contracte. On ne peut pas prétendre que le sujet se découvre soudain dans un autre monde, mais du moins dans quelque partie ou quelque aspect différent du monde où il a toujours vécu. Ce qu'il avait acquis de savoir et d'habileté, dans la situation précédente, devient instrument de compréhension et d'action pour la nouvelle situation. Le processus doit se prolonger aussi longtemps que le désir d'apprendre et que la vie qui l'anime. (Dewey 1968, 479–80)

Ce serait peut-être là la meilleure approche de ce qu'est la subjectivation. Ce processus ou point d'interface dans lequel aucune dichotomie n'est possible. Ainsi, plus de lecteur séparé de l'auteur, plus d'objet œuvre séparable de l'activité qui la met en marche, plus de compréhension préalable à une interprétation. La lecture ne serait donc que mouvement d'aller-retour, de transformation permanente, de participation à une transformation qui s'opère d'ailleurs que l'on lise ou pas, et dans laquelle l'expérience de la lecture ne fait qu'ajouter à une expérience vitale qui se continue de toute manière. L'investissement émotionnel dont parlent certains élèves prouve qu'en lisant nous participons activement à cette transformation cependant, il se passe quelque chose dans nos vies, chez nous, dans le livre, qui nous change à jamais.

« Mais au niveau de ta disposition, de ton attitude, qu'est-ce qui est différent quand tu lis un article de journal et quand tu lis un roman ?

Je trouve que quand on lit un roman on se donne. On se donne TOUT, on VEUT finir de le lire, alors que quand on regarde les nouvelles c'est... on regarde simplement pour retenir certaines informations

et après on passe à une autre alors qu'un roman on veut le lire on est PASSIONNÉ par le livre, on veut lire tout le livre, on veut lire toutes les pages et souligner et tout (*sourire*).

[...]

Pour toi qu'est-ce qu'un bon lecteur ?

Un bon lecteur... C'est quelqu'un qui aime lire, qui n'a pas besoin de lire tout le temps, mais quand il lit, il lit VRAIMENT, il se donne à cent pour cent, il rentre dans l'histoire, il veut lire le reste de l'histoire, ce ne sont pas les personnes qui lisent dix lignes et ferment le livre et relisent dix semaines après. C'est quelqu'un qui se donne vraiment à cent pour cent dans le livre. »

(Alexia, 1^e ES, LFCL)

Se donner à cent pour cent à une histoire implique forcément une transformation dans et par cette histoire. Une thèse de Dewey confirmée quelques années plus tard par l'« art de penser » (Certeau 1990, 113) dont nous parle Michel de Certeau dans son ouvrage déjà cité à maintes reprises dans ce travail, *L'invention du quotidien* :

Danser sur une corde c'est de moment en moment maintenir *un équilibre* en le recréant à chaque pas grâce à de nouvelles interventions ; c'est conserver un rapport qui n'est jamais acquis et qu'une incessante invention renouvelle en ayant l'air de le « garder ». L'art de faire est ainsi admirablement défini, d'autant plus qu'en effet le pratiquant lui-même fait partie de l'équilibre qu'il modifie sans le compromettre. Par cette capacité de faire un ensemble nouveau à partir d'un accord préexistant et de maintenir un rapport formel malgré la variation des éléments, il tient de près à la production artistique. Ce serait l'inventivité incessante d'un goût dans l'expérience pratique. (Certeau 1990, 114)

Il n'y aurait donc pas une chose telle qu'un lecteur qui se met face à un livre et qui en absorbe une histoire ou qui se laisse complètement absorber dans elle. Il y aurait plutôt interaction (si l'on écrit comme John Dewey), « braconnage » (si l'on est Michel de Certeau) ou « relation » (si l'on lit Serge Martin).

« Entrer en relation » plutôt que communiquer

La théorisation de la relation selon Serge Martin aurait cet intérêt pour notre propos de revenir sur cette question de ce qu'est la « communication ». Maîtrise discursive dans le sens d'une appropriation et réutilisation de différents types de discours comme on le pense à l'école ? Rien de tout cela. Discours au sens de Benveniste, c'est-à-dire création langagière toujours en acte, ce qui implique que parler c'est déjà faire. Comme s'il répondait aux questions ci-dessous que Patrick Demougin pose dans son article « Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture » ;

Dans quelle mesure la lecture construit le sujet en lui proposant de recomposer une parole qui excède le texte ? Dans quelle mesure le texte n'est-il qu'une médiation, et parfois un écran, dans la production d'une parole à prendre, à reprendre, à prolonger, à transformer pour que s'y révèle le sujet et s'y construise le sens, et dans le même temps, que s'y dénonce l'artifice de la texture écrite ? (Demougin 2004, 119)

Dans son ouvrage *Langage et Relation*, Serge Martin explore cette notion relationnelle en partant de deux hypothèses :

- 1) la relation par et dans le langage consiste à transformer tous les éléments de la langue en éléments du discours pour et par une subjectivation dans les conditions propres au langage ;
- 2) le poème-relation (discours qui non seulement dit mais fait, c'est-à-dire invente, la relation) montre exemplairement la force du langage qui consiste à mettre le maximum de corps et d'affect dans le langage par les moyens à chaque fois entièrement discursifs d'une poétique relationnelle généralisée (sémantique intersubjective ; prosodie du renversement, de l'emmêlement ; etc.). (Martin 2005, 7)

Une langue compliquée, difficile d'accès en apparence, mais dont on peut facilement comprendre la problématisation qu'elle fait de l'expérience de lecture de littérature si l'on suit le parcours d'œuvres que supposent les essais de cet auteur. C'est en lisant qu'il produit une théorisation de ce qu'est la lecture, cette chose à laquelle nous faisons des choses à notre tour quelque chose tout en nous en faisant nous-mêmes à travers elle tout en produisant du sens nouveau, du langage, et ce en permanence, comme si nous lisant n'étions qu'un passage pour d'autres lectures, pour d'autres voix, et ce à l'infini.

Revenons rapidement sur la manière dont cela existe en citant une partie de la fin de cet ouvrage en particulier. Dans son dernier chapitre – qui d'ailleurs répond bien à cette imprécation de l'école d'enseigner à « communiquer » aux élèves dans le sens que nous lui connaissons déjà – l'auteur présente « La communication changée en relation ». Et il va commencer par reprendre les mots du dramaturge Claude Régy. Je choisis ici de prendre un long extrait de ce chapitre puisqu'il me paraît développer exactement la problématisation de la lecture qui nous occupe :

Claude Régy déclare ainsi :

Personnellement, sans aucune humilité, j'aurais tendance à dire que j'essaie de faire en sorte que la poésie soit présente sur les plateaux de théâtre, et de faire du scénographe, des acteurs

surtout, mais de tous les participants, des poètes à part entière selon une ligne générale qui est évidemment suscitée par l'écriture première. Il faut que tous les participants, à tous les moments, soient poètes. Et cette logique implacable rend le public obligatoirement poète lui-même. Peut-être d'ailleurs qu'on a ôté au public l'idée qu'il a ce pouvoir, en voulant imposer des formes admirables, ou imposer du sens (c'est-à-dire en voulant faire passer un message), alors qu'il n'y a aucune beauté ni aucun sens à imposer, me semble-t-il, mais qu'il y a à préserver une multiplicité dans laquelle le spectateur, comme lorsqu'il lit doit recomposer le poème. Il est tout à fait indispensable que le spectateur comme le lecteur aient une part active, et, à partir d'une proposition, développent tout le travail de création. Le poète est là, finalement – pas seulement dans celui qui écrit, pas seulement dans les signes déposés sur la page, mais dans toute cette vie qui prolifère au-delà de la page, et la multiplicité des spectateurs démultiplie également le sens et recompose l'œuvre, chacun faisant avec sa subjectivité. Ce n'est pas du tout l'idée d'une œuvre arrêtée : le poème dépend de ce qu'on en fait, dépend de qui le vit. (Régy 2001, 137–38)

Régy ne met pas la poésie sur scène ou dans le théâtre mais il demande que sur scène et dans la salle il y ait des poètes. Aucun fantasme démagogique qui mettrait la création poétique dans la décision des individus, dans une créativité débridée de l'individualisme contemporain. Régy met cette demande au compte d'une « logique implacable » qui est certainement celle de l'écoute de l'œuvre, de la relation que l'œuvre lance quand il y a réponse. Et alors, la relation signale que ni sens ni beauté ne sont à attester voire à trouver, mais que seulement une activité est en cours qui est à la fois incomparable et innombrable parce qu'irremplaçable au même titre que l'œuvre. La notion de subjectivité que Régy emploie est peut-être discutable, cependant le contexte montre bien qu'il ne s'agit pas d'une idiosyncrasie psychologique ou ontique mais de l'engagement d'un je qui ne sait pas ce qui lui arrive, qui s'abandonne et se trouve dans et par la réénonciation de l'œuvre. De plus, l'intérêt de ces remarques de Régy va plus loin que ce travail de l'individuation dans et par les œuvres qui permettrait à chacun d'accéder au statut de poète, étant entendu qu'il ne s'agit pas d'accéder au champ littéraire de la poésie mais de vivre une expérience inédite, une subjectivation inédite associant formes de langage et formes de vie. Il va plus loin parce que cette individuation-subjectivation est collective et donc engage ouvertement la socialisation. Régy ne développe pas particulièrement ce point mais son travail y porte la plus grande attention car la dichotomie public/privé s'y voit contestée, du moins déplacée. Cette circonstance où acteurs et spectateurs, un moment ayant la possibilité d'accéder au statut de poète, donc de sujet du poème comme il a été dit, est aussi la circonstance qui ouvre non à une fête du langage et à une fête de la vie qui renverraient l'extérieur, les autres circonstances, dans l'inexistence, mais justement à un appel à l'existence de tous les moments, de toutes les occasions par cette collectivité même de poètes... Claudel, montrant l'activité relationnelle en tant que valeur de son théâtre, signalait cette force des œuvres qui fait de tous les signifiants relation les porteurs

des personnages, de l'histoire, de la vie et donc des spectateurs, si ce mot a encore un sens puisqu'ils ont la possibilité alors de devenir poètes de leur vie. (Martin 2005, 214–16)

Cette citation de Régy et le commentaire qu'en fait Martin sont certes longues, mais essentielles à notre réflexion. Si on envisage ce moment de la lecture de littérature comme une expérience théâtrale, alors il devient en effet évident que tous les acteurs de la situation (y compris spectateurs), sont des participants actifs. Qu'il n'y aurait alors pas deux côtés : ceux qui produisent un sens, qui transmettent un message, et ceux qui le reçoivent. Mais que chacun à sa place est déjà dans la place de l'autre et en même temps replace le tout dans un nouvel endroit, celui de la création de sens nouveau, un sens qui ne s'arrête jamais cependant : « Le poète est là, finalement – pas seulement dans celui qui écrit, pas seulement dans les signes déposés sur la page, mais dans toute cette vie qui prolifère au-delà de la page, et la multiplicité des spectateurs démultiplie également le sens et recompose l'œuvre, chacun faisant avec sa subjectivité. Ce n'est pas du tout l'idée d'une œuvre arrêtée : le poème dépend de ce qu'on en fait, dépend de qui le vit. » Il ne s'agit pas d'aller regarder une pièce pour en tirer, immobiles d'esprits dans notre siège, le message qu'on aurait voulu nous transmettre. Comme quand on lit un roman, quand on récite un poème, en lisant, on entre en relation, et comme le dit bien Martin à la suite de cette citation de Régy, « Et alors, la relation signale que ni sens ni beauté ne sont à attester voire à trouver, mais que seulement une activité est en cours qui est à la fois incomparable et innombrable parce qu'irremplaçable au même titre que l'œuvre. » Et nous retrouvons encore une fois que, de tous ces éléments que nous avons déjà effleurés tout le long de ce travail, la lecture est cette chose qui nous touche au plus profond de nous mêmes, qui nous change quand elle nous a ému, quand elle a parlé à nos émotions ou quand nous avons pu nous mettre « à la place de », ce qui veut dire aussi finalement, nous créer une nouvelle place dans et par les personnages, dans et par les œuvres. Souvenons-nous de quelle manière les élèves souhaitaient parler de leurs lectures à plusieurs, de la manière dont leur lecture a fait l'histoire et leur propre histoire, souvenons-nous donc en définitive, de ce que les élèves ont déjà attesté, avec tout ce que nous avons écouté de ce qu'ils avaient à dire, que oui, la lecture est pour eux ce que Dewey appelle « interaction », que Martin appelle « relation » et que je veux maintenant appeler « expérience intime de socialisation ».

S'identifier pour énoncer

Mais c'est aussi ce que Bruno Latour appelle « énonciation », revenant par là à ce vocabulaire si scolaire des énoncés, des discours, qui conformeraient une compétence qui serait la communication. Nous avons déjà exploré de quelle manière les notions de « communication », « discours » et « énoncés » sont traités dans les programmes en relisant Benveniste [Cf. I. 4. c.]. Voyons maintenant de quelle manière la théorisation qu'en fait Bruno Latour dans son article « Petite philosophie de l'énonciation » permet de faire imploser tous les préjugés que comportent ces termes dans le milieu scolaire :

Il est devenu traditionnel d'appeler 'énonciation' l'ensemble des éléments *absents* dont la présence est néanmoins *présupposée* par le discours grâce à des *marques* qui aident le locuteur *compétent* à les *rassembler* afin de *donner un sens* à l'énoncé. Il est également traditionnel, du moins chez Greimas, de distinguer soigneusement l'énonciation telle qu'elle est installée ou inscrite dans le discours, de l'énonciation proprement dite qui est toujours seulement présupposée. Enfin, il est admis, toujours chez Greimas, de ne pas considérer l'énonciation comme l'ensemble des conditions sociales, économiques, matérielles, psychologiques ou pragmatiques qui entourent l'énoncé. L'énonciation ne renvoie pas en tant que telle à la pragmatique, à l'acte de discours (*speech act*) ou à un fondement social de la communication. Toutes ces représentations possibles de l'au-delà de l'énoncé sont fermement installées dans d'autres énoncés. Le romancier « en chair et en os » n'est pas l'énonciateur de son roman. Il est un personnage dans un autre récit, par exemple celui d'un historien, d'un critique littéraire, ou d'un journaliste venu l'interviewer. Ce refus d'un au delà du discours fut fondamental pour la sémiotique comme pour la linguistique. (Latour 2006)

Bruno Latour revient sur cette définition propre à la linguistique de l'énonciation qui est l'ensemble de marques identifiables dans un discours qui renvoient au *hic et nunc* où ce discours a été énoncé. Mais comme il le dit aussi bien, impossible, en se concentrant sur les marqueurs de l'énonciation, de continuer l'acte de discours, la communication mise en place par ce premier moment créateur, puisque « toutes ces représentations possibles de l'au-delà de l'énoncé sont fermement installés dans d'autres énoncés ». Quand on parle d'un texte, c'est comme si on devait forcément se détacher de l'acte de parole créateur de ce texte pour l'objectiver et en faire un objet d'analyse dans lequel on peut au plus identifier qu'il y a des marqueurs de cet acte de parole. Une manière encore une fois d'objectiver le discours et de présenter la communication comme un ensemble de règles identifiables et catégorisables qui

en font une compétence évaluable (si l'on pense en termes scolaires) et non un processus. En effet et pour revenir aux programmes scolaires, nous voyons que dans le système espagnol l'énonciation est surtout présente par le mot « énoncé ». Dans la présentation de la matière de langue et littérature, il est dit que les « énoncés » sont ces bouts de discours qu'il faut apprendre à identifier et à utiliser. Nous retrouvons le mot « énoncé » parmi les « standards d'apprentissage évaluable » du Bloc 1 « Communication orale : écouter et parler », du Bloc 2 « Communication écrite : lire et écrire » et du Bloc 3 « Connaissance de la langue » des cours de 4^o de ESO et de Bachillerato :

[L'apprenant] utilise progressivement les instruments adéquats pour localiser le sens de mots ou d'énoncés inconnus (demande de l'aide, cherche dans les dictionnaires, rappelle le contexte dans lequel cela apparaît...) ³²¹. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 364)

[L'apprenant] produit des textes de présentation et des textes argumentatifs propres en utilisant le registre adéquat pour l'intention communicative, en organisant les énoncés dans des séquences linéaires qui aient une cohésion et en respectant les règles orthographiques et grammaticales. Il révisé sa production écrite pour l'améliorer ³²². (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 376)

Appliquer les connaissances sur les structures sémantiques des énoncés pour la réalisation, auto-évaluation et amélioration des textes oraux et écrits, en prenant conscience de l'importance de la connaissance grammaticale pour l'utilisation correcte de la langue ³²³. (Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015, 377)

Il est déjà intéressant de noter que nous ne trouvons aucune mention concernant l'énonciation ou les énoncés dans le quatrième bloc, celui concernant la littérature. Dans le système espagnol la réflexion sur l'énonciation s'arrête à une prise en compte d'un bout de discours à savoir analyser et manipuler. Notons aussi, dans cette dernière citation de la place de l'« énoncé » dans l'apprentissage de la langue, qu'il fait partie de ces choses à maîtriser

³²¹ « Utiliza progresivamente los instrumentos adecuados para localizar el significado de palabras o enunciados desconocidos (demanda ayuda, busca en diccionarios, recuerda el contexto en el que aparece...) »

³²² « Produce textos expositivos y argumentativos propios usando el registro adecuado a la intención comunicativa, organizando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas ortográficas y gramaticales. Revisa su producción escrita para mejorarla. »

³²³ « Aplicar los conocimientos sobre estructuras sintácticas de los enunciados para la realización, autoevaluación y mejora de textos orales y escritos, tomando conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua. »

pour une utilisation « correcte » de cette dernière. Toutes ces règles et finitions laissent, encore une fois, du moins perplexes sur la conception du langage véhiculée dans ces programmes.

Dans les textes prescriptifs français, la réflexion ne va pas beaucoup plus loin. La seule mention à l'énonciation dans les anciens programmes de lycée se trouve dans une des « compétences visées » dans la liste des « finalités » pour la classe de français en seconde et première, à savoir, « Acquérir des connaissances utiles dans le domaine de la grammaire de texte et de la grammaire de l'énonciation » (Ministère de l'Éducation Nationale 2010). Comme d'habitude, aucune explication ou théorisation de ce que peut vouloir dire la grammaire de l'énonciation, juste une intuition : il s'agit encore d'une boîte à outils pour analyser les textes et donc les discours en suivant certaines règles qui permettent de mieux les objectiver, comment sinon comprendre le mot « grammaire » qui précède ?

Y-a-t-il eu un approfondissement de la question dans les nouveaux programmes de lycée ? Voici la seule mention de l'énonciation que nous y trouvons (dans l'apprentissage de « l'expression de la négation »), aussi bien pour la classe de seconde que de première :

Il s'agit d'étudier les différentes formes de construction de la négation ; l'examen de la phrase négative, de la préfixation et de l'opposition lexicale (antonymie) permet de travailler sur des unités de niveaux différents (mot, proposition) et s'ouvre naturellement à l'expression écrite et orale. À l'échelle des textes, on peut observer le fonctionnement pragmatique de la négation (négations partielles, énonciations implicites, etc.) et les niveaux de langue utilisés. (Ministère de l'Éducation Nationale 2019a) (Ministère de l'Éducation Nationale 2019b)

Encore une fois, une mention de cette connaissance à retrouver, à nommer à l'intérieur d'un discours, que nous avons vu dans les programmes espagnols. Or loin d'être un ensemble de marqueurs à dévoiler pour mieux comprendre le sens d'un texte, Bruno Latour définit l'énonciation comme ce processus de mise en lien de notre énoncé et de l'énoncé du texte. L'énonciation, comme l'interaction, comme la relation ou comme la subjectivation, est encore une fois, expérience : c'est le passage d'une parole A à une parole B, c'est la reprise d'un discours sous un autre discours, c'est le récit qui se crée lorsque que nous faisons parler le parleur derrière tout texte par notre propre parole :

L'ensemble des actes de médiation dont la présence est nécessaire au sens ; bien qu'absents des énoncés la trace de leur nécessaire présence demeure marquée ou inscrite, de telle sorte que l'on peut l'induire ou la déduire à partir du mouvement des énoncés. Il en est des marques

d'énonciation comme du magnétisme que les laves rejetées par les volcans et les failles de la terre gardent en se refroidissant. Bien que rien de l'extérieur ne trahisse leur passé magnétique il est possible, des millions d'années après, en interrogeant les roches au magnétomètre de retrouver la trace, fidèlement gardée, de l'orientation du pôle magnétique, tel qu'il était au jour de l'éruption. (Latour 2006)

En effet, Latour continue « Dès que nous commençons à nommer l'énonciateur, à le désigner, à lui donner un temps, un lieu et un visage, nous commençons un récit, autrement dit, nous débrayons à partir de l'énonciation vers un énoncé. » (Latour 2006) L'énonciation est langage. Encore une fois, nous retrouvons un philosophe qui nous permet d'abandonner ces théories « grammaticales » de la langue en classe de français et d'espagnol, ces théories qui réduisent les textes, les discours et la littérature à une analyse compétentielle qui fait de la communication une maîtrise finie, une connaissance achevée :

L'énonciation, l'envoi de message ou de messenger est ce qui permet de rester en présence, c'est-à-dire d'être, c'est-à-dire d'exister. Nous ne tombons donc pas sur quelqu'un ou sur quelque chose, nous ne tombons pas sur une essence, mais sur un processus, sur un mouvement, un passage, littéralement, une *passé*, au sens de ce mot dans les jeux de balle. La définition de l'énonciation comme le premier envoi (débrayage actantiel, spatial et temporel) n'est pas inexacte, elle est seulement trop restrictive, puisqu'elle correspond à l'une des passes seulement parmi celles que nous allons apprendre à reconnaître. Cette définition assez primitive est le seul postulat ontologique dont nous allons avoir besoin : nous partons d'une existence continuée et risquée – continuée parce qu'elle est risquée – et non pas d'une essence ; nous partons de la mise en présence et non pas de la permanence. (Latour 2006)

Allons maintenant plus loin voir de quelle manière se confirme le fait que les élèves vivent la lecture ainsi, comme création de son propre récit par la lecture du récit des autres. Cela expliquerait pourquoi les élèves semblent apprécier ces textes qui leur parlent, qui parlent d'eux, auxquels on peut parler et qui produisent du langage. Une réflexion concernant l'oralité des textes apparaît aussi face au texte que je leur ai proposé dans l'activité :

« Le texte que j'ai le plus aimé lire est le texte extrait de 50 Nuances de Grey, car cette écriture simple et fluide me plaît beaucoup, l'auteur écrit comme il parle. »

(Julie, seconde, LFCL)

« Le texte que j'ai préféré est le deuxième [50 *Nuances de Grey*] par l'oralité de la lecture³²⁴. »
(Carolina, 4^o ESO, Almodóvar)

Une oralité, d'ailleurs, qui n'a en apparence de lien qu'avec les histoires. Est-ce que cela serait dû au fait que le propre d'un texte de loi ou d'une instruction qu'elle quelle soit, est d'effacer les marqueurs de l'énonciation ? Ou bien serait-ce parce qu'un roman, une histoire, s'ancre toujours dans l'Histoire de l'humanité au sens large ? Ou encore parce que toute histoire est porteuse des affects et émotions de celui qui écrit ? Dans tous les cas, c'est ainsi que sans que la distinction entre textes de fiction et textes d'information ait été amenée par moi en présentant l'activité, elle se creuse d'elle-même dans le discours des élèves. Ce qui est intéressant est de constater la forme qu'elle prend. Si les élèves utilisent un vocabulaire de l'affect, des émotions et de l'imagination concernant les extraits romanesques et un vocabulaire du détachement et même de l'ennui pour parler des derniers textes, c'est aussi un vocabulaire de l'attention qui manque dans leurs descriptions des derniers. Le fait que les premiers textes attirent plus leur attention, ou les « interpellent » davantage, doit se coupler au fait qu'ils en parlent beaucoup plus au moment de l'exercice de participation oral, mais aussi de l'exercice écrit. Les textes de fiction produiraient donc davantage de langage, de discours ?

« Le texte que j'ai moins aimé c'est le troisième car il ne m'a pas du tout interpellé. »
(Matilde, seconde, LFCL)

« Le texte que j'ai le plus aimé lire est le deuxième [50 *Nuances de Grey*] car je n'avais jamais lu le livre mais j'ai tout de suite compris avec ce passage quel était le livre, et le livre me provoquait beaucoup de doutes et peut-être que maintenant je le lirais. Le texte que j'ai le moins aimé est le dernier car il ne provoque aucune émotion et car il est neutre à mon avis puisque quel que soit le lecteur il a le même sens. »
(Chloé, seconde, LFCL)

« Le texte que j'ai le plus aimé est le deuxième [50 *Nuances de Grey*] car il me parle plus et qu'il est plus facile à lire. On peut rapidement se mettre dans la peau du personnage car on retrouve des éléments de la vie actuelle. Le texte que j'aime le moins est le dernier car il ne me parle pas du tout. C'est plutôt un règlement qu'un roman. »
(Anaïs, seconde, LFCL)

« Ce texte [*Madame Bovary*] c'est celui que je préfère puisque nous pouvons, au fil des paragraphes, essayer de deviner ce que recherche la femme. C'est pourquoi je pense que le dernier paragraphe est le plus intéressant, parce qu'il révèle tout ce qu'Emma a réellement dans sa tête³²⁵. »
(Miguel, 4^o ESO, Almodóvar)

³²⁴ « El texto que más me gustó fue el segundo por la oralidad de la lectura. »

³²⁵ « Este texto es el que más me gusta, porque podemos, a lo largo de los párrafos, intentar adivinar qué es lo que busca la mujer. Por eso creo que el último párrafo es el más interesante, porque revela todo lo que Emma tiene en su mente realmente. »

3. Lire c'est prendre le temps de raconter des histoires

On dirait que se confirme donc une hypothèse à la base de ce travail : si ce n'est cette littérature patrimoniale, objet d'étude en classe de langue, du moins la fiction que lisent les élèves, au-delà des spécificités de forme ou de fond qui historiquement en creusent la distinction, semblent différer des textes informatifs en ce que les premières créent davantage de réaction. De ce que j'ai pu voir, la fiction engage, continue, produit. Un prérequis pour une éducation qui marche, Dewey le pense bien : « Pour découvrir quelque chose, les hommes doivent faire quelque chose aux choses ; ils doivent changer les conditions des choses. Voilà la leçon que nous enseignent les méthodes de laboratoire, c'est la leçon que toute éducation doit apprendre. » (Dewey et al. 2011a, 366) Les histoires font réagir les élèves : elles les font parler, débattre, écrire. Elles les poussent à se questionner, à continuer, à inventer ce qu'ils lisent. Avec l'identification, l'émotion, vient aussi une libération. C'est comme si se contraindre à lire ouvrait en fait une porte de création infinie. Et c'est cette liberté qui distinguerait encore une fois l'expérience que les élèves ont l'impression de vivre de leur côté avec les livres, de l'expérience que suppose l'étude de la littérature dans le cadre scolaire.

a. *Ce qui se passe quand on se raconte des histoires*

Lire des histoires nous libère

« **Tu peux ne pas l'avoir apprécié, mais en tous cas il t'a touché, il ne t'a pas laissé indifférente.** Ah, c'est le livre de C. C. Hunter, qui est une écrivaine américaine qui a écrit *Nés à Minuit*. C'est une saga en fait, et je ne pouvais pas m'arrêter de lire, vraiment. Tu es PRIS, tu es tellement attaché au personnage, tu veux vraiment continuer à lire, c'est vraiment fou, dans chaque livre elle est beaucoup plus intéressante, il ne manque pas... c'est pas.. il y a toujours un truc qui est rajouté, et je trouve ça génial. Ou le... *Le Passe-miroir* et l'autre s'appelle *Les disparus du Clairdelune*, c'est VRAIMENT VRAIMENT génial, parce que le vocabulaire qu'utilise l'écrivaine, le monde qu'elle a créé pour le faire, les DÉTAILS, les CARACTÈRES des personnages, ils sont vraiment tellement attachants, tu lis, tu PLONGES carrément dans le monde qu'elle te créé, tu te mets vraiment à la place... Par exemple moi je me suis vraiment identifiée au personnage principal, Ophélie, je me voyais vraiment. Ou un que j'ai lu il y a un bout de temps, c'est *Le Labyrinthe*, le deuxième était tellement bien écrit, j'ai tellement plongé dans le livre, qu'à un moment ils sont cachés parce qu'ils doivent se protéger parce que sinon ils se font bouffer littéralement, et quand ils pensent qu'il n'y a personne et ils sortent, tu vois un mec sortir qui fait « coucou », j'ai eu tellement peur que j'ai jeté mon livre de l'autre côté de la salle. Et je trouve ça tellement bien de pouvoir vraiment s'immerger dans le livre. C'est ça que j'adore dans la litté... dans les livres.

Tu allais dire la littérature, mais tu ne l'as pas dit.

Non (*rire*).

Pourquoi ?

Je ne sais pas... ouais... littérature aussi.

Peut-être parce que tu ne définis pas ce dont tu parles comme de la littérature ?

Si, c'est de la littérature, mais beaucoup plus... LIBÉRATRICE. Enfin... comme à l'école la littérature est collée à quelque chose de traditionnel, moi la littérature je le colle à quelque chose de traditionnel, même si les romans comme ça sont de la littérature aussi. »

(Andrea, seconde LFCL)

Ce témoignage d'Andrea avait illustré de quelle manière les élèves hiérarchisent les lectures scolaires et personnelles [Cf. II. 1. e.], une hiérarchisation qui n'est pas en accord avec la question du plaisir de lire : ce qui est plus valorisé au niveau scolaire, l'est souvent moins au niveau personnel et *vice-versa*. Andrea, passionnée par ce qu'elle lit de cette auteure, utilisant toute une série d'adjectifs mélioratifs sur ce que produisent ces lectures en elle, ne se décide pas à utiliser le mot « littérature » pour les désigner, sa justification est que la littérature serait plus contraignante, que ce qu'elle lit est davantage libérateur. On retrouve ici le formatage de la vision de la littérature par ce qu'on en fait dans le cadre scolaire, mais si on tentait de sortir de ce que la méthodologie a fait croire à Andrea qu'est la littérature, peut-on toujours dire que les lectures personnelles ne sont pas tout à fait de la littérature ? Pourquoi ne le seraient-elles pas ? Voyons comment Jean-Jacques, dans le jeu de réaction proposé en entretien, différencie les mots « lecture » et « littérature » :

« **Je vais te proposer un exercice maintenant. Moi je te dis un mot et toi tu me dis le ou les mots auxquels ça te fait penser.**

D'accord.

Le premier c'est lecture.

Évasion. Isolement. Liberté.

Écriture.

Motivation (*rire*), émotion(s), concentration et... rature(s).

Compréhension.

Empathie, raison(s).

Interprétation.

Empathie encore. Raison(s), recul.

Littérature.

Classique(s), euh... influence(s). Philosophie. »

(Jean-Jacques, 1^o Bachillerato, LB)

Peut-être que la littérature, dans l'esprit des élèves et par une certaine éducation, ne peut pas être assimilée à l'expérience de lecture telle qu'ils la comprennent. Si la lecture et l'écriture sont, selon Jean-Jacques, toutes les deux du côté d'une production créatrice, la littérature est du côté de quelque chose d'étudiable et de catégorisable, qui est loin de la libération et de la subjectivation qui sont apparues à l'écoute des deux premiers mots. La liberté manquerait en classe, une liberté chérie par les élèves et qui s'accompagne d'une réflexion sur ce qu'elle peut :

« Et pourquoi tu aimes lire ?

Pourquoi j'aime lire... (*elle réfléchit*) Pourquoi j'aime lire... Je ne sais pas, je trouve qu'il y a quelque chose de plus personnel dans la lecture que quand on va regarder la télé par exemple. Je trouve qu'on a plus la liberté d'interprétation et la liberté d'imaginer et de penser ce qu'on veut du livre, et je trouve qu'on retrouve l'identité des personnes qui l'ont écrit. C'est pas pareil que quand on regarde un film sur une personne, admettons, si on lit un livre de la personne on va plus retrouver son identité, je trouve que c'est plus PERSONNEL, que ça permet d'aller plus loin.

Mais quand tu dis personnel c'est par rapport à toi ou... ?

Non, par rapport à l'auteur, MAIS AUSSI par rapport à soi, parce qu'on peut avoir après sa propre INTERPRÉTATION. Et je trouve que ça inspire la lecture, que ça fait réfléchir, que ça fait changer d'avis des fois. Je trouve qu'il y a quelque chose de super enrichissant dans la lecture. »

(Camille, 1^e L, LFB)

« On a terminé avec les questions, mais est-ce qui a des choses que tu as toujours pensées de la matière de Lengua, ou de la lecture, ou de la littérature et qui te sont venues à l'esprit pendant l'entretien ? Des questions que je ne t'ai pas posées ?

(*il réfléchit longuement*) Je sais pas... Genre ce que je voudrais qu'on rajoute en activité optionnelle, j'aimerais qu'on écrive un livre ou avoir cette phase de création. De vraiment développer notre imagination, notre création. Franchement ça me plairait beaucoup. »

(Jean Jacques, 1^o Bachillerato, LB)

« Dans quelle langue tu préfères lire ?

Euh... je ne sais pas. En espagnol et en anglais surtout.

Mais plus en espagnol qu'en anglais ?

Pour lire pour en anglais ?

Ah bon, même si ce n'est pas ta langue ?

C'est que justement, j'aime pouvoir m'inventer les choses que je ne... c'est-à-dire pas m'inventer, mais comme je ne vais pas regarder tout le temps le dictionnaire, et bien il y a des mots que je retire du contexte, c'est donc m'inventer un peu³²⁶. »

(Gonzalo, 1^o Bachillerato, LB)

Mon étonnement sur le fait de préférer lire dans une langue qui n'est pas la sienne a poussé Gonzalo à me dévoiler le secret d'une telle envie. Ne pas lire dans la langue que l'on maîtrise c'est aussi s'autoriser à développer son propre langage. Dans les limites de ce que l'on ne comprend pas se situe précisément ce que l'on peut inventer comme discours propre. Pour le dire d'une manière un peu poétique, c'est aux limites de l'incompréhension que se situe la libération propre à la lecture.

Ainsi, en lecture, il ne devrait jamais s'agir de viser la réponse finie et fermée, mais de poser chacune des réponses intermédiaires, de connaissances acquises pour le dire en quelque sorte, comme un échelon de plus dans un processus d'apprentissage infini, ainsi que l'affirme

³²⁶ « ¿En qué lengua prefieres leer? Eh... no sé. Español e inglés sobretodo. ¿Pero más español o más inglés? Para leer más el inglés. ¿Ah, sí? ¿Aunque no sea tu lengua? Es que precisamente, me gusta poder inventarme las cosas que no... o sea no inventarme, pero como no voy a mirar en el diccionario siempre, pues hay palabras que saco por el contexto, es un poco inventármelo. »

cet élève du lycée espagnol au Portugal questionné sur le plaisir de l'intrigue propre aux histoires qu'il lit :

« Qu'est-ce que tu appelles un livre qui est un succès pour toi ?

C'est quand je lis parce que j'aime, quand je lis parce que je pense 'j'ai envie d'arriver à la maison pour savoir ce qui se passe', comme un film, que lorsqu'il y a une trilogie, TU NE PEUX PAS attendre la deuxième.

Alors ce que tu préfères de la lecture c'est l'intrigue, si je comprends bien.

Exactement.

Et à part ça, tu ne vois pas d'autres choses intéressantes à la lecture ?

Oui, le fait de pouvoir imaginer quelque chose qui n'existe pas, ou de traduire, ou de traduire exactement le monde tel qu'il est. Ce n'est pas transmettre mon intention à un livre, non, c'est donner à un lecteur le pouvoir d'imaginer et d'ouvrir un chemin. Ces fins de livre qui sont différentes, qui donnent une ouverture, qui peut plus, qui est ouverte, moi j'aime ça parce que c'est moi qui l'interprète. Un autre pourra dire 'Non, ce n'est pas comme ça !', mais non, parce qu'il n'y a pas une science pour ça. C'est de la subjectivité plus qu'autre chose³²⁷. »

(José 1, 2^o Bachillerato, Almodóvar)

Et d'un revers de parole, cet élève détruit l'idée qu'il y aurait une grammaire de l'énonciation, du discours, et une série de mots et de techniques valables pour interpréter un texte de manière objective. Dans une reconnaissance de l'acteur énonciatif que représente la création du récit, il met aussi en relation ce moment avec son moment de lecture en se mettant, en quelque sorte, à la place de l'auteur pour critiquer précisément ce que ses intentions ne devraient pas être et pour réclamer la légitimité de son pouvoir, en tant que lecteur, de créateur d'un nouveau récit : « Ce n'est pas transmettre mon intention à un livre, non, c'est donner à un lecteur le pouvoir d'imaginer et d'ouvrir un chemin. » Il est aussi intéressant que l'élève ait fait référence aux films, mettant ainsi ce phénomène de création de récit du côté des productions fictives, des histoires, que ce soient dans les livres ou au cinéma. Encore une distinction entre textes fictifs et informatifs qui viendrait de sa part et non d'une distinction préalable que je lui aurai moi-même posée.

Les textes qui invitent davantage à l'invention, à la création d'une suite, sont ces textes qui y invitent par l'ouverture d'un chemin. Ce sont des textes qui interpellent, ainsi que nous l'avons vu plus haut, ce ne sont pas des textes « neutres », pour utiliser encore le vocabulaire des enquêtés.

³²⁷ « ¿A qué le llamas acertar con un libro? Es cuando leo porque me gusta, cuando leo porque pienso "quiero llegar a casa para saber qué pasa", como una película, que cuando hay una trilogía, NO PUEDES esperar a la segunda. Entonces lo que más te gusta de la lectura es la intriga, si entiendo bien. Exacto. ¿Y a parte de esto no le ves otras cosas interesantes a la lectura? Sí, lo de poder imaginar una cosa que no existe, o de plasmar exactamente cómo es el mundo. No lo de transmitir mi intención a un libro, no, es dar a un lector el poder imaginárselo y abrir un camino. Aquellos finales de los libros que son diferentes, que dan abertura, puede más, es abierto, a mí me gusta porque es cómo lo interpreto yo. El otro podrá decir "¡No, eso no es así!", pero no, porque no tiene una ciencia para eso. Es la subjetividad más que nada. »

« Le texte que j'ai le plus aimé lire est le deuxième [50 *Nuances de Grey*] car je n'avais jamais lu le livre mais j'ai tout de suite compris avec ce passage quel était le livre, et le livre me provoquait beaucoup de doutes et peut-être que maintenant je le lirais. Le texte que j'ai le moins aimé est le dernier car il ne provoque aucune émotion et car il est neutre à mon avis puisque quel que soit le lecteur il a le même sens. »
(Chloé, seconde, LFCL)

L'intrigue engage la participation

Nous retrouvons ici un élément clé du plaisir de la lecture déjà évoqué à maintes reprises dans ce travail. Dans le chapitre concernant la méthodologie, nous avons remarqué le regret des élèves de ne pas avoir plus de place pour une participation orale et collective lors des moments de lecture ou d'analyse d'extraits en classe, le débat, la construction de sens à plusieurs, en définitive, la subjectivation, la socialisation des textes, est un facteur déterminant pour leur investissement et apparemment, pour leur plaisir. Notions qui sont d'ailleurs liées, nous le voyons. Ainsi, les histoires seraient davantage vecteurs de cette subjectivation qui est aussi socialisation par leur statut de texte encore moins absolu que les autres, par le fait qu'elles interpellent tout un chacun et le font différemment selon qui lit ou quand est-ce qu'il lit. Peut-être que c'est comme cela que l'on doit comprendre ce que disait cet élève par rapport au programme de français quand il dit qu'il n'est « pas fait pour être lu » :

« Le texte que j'ai le moins aimé est le troisième. En effet, n'étant pas fait pour être lu, il est tout à fait normal de ne pas l'aimer. C'est cependant, à mes yeux, probablement le plus important. »
(Hugo, seconde, LFCL)

Lire, serait donc pouvoir s'investir, réagir, sentir, mais ce, toujours à plusieurs. En effet, que ce soit dans les entretiens ou dans l'activité de lecture, nous avons remarqué cette utilisation de la première personne du pluriel lorsque les élèves parlent de la réception d'un texte, ou encore cette utilisation du conditionnel pour prédire de quelle manière ce texte pourrait (ou pourra, selon le niveau d'assurance de l'élève) être accueilli dans une communauté lectorale de laquelle ils font partie et qu'ils pensent comprendre. Ce qui les pousse parfois à ne pas parler uniquement de leur propre expérience de lecture mais de la lecture ou « du lecteur » en général, comme entité générique qui comprendrait chacune des individualités lectorales. Autrement dit, certains élèves ne conçoivent les lecteurs que comme une même collectivité. On pourrait penser que c'est là une manière de simplifier la pluralité des expériences de lecture, mais on peut aussi le voir comme une manière d'affirmer,

précisément, que les lecteurs sont toujours plusieurs et qu'ils ne sont pas seuls dans cette expérience-là :

« Le deuxième texte fait partie de *Cinquante nuances de Grey*, un roman érotique bien plus récent (2011) que *Madame Bovary*, qui par conséquent attire avec plus de naturalité le lecteur, puisque c'est plus facile à lire et a un sujet en commun avec lui³²⁸. »
(Patricia, 4^o ESO, Almodóvar)

« Je n'ai pas aimé ce texte [*50 Nuances de Grey*] puisque c'est un type d'écriture qui m'ennuie. Parce qu'il essaye trop d'être ce que les autres lecteurs veulent lire³²⁹. »
(Beatriz, 4^o ESO, Almodóvar)

« Il semblerait que ce soit un roman ancien (*Madame Bovary* ?) : tout le monde n'acceptera pas avec plaisir lire quelque chose qui à première vue a l'air lourd et un peu ennuyeux (ça dépendra aussi de l'âge que tu as)³³⁰. »
(Lara, 4^o ESO, Almodóvar)

Un phénomène ayant confirmé cette idée que la lecture est toujours « à plusieurs », est la reprise que faisaient les élèves des mots de leurs camarades lorsqu'ils commentaient les textes que je leur ai donné à lire dans l'activité. Lorsque je relisais les descriptions faites par les élèves de la classe de seconde du Lycée Français de Lisbonne des textes, j'avais été étonnée de constater que la plupart d'entre eux définissaient exactement de la même manière Emma à la lecture du premier texte [*Madame Bovary*]. Rares étaient les élèves qui n'avaient pas utilisé la phrase suivante au centre de leur description de ce premier extrait :

« Emma change constamment d'humeur »

J'avais l'impression qu'ils s'étaient copiés entre eux. Ce qui paraissait absurde et compliqué, étant donné qu'ils étaient une trentaine, que le moment de l'écriture qui avait suivi au moment de l'échange oral s'était déroulé dans le plus grand des silences et surtout, qu'il n'y avait pas un enjeu de notation qui les aurait poussés à vouloir écrire « la bonne réponse ». Et pourtant, ils écrivaient tous la même chose. Et c'est au moment où j'ai réécouté l'enregistrement de cette activité, que j'ai compris :

³²⁸ « El segundo texto forma parte de *Cincuenta sombras de Grey*, una novela erótica mucho más reciente (2011) que *Madame Bovary*, por lo tanto atrae, naturalmente con más facilidad al lector, ya que es más fácil de leer y tiene un tema común. »

³²⁹ « No me gustó este texto ya que es un tipo de escritura que me aburre. Parece que intenta demasiado ser lo que los demás lectores quieren leer. »

³³⁰ « Al parecer, es una novela antigua (*Madame Bovary*?): no todo el mundo aceptará con agrado leer algo que a primera vista parece tedioso y un tanto aburrido (dependerá también de la edad que tengas). »

« On voit tout le long du texte qu'Emma est un personnage très compliqué, qui montre un changement constant d'humeur... On voit des connecteurs temporels comme 'tout d'abord' puis 'ensuite', 'puis plus rien'... Emma est comparée à une tempête, elle est dite 'si incontrôlable qu'une tempête' ou que... 'nuées', enfin des éléments naturels auxquels elle est comparée. »

(Élève 1, seconde, LFCL)

L'activité avait duré longtemps (c'est une des activités pour lesquelles on m'a accordé le plus de temps, pratiquement deux heures de cours), il y avait eu un grand débat autour de la personnalité d'Emma, de sa vision des relations amoureuses, certains élèves avaient même exprimé un jugement extrêmement dur face à ce personnage :

Apprenant 1 : Elle me dégoûte en fait, surtout quand elle abandonne sa fille ou son mari, je trouve ça très lâche, surtout que pour moi elle a tout ce qu'elle lui faut pour être heureuse et elle essaye de... enfin je sais pas elle a tout mais elle refuse de... elle pense que c'est pas ça qui la rendra heureuse, mais elle a jamais essayé, enfin...

Apprenant 2 : ... dans le même cadre qu'elle, Emma en fait, elle refuse avant d'avoir accepté, elle a déjà quelque chose, mais même en l'ayant, elle dit « ça c'est pas ce que je veux, c'est pas mon idéal, je refuse, c'est pas au niveau de ce que je veux ». En même temps je la comprends... Je vois ce qu'elle ressent et je comprends pourquoi elle est malheureuse dans cette situation. Mais la vie est suffisamment compliquée pour tout le monde pour arriver à se satisfaire de ce qu'on a déjà...

Apprenant 3 : Moi j'ai pitié de sa situation.

(Dialogue suivi entre trois élèves différents, seconde, LFCL)

Cette reprise du premier avis qui avait été donné à l'oral prouvait que les élèves avaient retenu une interprétation du texte auquel ils faisaient confiance. Un phénomène qui s'est aussi répété dans d'autres occasions. Et cette recherche a donné lieu à un phénomène récurrent, c'est qu'un ou une élève intervienne et que quelqu'un d'autre le ou la coupe pour continuer

Il était très courant aussi de retrouver certaines idées qui ont été reconnues comme les meilleures ou les mieux développées à l'oral, et que les élèves au moment de passer leurs idées à l'écrit, récupèrent en les reformulant à leur façon. Certains citent carrément leurs camarades :

« Le texte que j'ai préféré est le deuxième [50 *Nuances de Grey*]. Il est facile à lire, plaisant, et l'utilisation du présent nous place vraiment dans l'action. Je n'ai pas lu le livre mais par rapport à ce qu'a dit Déborah, je vois ce texte comme une dénonciation de la condition de la femme et des violences qu'elles endurent. J'ai beaucoup aimé ce texte. »

(Théo, seconde, LFCL)

Dans ce cas, nous pouvons dire que leur interprétation n'était autre qu'une réénonciation atteinte dans le partage ou dans la création de parole avec leurs camarades.

La socialisation. Voilà ce qui semble rester au cœur du plaisir de lire, de raconter, de se faire raconter. C'est cette expérience de parole plurielle qui est au centre de ce que les élèves appellent lecture, de ce qu'ils apprécient comme tel. C'est aussi la notion qui est au centre de ce qu'est pour Dewey l'expérience éducative au sens fort : l'expérience démocratique.

b. La lecture comme expérience de socialisation

Lire pour participer à la société

Je vais reprendre maintenant un enseignant et didacticien contemporain espagnol, César Bona, auteur de *La nueva educación*³³¹ (2015) et *Las escuelas que cambian el mundo*³³² (2016), entre autres. Dans un des derniers entretiens qu'il a faits dans un important journal espagnol, une des questions posées par le journaliste était : « Quelle est la faille dans l'éducation conventionnelle ?³³³ ». La question semble réductrice : n'y aurait-il qu'un seul problème, qu'une seule faille à l'éducation traditionnelle ? Mais la réponse de Bona est tout aussi concise : « Nous devons nous apercevoir que nous sommes des êtres sociaux, mais que nous continuons à éduquer des êtres individuels.³³⁴ » Ce pédagogue est instituteur, lorsqu'il parle de ses expériences d'enseignement il fait référence à des élèves du primaire, et pourtant, les idées qu'il présente ne peuvent être plus proche des interrogations qui se sont posées à nous lors de cette enquête : « Je ne parle pas d'innovation, mais de sens commun. Que les enfants se sentent impliqués dans leur propre éducation, qu'ils se sentent écoutés et aimés. Une grosse évidence³³⁵. » (Quelart 2016)

La première et la seule critique qu'il adresse à « l'éducation traditionnelle » est la même que posait John Dewey il y a exactement un siècle. C'est en partant de sa réponse que je me suis donc demandée, plutôt que ce qu'on pourrait encore apprendre de John Dewey plus de cent ans après, ce qui a été retenu, si quelque chose l'a été, de sa philosophie. Pour reprendre maintenant les mots de ce philosophe, disons que c'est l'aspect « social » qui revient le plus dans son livre, comme si ses notions d'expérience et de démocratie étaient

331 « La nouvelle éducation »

332 « Les écoles qui changent le monde »

333 « ¿Cuál es el fallo de la educación convencional? »

334 « Nos tenemos que dar cuenta de que somos seres sociales, pero seguimos educando a seres individuales. »

335 « No hablo de innovación, sino de sentido común. Que los niños se sientan implicados en su propia educación, que se sientan escuchados y queridos. Una obviedad tremenda. »

intrinsèquement liées à la notion de « social », en effet nous retrouvons les mots de César Bona dans *Démocratie et Éducation* (1916) :

Un programme qui reconnaît les responsabilités sociales de l'éducation doit présenter des situations se rapportant aux problèmes de la vie en commun et dans lesquelles l'observation et l'information visent à développer le sens et l'intérêt sociaux. (Dewey et al. 2011a, 279–80)

Comme rappel³³⁶, nous allons tenter de revoir toutes ces fois où, du moins dans les discours officiels, cette volonté d'atteindre un enseignement démocratique est explicité. Nous l'avons vu, depuis les « Compétences clés » dictées par le Parlement Européen aux *curricula* ou programmes des différents pays d'Europe qui encouragent une certaine méthodologie et tout cela influencé à son tour par une recherche en didactique qui est principalement illustrée par une tendance qui est en vogue depuis une quinzaine d'années : la théorie du *sujet lecteur*. Le but étant de comparer tout ce qui est dit sur la matière avec ce que la matière propose vraiment en termes d'activité ou, pour reprendre les mots de Dewey, d'expérience (si expérience il y a, question qui est apparue précisément à la découverte de sa philosophie), c'est-à-dire de comprendre ce qui se passe quand on lit, à l'école, de la littérature.

Pour revenir donc au programme de Lettres, voilà qu'on semble retrouver ce qui fait la pensée de John Dewey, voilà qu'on semble avoir appris et appliqué les notions qui nous permettraient, en principe, de faire des élèves les meilleurs participants à nos démocraties. Il y a bien, dans les discours prescriptifs par lesquels est organisé l'apprentissage de ces élèves, une prise en compte d'une éducation « démocratique ». Nous le savons déjà, la matière de français vise « l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen » (Ministère de l'Éducation Nationale 2010). En définitive :

[...] cette matière poursuit l'objectif de créer des citoyens conscients et intéressés dans le développement et l'amélioration de leur compétence communicative, capables d'interagir de manière satisfaisante dans tous les domaines qui font partie et qui feront partie de leur vie. (Ministère de l'Éducation Nationale 2010)

Dans une époque où les élèves perçoivent l'éducation comme quelque chose d'avant tout professionnalisant, on retrouve encore dans les programmes un indice qui élèverait la

³³⁶ Cf. Partie I. 3.

matière à quelque chose de plus grand, de plus responsable avec la société, de plus proche de cette ambition pédagogique qu'avait donc John Dewey :

Il y a quelque chose de vrai dans l'idée que l'éducation doit d'abord être humaine et seulement après professionnelle. Mais, ceux qui soutiennent cette idée entendent fréquemment par 'humaine' une classe hautement spécialisée : la classe des érudits qui maintiennent les traditions classiques du passé. Ils oublient que les matières sont « humanisées » dans la mesure où elles se rattachent aux intérêts communs des hommes en tant qu'hommes. Le maintien de la société démocratique dépend tout particulièrement de l'emploi dans l'élaboration d'un programme d'étude de critères qui sont humains au sens large. (Dewey et al. 2011a, 279)

Voilà ce que nous pouvons retenir de ce que dit Dewey dans cet extrait : enseigner la lecture, non pas comme vecteur d'une culture érudite et d'une histoire patrimoniale, mais comme point de départ d'une expérience à plusieurs dans laquelle les élèves se sentent investis, et écoutés. Préparer les hommes (et les femmes, il faut excuser l'anachronisme) à se trouver les intérêts communs qui les font société. Or quel peut être un plus commun intérêt que le langage ? Si les élèves ne s'intéressent qu'à moitié à la littérature patrimoniale en tant que telle, ils s'intéressent à la lecture, on l'a vu, et cela même quand ils ne la comprennent pas au premier abord.

Pour revenir à cette envie de socialisation, dans son article concernant l'apprentissage de la lecture-écriture dans une perspective didactique, issu du colloque hispano-français « Les enjeux de l'éducation en Europe » tenu à Valence en 1994 et concernant précisément l'éducation française et espagnole, la chercheuse Anna Teberosky de l'université de Barcelone traite la question de l'identité à travers la production d'écriture :

[...] pour ce qui est de l'écriture, il se produit une emphase dans ce type de souvenirs. Plusieurs anthropologues de l'écriture parlent de la construction de l'identité à travers l'écriture, de la construction de deux aspects : d'un aspect subjectif, mais aussi d'un aspect partagé, imitatif ou plus commun. Par exemple, je dis de moi-même que je suis Anna Teberoski, mais je suis un professeur, un professeur parmi les professeurs ; une femme, une femme parmi les femmes ; une mère, une mère comme les autres. C'est-à-dire un aspect commun, d'imitation, et jusqu'à un certain point, de conformisme de mon identité. [...] Dans les écritures des bons écrivains, dans les interviews réalisées auprès de bons écrivains, nous observons que la plupart d'entre eux, plutôt que de s'exprimer eux-mêmes dans leur jeune âge, se sont reconnus dans les

écritures des autres, des écrivains reconnus. Il cherchaient des citations, ils copiaient des poèmes, ils copiaient des morceaux écrits, etc. (Lopez 1994, 76–77)

Nous pouvons nous demander si cette affirmation s'étend aux écrivains en général, et pas uniquement aux « bons écrivains », c'est-à-dire à ceux qui écrivent et lisent, à tout citoyen lettré, donc. Et finalement, si la question de l'identité, au lieu d'être partagée entre quelque chose de subjectif et quelque chose de « commun », ne fonctionne pas justement dans le pivot ou le lien entre ces deux domaines souvent perçus comme distincts. C'est exactement ce paradoxe entre une sphère privée et une sphère collective, en tous cas ce qui est communément pensé comme paradoxe ou antinomie qui est soulevé par les réponses des élèves aux questions posées sur la lecture.

Ce qui apparaît, *a fortiori*, c'est le fait que l'on puisse parler de paradoxe. Peut-être faudrait-il plutôt prendre le phénomène de la lecture comme une preuve que toute séparation entre privé et public est erronée, et dans le cas de la lecture, se pose problème des distinctions scolaires entre lecture « silencieuse » et « lecture à voix haute » ou encore entre lecture « cursive » (œuvre intégrale intégrée à la maison) et lecture « analytique » (extrait analysée avec les autres en classe). En tous cas et toujours pour revenir à nos enquêtés, ce sont là des frontières qui échappent à des témoignages parlant davantage d'une fluctuation, d'une relation entre le domaine intime et le domaine collectif, prouvant que l'intimité est aussi faite ou traversée par une collectivité qu'on porte en nous et que le collectif n'est qu'une permanente exposition d'intimités qui se touchent et communiquent entre elles, remettant en question le principe même d'intimité, d'individualité ou encore de subjectivité.

Lire comme partage

En effet pour les différents lecteurs, que ce soient élèves ou enseignants, la clé d'une bonne lecture se situe dans le fait qu'elle soit « partageable ». Cela est exprimé par un vocabulaire du partage, de l'universalité, de la possibilité de se mettre à la place de, mais tout revient à la même chose. Le fait que ce que l'on apprécie, finalement, c'est de faire partie de cette pluralité langagière et expérientielle qui nous fait oublier notre unicité pour mieux retrouver un tout :

« Je vais te proposer un exercice que je fais aussi avec les élèves. Je veux voir ce que vous, enseignants, répondez par rapport à leurs réponses. Alors, je te dis un mot et toi tu me dis le ou les mots qui te viennent à l'esprit....

Ah, mon dieu (*rires*).
... quand tu entends ça. (*rire*) Lecture.
Temps. Intimité. Partager. (*pause*) Liberté³³⁷. »
(Olga, enseignante d'espagnol, LFB)

« Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis, un petit roman ? Et quand tu dis une œuvre d'art ? À quoi tu penses quand tu dis 'Ah, ce livre, c'est une œuvre d'art !' »

Voyons... C'est que cela s'entendra peut-être comme quelque chose d'un peu pédant (*sourire*). Les livres qui sont des œuvres d'art sont ceux qui sont plus universels, ou par exemple, que tu puisses les lire à n'importe quelle époque et tu ressentes une relation, ou que tu puisses les comprendre, voyons. Mais les autres, l'histoire se passe rapidement, il n'y a pas des moments de pause pour que... C'est-à-dire, ce sont des romans qui sont faits pour que tu termines rapidement et que tu veuilles lire celui d'après et qui n'ont pas... je ne sais pas... où il ne se passe rien de trop profond³³⁸. »

(Gonzalo, 1^o Bachillerato, LB)

Les pauses qui permettent une réflexion et le caractère atemporel, universel des œuvres, voilà ce qui ferait selon Gonzalo d'une simple lecture comme passe-temps une « bonne lecture » et d'un roman une œuvre d'art. Intéressante coïncidente avec ce que l'enseignante d'espagnol d'un autre établissement considérait plus haut comme la lecture « Temps. Intimité. Partager. (*pause*) Liberté ». Puisque Gonzalo en parle aussi, dans ces « moments de pause pour que... », l'élève marque une intrigante pause à son tour où il laisse sa phrase inachevée. Voulait-il dire des moments pour que l'on puisse sonder cette profondeur qui ne serait pas là dans les autres moments ? Ou développer cette « relation » qu'il évoque ? Une relation que l'on retrouve dans d'autres témoignages et qui semblent en lien avec cette idée d'aller au-delà ou plus loin que sa propre vie, que sa propre individualité pour créer quelque chose de plus grand et de plus collectif :

« Maintenant imagine-toi que tu es rédactrice d'un dictionnaire et qu'on te charge de la rédaction de la définition de *lecture*, comment tu la définirais ? Ou bien du verbe *lire*, ou le mot *lecture*.

C'est peut-être l'acte de... j'allais dire de lire (*rire*). Je pense que c'est l'acte de connexion entre une personne, le lecteur, c'est-à-dire c'est le moment où s'établit un lien entre le lecteur et l'écrivain.

³³⁷ « Voy a proponerte un ejercicio que les hago a los alumnos. Quiero ver qué contestáis los profes respecto a sus respuestas. Entonces, te digo una palabra y tú me dices la o las palabras que te vengan a la mente... Ai, Dios mío (*rires*). ... cuando oigas esto. (*rire*) Lectura. Tiempo. Intimidación. Compartir. (*pause*) Libertad. »

³³⁸ « ¿Qué quieres decir cuando dices una novelilla? ¿Y cuando dices una obra de arte? ¿En qué piensas cuando dices "¡Ah, este libro, es una obra de arte!"? A ver... Es que a lo mejor suena un poco repipi (*sourire*). Las que sean obras de arte que sean más universales, o por ejemplo que en cualquier época lo puedas leer y sientas una relación, o que lo puedas entender, vamos. Sin embargo lo otro, es que suele ser, que la historia ocurra rápido, que no haya periodos que estén parados para que... O sea, una novela que simplemente está hecha para que te la acabes rápido y que quieras leer la siguiente y que tampoco... no sé... que no ocurre demasiado nada profundo. »

C'est-à-dire au-delà du fait qu'ils se connaissaient ou pas, on peut établir un lien à travers la lecture³³⁹. »

(Marina 2, 1^e L, LFB)

« Par rapport à la lecture, bon, je te pose la même question que je pose aux élèves : pourquoi tu aimes lire ? C'est une question compliquée, mais... (rire).

Umberto Eco 'Celui qui n'a jamais lu, n'a vécu qu'une seule vie', euh... Je... C'est beaucoup beaucoup trop large. Mais cette idée effectivement que la lecture nous permet de vivre autant de vies qu'il y a de livres, d'aller là où je ne suis pas allé, de sentir ce que je n'ai pas senti, d'être celui que je ne suis pas... »

(Fabrice, enseignant de français et de littérature, 1^e L)

« Pourquoi tu aimes lire ?

Euh... Pourquoi j'aime lire... (rire) [...] Les livres me permettent de mieux réfléchir sur le monde, je crois. Je crois que ça enrichit ma réflexion et mon appréhension du monde, des relations humaines, du rapport à la nature, du rapport... tu vois si c'est des romans contemplatifs du rapport à la nature, si c'est des romans plus philosophiques, sur les relations humaines, sur notre rapport à la vie, notre appréhension de la vie, notre appréhension de la mort, je pense à *La Peste*, qui est un livre que j'adore, là on vient de le faire, qui réfléchit beaucoup. Donc oui, j'ai une relation comme ça... Et TRÈS SOUVENT je cherche dans le livre quelque chose que je partage, et je trouve souvent einh. C'est-à-dire je lis moins les livres dont je ne partage pas les idées, ou la conception du monde de certains personnages. Il faut que je me retrouve dans les livres, j'ai besoin de ça. Mais des livres aussi différents comme un livre de Malraux, comme un livre de Proust, comme une histoire d'amour dans une tragédie racinienne, tu vois ? Ou de la poésie. »

(Julie, enseignante de français, LFB)

Et cette réflexion sur le monde aurait un intérêt de problématisation culturelle important. Avoir accès à d'autres vies, entrer dans d'autres univers, c'est aussi dépasser les limites culturelles imposées par le monde matériel dans lequel on vit. C'est aussi rompre avec notre environnement et même l'enrichir. D'où l'intérêt qu'aurait pour l'ouverture d'esprit culturelle des élèves une lecture personnelle qui dépasse les cadres culturels posés par l'école. En effet, quand nous revenons aux catégories géographiques, linguistiques ou encore de genre représentées aussi bien par les manuels que par les listes de lectures proposées à l'école³⁴⁰, nous ne pouvons que mieux entendre ce que dit cet élève par rapport à ses propres lectures :

« Bon, j'ai terminé mes questions, mais maintenant, est-ce qu'il y aurait quelque chose que je n'aurais pas dit et que tu as toujours pensé sur ces sujets ?

L'influence qu'a la lecture sur notre vie en général. Bon, en tous cas moi elle m'a beaucoup aidé, parce que j'ai fini par lire des choses qui m'ont beaucoup appris sur... que je n'aurais jamais regardé, qui sont des sujets de lecture qui n'ont peut-être rien de spécial mais qui t'expliquent la situation dans un autre pays, à une autre époque et... je ne me souviens plus de quel livre il s'agissait, mais c'était sur

³³⁹ « Ara imagina't que tu ets redactora d'un diccionari i t'encomanen la definició de lectura, com definiries la lectura? O el verb llegir, o la paraula lectura. Pot ser és l'acte de... anava a dir llegir (rire). Jo crec que és l'acte de connexió entre una persona, el lector, o sigui és el moment on s'estableix un lligam entre el lector i l'escriptor. O sigui més allà de que es coneuguin, poden establir un lligam a través de la lectura. »

³⁴⁰ Cf. Partie II, chapitre 1.

la Somalie il y a une cinquantaine d'années... des choses que tu n'apprendras jamais à l'école. Je veux dire l'Afrique, l'histoire de l'Afrique nous ne l'avons pas vue, et je ne pense pas qu'on la verra un jour, et je pense qu'à travers la lecture toutes ces portes s'ouvrent à nous qui sont d'habitude fermées ou que nous ne voyons pas, directement³⁴¹. »

(Marc, 1^e ES, LFB)

La beauté du témoignage de Marc réside dans le fait qu'il reconnaît cette fermeture sociale que représente une certaine approche culturelle à l'école. Et la lecture est pour lui cette manière d'échapper à ce monde qu'on lui propose, d'aller plus loin en entrant en contact avec d'autres lectures et d'autres constructions langagières qui ne font qu'ouvrir ses propres portes de création discursive, en élargissant son horizon. Le partage est donc aussi élargissement de son propre monde, de ses propres possibilités.

Or non seulement la lecture en elle-même est partagée, mais l'entrée en lecture l'est aussi. Je me souviens de ces témoignages qui expliquaient comment on arrive à un livre, comment on en arrive à commencer une lecture. Les recommandations, le bouche à oreille, parler de sa dernière lecture et encourager un ami de l'entreprendre à son tour, tous ces commentateurs oraux autour de textes écrits font de la lecture un espace social dans lequel échanges et gloses circulent :

« Quand tu lis des livres de ton côté, comment tu les choisis ? Qu'est-ce qui fait que tu choisisses celui-ci plutôt qu'un autre ? »

Et bien moi j'ai des amies qui lisent beaucoup, parce que moi je ne me considère pas une personne qui lit beaucoup, mais j'aime le fait de lire, mais je ne lis pas beaucoup et alors je lis pas mal ce que lisent les gens qui sont mes copines, qui m'expliquent un peu, et alors si ce qu'elles m'expliquent m'attire... Et après aussi, la vérité c'est que les couvertures de livres aussi me disent... si celui-ci m'attire ou s'il

me semble plus ennuyeux³⁴²... »

(Ana, seconde, LFB)

« Pour toi c'est quoi un bon lecteur ? »

Un bon lecteur... c'est... bon déjà qui s'intéresse, un minimum et qui essaye de partager avec les autres, et qui lit plus d'une fois. Faut lire plus pour être un bon lecteur. »

(Yaiza, 1^e L, LFB)

³⁴¹ « **Bé ja he acabat les meves preguntes, però ara, hi ha alguna cosa que jo no hagi preguntat i que tu sempre has pensat sobre aquests temes?** La influència que té la lectura a la nostra vida en general. Bé en tot cas a mi m'ha ajudat molt, perquè he acabat llegint coses que m'han ensenyat sobre... que no hauria mirat mai, que són temes de lectura que a lo millor no tenen res especial però t'expliquen la situació a un altre país, a una altra època i... no recordo quin llibre era ara, sobre la Somàlia de fa cinquanta anys... que són coses que a l'escola no estudiaràs mai. Vull dir l'Àfrica, la història de l'Àfrica nosaltres no l'hem vist, ni crec que la veiem mai, i crec que a través de la lectura se'ns obren totes aquestes portes que normalment nosaltres les tenim tancades o que ni les mirem, directament. »

³⁴² « **Cuando tú lees libros por tu cuenta, ¿cómo los escoges? ¿Qué hace que escojas éste más bien que otro?** Pues yo tengo amigas que leen mucho, porque yo no me considero una persona que lee mucho, pero me gusta el hecho de leer, pero no leo mucho y entonces leo bastante lo que lee la gente que son mis amigas, que me explican un poco, y a ver si lo que me explican me atrae... Y después pues también, la verdad que las portadas de los libros también me... si éste me atrae, o me parece más aburrido... »

« Comment tu choisis les livres ou les textes que tu choisis pour toi ?

Et bien normalement c'est ma mère, qui lit une énormité de livres et qui me dit « regarde, celui-ci te plaira », et elle me le donne. Et quand j'achète des livres c'est toujours par des recommandations, et si ce n'est pas un livre de ma grand-mère, c'est toujours de la part d'amis qui l'ont lu aussi... Mais des livres que j'aie choisis comme ça par moi-même, JAMAIS³⁴³. »

(Marc, 1^e ES, LFB)

Nous sommes donc arrivés au point sur la « socialisation » dans cette théorisation de la lecture comme « expérience intime de socialisation » qui est le fruit de l'observation de ce que les lecteurs font quand ils lisent. Nous avons vu en effet que les livres ayant le plus de succès sont ceux qui touchent de manière intime les élèves, qui leur parlent, qui les interpellent dans leurs émotions et dans leur vision du monde, mais il ne faut pas confondre cette intimité avec un individualisme, ce qui fausserait toute la portée démocratique d'une lecture qui n'a de sens, apparemment, que dans la construction d'un sens nouveau à plusieurs. En effet, relisons ce que disait Jean-Pierre Cometti à propos de la pensée de Dewey :

Les démocraties qui ont vu le jour en Europe et aux Etats-Unis – dans des circonstances telles que les problèmes s'y posent souvent en des termes différents – fonctionnent sur la base de conditions qui tendent à *isoler* les individus les uns des autres (puisque le libéralisme en a fait des entités indépendantes dont l'« électeur » et les élections sont le modèle) et à considérer leur opinion comme l'expression authentique de leur nature et de leur liberté propres. Cette « philosophie » n'est pas seulement reliée, comme Dewey ne cesse d'y insister, à une conception défectueuse de l'individualité et de l'égalité pouvant se traduire dans des appréciations très hostiles dont l'histoire donne d'innombrables exemples, de Burke à Tocqueville et au-delà ; elle fait de l'opinion (personnelle), conçue comme l'expression la plus authentique de l'individualité, une norme de vie publique, selon une logique qui est aussi celle des procédures de sondage, économiques ou politiques, sur lesquelles la décision politique finit plus ou moins insidieusement par se régler, tout en lui conférant implicitement les attributs d'une omniscience qui, quoique court-circuitée par les procédures réelles de décision, paraît apporter la garantie de leur légitimité démocratique. [...] Rousseau, qui pourtant souscrivait à peu près à la même philosophie – non sans en percevoir les défauts – avait déjà vu tout ce qu'il y a d'inadéquat et de contestable dans le principe arithmétique de la majorité ; d'où son concept de « volonté générale », pensée comme la marque ou l'expression du *commun* dans le choix *individuel*. (Cometti 2016, 173–74)

³⁴³ « **Com esculls els llibres o texts que esculls per tu?** Doncs normalment és la meva mare, que es va llegint *tropecientos* llibres i que em diu, “mira, aquest t'agradarà”, i me'l dona. I jo quan compro llibres sempre és per recomanacions, si no és de la meva àvia, sempre és d'amics meus que també han llegit... Però llibres que jo hagi escollit per mi mateix, MAI. »

Il est important de souligner et même d'interroger l'aspect « individualiste » de cette définition de la démocratie commentée par Commetti, et de voir en quoi la subjectivation telle qu'elle s'est manifestée dans le travail de lecture des apprenants, va contre cette individualisme pour aller vers une démocratie sociale, basée donc sur la sociabilisation. En effet, une construction discursive démocratique n'est pas une somme d'individualités qui chacune, donnant leur avis, crée des regroupements homogènes dont un est finalement le plus puissant. La sociabilité discursive montrée par les lecteurs, ce qui semble pouvoir être fait avec la lecture, est un processus de construction commun qui est fait de va-et-vient et d'allers-retours entre des discours déjà-là et leurs permanentes réactualisations par ceux qui prennent parole à leur tour.

Ainsi, la lecture d'histoires créerait un partage qui serait à la base d'une expérience de socialisation démocratique. En apparence, rien de mieux pour atteindre les objectifs politiques à la base de l'enseignement linguistique et littéraire.

c. Revoir le rôle de l'intrigue dans la lecture

Le plaisir de (se) raconter des histoires

Cependant, n'oublions pas que l'intrigue avait été aussi décrite comme l'ennemie de la lecture scolaire cultivée, souvenons-nous de ces mots de cet enseignant d'espagnol, ou encore de cette enseignante qui s'en voulait elle-même d'être trop captivée par les histoires :

« La lecture de l'adulte est à des niveaux très différents et prends en compte un grand nombre de manières de lire, tandis que l'élève en reste presque toujours à un niveau purement anecdotique, la péripétie. Toi tu demandes à un élève 'Parle-moi du livre que tu as lu' et ce qu'il fait c'est te RACONTER l'argument. Te raconter l'argument. Il n'a pas du tout observé le langage, le problème du personnage principal, son attitude, les décisions que l'écrivain a engendrées, le pourquoi d'avoir écrit un roman et non pas une nouvelle, le pourquoi l'avoir fait comme un roman et non pas sous forme de pièce de théâtre, ou comme essai. Et de quelle manière la technique l'a aidé à résoudre des problèmes pour raconter l'histoire³⁴⁴. »
(Profesor, enseignant d'espagnol, Almodóvar)

³⁴⁴ « [...] la lectura del adulto es a muy diferentes niveles y tiene en cuenta muchas maneras de leer, mientras que el alumno casi siempre se queda en un nivel puramente anecdótico, la peripecia. Tú le pides a un alumno "Háblame del libro que has leído" y lo que hace es CONTARTE el argumento. Contarte el argumento. No se ha fijado para nada en el lenguaje, en el problema del protagonista, en la actitud, en las decisiones que ha tenido que tomar el escrito, en por qué ha escrito una novela y no un cuento, en porqué lo ha hecho como novela y no como teatro, o como un ensayo. Y de qué manera la técnica le ha ayudado a resolver problemas para contar la historia. »

« Et au niveau des émotions, des sensations, est-ce qu'un texte de fiction va être plus susceptible de te toucher qu'un texte informatif, ou à l'inverse hein.

Alors le problème c'est que je me laisse souvent emporter dans la fiction, c'est-à-dire que pour le coup je suis un peu une lectrice 'bovariste' (*rire*), je suis dans l'histoire, je continue, je continue, je suis capable de dévorer des pages et des pages et forcément cet effet-là je ne l'ai pas quand je lis d'autres choses... »

(Karina, enseignante de français, LFCL)

Mais est-ce qu'il s'agit d'« en rester » à un stade enfantin de la lecture, non muri, non abouti et certainement superficiel lorsqu'on se laisse emporter ou captiver par une intrigue, par une histoire ? Est-ce qu'il s'agit là d'une lecture à un seul niveau, une lecture qui n'apporte pas grand chose et qui serait loin, encore une fois, des objectifs donnés à la lecture de littérature pour la formation des élèves ?

La première remarque à faire est que cette vision péjorative d'élèves conteurs d'histoires par distinction des adultes qui en seraient arrivés à quelque chose de plus élevé dans leur pratique lectorale fait peu de sens, du moment que l'on remarque que les enseignants font exactement la même chose que les élèves quand on leur demande de parler du dernier livre qu'ils ont lu : ils en racontent l'histoire. Tout lecteur devient conteur dès lors qu'il doit parler de ce qu'il a lu. La question est donc de comprendre ce qu'être un conteur d'histoires veut dire. Lire c'est se raconter et raconter aux autres, avant tout donc, raconter c'est socialiser. Mais allons voir chez le plus grand théoricien du racontage ce que cette expérience permet.

Comme s'il répondait par anticipation aux déclarations de l'enseignant d'espagnol cité plus haut, dans son ouvrage *Le conteur* concernant l'œuvre de Nicolas Leskov (1936), Walter Benjamin revient sur cette gêne du racontage :

Le conteur – même si ce nom est familier à nos oreilles – n'est en aucune manière une présence pour nous, agissante et vivante. Pour nous, c'est quelque chose qui s'est déjà éloigné et qui s'éloigne encore. [...] Cette distance et cet angle nous sont prescrits par une expérience que nous avons l'occasion de faire presque tous les jours. Elle nous dit que l'art de raconter touche à sa fin. Il est de plus en plus rare de rencontrer des gens qui savent raconter avec probité. Il est de plus en plus fréquent qu'une certaine gêne se répande à la ronde quand s'exprime un désir de récit. C'est comme si l'on nous retirait une capacité qui nous semblait inaliénable, sûre entre toutes : celle d'échanger des expériences vécues. L'une des causes de ce phénomène est évidente : le cours de l'expérience s'est effondré. [...] Avec la Première Guerre mondiale, un processus s'est mis en marche, qui depuis ne s'est jamais arrêté. N'avait-on pas

remarqué à la fin de la guerre que les gens revenaient du front frappés de mutisme ? Non pas plus riches – plus pauvres en expérience communicable. (W. Benjamin 2014, 7–8)

Se trouve condensée dans cet extrait toute l'importance de raconter des histoires. Cette communication dont parlent autant les programmes scolaires, cette communication qui est en bouche d'enseignants et programmeurs, ne peut exister sans raconter. Or qu'est-ce que « raconter » selon Benjamin ? Nous le voyons de manière très simple dès le début de son ouvrage : « échanger des expériences vécues ». Dans cette proposition nous reconnaissons ces éléments qui sont aussi dans la vision du racontage des élèves. Tout d'abord l'échange, par cette communauté lectorale qu'ils reconnaissent, par leur envie d'oralité, c'est-à-dire de passage d'une voix à l'autre, de construction commune du sens, par leur reconnaissance en la pluralité de ces textes littéraires qui ne sont pas « neutres » ou absolues, c'est-à-dire qui peuvent s'observer et se dire de différentes manières. Ensuite les « expériences vécues ». Si nous continuons d'écouter la théorisation de l'expérience telle que nous la présente Dewey, nous pouvons dire, en prenant cette expression « d'expériences vécues » au plus simple de sa signification, qu'il s'agit de choses qui conforment notre passé, notre histoire en tant que personne, des choses qui nous font être ce qu'on l'on est et à travers lesquelles on peut se voir et se comprendre. De toute évidence les élèves apprécient les histoires qui plus que de parler d'eux, leur renvoient un reflet de ce qu'ils sont et ce qu'ils vivent. Ils aiment les histoires qui racontent quelque chose d'eux ou à travers lesquelles ils peuvent se raconter. Et ce qui est magique, en quelque sorte, c'est qu'en les racontant à leur tour, ainsi que cela est le cas pour les histoires dont parle Benjamin, les lecteurs construisent leur propre histoire. Nous voyons donc déjà des pistes concernant quel pourrait être l'intérêt de se concentrer davantage dans l'enseignement sur une communication basée sur le racontage que sur l'analyse de discours tel que cela apparaît dans les programmes. Ce que nous pouvons retenir lorsque Benjamin écrit que « Le raconteur prend ce qu'il raconte dans l'expérience vécue ; dans la sienne ou dans celle qu'on lui a rapportée. Et il la transforme à son tour pour en faire l'expérience de ceux qui écoutent son histoire » (W. Benjamin 2014, 13), c'est que dans ces mots d'élèves qui parlent de leur lectures, de la manière dont elles les ont marqués, de ce qu'il ont entendu dans cette histoire et ce qu'ils choisissent pour en parler, c'est qu'ils sont entrain de construire leur pouvoir de discursivité, leur subjectivation langagière, leur expérience du monde, après tout. Pour approfondir le levier que représente pour la lecture « le racontage », allons voir de quelle manière est reprise cette notion par Serge Martin dans son ouvrage *Poétique de la voix en littérature de jeunesse, Le racontage de la maternelle à l'université*

Le racontage serait donc ce passage de voix qui demande de considérer l'activité continue de la voix des histoires comme porteuse de sens. Plus que le sens qu'une voix serait chargé d'exprimer pour que des lecteurs le retrouvent, voient et y soient amenés par quelque lecteur savant, herméneute ou autre, les lecteurs y compris les débutants et, comme on dit, les non-lecteurs dès qu'ils sont auditeurs, n'ont rien à retrouver mais seulement à se trouver (ou à se retrouver, formant alors communauté), acteurs du racontage. Alors la littérature comme pratique et théorie du racontage n'a pas besoin d'une herméneutique mais d'une poétique, celle-ci n'était que l'écoute d'une écoute – ce qui est considérable ! quand la première trop souvent demande de ne plus écouter mais seulement de contempler la vérité, le sens, le texte ou toute autre essence qui oublie que les œuvres ne valent que si elles continuent d'œuvrer. Le racontage explorerait dans sa pluralité ce continu de l'œuvre. (Martin 2015, 16)

Projet didactique mais aussi poétique, cet essai critique s'attaque aux « stratégies du discontinu qui réitèrent toujours la dichotomie oral/écrit, en excluant ainsi toute prise en compte de l'oralité qui est au principe du dire dans toutes les modalités du parler, du lire comme de l'écrire, de tout l'écrire et pas seulement du parlé dans l'écrit » (Martin 2015, 20), ces mêmes dichotomies qui organisent, comme nous l'avons vu, les matières linguistiques et littéraire. Avec sa poétique de la voix, Martin imagine avec les œuvres un travail de relation qui permettrait au sujet lecteur d'exister dans et par la voix de ces œuvres. Ce lien continu créerait le langage inhérent, souvent oublié, à toute activité de lecture : car il s'agit non de penser « qu'est-ce qui se transmet quand on enseigne la littérature ? » mais plutôt « ce qui se transmet de la transmission quand il s'agit de littérature » (Martin 2015, 51).

Le « racontage » comme production langagière

Ainsi, si l'on tenait compte du racontage pour une didactique de la lecture de littérature, il faudrait non seulement écouter ce qu'une œuvre dit mais aussi et surtout écouter ce qu'on dit en lisant une œuvre. Il s'agirait d'inviter à enseigner la littérature comme un passage de subjectivation qui ne s'arrête sur certaines œuvres que pour mieux poursuivre le voyage, pour (re)commencer chaque œuvre dans sa réénonciation située. Allant au-delà de la simple transmission des compétences classiques en didactique des langues et de la littérature, au lieu de « parler, lire, écrire », Serge Martin propose de travailler plutôt avec le « dire » comme « continu d'une pensée du langage à l'œuvre dès qu'apprentissage réfléchi. Ce dire multiple, telle est l'hypothèse de cet essai, c'est au fond le moteur du racontage. » (Martin 2015, 17) Il y a alors dans la théorie de la relation dans et par la voix

qu'engage l'œuvre par le racontage, une responsabilité éthique, sociale : on tient compte de la dimension subjective de l'exercice fait en classe. Comment ? En engageant la subjectivation dans la reconnaissance de la relation à laquelle engage l'œuvre littéraire. Encore faut-il laisser place de façon effective à cette relation dans l'espace d'enseignement : « dire » la voix (et non pas au sens d'oraliser simplement un texte en le lisant à voix haute) qui lie le sujet à l'œuvre ou que l'œuvre lie au sujet. Mais il s'agit là d'un engagement premier dès qu'on conçoit le lecteur et même l'œuvre non plus comme deux objets (l'objet-texte et l'objet de la réception), mais comme deux sujets ou comme un même sujet qui traverse les deux – ce serait la voix.

À partir de sa théorisation est donc remis en question l'outillage didactique des œuvres dans les différents niveaux d'enseignement. On songe alors à ouvrir à l'infini de la trans-subjectivation que crée l'activité de la lecture : l'œuvre devient alors à son tour non pas objet d'étude mais sujet, moteur de subjectivation, possibilité de continuation à l'infini par tous les sujets qui à leur tour lui donneront (leur) voix. Les œuvres « ne valent que par ce qu'elles engagent comme racontages pour des réénonciations continuées et donc des appropriations qui ne sont pas des achèvements mais des recommencements, des devoirs de racontage plus que de mémoire. » (Martin 2015, 217)

Lire, entrer en relation, écouter et s'écouter, autant de réflexions théoriques sur la littérature mais aussi sur ce qui se passe en classe : Serge Martin souligne la responsabilité de l'école : « Or, toute œuvre est l'appel à découvrir l'inconnu et à viser la spécificité qui est l'expérience d'un seul devenant l'expérience de chacun et de tous, dans et par le racontage. C'est là l'enjeu éthique et politique de toute critique en actes à l'École. » (Martin 2015, 69). Espace où apprendre voudrait dire exister, expérimenter, où s'imprimerait sur nous l'empreinte du monde, et où on agirait le monde à notre tour par et dans cette activité jamais finie de racontage : « Le racontage, comme passage de voix, c'est-à-dire l'invention de formes de vie (expériences) et de formes de langage (histoires) qui s'échangent dans la plus grande intensité d'une relation de relation. » (Martin 2015, 45).

Raconter est donc une prise de liberté, langagière, expérientielle, vitale et donc *a fortiori*, on peut le comprendre, citoyenne.

Le savoir venu de loin – qu'il s'agisse de l'espace lointain des pays étrangers, ou du temps lointain de la tradition – disposait d'une autorité qui faisait sa valeur, même lorsqu'il n'était pas contrôlé. Mais l'information prétend être immédiatement vérifiable. Sa qualité première, c'est donc d'apparaître comme 'compréhensible en soi'. Bien souvent elle n'est pas plus exacte que ne l'était le savoir des siècles précédents. Mais alors que celui-ci aimait puiser dans

le merveilleux, l'information doit obligatoirement sembler plausible. C'est en cela qu'elle est incompatible avec l'esprit du récit. Si l'art de raconter est devenu rare, c'est en grande partie à la diffusion de l'information qu'on le doit. Chaque matin nous sommes informés des nouvelles de la planète. Et pourtant nous sommes pauvres en histoires extraordinaires. Cela vient de ce que plus aucun événement ne nous parvient, qui ne soit déjà truffé d'explications. En d'autres termes : plus rien de ce qui se passe ne profite au récit, presque tout à l'information. En effet presque tout l'art du récit consiste déjà à éviter toute explication dans une histoire qu'on est entrain de raconter. Sur ce point Leskov est un maître (qu'on songe à des pièces comme *La fraude* et *L'aigle blanc*). Il raconte l'extraordinaire, le merveilleux avec la plus grande précision, mais n'impose pas au lecteur la logique psychologique de l'histoire. Celui-ci reste libre de s'imaginer la chose comme il l'entend, et la chose racontée prend ainsi une ampleur qui fait défaut à l'information. (W. Benjamin 2014, 36)

Intéressante opposition dans cet extrait entre le récit et l'information. L'information, qui est traduite par Benjamin comme ce qui est « compréhensible en soi », limiterait la liberté propre au « savoir venu de loin », ce savoir qui voyage et qui s'amplifie, modifie, reproduit au fil des paroles et des différents racontages. Nous n'allons évidemment pas discuter que l'information au sens d'une saisie des faits de manière vérifiable soit indispensable, mais le racontage développe un processus, une attitude finalement, qui permettrait d'être d'autant plus réactif et créatif face à l'information. Entrer en récit, écouter une histoire et la raconter à son tour, ce qui est en définitive propre à l'activité de lecture, développerait cette liberté chez le lecteur de « s'imaginer la chose comme il l'entend », un indispensable pour une prise de liberté, pour une production langagière requise pour être des citoyens libres et participatifs.

Cet extrait me fait penser à la réponse d'une élève lors de mon exercice de réaction à certains mots :

« Interprétation.

Interprétation ? Bizarrement *La Bible*.

Pourquoi ?

Parce que je suis quelqu'un qui est évangéliste, est-ce que tu sais ce que c'est ?

Tu es religieuse.

Oui. À un moment je n'y croyais pas du tout, ma mère m'emmenait à l'église c'était fatigant, j'en avais marre et... en fait on est venu vers moi et on m'a raconté des histoires en fait. C'était un pote à moi, qui s'appelait Stevie, qui est venu et qui me racontait des histoires. Et un jour il m'a dit « dimanche prochain tu veux bien venir avec moi ? ». En fait ma mère sortait le dimanche et je ne savais pas qu'elle allait au même endroit que Stevie. Et quand je suis arrivée, ils ont commencé à chanteeer, à danseer... et à un moment ils te faisaient la lecture de certains passages de la Bible. En fait, l'interprétation... Ils te disaient pourquoi ne pas mentir ? Je prends un truc très banal, et ils te prennent les exemples. Et toutes les histoires qu'ils m'avaient racontées venaient de la Bible, et j'y pensais pas. Je voyais comme des leçons de vie à travers les histoires qu'il me racontait, mais je ne savais pas que c'était la Bible. J'ai été vraiment très surprise de l'avoir interprétée comme ça. Et si tu demandes la Bible à plein de gens, la plupart du temps ils ne comprennent rien, on est bien d'accord ?

Ils lisent mais... Bref, c'est vraiment une manière d'interpréter les choses, et j'ai trouvé ça sympa en fait. »

(Andrea, seconde, LFCL)

Au-delà du fait que cette élève a choisi l'interprétation de la Bible comme élément à relier à ce qu'était pour elle ce verbe, il y a le fait qu'elle nous fait le récit d'une expérience forte de lecture. Une expérience dans laquelle la lecture d'un texte, qui est ici, nous le voyons, la même chose que le racontage d'une histoire, a créé pour elle un avant et un après dans son histoire personnelle. La Bible est un exemple de texte à confronter au « savoir » dont parle Dewey, ce n'est pas là un texte informatif à saisir, mais une histoire à écouter, croire et vivre. Le moment dont nous parle Andrea, cette situation de partage à l'église, dans une communauté, dans un moment d'oralité fort, est révélateur de la manière dont les élèves parlent de ce qu'est pour eux la lecture en général. Cette lecture à eux, celle qu'ils aiment faire, celle qui est donc liée au plaisir.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que plusieurs enseignants ont parlé de l'avènement du plaisir de la lecture comme issu du racontage, la plupart du temps dans l'enfance, quand les parents nous lisent des histoires :

« Donc la place est exclusive en fait ? Et est-ce qu'on lit en classe ? Est-ce qu'il y a l'habitude de lire en classe ? Que ce soit à voix haute ou en silence ? »

Ben oui, de toute façon on est obligés de lire quand on travaille les textes, donc on lit. Mais la place de la lecture à mon sens n'est pas... par exemple pour la poésie je suis frustrée qu'on n'aie pas... j'aimerais accorder plus de temps à la lecture juste PLAISIR de poèmes... il y a des années où on peut le faire, c'est vrai que ça dépend aussi du rythme, où on va lire juste des poèmes pour se faire plaisir. Ça ça manque.

[...]

Oui, donc c'était par rapport à ce plaisir de la lecture justement... une de mes questions c'est qu'on parle beaucoup dans les programmes et même au-delà, dans la société on parle beaucoup de plaisir de la lecture... après bon je trouve que c'est assez mystérieux de savoir d'où il vient, pourquoi, si selon la personne on le ressent différemment...

Moi je pense depuis que j'ai des enfants ce plaisir, que ce plaisir vient beaucoup des parents, et maintenant depuis cette année, parce qu'avant... mes enfants sont plus âgés mais je posais pas cette question là, mais maintenant je leur demande est-ce que vous avez lu des livres à vos enfants ? Alors les parents sont gênés einh, parce que là, en l'occurrence, (*léger balbutiement*) un parent de seconde m'a dit « moi non... mais ma femme oui un petit peu », parce que son fils n'aime pas lire, quand les parents me disent 'mon fils n'aime pas lire', oui mais... pour moi, vraiment et je le vois avec mon jeune frère, on a douze ans d'écart et je lui ai beaucoup lu quand il était au collège, et il me le dit maintenant, il fait science po et il me dit qu'on lui dit 'tu écris bien, tu écris bien', et il me dit 'ah, mais c'est toi qui m'a donné cette envie'. Je suis convaincue que quand on prend le temps d'être avec son enfant, le soir, à lire des livres... pourquoi, d'où ça vient ? Ben je pense que ça vient tout simplement du temps que tu consacres à ton enfant, et de comment tu vas faire passer tes émotions à travers la lecture. »

(Marie-Jeanne, enseignante de français, LFB)

« Et... est-ce que le type de textes que tu lis a aussi évolué depuis ton enfance ? »

Oui. Avant on lisait plus des livres d'enfants, qui nous... qui nous intéressaient et tout ça et maintenant on est plus dans les livres qu'on nous impose. AVANT on lisait plus ce qui nous plaisait, et maintenant on lit plus ce qu'on nous impose. Et je pense que quand on est petit on teste un peu tout, je pense (*sourire*), donc du coup... la lecture à mon avis tout le monde y est passé, et souvent on y prend plaisir GRÂCE aux contes que les parents nous racontent le soir et tout ça, donc du coup, je dirais qu'avant on lisait plus ce qui nous plaisait et maintenant on lit plus ce qu'on nous impose. »
(Samy, seconde, LFB)

« Quel est le rapport des élèves à la lecture ? Que ce soit en classe ou en dehors, tu as un moyen d'accéder à leur lecture personnelle.

Alors ils lisent, mais ils ne lisent pas du tout ce que nous on leur fait lire. Mais bon, on sert à ça, moi je trouve que notre rôle ce n'est pas aller vers les lectures des élèves, parce que ça ils y vont tous seuls, ils n'ont pas besoin de nous. En revanche pour des lectures plus exigeantes ils ont besoin de nous, donc oui je peux les accompagner sur *Le Cid* mais *Harry Potter* ils n'ont pas besoin de moi. Après ils lisent, parce que moi quand je vais au CDI avec les petits ils ont un vrai plaisir de prendre des livres. Après ça c'est un moment où ils choisissent ce qu'ils veulent, je leur donne cette liberté de choisir dans la littérature jeunesse. Après ils ont des lectures obligatoires sur lesquelles je les accompagne. Ils lisent, après il y en a qui ne lisent pas du tout. Les parents le disent, ils ont un fort plaisir à écouter des histoires. Les petits ils sont hyper heureux. Mais on manque de temps. La lecture ça demande du temps et avec ce calendrier... Mais c'est hyper dommage qu'on néglige... »
(Amandine, enseignante de français, LFCL)

Mais quel est donc ce plaisir ? Ce plaisir semble le plaisir d'être au centre d'un passage, de savoir qu'on est au centre de quelque chose qui vient de loin et qui va se continuer, qui passe par nos oreilles sans qu'on ait à le retenir tout à fait, comme on nous pousserait à le faire avec une connaissance, qu'on n'est pas censé la maîtriser, comme une compétence, mais qu'on explore tout en nous explorant nous-mêmes. Écouter une histoire n'est pas la « comprendre » pour revenir à cette question de compréhension littérale qui nous a déjà occupé, et ce qui serait propre au savoir, à l'information. Écouter une histoire c'est la reproduire à son tour, c'est en faire quelque chose, c'est devenir soi-même avec l'histoire quelque chose d'autre, de nouveau, et ce, à l'infini.

Raconter comme construction de parole plurielle

Michel de Certeau, en parlant du travail de l'historien Marcel Detienne, revient sur l'intérêt du récit comme « art de penser ». Le récit, les histoires, la fiction, ne sont pas « contre » l'information. Elles sont plutôt formation de quelque chose. Participation à une invention collective. Voyons donc ce qu'il dit du travail de Detienne :

Historien aussi, anthropologue aussi, Marcel Detienne a délibérément choisi de raconter. Il n'installe pas les histoires grecques devant lui pour les traiter au nom d'autre chose qu'elles-mêmes. Il refuse la coupure qui en ferait des objets de savoir, mais aussi des objets à savoir,

cavernes où des « mystères » en réserve attendraient de l'investigation scientifique leur signification. Il ne suppose pas, derrière toutes ces histoires, des secrets dont le progressif dévoilement lui donnerait, en retrait, sa propre place, celle de l'interprétation. Ces contes, récits, poèmes et traités lui sont déjà des pratiques. Ils disent exactement ce qu'ils font. Ils sont le geste qu'ils signifient. Nul besoin de leur ajouter une glose qui sache ce qu'ils expriment sans le savoir, ni de se demander de quoi ils sont la métaphore. Ils forment un réseau d'opérations dont mille personnages dessinent les formalités et les bons coups. Dans cet espace de pratiques textuelles, comme en un jeu d'échecs dont les figures, les règles et les parties auraient été multipliées à l'échelle d'une littérature, Detienne connaît en artiste mille tours déjà exécutés (la mémoire des coups anciens est essentielle à toute partie d'échecs), mais il en joue ; il en fait d'autres avec ce répertoire : *il raconte* à son tour. Il ré-cite ces geste tacticiens. Pour dire ce qu'ils disent, il n'y a pas d'autre discours qu'eux. Vous demandez ce qu'ils 'veulent' dire ? Je vais vous les raconter à nouveau. [...] Le récit n'exprime pas une pratique. Il ne se contente pas de dire un mouvement. Il le *fait*. (Certeau 1990, 122–23)

Comme si Certeau répondait à ces enseignants qui se plaignent que les élèves ne savent pas ce qu'un texte « veut dire », l'intérêt du récit, de raconter, c'est qu'il ne s'agit pas de commenter en expliquant ce que nous, individus, en avons compris, mais c'est que pour en parler, nous sommes obligés à chaque fois de re-raconter, de « ré-citer », et par là de réinventer l'histoire tout en ré-inventant et notre langage et notre pensée (si ces deux peuvent en réalité se distinguer). Ainsi, en lisant des histoires, les élèves se les racontent ou les racontent à leur tour, ils sont déjà en train de « faire » cette chose demandée par les prescriptions éducatives à tous les niveaux, ils « communiquent », et ils le font de la meilleure manière possible, en pratiquant la communication, la vraie.

Mais en définitive, qu'en pensent les élèves de cette distinction fiction/information ? Puisqu'il faut quand même avouer que c'est là une distinction que j'ai amenée moi-même et de manière explicite dans les entretiens. Qui était la plupart du temps incomprise, les élèves se demandant ce que je voulais entendre par fiction et pensant souvent qu'il s'agissait là de la « fantaisie », d'un genre romanesque éloigné de leur réalité matérielle actuelle. Je reprenais souvent en disant, il s'agit d'« histoires ». Bon, là ils comprenaient mieux. Mais en réalité que comprenaient-ils eux-mêmes, quand je les invitais à penser à cela ?

Ce que dit Certeau ne semble pas si éloigné de ce que disent les élèves eux-mêmes quand je les pousse à ce sujet. Le premier élément qui apparaît lorsqu'on demande aux élèves quelles peuvent être les différences entre ce qu'ils font quand ils lisent un texte de fiction et un texte d'information, ainsi qu'eux-mêmes en posent la distinction, est du côté de leur

investissement imaginatif, du pouvoir d'imagination et de création que ces différents textes engagent. Cela semble clair : alors que les textes d'information sont du côté du « savoir », de quelque chose de figé qui est à saisir, à « comprendre » (pour reprendre précisément ce vocabulaire pourtant si utilisé par les enseignants même pour les textes de fiction), alors que les textes de fiction sont ces textes où on entre dedans pour les continuer, pour inventer une suite :

« Quelle sont les différences entre la manière dont tu lis un texte qui est de fiction, c'est-à-dire par exemple les livres de l'école qui sont fictifs, et... un texte qui n'est pas de fiction COMME un article de journal ?

Et bien la différence c'est que... le livre de l'école tu commences à l'imaginer, tu l'imagines et... au fur et à mesure tu développes peu à peu. Tandis que quand tu lis le journal, ou un texte d'opinion, tu SAIS déjà ce qui s'est passé avant et... c'est comme si tu remémorais ce qui s'est passé. Par exemple hier le Real Madrid a gagné et aujourd'hui j'ai lu dans le journal comment ils ont célébré leur victoire, comment hein... ils ont gagné, les tactiques de jeu³⁴⁵... »
(Estefan, 4^o ESO, LB)

« Une de mes questions c'est : est-ce qu'il y a des différences entre la manière dont tu lis un texte de fiction et un texte qui n'est pas de fiction. Donc par exemple, un roman, une nouvelle ou un article, une lettre... euh... un programme politique.

Quand il y a un dialogue par exemple, j'essaye de trouver des voix qui... ou de trouver à peu près les personnages. Je m'imagine plus de trucs que si c'est un texte informatif. Si c'est un texte qui... où ils me disent des informations, je m'imaginerai beaucoup moins de trucs, alors que si c'est une histoire bah, vu que je n'aime pas trop lire, j'essaye de me faire une image dans ma tête pour... comprendre l'histoire. Faire des schémas. »
(Emma, seconde, LFB)

« Quelle différence il y a entre le moment où tu lis une histoire, un conte, et un texte d'information. Mettons un roman et un article de journal. Même si cette distinction est... elle peut être remise en question, mais bon, disons plus ou moins la différence entre les deux.

Quelle différence il y a pour moi au moment de lire ? Je ne sais pas... Quand tu lis un texte de fiction c'est comme si tu devais te mettre en contexte dans le contexte de l'histoire pour pouvoir mieux la comprendre. Parce que lorsque tu lis un article de journal tu ne dois rien imaginer, tout est comme la vie quotidienne, ce sont des réalités que tu vois et que tu sais, et un texte de fiction tu dois te mettre dans la situation pour le comprendre³⁴⁶. »
(María 1, 4^o ESO, Almodóvar)

³⁴⁵ « Vale. ¿Cuáles son las diferencias entre la manera en que lees un texto que es de ficción, o sea por ejemplo los libros de la escuela son de ficción, y... un texto que no es de ficción COMO un artículo de periódico? Pues la diferencia es que... el libro de clase te lo empiezas a imaginar, te lo imaginas y... vas desarrollando poco a poco. Mientras que cuando lees el diario, o un texto de opinión, ya SABES lo que ha pasado antes y ya... vuelves como si fuera a recordar lo que has hecho. Por ejemplo, ayer ganó el Madrid y hoy he leído el diario de cómo celebraron la victoria, cómo eh... ganaron, las tácticas... »

³⁴⁶ « Pongamos novela y artículo de periódico. Aunque esa distinción es... se puede poner en duda, pero bueno sí, más o menos, qué diferencia hay entre cuando lees una historia, un cuento, y un texto de información. ¿Qué diferencia hay para mí al leerlo? No sé... cuando lees un texto de ficción como que te tienes que contextualizar en el contexto de la historia para poder entenderla mejor. Porque cuando lees un artículo de periódico no tienes que imaginarte nada, es todo como de la vida cotidiana, son realidades que tú ves y que tú sabes, y un texto de ficción tienes que ponerte en la situación para entenderlo. »

« Un texte de fiction tu dois te mettre dans la situation pour le comprendre ». Intéressante proposition de ce qu'est la compréhension pour cette élève. Nous nous retrouvons encore une fois face à cette idée que lire n'est pas recevoir ou s'approprier quelque chose qui pourrait se manier comme un objet de connaissance. Lire c'est plutôt le contraire de cela, s'est entrer en contact, « se mettre dans », avec toutes les conséquences d'entremêlement et donc de transformation de l'œuvre et de nous-mêmes que cela implique. Une idée que nous retrouvons chez une des camarades de cette élève. L'idée que le texte d'information resterait « le même » après lecture, l'idée même que le texte d'information est là pour se faire comprendre plus facile, d'une seule et même manière, alors que le texte de fiction, par sa complexité interne, nous oblige à entrer, « nous met davantage » dans l'histoire :

« Est-ce qu'il y a des différences entre la manière dont tu lis un texte de fiction, comme un roman par exemple, et un texte qui n'est pas de fiction ? »

Tu veux dire comme une nouvelle au journal et tout ça ? Oui, bien sûr. Celui de fiction je pense qu'il est un peu plus subjectif. [...] Et il te met davantage... comme pour... Bon, je ne sais pas l'expliquer, mais il fait que, par exemple... Un texte qui n'est pas de fiction est plus direct et a un langage que je pense être plus clair, pour qu'il soit plus facile à comprendre. [...]

Bon alors quand tu lis, tes sensations et émotions, quelles sont-elles par rapport à un type de texte et à l'autre ?

Et bien que la fiction c'est comme si elle avait un autre sens. Je le lis et je le comprends, mais après à la fin il y a plusieurs choses à l'intérieur... comme différents thèmes ou sous-thèmes. Et dans les textes qui ne sont pas fictifs, et bien il traite d'une seule chose et le développe d'une même manière³⁴⁷. »

(María 2, 4^o ESO, Almodóvar)

Je ne demandais pas à cette élève quelle était la fonction d'un texte informatif, et pourtant on dirait que c'est bien à cela qu'elle répond.

Un texte informatif serait donc plus « direct », il serait censé être plus facile à comprendre, et il y a quelque chose en lui (peut-être le fait qu'il ne semble présenter qu'un sens, comme le dit María ?), qui nous invite à trouver ce sens qu'il nous invite à comprendre, comme le dit aussi cet autre élève de seconde, Théo, qui d'ailleurs a introduit lui-même une distinction entre les textes d'information et les textes littéraires, sur la base aussi de leur objectif :

³⁴⁷ « ¿Hay diferencias entre la manera en que lees un texto de ficción, como una novela por ejemplo, y un texto que no es de ficción? ¿Como una noticia y eso? Sí, claro. El de ficción creo que es un poco más subjetivo... Y también mete más... como para... Bueno no sé explicar, pero hace que, yo por ejemplo... Un texto que no es de ficción es más directo y un lenguaje yo creo que más claro, para hacer más fácil entender. ¿Entonces tú cuando lees, tus sensaciones o emociones cuáles son con un texto y otro? Por ejemplo, un artículo de periódico y una poesía o una novela o lo que tú consideres ficción. Pues que la ficción es como que tiene otro sentido. Lo leo y lo entiendo, pero después al final hay varias cosas dentro... varios temas o subtemas. Y en textos que no son ficticios, pues trata sobre una cosa y lo desarrolla de una misma manera. »

« Et pour toi c'est quoi la littérature ?

Pour moi la littérature c'est... c'est plein de choses en même temps. Je sais pas trop comment expliquer... (*rire*), (*il réfléchit*). C'est surtout des textes écrits pour plaire, je pense, et si on considère que les textes de loi et les journaux ne sont pas de la littérature, le reste c'est de la littérature, et c'est écrit pour plaire...

Et les autres c'est écrit pour quoi alors ?

C'est écrit pour informer. Et pour diriger. Des choses comme ça. »
(Théo, seconde, LFCL)

« C'est écrit pour diriger ». Aucune issue possible à un texte qui donne des ordres, qui prescrit ce que l'on est censé comprendre. C'est comme si les élèves avaient lu Bruno Latour: « Nous voici dans la *Fiction* – terme qu'il faut prendre dans le sens fort de modeler, feindre, peindre, figurer, façonner et non dans le sens de 'faux' » (Latour 2006), ou comme s'ils avaient lu Blanchot :

Seul, le livre non littéraire s'offre comme un réseau fortement tissé de significations déterminées, comme un ensemble d'affirmations réelles : avant d'être lu par personne, le livre non littéraire a toujours été lu par tous, et c'est cette lecture préalable qui lui assure une ferme existence. Mais le livre qui a son origine dans l'art n'a pas sa garantie dans le monde, et lorsqu'il est lu, il n'a encore jamais été lu, ne parvenant à sa présence d'œuvre que dans l'espace ouvert par cette lecture unique, chaque fois la première et chaque fois la seule. (Blanchot 1978, 257)

Similaire à la distinction que faisait Benjamin entre savoir compréhensible en soi et récit, Blanchot distingue le livre non-littéraire du livre « qui a son origine dans l'art », et parle des mêmes possibilités. Le récit, la parole « artistique », celle qui se travaille, qui circule, n'est ce qu'elle est que par le voyage dans lequel elle est engagée. En effet, si elle est déjà-là, elle l'est davantage comme passage que comme vérité, d'où le fait qu'elle soit unique à chaque fois et en même temps plurielle, puisqu'ouverte à toutes les possibilités langagières, à de multiples réénonciations. La fiction, le récit, les histoires, en définitive, tous ces discours qui ne sont pas figés ni présentés comme des vérités à saisir immédiatement, offrent une infinité de possibilités langagières, de réactions, d'imaginations, de liberté, finalement.

Certes, cela implique le fait que ces dernières catégories de textes impliquent davantage le lecteur : il y rentre plus, il s'y investit davantage imaginativement et sentimentalement, mais ce n'est pas là le seul point soulevé par cette distinction que j'avais moi-même volontairement amenée face aux élèves pour essayer de comprendre quel sens elle avait pour eux précisément. Liée à la question de l'investissement dans l'histoire, se trouve la question de

l'investissement dans l'activité elle-même. Quand on lit un roman, il ne s'agit pas du même moment, ni du même engagement que quand on lit un reportage dans le journal. Et c'est là que nous arrivons à cette fameuse distinction introduite par les élèves eux-mêmes entre « lire » et « LIRE, LIRE ».

d. Il y a lire, et puis LIRE, LIRE

Les différents moments de lecture

De manière surprenante, les adolescents de ce 21^{ème} siècle extrêmement numérisé disent préférer lire sur un support papier que sur des écrans. Cette préférence serait due principalement à une question pratique telle qu'illustrée par le témoignage de Samy :

« Si c'est pour les devoirs, je préfère que ce soit sur papier, parce que si c'est sur un écran on est moins concentré, parce qu'on peut recevoir un message ou quelque chose comme ça, ou même pour les yeux c'est... Enfin, je préfère lire sur un support papier en général. Parce que sur un écran c'est déstabilisant, et on n'est pas habitués, forcément à lire sur des écrans. [...] Enfin, à LIRE LIRE.

Ah, LIRE LIRE ! D'accord, qu'est-ce que tu appelles lire lire par rapport à lire ?

Bah, lire un long texte sur un téléphone, je vais avoir plus de mal, je vais être moins concentré que si c'est sur un support papier. Après lire un statut, oui bien sûr, sur un téléphone je ne vais avoir aucun problème.

À quoi tu crois que c'est dû ?

Déjà, c'est pas tellement ça, mais ça fait un peu mal aux yeux parfois l'écran. Moi pour ma part c'est parce que quand je lis des longs textes sur mon téléphone, la plupart du temps je ne m'y intéresse pas vraiment. »

(Samy, seconde, LFB)

En effet, plusieurs élèves parlent de la commodité et du plaisir de lire des pages en papier, pouvoir les tourner, jusqu'à les sentir. Mais il n'y a pas que cela. En effet, la concentration et l'investissement ne semblent pas les mêmes selon le format. On ne lit pas la même chose sur un écran et sur un livre imprimé, ou en tous cas, on ne le fait pas de la même manière. Ce qui impliquerait que certaines lectures veulent se faire d'une certaine manière pour être justement ces lectures-là. Et de là émerge, encore une fois et de manière indirecte, une définition de la lecture. Déjà, lire, c'est lire des livres.

« Toi tu aimes lire ?

Non (*rires*).

Non ?

Non.

Pourquoi tu n'aimes pas lire, voyons explique-moi.

Je ne sais pas, mais je n'ai jamais été attiré par les livres... euh... depuis que je suis petit...

Mais une chose, moi je ne t'ai pas demandé si tu aimes lire des livres, je t'ai demandé si tu aimes lire.

[...] Oui moi... ce que je lis plus qu'autre chose c'est parfois le matin le journal. Pendant que je prends mon café et bien je regarde le portable et je regarde le journal, plus qu'autre chose³⁴⁸. »
(Estefan, 4^o ESO, LB)

Ce qui est intéressant c'est de remarquer le statut de non-lecteurs dans lequel se situent les élèves qui ne lisent pas des livres, d'emblée. Ainsi, ils écarteraient toute une pratique quotidienne d'accès à des mots, à de l'information, sur laquelle ils passent du temps et ils partagent probablement maints sujets de conversation. Mais pour eux il ne s'agirait pas de la lecture à proprement parler. Il s'agirait d'autre chose.

« Et toi, est-ce que tu penses qu'un jour peut arriver le moment où on n'enseignera plus la littérature ?

Moi je pense que oui.

Pourquoi tu penses que cela arriverait ?

Parce que je pense qu'aujourd'hui justement avec les technologies, les gens lisent moins, beaucoup moins. C'est ce que dit mon père, que nous sommes toujours, moi et ma sœur, accrochés aux téléphones, que nous ne lisons jamais, que maintenant tout le monde est sur son téléphone, et qu'ils lisent moins. Voyons, les infos on les lit, mais des livres livres, non, plus maintenant³⁴⁹. »
(Hugo, 4^o ESO, LB)

« Mais c'est marrant parce qu'aujourd'hui, moi incluse, on lit beaucoup sur un écran. Quand tu lis les actualités sur Facebook et tout, mais généralement vous aimez TOUS plus lire sur papier.

Lire des LIVRES des livres. Pas pas... par exemple, chai pas... (*hésitation*) si, par exemple, une revueeeee tu vas pas l'acheter, et bien tu regardes sur internet. Mais il n'y a pas tout le contenu d'avoir la revue, de regarder avec ton temps, de feuilleter toutes les pages et tout et les petits commentaires... »
(Astrid, seconde, LFB)

« Quelles sont les différences et les ressemblances entre la manière dont tu lis un texte de fiction, et un texte qui n'est pas de fiction ?

Texte d'information je vais le lire plus en diagonale je pense que je vais moins m'attarder sur LE FOND, enfin à part si ça vraiment m'intéresse vraiment et j'ai besoin de rechercher, mais... si je vois quelque chose qui m'intéresse, que je veux me renseigner rapidement, je vais le lire plus en diagonale, plus rapidement et moins me concentrer peut-être. Alors qu'un texte de fiction, souvent quand on lit on aime bien être DANS le texte vraiment, et peut-être que je me concentre plus, que je prends plus de temps pour le lire. »
(Camille, 1^e L, LFB)

³⁴⁸ « ¿A ti te gusta leer? No (*rires*). ¿No? No. Por qué no te gusta leer, a ver explicame. No sé, nunca me han atraído los libros... eh... desde que era pequeño... Pero una cosa, yo no te he preguntado si te gusta leer libros, te he dicho si te gusta leer. [...] Sí, yo... lo que leo más que nada es algún día por las mañanas el diario. Mientras me tomo el café pues miro el móvil y miro el diario, más que nada. »

³⁴⁹ « ¿Y tú, crees que algún día puede llegar el momento en que ya no se enseñe la literatura? ¿Crees que puede suceder? Yo creo que sí. ¿Y por qué crees que pasaría? Pues porque ahora justamente con las tecnologías, la gente lee menos, muchísimo menos. Es lo que dice mi padre, que siempre estamos, a ver mi hermana y yo, enganchados con los móviles, que no leemos nunca, que eso, que ahora todo el mundo está con móvil, y que se lee menos. A ver, bueno las noticias si se leen, pero de libros libros, no, ya no. »

Cette question de la lecture en diagonale, du « lire, lire », est donc fortement en lien avec la temporalité. Pour les élèves c'est clair, Hugo et Estefan plus haut, en sont l'exemple : ce n'est pas la même chose de lire un article de journal sur le téléphone, que de se poser pour lire un livre. À tel point que ces élèves qui passent parfois des heures entières par jour à parcourir des mots sur des écrans sont capables de répondre à la question « toi tu lis ? », par une franche négation, c'est que leur définition de la lecture est claire même si pas forcément consciente (de par leur difficulté ensuite à la définir de manière explicite) : la lecture ne consiste pas à parcourir de l'information rapidement sur des dispositifs numériques. Ni pour les élèves ni pour les enseignants d'ailleurs. Les temporalités lectorales s'accompagnent du degré d'engagement et compromettent donc la subjectivation. Si autant d'élèves, à ma grande surprise, répondaient qu'ils ne lisaient presque pas sur des écrans, c'est parce qu'ils ne considèrent pas ce qu'ils font face à leur ordinateur ou à leur téléphone comme une « vraie » lecture.

Aussi bien élèves qu'enseignants coïncident sur un point : le temps est la condition nécessaire à la lecture. Le temps est ce qui empêche les enseignants de dédier davantage de moments de lecture à voix haute en classe, ou même de donner des temps de paroles prolongés à l'interprétation lectorale des élèves. Le temps est aussi ce qui manque pour passer de l'extrait en classe, de la lecture du résumé à la maison, au livre que l'on digère de bout en bout. Mais c'est aussi ce qui manque lorsque l'on veut trouver ces moments pour lire des choses « pour soi », en plus de ce grand nombre de lectures obligatoires pour l'école. Une quantité de livres qui va en s'accroissant au fil des années scolaires, et que les élèves sentent comme l'empêchement à pouvoir développer des goûts lectoraux propres, ou même, quand ils les ont, à pouvoir en profiter.

Et le temps, ou bien la gestion de celui-ci en classe, est ce qui fait aussi que l'expérience de lecture des élèves a évolué au cours de leur scolarité, pour atteindre cette efficacité propre à l'évaluation, le « droit-au-but » qui permet d'analyser un texte avec l'effcience propre au savoir bien assimilé. La nostalgie et les regrets qu'expriment les élèves de temps meilleurs où la lecture aurait eu une place à l'école correspondrait à cette différence de contenus que l'on aperçoit entre les programmes de collège et ceux du lycée, mais aussi à ce que disent des enseignants qui vont jusqu'à voir une mauvaise intention au fait que l'on ait autant réduit le temps de la lecture en classe, comme nous l'avions vu dans l'introduction à cette partie :

« Et toi tu parlais de laisser plus de place au plaisir de lire et tout ça, mais aussi ce dont on parle aussi beaucoup dans le curriculum et qui m’interpelle pas mal c’est tout ce vocabulaire de former un citoyen critique, par exemple, pour citer une petite partie ‘il faut obtenir que l’élève manifeste une attitude critique face à n’importe quel type de textes ou d’œuvres littéraires.’ Après ils disent qu’il faut créer des ‘citoyens conscients et intéressés dans le développement de...’

Ça c’est faux. C’est un pur mensonge. Ça c’est quelque chose comme un programme de bonne volonté, mais il n’y a pas les moyens pour. Et les moyens sont du temps. Il n’y a pas un autre moyen. »

(Profesor, enseignant d’espagnol, Almodóvar)

Il y aurait eu un jour où on prenait le temps de lire à l’école, un temps même, où on nous lisait, comme le font les parents au bord du lit, pour nous aider à rêver.

« À la fin je demande toujours s’il y aurait des choses que je n’ai pas dites et que vous avez toujours pensé soit de la lecture, soit de la littérature, soit sur la matière de Français... Et qui peuvent moi du coup m’apporter de nouvelles idées, des nouvelles questions...

Dans la classe de Français, je crois qu’avant le cours de Français c’était beaucoup plus... En tous cas c’était beaucoup plus imaginé... au collège c’était beaucoup plus, c’était beaucoup moins interprétation et voilà, c’était beaucoup plus CRÉATIF dans le sens où on pouvait imaginer des choses, et je crois que ÇA c’est en train de se perdre au lycée. Parce que même avec les écritures d’invention enfin, les écritures d’invention c’est moins écrire des histoires qu’écrire un article de journal ou une lettre. Donc du coup... moi ça, ça me manque un peu, franchement. »

(Yaiza, 1^e L, LFB)

« Et toi tu crois qu’à l’école on pratique suffisamment cette activité de lecture ?

Oui, mais peut-être pas de la meilleure manière. Parce qu’en nous obligeant à lire les livres...

Mais quand tu dis qu’on vous oblige à lire les livres, vous les lisez à la maison, pas à l’école. Moi je te parle de l’espace scolaire. On y développe l’activité de lecture ?

Non. Quand nous sommes plus petits oui, plus que maintenant, sans doute. Beaucoup plus. Et par exemple dans le cours de langue nous ne lisons presque pas. Moi je me souviens qu’en « sexto » [sixième année de primaire] nous avions des livres et nous avions des jours de lecture. Les mardi on lisait le *Lazarillo*, on le lisait et tout. Mais plus durant ces années d’ESO [collège]. Maintenant que j’y pense... Par exemple, dans d’autres langues, en anglais nous lisons, nous amenons un livre et nous le lisons en classe. Et... en portugais nous ne lisons pas non plus. [...] En français aussi nous lisons des livres³⁵⁰. »

(María 1, 4^o ESO, Almodóvar)

Remarquons une idée intéressante dans ce témoignage de María 1 du lycée espagnol au Portugal. Elle affirme que la lecture ne se fait que dans les cours de langue étrangère (puisque aussi bien l’espagnol que le portugais sont considérés comme des matières de langue

³⁵⁰ « ¿Y tú crees que en la escuela se practica esa actividad de lectura suficientemente? Sí, pero a lo mejor no de la mejor forma. Porque al obligarnos a leer los libros... Pero cuando dices que os obligan a leer los libros, los leéis en casa, no en la escuela. Yo te digo, en el espacio escolar ¿se desarrolla la actividad de lectura? No. Cuando somos más pequeños sí, más que ahora, sin duda. Mucho más. Y por ejemplo en Lengua, no leemos casi. Yo me acuerdo que en sexto de primaria teníamos libros y teníamos días de lectura. Los martes leíamos el *Lazarillo*, y lo leíamos y tal. Pero estos años de la ESO ya no. La verdad que ahora que lo pienso... Por ejemplo, en otros idiomas, en Inglés sí que leemos, traemos un libro y lo leemos en clase y... En Portugués tampoco leemos. [...] En Francés también leemos libros. »

maternelle dans ce type d'établissement). À quoi cela serait-il dû ? Est-ce que l'enseignement de la littérature patrimoniale doit être traité plus sérieusement et donc ne peut pas laisser place à cette oisiveté que serait se laisser bercer par des histoires ? Ou est-ce qu'on est encore dans la question du peu de temps laissé en classe de langue première à cause de l'impératif des examens ? En tous cas se pose la question de l'enseignement littéraire et linguistique. Les langues secondes ou langues étrangères auraient apparemment un meilleur statut pour permettre la lecture.

Concernant ce qu'en disent les programmes, si dans les programmes espagnols le passage du collège au lycée ne témoigne pas de grandes différences dans la perception de l'usage de la littérature et la place de la lecture en classe, en France un changement dans le vocabulaire associé à ces éléments montre une claire évolution. En France et en cycle 2 d'apprentissage, il est précisé que « Les activités de lecture et d'écriture sont quotidiennes et les relations entre elles permanentes. » (Ministère de l'Education Nationale 2015, 11). Le cycle 3 insiste encore sur une pratique très abondante de la lecture et l'écriture, connaît l'introduction de la littérature, et avec elle on retrouve ce vocabulaire culturel propre aux programmes de lycée :

Le champ du français articule donc des activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes, complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexicque) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles. Les activités langagières (s'exprimer à l'oral, lire, écrire) sont prépondérantes dans l'enseignement du français, en lien avec l'étude des textes qui permet l'entrée dans une culture littéraire commune. (Ministère de l'Education Nationale 2015, 98)

Toujours en cycle 3 et de part sa définition dans le programme, la littérature est encore à ce moment-là du côté de ce développement imaginaire que regrettent les élèves et même du côté de l'expérience artistique telle que perçue par Dewey, puisqu'elle « développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire ou à entendre et nourrit également les activités d'écriture ». Mais un changement commence sans doute à s'opérer : « au cycle 3 les textes littéraires font l'objet d'une approche plus approfondie qui vise à développer des compétences d'interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique » (Ministère de l'Education Nationale 2015, 98). On commence à insinuer que la lecture et l'écriture ne seraient pas des activités suffisamment profondes, il faut aller vers ce qui est appelé « interprétation » (puisque en cycle 2 c'est sur la « compréhension » que se base tout l'enseignement lectoral) et vers la constitution d'une

culture littéraire. Au cycle 4, à l'entrée au collège, s'opère ce changement définitif, celui où l'enseignement linguistique prend le dessus, et où la pratique de la lecture et l'écriture se voient remplacés par un enseignement de « compétences orales et écrites de réception et de production » et où la littérature n'est plus entourée d'un vocabulaire de l'imagination et de la découverte du monde et de soi, mais d'un vocabulaire du bagage patrimonial et culturel. L'enseignement du français se présente ainsi sous trois principales entrées dont l'ordre n'est pas anodin :

- le développement des compétences langagières orales et écrites en réception et en production ;
- l'approfondissement des compétences linguistiques qui permettent une compréhension synthétique du système de la langue, incluant systèmes orthographique, grammatical et lexical ainsi que des éléments d'histoire de la langue (en lien avec les langues anciennes et les langues vivantes étrangères et régionales) ;
- la constitution d'une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les productions contemporaines, les littératures francophones et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, et les autres productions artistiques, notamment les images, fixes et mobiles. (Ministère de l'Education Nationale 2015, 227)

Cependant, dans les « attendus de fin de cycle », on retrouve encore cette volonté que l'élève ait la capacité de « raconter une histoire ». On y trouve aussi un objectif, propre à l'année de troisième appelé « se chercher, se construire » avec un premier « enjeu littéraire et de construction personnelle » qui serait la capacité à « se raconter, se représenter » (Ministère de l'Education Nationale 2015, 249). Un vocabulaire qui disparaît dans les programmes dès l'année d'après et qui atteste que les ressentis de ces élèves se basent sur une perte réelle, celle de la prise en compte de la lecture comme expérience.

Mais au-delà de la question du manque de temps pour faire tout ce que l'on pourrait faire et surtout ce que l'on devrait faire avec la lecture pour atteindre les objectifs dictés par les programmes-mêmes (question d'ailleurs fortement évoquée par les enseignants de cette matière), il y a la question de la temporalité de l'acte de lire. On ne lit pas à la même vitesse selon le texte, on n'y consacre pas le même temps, et surtout, cela n'occupe pas le même moment de la journée, ni le même endroit. La manière dont les élèves ont parlé de leur temporalité de lecture en dit long sur leur considération de ce que sont ces différentes lectures, ce « LIRE, LIRE » et ce petit « lire », déjà évoqué plus haut.

« Est-ce que tu comptes comme de la lecture tout ce que tu lis sur Facebook ou Pinterest³⁵¹ par exemple ?

Non, ça, je ne le compte pas beaucoup comme de la lecture.

Mais j’imagine que tu passes beaucoup de temps à lire des choses dans ce genre de réseaux non?

Bon, Oui.

Et pourquoi tu ne le comptes pas comme de la lecture? Parce qu’aucun de vous ne le comptez...

Je ne sais pas, je ne sais pas pourquoi mais je ne le compte pas comme de la lecture. Je suis en train de lire, bien sûr, mais parfois je passe, tu sais ? C’est comme une lecture très rapide, tu vois ?³⁵² »

(Marta 1, Almodóvar, 2^o Bachillerato)

Reprenant cette citation déjà apparue plus haut³⁵³, il serait intéressant de se concentrer sur la question de la temporalité soulignée par l’élève, la question du temps. De nos jours, la plupart d’entre nous, et surtout les adolescents, ces consommateurs effrénés de tous types de réseaux sociaux, lisons vite. Il ne s’agirait même plus de lire, comme le dit cette élève, nous « passons » sur du texte, nous le faisons dérouler, défiler, nous en prenons des bribes. Mais chez ces lecteurs majoritairement rapides sur lesquels j’ai enquêté, il y a aussi la conscience que la lecture est davantage que pousser son doigt vers le haut pour que les lignes s’affichent jusqu’au bout. Il y a une conscience que prendre le temps de plonger dans un livre version papier, est quelque chose de bien différent.

« Est-ce que tu préfères lire sur un support papier ou sur un écran ?

Si c’est pour les devoirs, je préfère que ce soit sur papier, parce que si c’est sur un écran on est moins concentré, parce qu’on peut recevoir un message ou quelque chose comme ça, ou même pour les yeux c’est... Enfin, je préfère lire sur un support papier en général. Parce que sur un écran c’est déstabilisant, et on n’est pas habitués, forcément à lire sur des écrans.

Ah bon ?

Enfin, à LIRE LIRE.

Ah, LIRE LIRE ! D’accord, qu’est-ce que tu appelles lire lire par rapport à lire ? C’est intéressant, ça personne ne me l’a dit encore (*rire*).

³⁵¹ Facebook (www.facebook.com) et Pinterest (www.pinterest.com) sont des réseaux sociaux qui permettent de visualiser des profils d’usagers sur lesquels échanger aussi bien des discussions que de poster des photos, des textes, des liens vers des articles ou d’autres réseaux sociaux.

³⁵² « ¿Y tú cuentas como lectura todo lo que lees en Facebook, o en Pinterest por ejemplo? No, eso no lo cuento mucho como lectura. ¿Pero en cambio imagino que pasas bastante tiempo leyendo cosas en esas redes, no? Bueno, sí. ¿Y por qué no lo cuentas como lectura? Porque ninguno de vosotros lo contáis cuando como lectura... No lo sé, no sé por qué pero no lo cuento como lectura. Lo estoy leyendo, claro, pero a veces lo paso, ¿sabes? Es como una lectura muy rápida, ¿sabes? »

³⁵³ Cf. chapitre II. 1. f.

Bah, lire un long texte sur un téléphone, je vais avoir plus de mal, je vais être moins concentré que si c'est sur un support papier. Après lire un statut³⁵⁴, oui bien sûr, sur un téléphone je ne vais avoir aucun problème. »
(Samy, seconde, LFB)

La prise de temps serait aussi bien pour élèves qu'enseignants cette condition inéluctable pour le bon déroulement de l'expérience de lecture. D'ailleurs, si nous reprenons la notion d'expérience selon John Dewey, il semblerait impossible que tous les éléments nécessaires à cet événement dans lequel on subit et on produit, dans lequel quelque chose de nouveau se met en place, dans lequel le langage se réinvente et nous nous réinventons dans et par lui, se produise dans un passage « vite fait » sur quelques phrases sur un écran. Pour qu'il y ait production intellectuelle, subjectivation, expérience esthétique, appelons cela comme l'on préfère, mais pour qu'il se passe quelque chose, il faut du temps, un arrêt dans le passage que suppose la lecture, arrêt davantage favorisé par l'expérience que propose le papier face au numérique. Revenons d'ailleurs sur la notion de connaissance selon Dewey, qui est en fait, encore une fois, une expérience selon lui, c'est-à-dire quelque chose toujours à l'œuvre qu'il appelle « expérience réflexive » :

Et voilà pour les traits généraux de l'expérience réflexive qui sont : 1) perplexité, confusion, doute dus aux faits que l'on est impliqué dans une situation incomplète dont le caractère n'est pas entièrement déterminé ; 2) anticipation conjoncturale – interprétation d'essai des éléments donnés avec attribution d'une tendance à produire certaines conséquences ; 3) examen soigneux (inspection, exploration, analyse) de toutes les considérations dont on dispose pour clarifier et définir le problème ; 4) élaboration en conséquence d'une hypothèse provisoire qui le rend plus précis et plus cohérent, parce qu'en étant en accord avec un plus grand nombre de faits ; 5) s'appuyer sur l'hypothèse projetée comme plan d'action appliqué à l'état de choses existant : faire quelque chose d'effectif pour produire le résultat anticipé et, partant, mettre l'hypothèse à l'épreuve. (Dewey et al. 2011a, 234)

Mais n'avons-nous pas l'impression que Dewey parle ici de la lecture ? Il se pourrait que la lecture critique, celle qui fait quelque chose à celui qui lit, celle qui produit de la pensée, ne soit autre qu'un accès à la connaissance au sens d'une expérience réflexive. Toutes ces étapes impliquent un cheminement, des allers retours, des arrêts dans la lecture. Fermer les pages et regarder vers le ciel ou vers son plafond, en se posant des questions, en

³⁵⁴ L'élève fait référence aux « statuts » Facebook, par exemple, qui sont des mises à jour de l'« état » de la personne, sous forme d'une déclaration ou d'un petit texte explicatif, parfois accompagné d'images, de chansons ou d'*emojis*.

imaginant. Ça implique aussi de revenir quelques pages en arrière, ça implique des silences, des « je n'ai pas compris » et que fais-tu quand tu ne comprends pas ? Tu relis, tu recommences. C'est une question que je posais d'ailleurs dans mes entretiens : « **Est-ce que des fois tu ressens que tu ne comprends pas ce que tu es en train de lire ? Et dans ce cas, qu'est-ce que tu fais ?** ». Je m'attendais à des réponses du type « je cherche dans le dictionnaire ou sur internet », ou « je passe », mais non, la réponse la plus commune était « je relis », « je recommence ».

« Donc par exemple si dans un roman tu ne comprends pas tout ce qui est dit ce n'est pas très grave, c'est ça ?

Non, au pire je retourne en arrière, parce que je pense qu'un roman en général je passerai plus de temps à lire, et si je ne comprends pas tout au pire ce n'est pas super grave. Soit c'est parce que c'est expliqué plus tard, soit c'est parce que j'ai loupé un truc et dans ce cas je reviens en arrière. »
(Hugo, seconde, LFCL)

Cela peut paraître banal comme réflexion, et pourtant c'est la base, le début nécessaire pour tout, les enseignants le reconnaissent, et pourtant, ils reconnaissent aussi l'impossibilité de ce processus par manque de temps :

« Bon, une dernière question : qu'est-ce que c'est pour toi qu'un bon lecteur ?

(il réfléchit longuement) C'est la question qu'on posait il y a un siècle en *(mot inaudible)* « c'est quoi un bon roman ? ». Un bon lecteur je dirais un lecteur... bon, ça c'est une question à cent réponses différents possibles, toutes aussi pertinentes les unes que les autres, c'est la réponse... c'est vraiment la question ouverte. Pour moi un bon lecteur *(longue pause)*. Allez je vais sur une direction mais ce n'est pas la seule, je dirais un contemplatif. Un bon lecteur doit être un contemplatif. C'est-à-dire quelqu'un qui a la patience, le goût de parfois s'arrêter dans la vitesse des choses et de regarder. Le bon lecteur est aujourd'hui, dans le tumulte Twitter et compagnie, qui est capable de s'arrêter pour prendre un bouquin sans qu'il estime que ça devient une perte de temps. Donc s'il fallait faire une réponse parmi des centaines d'autres possibles, réponse personnelle : être un bon lecteur c'est être un contemplatif c'est être celui ou celle qui est capable de regarder. Et en vérité je triche un peu parce qu'en disant ça je pense encore une fois à ma formation, je pense encore une fois à mes... à mes jeunes. À cette génération, qui ne sait plus s'ennuyer, qui a peur de s'ennuyer, qui a peur de rester deux minutes 'qu'est-ce qu'on fait ? On fait rien ?', qui ont toujours besoin d'être dans une action même de jeu même de ce que tu veux même de n'importe quoi mais qui ont toujours besoin de faire quelque chose. Qui ne savent plus rester, regarder, s'ennuyer. S'ennuyer est une des choses qu'on ne sait plus faire, et ça fait partie des choses qu'on devrait réapprendre. Réapprendre à s'ennuyer. Aujourd'hui ils ne savent plus s'ennuyer, et ils ne veulent plus s'ennuyer, ce qui semble être au départ un truc intéressant, mais c'est fatal à la fin parce que s'ennuyer justement c'est prendre le temps de se poser et de regarder, autour de soi. Et ça, regarder, ils ne savent plus. Ils ne savent plus regarder, ils ne savent plus prendre ce temps, et très souvent le recul qu'ils mettent devant un livre qui est d'abord jugé au volume, au poids 'Ouh ! ça pèse combien ça, ça a cinq cent pages ! Ah, ça ça va, c'est pas trop lourd.', c'est déjà la peur de se retrouver dans un coin, seul, avec un texte. Parce qu'il y a quelque chose qui ne bouge pas, il y a quelque chose où il faut être assis, il faut rentrer dans un texte, voilà, c'est le voyage intérieur, et commencer l'aventure, mais de manière immobile, et ça c'est quelque chose qui leur fait peur. »

(Pierre, enseignant de français, LB)

C'est précisément ce temps qui manquerait à l'école, d'où cette artificialité de vouloir faire « dans la vitesse » un texte que les élèves et mêmes enseignants eux-mêmes prennent le temps de lire quand ils le font de leur côté. Tenter de découper les histoires en fragments de lecture rapide et d'analyse lente serait donc directement voué à l'échec en termes d'investissement lecteur et de plaisir de la lecture. Similaire à l'analogie du plaisir de lire, qui voudrait que les élèves prennent du plaisir dans leurs lectures personnelles par un plaisir qu'ils auraient appris à l'école, alors qu'on ne lit même pas, on voudrait aussi que les élèves sachent bien lire, prendre leur temps à la maison, alors que ce n'est pas ce qu'on fait en classe. On prend le temps de l'analyse, certes, mais nous avons vu ce qu'était cette analyse : une restitution d'idées. Des idées qui n'ont pas été co-construites par les lectures des élèves. Par l'analyse telle qu'elle est pensée est faite, la lecture est non seulement écartée en classe, mais aussi refoulée dans le cadre privé. Par la manière dont ces extraits ont été approchés en cours, les élèves auront difficilement une envie de lire ces textes a posteriori de la manière dont ils l'auraient fait s'ils avaient découvert les livres par eux-mêmes, ou encore mieux, s'ils avaient été lus en classe.

« Mm... Est-ce que tu consacres plus de temps dans ta vie à la lecture scolaire ou à la lecture que tu fais pour toi ?

Euh lecture pour moi. Bon je ne sais pas c'est que ça dépend, parce que pour un livre scolaire, on a un temps limite. Donc on peut pas prendre notre temps vraiment... »

(Astrid, seconde, LFB)

« Quelles sont tes conditions de lecture idéales ?

Et bien ne pas être pressée pour lire, avoir du temps... Les livres de l'école j'ai toujours l'impression qu'ils nous laissent très peu de temps pour les lire. Par exemple, *Germinal*, on nous l'a fait lire en très peu de temps³⁵⁵. »

(Ana, seconde, LFB)

Mais à écouter les élèves tout est lié finalement, puisque ce manque de temps pour lire à la maison se couple du manque de temps pour échanger à l'école et finalement pour entreprendre cette recherche collective qui est la lecture que les élèves apprécient vraiment :

« Comment tu définirais... Enfin, parle-moi de la manière dont vous abordez les textes en Français. La méthodologie on va dire, qu'est-ce que tu en penses ?

(*il réfléchit*) Bah... c'est une question difficile parce que la méthodologie... franchement...

La manière dont on vous fait lire, on vous fait travailler les textes.

³⁵⁵ « ¿Cuáles son tus condiciones de lectura ideales? Pues no tener prisa para leerlo, tener tiempo... Los del cole siempre tengo la sensación que nos dejan muy poco tiempo para leer. Por ejemplo *Germinal*, nos lo hicieron leer en muy poco tiempo. »

C'est vrai que ça c'est un truc qui me gêne un petit peu, c'est qu'on doit le lire à la maison. Je pense qu'on devrait plus le lire tous ensemble, faire des activités sur le livre, avoir des exercices où on doit chercher dans le liiiiivre... UNE FOIS qu'on l'a lu bien sûr, comme ça vraiment on cherche dans le livre, on voit ce qu'il y a écrit, on comprend, justement des exercices où ils disent 'que veut dire ça ? Cherchez ça...' comme ça on va chercher, on essaye de dire avant ce qui s'est passé, après... on comprend... on comprend mieux le texte je trouve ! J'ai déjà fait des exercices sur des livres ou sur des textes et c'est vrai que j'ai DÛ m'investir, j'ai DÛ aller chercher des informations, et là directement après j'ai compris le texte, 'ah ça, ça veut dire ça', j'ai bien compris. Là par exemple, l'examen qu'on a, bah le texte j'ai dû surligner les informations, j'ai dû récolter tout ce que je comprenais, et au fur et à mesure de mon développement je me suis dit 'ah, il manque ça' et j'ai cherché 'ah, j'avais pas vu', donc voilà, maintenant le texte je le connais. Je trouve qu'on devrait faire plus d'exercices sur les livres qu'on a à lire, plutôt que de les lire à la maison, où les trois quarts ne les lisent pas et... »
(Alexandre, seconde, LFCL)

Pour revenir à quelque chose dont nous avons déjà parlé plus haut, le temps permettrait cette « recherche », qui est un élément à répétition dans mes discussions avec les lecteurs. On semble se mettre d'accord sur quelque chose, un bon lecteur est celui qui prend le temps d'investiguer, de faire un processus de recherche, qui s'investit dans l'histoire. Résonnent encore une fois ces mots de Dewey :

La pensée se produit quand les choses sont incertaines, douteuses ou problématiques. Seul ce qui est fini et achevé est totalement assuré. Tant qu'il y a réflexion, il y a incertitude. [...] Puisque la situation dans laquelle la pensée se produit est douteuse, la pensée est un processus de recherche, d'examen, d'investigation. *Acquérir* a toujours un caractère secondaire et instrumental par rapport à l'acte de s'*enquérir*. Chercher est la quête de quelque chose que l'on n'a pas. Nous parlons parfois comme si la 'recherche originale' était une prérogative propre aux savants ou au moins aux étudiants de l'enseignement supérieur. Mais toute pensée est recherche. (Dewey et al. 2011a, 232)

Et cette lecture-recherche, ou plutôt cette lecture tout court (puisque si on considère la lecture comme expérience elle est d'emblé et nécessairement recherche), est quelque chose qui nécessite forcément un grand investissement, des conditions qui permettent une « exploration personnelle », comme le dit Théo, en définitive, qui posent le contexte d'un processus de réflexion :

« Dernière question : qu'est-ce qu'est pour toi un bon lecteur ?

Un bon lecteur est quelqu'un qui... par forcément qui sait BIEN lire ou qui ne bégaye pas, mais je pense que c'est quelqu'un qui s'intéresse aux textes et qui... s'intéresse à l'histoire du texte, par qui ça a été écrit, c'est pas comme quelqu'un qui lit un texte et après balance le livre et en lit un autre et il enchaîne. Je pense qu'il faut toujours un peu creuser. Moi je ne le fais jamais (*rire*), mais c'est toujours un bénéfice je pense. Un bon lecteur c'est... Par exemple, Hugo dans la classe, je pense que ça fait partie de ces gens qui apprennent pour le plaisir, il ne voit pas de contraintes à l'école alors que

nous, enfin moi perso j'en vois plein. J'ai l'impression que lui, avec la lecture... il ne lit pas un livre, il le jette et il en prend un autre. Il va essayer de trouver de nouvelles choses, par qui s'est écrit, pourquoi, comment ? Je pense qu'il creuse. Hormis le fait qu'il sache bien lire, il y a toute cette partie d'exploration personnelle après, qui compte. »

(Théo, seconde, LFCL)

« Quelles pensent-tu que sont les différences entre la manière dont tu lis un livre qu'on t'a obligé à lire et un livre que tu as choisi de lire ?

La manière dont je lis. Parce qu'un livre qu'on m'a demandé de lire, normalement je le lirai en scannant, et après une fois que je serai en cours, en analysant. Par contre un livre que j'ai lu pour moi à la maison, s'il y a un mot que je ne comprends pas, je le chercherai, s'il y a un sujet nouveau comme la mythologie, alors j'irai lire sur la mythologie, à la maison... je m'embêterais beaucoup plus pour lire l'œuvre. Par contre, à l'école, comme je sais qu'il s'agit de l'analyse de quatre passages de l'œuvre, comme je sais qu'on va me demander de « situer l'œuvre », alors oui, je saurai où est ce passage et c'est tout. Je ferai beaucoup plus un scan du livre qu'une lecture intensive³⁵⁶. »

(Marc, 1^e S, LFB)

En tous cas, la question de « prendre son temps » n'est pas seulement indéniablement liée à la possibilité d'effectuer une recherche et donc de faire de l'acte de lire une expérience en bonne et due forme. C'est aussi ce qui permet de prendre du plaisir.

« Et est-ce que tu sens des différences dans la manière dont tu lis un texte qu'on t'a demandé de lire, et un texte que toi tu as choisi de lire ?

Oui, parce qu'on prend forcément plus de plaisir quand on choisit ce qu'on veut lire, que quand on nous l'impose. Donc je pense que c'est le plaisir, ouais.

Et qu'est-ce que tu appelles le plaisir d'ailleurs ? Parce que ça c'est un mot qui revient beaucoup.

Le plaisir c'est quand on a envie de suivre l'histoire, on a envie de consacrer du temps à avancer dans le livre, et à... à savoir la fin, enfin on s'attend VRAIMENT à savoir la fin. Alors qu'un livre qu'on ne prend pas de plaisir, on va le lire sans forcément vouloir le finir, quoi. »

(Samy, seconde, LFB)

« Et justement, toi qui aimes lire plein de choses qui normalement ne se lisent pas trop, quelle est la différence au niveau de L'EXPÉRIENCE de lecture entre la lecture d'un texte de fiction et la lecture d'un texte qui n'est pas de fiction, par exemple la lecture du journal.

Pour moi il y a une différence de support. C'est-à-dire que justement le journal je peux le lire sur ordinateur alors que les livres je résiste. C'est pas le même temps, c'est pas le même moment. C'est des temps vraiment différents. (*il réfléchit*) Pour des raisons variées je vis seul quand je suis à Barcelone puisque mon mari habite loin de Barcelone, donc pendant toute la semaine, je mange en lisant, ou je lis en mangeant...

(rire)

... je ne sais pas. Donc ça ce sont les journaux. *El País* au petit déjeuner, *Le Monde* au déjeuner... C'est très très clair, LE LIVRE lui-même, le livre de fiction, exige... exige du silence, exige un moment... on

³⁵⁶ « Quines creus que són les diferències entre la manera en que llegeixes un llibre que t'han obligat a llegir i un llibre que tu has triat llegir? La manera en que llegeixo. Perquè un llibre que m'han demanat llegir normalment me'l llegiré escanejant, i després una vegada que estic a classe, analitzant. En canvi un llibre que he llegit a casa si hi ha una paraula que no entenc, la buscaré, si hi ha algun tema de la mitologia, doncs llegiré la mitologia, a casa... em molestaré molt més a entendre l'obra. En canvi, al cole, com sé que és l'anàlisi de quatre passatges de tota l'obra. Doncs com em demanen 'saber situar l'obra', doncs sí, sabré on està aquell passatge i ja està. Faré molt més un escàner del llibre que una lectura intensiva. »

ne peut pas lire pour cinq minutes, il faut pouvoir prendre le temps d'entrer dans le livre, donc c'est le moment le plus protégé la lecture de fiction, me semble-t-il. »
(Fabrice, enseignant de français et de littérature, LFB)

Comme s'il y avait quelque chose de religieux dans la lecture, l'intimité, le retrait, le silence, parfois une musique de fond sans paroles, qui nous permet de mieux nous envoler, sont les conditions attestées comme « idéales » par les lecteurs.

« Quelles sont tes conditions de lecture idéales ?

Pour être confortable sur le fauteuil ou le canapé, mais je peux lire n'importe où, je incapable d'imaginer la vie sans lecture. Dans le métro je ne peux pas m'arrêter de lire. Le journal... Mais j'ai besoin de temps pour lire. C'est-à-dire je lis tout le temps, je lis constamment les journaux, tous les matins mon premier travail c'est de lire le journal de la veille, mais pour lire un roman ou pour lire un essai, j'ai besoin d'avoir au moins une heure devant moi.

[...] Une question que j'ai sauté tout à l'heure... Quelle différence tu dirais qu'il y a entre l'activité et la disposition quand tu lis un texte de fiction et quand tu lis plutôt le journal ? Y a-t-il des similitudes ou c'est quelque chose de complètement différent ?

(elle réfléchit) C'est que comme moi je met en place des rites incroyables pour lire, par exemple pour lire le journal c'est le matin dans le lit avec un café, et ça je le fais tous les jours, même si je dois me lever à cinq heures et demie. Alors ça c'est le moment de lire le journal et je peux l'interrompre mais je lis les articles en entier après y avoir jeté un premier coup d'œil... Et pour lire un roman c'est une autre situation. J'ai besoin de temps devant moi et que ce ne soit pas interrompu par quelque chose qui me presse ni rien³⁵⁷... »

(Petra, enseignante espagnol, LB)

Le temps, la parcimonie, l'investissement presque religieux seraient donc la clé de réussite pour une entrée en lecture qui permette une expérience artistique au sens fort. Une expérience qui ne fait que commencer dans ce moment si intime et si agréable d'être seul à seul avec son livre dans un coin de confort et de paix, mais qui ne fait que commencer. Puisque ce n'est que dans la participation imaginative, dans le partage de l'expérience et dans la construction langagière à plusieurs, que culmine cette activité et qu'elle devient une expérience, au sens deweyien.

³⁵⁷ «¿Cuáles son tus condiciones de lectura ideales? Comodidad es en el sillón o en el sofá, puedo leer en cualquier lado, no soy capaz de imaginar la vida sin leer. En el metro no puedo dejar de leer. Periódico... Pero necesito tiempo para leer. O sea yo leo todo el tiempo, leo constantemente periódicos, cada mañana mi primer trabajo es leer el periódico del día anterior, pero para leer una novela o para leer un ensayo yo necesito tener por delante mínimo tener una hora. [...] **Una pregunta que me he saltado antes... ¿Qué diferencia dirías que hay entre la actividad y la disposición cuando estás leyendo un texto de ficción y cuando estás leyendo más bien el periódico? ¿Hay similitudes o es algo completamente distinto?** *(elle réfléchit)* Es que como yo monto unos ritos tremendos para leer, por ejemplo para leer el periódico es por la mañana en la cama y con un café, pero es que lo hago todos los días, aunque me tenga que levantar a las cinco y media. Entonces ese momento es el de leer el periódico y lo puedo interrumpir pero me leo los artículos enteros, después de hacer la ojeada... Y para leer una novela es otra situación. Necesito tiempo por delante y que no se tenga que interrumpir con algo que me provoque prisas ni...»

Il faut garder présent à l'esprit qu'en fin de compte l'efficacité sociale signifie ni plus ni moins que la capacité de participer à une expérience partagée. Elle couvre tout ce qui fait que notre propre expérience a plus de valeur pour les autres et tout ce qui nous permet de participer d'une manière plus riche aux expériences valables des autres. La capacité de produire et de jouir des arts, la capacité de se distraire, l'utilisation significative du loisir sont des éléments plus importants que les éléments traditionnels le plus souvent associés à la citoyenneté. (Dewey et al. 2011a, 205)

e. « Oui, un bon lecteur... une bonne lectrice... c'est quoi pour toi, comment tu le définirais ? » « Et bien... celui qui lit par plaisir³⁵⁸. »

Le plaisir, cette idée, sensation, cette chose qui plane au-dessus de l'enseignement littéraire, et qui est même présent de manière explicite dans les programmes, est aussi cet élément que les élèves et enseignants considèrent indispensable à une activité de plaisir, celle qui atteint la fin qu'elle devrait atteindre, celle qui nous consacre comme des bons lecteurs. Et c'est là probablement une des idées qui est le plus revenue lors des entretiens, notamment en réponse à la question qui concernait ce que les enquêtés considéraient comme « un bon lecteur, une bonne lectrice ».

La liste de réponses qui suit n'est pas exhaustive mais vise à prouver à quel point il s'agissait là d'une idée qui se répétait d'elle-même. Mais attention, dès que le plaisir a été invoqué, il ne l'a pas été de manière simple dans des réponses affirmant uniquement cette idée. Dans celle-ci, reviennent les spécificités de cette bonne lecture, de ce qui accompagne ce plaisir. Comme le fait qu'une bonne lecture est celle qui répond à un engagement volontaire, à un investissement qui certes, ne va pas de soi, sinon la question du plaisir ne devrait même pas être évoquée tellement elle serait naturelle et inhérente à l'acte de lire, mais qu'il s'entreprenne de bon gré et pleinement :

« Pour toi c'est quoi un bon lecteur ?

Un bon lecteur ? Un bon lecteur... c'est quelqu'un qui lit régulièrement, mais pour lui-même. Et qui prend généralement du plaisir à lire, peu importe le type de lecture. »

(Adrien, 1^e L, LFCL)

« C'est quoi pour toi un bon lecteur ?

³⁵⁸ (Fátima, 4^o ESO, LB).

D'abord je pense que c'est une personne qui aime lire, non pas qui lit par obligation, mais qui le fait parce qu'elle aime, je pense qu'avec ça c'est suffisant. Je pense que n'importe quelle personne peut être bonne lectrice si elle aime et si elle veut³⁵⁹. »
(Juan 3, 4^o ESO, Almodóvar)

« Qu'est pour toi un bon lecteur ?

Et bien quelqu'un qui profite. Qui profite de la lecture, qui vraiment... et bien qui aime, qui le fait par plaisir, et pas obligé parce qu'on va dire « ah, c'est qu'il ne lit pas... », et celui qui le vie, qui s'identifie. Après il voit des relations avec des choses de la vie « Ah ! c'est comme dans le livre », et des choses comme ça... Il y a des garçons dans ma classe, eux ils me font rire et eux je les considère comme des super bon lecteurs parce qu'après leurs livres ils lisent des *fanfics*, qui sont comme des histoires des histoires et moi ça, ça m'attire beaucoup, parce qu'eux sont les vrais lecteurs, ceux qui VIVENT, ceux qui après veulent en savoir plus, qui veulent changer l'histoire, jouer avec les personnages³⁶⁰... »
(Paula R, 1^o Bachillerato, LB)

Et peut-être d'ailleurs que ce plaisir ne va pas de soi parce qu'il implique un travail. Paula le dit bien, lire c'est tout un travail. C'est donc forcément quelque chose de difficile, puisque lire est lié à se déposséder de soi, à devoir réagir, créer, continuer et inventer. Lire est aussi bien un effort intellectuel que sentimental, psychologique. On entre entier en lecture, de manière complète, et rien de ce que nous sommes et du monde qui nous entoure ne peut être exactement pareil après ce processus. En effet, un changement s'opère, un renouveau a lieu, et tout renouveau est déconstruction d'une situation de confort. Nos émotions entrent aussi en jeu, de même que le fait notre vision du monde. Aussi bien nous-mêmes que notre environnement se trouvent changés. Nous revenons ainsi à cette expérience deweynienne de laquelle nous parlions plus haut :

« Bon, allons un peu plus loin avec le sujet de la lecture aussi. Quand je t'ai parlé de lecture tu m'as dit « livres, passe-temps ». C'est quoi pour toi l'activité de lecture, l'acte de lire ? Que sens-tu quand tu es entrain de lire, que se passe-t-il ?

Et bien la vérité c'est que j'aime beaucoup. J'aime surtout quand un livre m'intéresse beaucoup et tu te sens ému par ce qui se passe dans l'histoire, les personnages, tu te sens identifiée parfois avec les personnages et ça réveille mon intérêt pour continuer de lire. Ce ne sont pas tous les livres, bien sûr, mais certains tu les lis et tu veux continuer jusqu'à la fin parce que tu te sens ému en lisant et identifiée aux personnages. Mais il y a des lectures qui ne me réveillent aucun plaisir. Si je lis le

³⁵⁹ « ¿Qué es para ti un buen lector? Primero yo creo que es una persona que le gusta leer, que no lea por obligación, que sea porque le guste, y yo creo que con eso ya vale. Creo que cualquier persona puede ser un buen lector si le gusta y si quiere. »

³⁶⁰ « ¿Qué es para ti un buen lector? Pues quien lo disfruta. Quien disfruta la lectura, quién realmente eh... pues le gusta, que lo hace por placer, que no lo hace obligado por el qué dirán de "es que no lee..." y el que lo vive, que se identifica. Luego pues ve relación con cosas de la vida "¡hay pues como en el libro!", no sé qué... Y hay unos chicos en mi clase, que estos me hacen mucha gracia y sí que los considero pues súper buenos lectores que luego se leen *fanfics*, que son como historias de las historias y a mí eso me atrae muchísimo, me parece que ellos son los verdaderos lectores, los que VIVEN, los que luego quieren saber más, que luego cambiar la historia, jugar con los personajes... »

journal je le lis pour m'informer de ce qui se passe ou quelque chose comme ça, mais ça ne me réveille pas beaucoup d'intérêt, que l'on puisse dire³⁶¹. »
(María 3, 4º ESO, Almodóvar)

« Et qu'est-ce que tu appelles le plaisir d'ailleurs ? Parce que ça c'est un mot qui revient beaucoup.

Le plaisir c'est quand on a envie de suivre l'histoire, on a envie de consacrer du temps à avancer dans le livre, et à... à savoir la fin, enfin on s'attend VRAIMENT à savoir la fin. Alors qu'un livre qu'on ne prend pas de plaisir, on va le lire sans forcément vouloir le finir, quoi. »
(Samy, seconde, LFB)

« Pour toi c'est quoi un bon lecteur ?

[...] Celui qui ARRIVE... à profiter. Et à un certain moment non pas uniquement profiter mais sentir ce plaisir intense d'être face à une œuvre qui t'ÉMEUT, qui te produit... et bien une de ces attaques de bonheur instantané, où tu t'arrêtes un instant et tu t'aperçois que tu es entraîné de l'avoir, et tu prends du recul... parce que tu vois que c'est par une conjonction d'ingrédients entre ce qui est raconté, comme cela est raconté... Mais tu n'est pas obligé de prendre du recul. Cela serait l'idéal. Mais moi je me contente avec le fait que le bon lecteur... soit celui qui soit au moins capable de retirer au moins UNE nouvelle idée de chaque nouvelle chose qu'il lit³⁶². »
(Petra, enseignante d'espagnol, LB)

« Qu'est pour toi un bon lecteur ?

Ouais c'est vrai que j'emploie cette expression et c'est vrai que c'est un peu bizarre cette expression... (*elle réfléchit*) Un lecteur qui va comprendre ce qui est lu. Qui a une lecture aussi fluide. Il y a la vitesse de lecture qui rentre en jeu et une espèce de lecture qu'on construit. C'est-à-dire que plus on en lit, plus on est apte à bien construire les textes, plus on est apte à déchiffrer, plus on les confronte entre eux, plus on comprend comment ça fonctionne la littérature. Et puis quelqu'un qui quand même s'amuse, qui prend du plaisir là-dedans. Parce qu'un lecteur qu'on force ça ne peut pas être un bon lecteur en fait. »
(Karina, enseignante de français, LFCL)

« Qu'est-ce que c'est pour toi qu'un bon lecteur ?

Un bon lecteur déjà c'est quelqu'un qui lit pour se faire plaisir, et qui arrive à tirer, pas forcément des enseignements, mais... Oui, à peu près. Qui arrive à profiter de ses lectures. »
(Hugo, seconde, LFCL)

³⁶¹ « Bueno, vayamos un poco más allá con el tema de la lectura también. Cuando te he dicho lectura me has dicho libros, pasatiempo... ¿Qué es para ti la actividad de lectura, el acto de leer? ¿Qué es lo que sientes cuando estás leyendo algo? ¿Qué sucede? Pues la verdad es que me gusta mucho. Me gusta sobretodo cuando me interesa mucho un libro y te sientes emocionado por lo que pasa en la historia, los personajes, estás identificada a veces con los personajes y pues me despierta mucho interés seguir leyendo. No son todos los libros claro, pero algunos los lees y siempre quieres seguir leyéndolo hasta el final porque te sientes emocionado leyéndolo e identificado con personajes. Bueno hay lecturas que no me despiertan ningún placer. Si leo el periódico lo leo para informarme de lo que pasa o lo que sea, pero no me despierta mucho interés, digamos. »

³⁶² « ¿Para ti qué es un buen lector? Hombre, siguiendo la cadena que teníamos en este momento el que... el que LLEGA... a disfrutar. Y en algún momento no sólo disfrutar si no sentir ese placer intenso de estar ante una obra que te EMOCIONA, que te produce... pues un ataque de esos de felicidad instantánea, que te paras un instante y te das cuenta que la estás teniendo, y retrocedes... para que es por una conjunción de ingredientes entre qué se está contando, cómo lo está contando... pero NO hace falta que retrocedas. Entonces eso sería lo ideal. Pero yo me conformo con lo de buen lector... alguien que sea capaz de sacar por lo menos UNA nueva idea de cada cosa que lee. »

Et cette création langagière, ce travail amenant du nouveau, invite aussi au partage, à la socialisation du discours qui se crée par toute lecture :

« Pour toi, c'est quoi un bon lecteur ?

Et bien quelqu'un qui lit souvent et qui aime ce qu'il lit. Et qui lit par... par plaisir, pas parce qu'on l'y oblige. Et... qui sait aussi après, il comprend ce qu'il lit, et il sait l'expliquer³⁶³. »

(Paula, seconde, LFB)

« Il y a aussi beaucoup dans les programmes, et même ailleurs dans la société, le plaisir de la lecture, il faut développer le plaisir de lire... Alors pareil, pour toi, qu'est-ce que ce plaisir de la lecture, et est-ce qu'à l'école on cherche ça ?

Alors, l'école elle voudrait bien chercher ça mais elle ne sait pas comment faire. Elle voudrait bien au nom d'une certaine moralité qui justifierait tout ce qui a rapport à la culture parce que tout ça est encore très politique, parce que c'est la bourgeoisie intellectuelle qui est convaincue que le plaisir qu'elle a en allant au musée, le plaisir qu'elle a en lisant *Madame Bovary*, le plaisir qu'elle a en lisant Mathias Enard, est supérieur au plaisir d'autres personnes entraîné de réaliser une télé-réalité, je ne sais pas... ou en regardant un match de football. Alors, le plaisir c'est quand même quelque chose qui est éminemment subjectif (*sourire*). Donc le plaisir de lire... Moi je montre mon plaisir à moi aux élèves, voilà. Le rapport aux élèves moi c'est simplement que les élèves, en sachant lire aient les outils de se défendre dans l'existence pour ne pas être des esclaves, après, j'ai eu de vrais plaisirs, de vrais bonheurs, toute petite, petite... à lire des choses qui m'ont permis de m'évader, qui m'ont permis de me construire, qui m'ont apporté des tas de choses. Donc c'est MON PROPRE plaisir que je leur donne, et je ne vais pas sur le terrain du leur, parce que là du coup on est sur des... et les élèves ont le droit de ne pas aimer la littérature. »

(Emmanuelle, enseignante français, LFB)

Comme le dit cette enseignante de français, les élèves « ont le droit de ne pas aimer la littérature », mais est-ce que cela peut-il avoir lieu si on les écoute ? Est-ce que si on met en place une activité de lecture avec tout ce qu'elle a comme implications, recherche, expérimentations, envolée subjective, transformation passionnante, ils pourront dire qu'ils n'aiment pas la littérature ? La littérature en elle-même n'est rien. C'est ce que l'on en fait avec elle qui peut être objet de plaisir ou pas. C'est la lecture qu'il faut viser, quel que soit le support, le texte, les mots, c'est cette activité qui répond le mieux aux responsabilités dictées par la matière et qui ont été à la base de l'interrogation de ce travail.

Le plaisir d'une expérience intime de socialisation, voilà qui permettrait de changer la donne dans les cours de français et d'espagnol. Lire et écrire, produite une création langagière. Finalement, les élèves ne demanderaient que ça :

« On a terminé avec les questions, mais est-ce que tu as toujours pensées de la matière de *Lengua*, ou de la lecture, ou de la littérature et qui te sont venues à l'esprit pendant l'entretien ? Des questions que je ne t'ai pas posées ?

³⁶³ « ¿Para ti que es un buen lector? Pues alguien que lee a menudo y le gusta lo que lee. Y lee por... por placer, no porque le obligan. Y... sabe luego también, entiende lo que lee, y sabe explicarlo. »

(il réfléchit longuement) Je sais pas... Genre ce que je voudrais qu'on rajoute en activité optionnelle, j'aimerais qu'on écrive un livre ou avoir cette phase de création. De vraiment développer notre imagination, notre création. Franchement ça me plairait beaucoup. »
(Jean-Jacques, 1^o Bachillerato, LB)

Conclusion

À quinze ans et après une scolarisation complète dans la même école, j'ai fait ma demande pour intégrer la filière littéraire du Lycée Français de Barcelone. J'étais passionnée de littérature. Je voulais devenir écrivain. Pourtant, un de mes plus forts souvenirs est la frustration de rater mes premiers commentaires de texte, mon incapacité à comprendre comment je devais faire pour réussir une dissertation, pour quelle soit, « comme on l'attendait », et surtout, le peu de fois où j'ai pu me lancer, avec plaisir, dans la rédaction d'écritures d'invention. Les études littéraires m'ont certainement convaincue (j'ai tout de même voulu poursuivre jusqu'au niveau Master), mais elles avaient peu à voir avec le plaisir que je trouvais à dévorer, adolescente, *Harry Potter* jusqu'au petit matin dans la lueur de ma chambre. Il y avait quelque chose comme une incompréhension : qu'est-ce qui était si différent quand je lisais de mon côté et quand on me demandait d'analyser un texte ? Pourquoi ces activités semblaient si différentes quoique complémentaires ? Ce questionnement s'est nourri de la hantise que la plupart de mes camarades, même ceux qui avaient choisi la même filière que moi, et souvent grands lecteurs dans leur intimité, ressentaient face à la lecture de ce qui nous était exigé à l'école. Et il m'a poursuivie jusqu'à vouloir refaire des études qui tentent de comprendre pourquoi l'enseignement littéraire est fait tel qu'il est actuellement, et surtout, comment pourrait-il être pour avoir un impact positif dans la vie des élèves que nous étions, et de ceux qui viennent.

Cette thèse a voulu en effet mêler un questionnement théorique sur les soubassements politiques, didactiques, linguistiques et culturels qui construisent la discipline littéraire à la fin de la scolarité, à une interrogation purement personnelle concernant pourquoi l'enseignement de la littérature plait si peu, alors que la lecture plait autant et est aussi présente dans la vie des adolescents (contrairement à ce que d'aucuns souhaiteraient affirmer). Elle est aussi nourrie d'une conviction profonde sur le pouvoir politique d'un enseignement qui a tous les outils pour apprendre aux élèves à devenir des citoyens et citoyennes critiques et participatifs d'un débat démocratique global, mais aussi des humains conscients, sensibles et créateurs de langage. Conviction confirmée par la lecture du pédagogue John Dewey, qui a guidé du début jusqu'à la fin ma théorisation de ce que peut la lecture de littérature prise comme expérience artistique. Toutefois, cette conviction se heurte à la réalité du terrain : l'espace de la classe et ce que les contraintes évaluatives, administratives et temporelles permettent dans les faits

alors même qu'enseignants et élèves semblent mus par un enthousiasme et des envies créatrices et expérientielles fortes.

De nos jours, le milieu du développement éducatif international travaille de manière acharnée pour convaincre les gouvernements d'installer dans leur curricula, dans leurs formations d'enseignants et *a fortiori*, dans leurs pratiques de classe et d'évaluation, ce qui est appelé « compétences transversales » ou « compétences du vingt-et-unième siècle » (*21st Century Skills* ou *21CS*). Les compétences du 21^{ème} siècle seraient ces compétences qui préparent les élèves à être des citoyens solidaires, conscients et participatifs, capables de résoudre des problèmes dans leur quotidien et de se confronter à tous les défis de la vie personnelle et professionnelle, et ce, dans une perspective collaborative. Elles se distinguent des connaissances en ce qu'elles « permettent d'appliquer la connaissance à différentes situations et de transférer ce qui a été appris d'un contexte à l'autre » (Care et Kim 2020), (Kim et Care 2020), (Care, Kim, et Gul Sahin 2020), (Care 2020). Dans ce cadre, l'enseignement à la lecture de littérature, c'est-à-dire la l'approche des textes dans son versant artistique et non pas érudit, semble la réponse à tous les besoins en termes de capacitation des élèves en compétences critiques, résolutives, participatives et citoyennes. Du moins, c'est ce que le résultat de cette enquête semble prouver. L'attention à ce que les élèves font quand ils lisent a révélé tout une série de pistes qui problématisent l'enseignement de la littérature tel qu'il est présenté maintenant.

Et pourtant, interroger la pratique de lecture personnelle se présentait comme un problème insondable qui a déjà été relevé par de nombreux chercheurs, mais l'intérêt d'y prêter de l'attention est que cette dernière semble être pour les élèves un paramètre d'évaluation de l'expérience de lecture scolaire vécue ou attendue. En effet, alors même que la littérature est souvent mise à l'écart de cette activité, il y a un souhait que cette distinction prenne fin, et la responsabilité est donnée par les élèves à une école qui ne mettrait pas suffisamment en place des moyens pour que cette situation cesse d'avoir lieu.

Or, reprenant l'écoute de ce que les élèves disent de leurs lectures, c'est tout un travail d'investissement personnel qui est à l'œuvre. L'« identification » majoritairement citée par les élèves implique pour eux une remise en question de leur identité, une sorte de voyage personnel, les lecteurs évoquant tous un processus qu'on pourrait appeler de « subjectivation », dans lequel ils se sentent confrontés à l'altérité le temps de la lecture où ils y mettent « d'eux » pour en savoir plus sur l'histoire mais aussi sur eux-mêmes, ce qui change en eux durant et après la lecture. Le fait qu'ils parlent d'une « bulle » ou d'un retranchement de leur propre réalité s'accompagne toujours du besoin de faire le lien avec le monde dans

lequel ils vivent. De plus, on y retrouve le vocabulaire de la quête, de la recherche et plus généralement d'un travail actif.

La lecture est donc toujours perçue comme une sorte d'épopée personnelle au sein d'une communauté qu'ils reconnaissent comme plus large, la lecture étant aussi beaucoup définie comme « dialogue » ou comme « interprétation » des paroles d'un autre. C'est ce qui m'a fait définir cette activité de laquelle il parlent, et toujours en m'appuyant sur la pensée deweyenne, comme une « expérience intime de socialisation », une activité dans laquelle le sujet n'existerait que par la confrontation avec l'autre, celui-ci représentant énormément de choses dans l'imaginaire des lecteurs : « l'écrivain », « le narrateur », « le personnage » auquel ils s'identifient, lui-même avant et après avoir effectué sa lecture, l'hypothétique lecteur avec lequel ils pourraient échanger sur leur lecture et qu'il savent pertinemment avoir certainement un autre point de vue que le leur... Un ensemble d'interlocuteurs m'ont été cités en entretien qui ne font que prouver que les lecteurs se sentent lire en société, alors même qu'ils disent avoir tous besoin de beaucoup de temps, de « solitude », de « calme » pour la concentration.

Dans cette intimité, entre aussi ce qui semble être le principal facteur de réussite ou d'échec de l'activité selon les élèves, « le plaisir » de la lecture. Cet élément paraît particulièrement important étant donné qu'il était systématiquement évoqué par les élèves, que l'en emploi ou non ce vocabulaire lorsqu'on les interroge. M'apercevant très vite d'ailleurs que c'était là une caractéristique importante dans l'évaluation personnelle de leur lecture, j'ai changé la question que je posais en entretien « est-ce que tu aimes lire ? » par « lis-tu de ton côté ? » pour comprendre si j'en influençais l'apparition. Ce changement a prouvé que même sans que ce soit moi qui invite à discuter de ce plaisir, il était systématiquement évoqué par les élèves. Mais on remarque qu'il l'est aussi dans la bouche des enseignants qui s'inquiètent toujours de ne pas réussir à « infuser le plaisir de la lecture ». Or, ce qui peut paraître paradoxal, c'est que dans les témoignages des élèves ce plaisir est toujours relié à ces mots d'« intrigue », d'« histoire », de « péripétie », de « récit » que les enseignants refusent pour être porteurs d'une connotation de superficialité et de facilité en contraste avec les attentes scolaires. Il semblerait qu'il y ait là un des éléments clés pour la contradiction dont parlait l'élève du lycée espagnol plus haut : comment donner l'envie de lire alors que cette envie ne vient pour les élèves que de quelque chose qui est catégoriquement refusé par l'école ?

Les élèves ont, quant à eux, tranché dans cette contradiction. Comme ils le disent tous, il y a la lecture et puis il y a la littérature. Pour eux, le rapport à la littérature est ce rapport

dans lequel le plaisir est pratiquement toujours évacué, sauf « quand l'histoire nous intéresse » et la lecture est cette pratique personnelle qui n'a pas été légitimée par l'école ou plutôt qui l'a été une partie de la scolarité et qui arrête de l'être dès qu'on passe aux choses sérieuses. Si dans le système espagnol la lecture a toujours été une activité complètement exclue du cadre de la discipline de langue première, dans laquelle ne se passe que l'évaluation des lectures commandées à la maison, dans le système français les élèves notent une fracture entre le collège et le lycée, expliquant que c'est à peu près en troisième « lorsqu'on commence à lire des classiques » que la classe exclut définitivement cette activité pour passer à ce que j'appelle une « méthodologisation » totale de son contenu.

Or, toujours à les écouter, la lecture n'est pas uniquement pour eux reliée à un besoin d'en « savoir plus » lorsqu'ils lisent une histoire, ils évoquent aussi le regret d'un manque de participation « orale » dans une construction collective de sens, ils se plaignent de ne pas pouvoir confronter les « interprétations », en définitive, c'est le fait que leur lecture ne soit pas considérée, qu'elle ne puisse pas se construire dans une confrontation avec d'autres lectures qui leur fait défaut, et ce à l'école où cette intimité qu'ils sentent déjà socialisée pourrait devenir tout à fait sociale par les conditions qui pourraient y être développées.

Ce qui manque à ces élèves qui n'ont pour beaucoup jamais entendu parler des exigences des programmes scolaires et probablement jamais de John Dewey, c'est pourtant une expérience de lecture démocratique. À croire qu'avant même qu'on ait commencé à inviter les élèves à participer, à donner leur avis, comme l'a voulu le courant didactique du « sujet lecteur », les lecteurs se sont déjà aperçus que ce qui leur manquait à l'école, c'était de pouvoir construire un avis de sujets, une position de citoyens démocratiques. En effet, ma surprise à la lecture des différents textes, notamment prescriptifs, qui poussaient les enseignants à tenir compte de la subjectivité des lecteurs, était de constater que l'on pouvait imaginer une lecture autre que subjective. Les lecteurs ont des réactions immédiates, une création de pensée qui se met à l'œuvre dès qu'ils entrent en relation avec un texte, mais souvent manquent d'un cadre où la création langagière à plusieurs puissent avoir lieu. Manque de temps, de liberté, mais jamais d'une subjectivité qui certes, parfois n'est pas subjectivation parce que l'expérience est limitée par les contraintes éducatives.

Ainsi, tant que l'on continuera de concevoir un enseignement littéraire dans lequel la culture et l'art suivent la vision élitiste et aristocratique de quelqu'un comme J.L. Harouel, on ne pourra pas avoir un enseignement langagier véritablement démocratique ainsi que le concevrait quelqu'un comme Dewey :

Une profonde opposition existe entre le passé et le présent quant aux conditions dans lesquelles s'établissent la renommée d'une œuvre et la réputation d'un écrivain. Tocqueville observe que dans les siècles aristocratiques elles dépendaient d'un nombre de lecteurs peu nombreux et exigeants, accordant la plus haute importance aux plaisirs de l'esprit, tandis que dans les temps de démocratie les lecteurs sont infiniment nombreux, infiniment moins lettrés et attendent infiniment moins de ce qu'ils lisent. Ils veulent des livres vite lus, se comprenant sans effort et apportant sans cesse du nouveau, de l'inattendu. En un mot, par contraste avec le petit nombre de grandes œuvres des époques aristocratiques, la surabondance d'une littérature de délassement. (Harouel 1998, 246-47)

Et nous l'avons vu, malgré l'effort de théoriciens de la lecture et de didacticiens, cette conception est toujours là, même parfois dans la pensée d'élèves qui dénigrent des lectures personnelles qu'ils ne trouvent pas assez complexes intellectuellement. Le problème est peut-être cette contradiction fondamentale entre la soi-disant volonté de promouvoir une éducation démocratique, et des moyens obéissant à des normes aristocratiques. Contradiction fondamentale que l'on avait soulevé dès l'introduction de ce travail : entre objectifs et moyens qui leur sont incompatibles.

Les possibilités démocratiques de l'enseignement langagier sont les expériences des apprenants, dans les expériences « rusées » ou « braconnées », pour reprendre le vocabulaire de Certeau, au sein d'une culture scolaire contraignante aussi bien par la culture littéraire qu'elle tente de transmettre que par la méthodologie dont elle se sert pour le faire.

Peut-être que l'enseignement littéraire n'est autre, finalement, que cette contradiction toujours latente entre désir de liberté, exprimé aussi bien par les élèves que les enseignants, et besoin d'une contrainte d'un côté culturelle, patrimoniale et élevée répondant à des impératifs passés et de l'autre d'une contrainte « compétentielle » présente, l'une et l'autre pas suffisamment questionnées.

Que faire face à cela ? Refaire des programmes ? Renier à jamais les listes d'œuvres ? Sans doute, refaire les programmes en introduisant davantage l'expérience artistique et la liberté créatrice est un pré-requis, mais encore faut-il qu'à cela suive un alignement entre prescriptions et pratiques. On pourrait peut-être donc enlever le poids terrible des évaluations de fin d'études, permettre que les enseignants consacrent plus de temps à ce qui semble finalement pour tous, élèves et enseignants, le plus significatif. On pourrait pousser tous les futurs enseignants à commencer par mettre les tables davantage en rond, et ce, même au lycée. Que les chaises les unes à côté des autres en demi-cercle et l'enseignant au milieu

d'eux et les élèves les uns face aux autres, ne soit pas qu'une affaire de l'étape primaire, ou de la première partie du secondaire, quand on avait le temps de lire, de raconter. Cela paraît peu de chose, et pourtant, cela fait partie des souvenirs les plus évoqués par les élèves lorsqu'ils me faisaient le récit de ce qui leur manquait des étapes précédentes au lycée. Ainsi, même à la fin de la scolarité, avoir les moyens de donner un, des textes, des crayons des stylos, de laisser le temps de lire et de dire les lectures. Puis écrire. Écrire ce qui se dit de ce qui se lit, permettant par là de construire activement un discours tout en lisant et donc retravaillant ces discours savamment travaillés pour apprendre à travailler au mieux tous ces autres discours pernicieux, qui organisent notre quotidien. Et pouvoir refaire un enseignement littéraire dans lequel la lecture-écriture dépasse l'étude.

Bibliographie des citations

Adams, Richard Newbold, et Jack Joseph Preiss, éd. 1960. *Human organization research: field relations and techniques*. Homewood, Ill., Etats-Unis d'Amérique: Published for the Society for Applied Anthropology by the Dorsey Press.

Agra de Brito Nieves, Cynthia. 2013. « La subjectivité du sujet lecteur de poésie au lycée : un défi (possible ?) aux enseignants. » *Recherches & Travaux*, n° 83: 101-15.

Ahr, Sylviane. 2015. *Enseigner la littérature aujourd'hui: « disputes » françaises*. Paris, France: H. Champion.

Barrère, Anne. 1997. *Les lycéens au travail: tâches objectives, épreuves subjectives*. 1re. éd. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris: Presses universitaires de France.

Barthes, Roland. 1966. *Critique et vérité*. Paris: Seuil.

Barthes, Roland. 1973. *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.

Barthes, Roland. 1984. *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*. Paris: Seuil.

Becker, Howard. 1958. « Problems of inference and proof in participant observation ». *American Sociological Review*, n° 23: 652-60.

Benjamin, Steve. 1989. « An ideascap for education: what futurists recommend ». *Educational Leadership* 7 (1): 8-14.

Benjamin, Walter. 2014. *Le raconteur: à propos de l'œuvre de Nicolas Leskov*. Édité par Daniel Payot. Traduit par Sibylle Muller. Strasbourg, France: Circé.

Benveniste, Émile. 2006. *Problèmes de linguistique générale. I*. Collection TEL 7. Paris: Gallimard.

Besnault-Levita, Anne, Université de Rouen, et ERIAC, éd. 2014. *Construire le sujet: actes du colloque de l'Université de Rouen 5, 6, et 7 juin 2008*. Limoges: Éd. Lambert-Lucas.

Binda, Elisa. 2015. « Techno-esthétiques ou philosophies de l'interaction : les réflexions de Gilbert Simondon et John Dewey ». *Appareil*, n° 16 (décembre).

Blanchet, Alain, et Anne Gotman. 2015. *L'entretien*. Édité par François de Singly. Paris, France: Armand Colin.

Blanchot, Maurice. 1978. *L'espace littéraire*. Paris, France: Gallimard.

Boissinot, Alain. 2001. « L'organisation des savoirs disciplines: l'ère du soupçon. » In *Littérature et sciences humaines*. Université de Cergy-Pontoise, Centre de Recherche Texte/Histoire.

Boisvert, Jacques. 1996. « Développer la pensée critique au collégial ». *Pédagogie collégiale* 10 (2): 33-37.

Boisvert, Jacques. 1999. *La formation de la pensée critique: théorie et pratique*. Ville Saint-Laurent, Canada, Canada: Ed. du Renouveau pédagogique.

Bordas, Eric. 2003. « Stylistique et histoire littéraire ». *Revue d'histoire littéraire de la France* 3 (103): 579-89.

Bourdieu, Pierre. 1964. *Les héritiers*. Paris: Minuit.

Broccolichi, Sylvain, Choukri Ben-Ayed, Catherine Mathey-Pierre, et Danièle Trancart. 2007. « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires: des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves ». *Éducation & formations*, n° 74 (avril).

Brunel, Magali. 2013. « Le sujet lecteur dans la classe: éléments pour un état des lieux des pratiques dans le secondaire ». *Recherches & Travaux*, n° 83: 117-27.

Campos Cascales, Carla. 2020. *L'éducation littéraire en Catalogne*. Paris: L'Harmattan.

Cardinet, Anne. 2000. *École et médiations*. Ramonville Sainte-Agne: Éditions Érès.

Care, Esther. 2020. « Optimiser l'évaluation pour tous 5: L'évaluation comme stimulus pour la mise à l'échelle des compétences du 21ème siècle dans les systèmes éducatifs ». Washington, US: The Brookings Institution.

Care, Esther, et Helyn Kim. 2020. « Optimiser l'évaluation pour tous 1: Cadre pour comprendre les objectifs et la portée du projet ». Washington, US: The Brookings Institution.

Care, Esther, Helyn Kim, et Aynur Gul Sahin. 2020. « Optimiser l'évaluation pour tous 4: Développement de tâches curriculaires qui intègrent les compétences du 21ème siècle ». Washington, US: The Brookings Institution.

Cavallo, Guglielmo, et Roger Chartier, éd. 2001. *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Traduit par Jean-Pierre Bardos et Marie-Claude Auger. Paris, France: Éd. du Seuil.

Cayouette-Remblière, Joanie, et Stéphane Beaud. 2014. *Le marquage scolaire: une analyse « statistique ethnographique » des trajectoires des enfants de classes populaires à l'École*. Lille, France: Atelier national de reproduction des thèses.

Cazanove, C., C. Denis, S. Pailloux-Riggi, D. Rincé, F. Rio, et S. Schvalberg. 2011. *Français 2de Calliopée*. Nathan.

Certeau, Michel de. 1990. *L'invention du quotidien*. Édité par Luce Giard. Paris, France: Gallimard, DL 1990.

Charles, Michel. 1977. *Rhétorique de la lecture*. Paris: Seuil.

Chartier, Anne-Marie. 2015. « La logique des compétences dans l'histoire de la lecture scolaire ». *Le français aujourd'hui* 4 (191): 97-112.

Chartier, Roger, éd. 2003. *Pratiques de la lecture*. Petite bibliothèque Payot, N. P. 167. Paris: Payot & Rivages.

Chevallard, Y., et M. A. Joshua. 1991. *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La pensée sauvage.

Chiss, Jean-Louis. 2005. « Les linguistiques de la langue et du discours face à la littérature: Saussure et l'alternative de la théorie du langage ». *Langages* 3 (159): 39-55.

Cnesco. 2016. « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités? » Rapport scientifique. <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>.

Coirault, Déborah, et Jacques David. 2011. « Interactions langue-littérature et approches didactiques ». *Le français aujourd'hui* 4 (175): 25-34.

Collectif. 2011. *Français Lycée Ire - Passeurs de textes - Manuel de l'élève*. Le Robert.

Colomer, Teresa. 1996. « La evolución de la enseñanza literaria ». In *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8:127-71. ICE de la Universad de Zaragoza. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html.

Cometti, Jean-Pierre. 2016. *La démocratie radicale: lire John Dewey*. Paris, France: Gallimard, DL 2016.

Compagnon, Antoine. 1998. *Le démon de la théorie, littérature et sens commun*. Paris: Seuil.

Croix, Séverine de, et Jean-Louis Dufays. 2004. « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur ». In *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature: actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature »*, 153-65. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Daunay, Bertrand. 2007a. « État des recherches en didactique de la littérature ». *Revue française de pédagogie*, n° 159: 139-89.

Daunay, Bertrand. 2007b. « Le sujet lecteur: une question pour la didactique du français ». *Le français aujourd'hui* 2 (157): 43-51.

Deberre, J.-C. 2012. « Le réseau d'enseignement français à l'étranger, une féconde diversité ». *Revue de l'Association Française des Acteurs de l'Education (AFAE)*, n° 136: 87-94.

Demougin, Patrick. 2004. « Le lecteur et sa parole: traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture ». In *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature : actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature »*, 117-27. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Dendani, Mohamed. 1998. *Les pratiques de lecture du collège à la fac: enquête dans le département des Bouches-du-Rhône*. Paris, France, Canada: L'Harmattan.

Denizot, Nathalie. 2003. « Construction d'un "objet didactique": l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte-rendu d'une recherche en cours. » *Les cahiers Théodile*, n° 4 (novembre): 81-101.

Denizot, Nathalie. 2013. *La scolarisation des genres littéraires: 1802-2010*. Bruxelles, Belgique, Pays multiples.

Dessons, Gérard. 2006. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: In press.

DeVito, Joseph A., et Robert Tremblay. 1993. *Les fondements de la communication humaine*. Gaëtant Morin Editeur.

Dewey, John. 1958. *Experience and nature*. New York, Etats-Unis d'Amérique: Dover.

Dewey, John. 1968. *Expérience et éducation*. Traduit par Marie-Anne Préface Carroi. Paris, France: A. Colin, impr. 1968.

Dewey, John. 1989. *The Later works, 1925-1953. Vol. 16, 1949-1952*. Édité par Jo Ann Boydston, Harriet Furst Simon, et Richard W. Field. Carbondale, Etats-Unis d'Amérique.

Dewey, John. 2010. *L'art comme expérience*. Traduit par Jean-Pierre Cometti, Christophe Domino, et Fabienne Gaspari. Paris, France: Gallimard, impr. 2010.

Dewey, John. 2011. *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.

Donnat, Olivier. 2009. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique: enquête 2008*. Édité par de la prospective et des statistiques France. Ministère de la culture et de la communication . Département des études. Paris, France: la Découverte : Ministère de la culture et de la communication.

Dobrovsky, Serge. 1972. *Pourquoi la nouvelle critique*. Denoël.

Dumez, Hervé. 2011. « Qu'est-ce que la recherche qualitative? » *Le Libellio D'AEGIS* 7 (4): 47-58.

Eco, Umberto. 1965. *L'œuvre ouverte*. Paris: Seuil.

Eco, Umberto. 1985. *Lector in Fabula*. Grasset.

« Esthétique ». 2012. In *Trésor de la Langue Française informatisé*. Nancy: CNRTL Ortolang. <https://www.cnrtl.fr/definition/esth%C3%A9tique>.

European Union Law. 2006. *Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:c11090>.

Fernández Miragalla, Rodrigo. 2016. « La enseñanza del español en la Acción Educativa en el Exterior: las Secciones Españolas ». Oviedo: Universidad de Oviedo. http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/38510/4/TFM_RodrigoFernandezMiragalla.pdf.

Ferreyro, Juana, et Clara Inés Stramiello. 2008. « El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector ». *Revista Iberoamericana de Educación* 4 (45).

Fijalkow, Jacques, et Eliane Thuries. 2010. *La lecture*. Paris, France: le Cavalier bleu.

Forquin, Jean-Claude. 1996. *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Paris, France, Belgique.

Fraisse, Emmanuel. 2012. « L'enseignement de la littérature: un monde à explorer ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 61 (décembre). <http://www.ciep.fr/revue-internationale-deduction-sevres/enseignement-litterature-monde/ries-61>.

Fraisse, Emmanuel. 2015. « École, patrimoine et identité. Finalités de l'enseignement littéraire en France ». In *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels.*, Marie-France Bishop et Anissa Belhadjin. Honoré Champion.

French, Joyce N., et Carol Rhoder. 1992. *Teaching thinking skills: theory and practice*. New York, Etats-Unis d'Amérique: Garland Pub.

Galetic, Stéphan. 2009. « John Dewey et la pédagogie par l'expérience ». *Philocité*. https://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/sgaletic_2009_dewey.pdf.

Gaudric, Paul, Gérard Mauger, Xavier Zunigo, et Christophe Evans. 2016. *Lectures numériques: une enquête sur les grands lecteurs*. Villeurbanne, France: Presses de l'enssib.

Genette, Gérard. 1966. *Figures*. Paris: Seuil.

Gil de Zárate, Antonio. 1942. *Manual de literatura I, II*. Madrid: Boix editor.

Glaser, Barney G., et Anselm Leonard Strauss. 2017. *La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative*. Paris, France: Armand Colin.

Goudé, Abbé. 1864. *Le Collège, prélude à la vie du monde. Conseils à la jeunesse*. Paris: Bray.

Granado, Cristina, et María Puig. 2014. « Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan ». *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, n° 11: 93-112.

Greisch, Jean. 1987. « Présentation ». In *Le texte comme objet philosophique*, édité par Jean Greisch. Paris: Beauchesne.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador, Jesús Hernández García, et Joaquín Serrano Serrano. 2016. *lengua y literatura 2º Bachillerato*. Anaya.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador, Joaquín Serrano Serrano, Desirée Pérez Fernández, et Remedios Luna Fernández. 2016. *lengua y literatura 4º ESO*. Anaya.

Harouel, Jean-Louis. 1998. *Culture et contre-cultures*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Hersent, Jean-François. 2000. « Sociologie de la lecture en France: état des lieux ». Paris: Direction du Livre et de la Lecture. www.culture.gouv.fr/culture/dll/sociolog.rtf.

Horellou-Lafarge, Chantal, et Monique Segré. 2016. *Sociologie de la lecture*. Paris, France: la Découverte.

Houdart-Merot, Violaine. 1998. *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Houdart-Merot, Violaine. 2012. « Une histoire ancienne, de nouveaux défis. L'enseignement de la littérature en France ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 61 (décembre). <https://journals.openedition.org/ries/2670?lang=es>.

Instituto Cervantes. 2020. « La comprensión lectora ». In *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comensionlectora.htm.

Iser, Wolfgang. 1976. *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Traduit par Evelyne Sznycer. Bruxelles, Belgique: P. Mardaga.

Jacques, Francis. 1987. « Le déclin de l'idéologie du texte absolu ». In *Le texte comme objet philosophique*, édité par Jean Greisch, 15-88. Paris: Beauchesne.

Jauss, Hans Robert, et Jean Starobinski. 1990. *Pour une esthétique de la réception*. Traduit par Claude Maillard. Paris, France: Gallimard, DL 1990.

Jefatura del Estado. 1990. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo*. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172# analisis.

Jey, Martine. 1998. *La littérature au lycée: invention d'une discipline, 1880-1925*. Metz, France: Centre d'études linguistiques des textes et des discours, Université de Metz.

Jouve, Vincent. 2004. « La lecture comme retour sur soi: de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives ». In *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature : actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature »*, 105-14. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Kaufmann, Jean-Claude. 2011. *L'entretien compréhensif*. Édité par François de Singly. Paris, France: Armand Colin.

Kim, Helyn, et Esther Care. 2020. « Optimiser l'évaluation pour tous 3: Évaluations en classes des compétences du 21ème siècle en République Démocratique du Congo, en Gambie et en Zambie ». Washington, US: The Brookings Institution.

Lahire, Bernard. 2005. *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris: La Découverte.

Langlade, Gérard. 2004a. « La lecture littéraire au risque de la "maîtrise des discours" ». In . Québec. <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/gerard-langlade.pdf>.

Langlade, Gérard. 2004b. « Le sujet lecteur. Autour de la singularité de l'oeuvre. » In *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature: actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature »*. Presses universitaires de Rennes.

Langlade, Gérard, et Annie Rouxel, éd. 2004. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature: actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature »*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Lanson, Gustave. 1884. « L'étude des auteurs français ». *Revue universitaire* II.

Latour, Bruno. 2006. « Petite philosophie de l'énonciation ». *Texto!* XI (2). http://www.revue-texto.net/Inedits/Latour_Enonciation.html.

Laudet, Patrick. 2014. « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier », Intervention en séminaire national ». Eduscol, Ressources pour l'enseignement du Français. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/68/6/RESS-ECOL-COLL-LGT_intervention_Laudet_explication_texte_289686.pdf.

Le Breton, David. 2004. *L'interactionnisme symbolique*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Le Douaron, Pierre. 2002. « La formation tout au long de la vie. Promotion René Cassin ». *Revue française d'administration publique* 4 (104): 573-80.

Lepeyre, Chantal. 2004. « Narrataires et lecteurs dans quelques "récits" contemporains ». In *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature: actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature »*, 169-78. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

« Littérature ». 2012. In *Trésor de la Langue Française informatisé*. Nancy: CNRTL Ortolang. <https://www.cnrtl.fr/definition/esth%C3%A9tique>.

Lopez, Yves. 1994. *Stratégies éducatives de l'Espagne et de la France*. CRDP de Bourgogne.

Louichon, Brigitte. 2004. « Gide lecteur d'Armance ou la complexité du sujet lecteur ». In *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature : actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature »*, 41-50. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Louichon, Brigitte. 2017. « La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur ». In *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*, 47-57. Grenoble, France: UGA Éditions (Université Grenoble Alpes).

Maingueneau, Dominique. 2006. *Contre Saint Proust ou la fin de la littérature*. Paris: Éditions Belin.

Mansuy, Michel. 1977. *L'enseignement de la littérature - crise et perspectives*. Nathan.

Mareuil, André. 1969. « Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967) ». *Revue française de pédagogie*, n° avril-juin: 31-45.

Martin, Serge. 2005. *Langage et relation*. Paris: L'Harmattan.

Martin, Serge. 2009. *Emile Benveniste, pour vivre langage*. Résonance générale Essais pour la poétique 1. Mont-de-Laval: Atelier du grand tétras.

Martin, Serge. 2015. *Poétique de la voix en littérature de jeunesse. Le racontage de la maternelle à l'université*. Paris: L'Harmattan.

Martin, Serge. 2017. *Voix et relation. Une poétique de l'art littéraire où tout se rattache*. Malissard: Aleph Editions.

Martorell, Artur. 1923. « Llibres catalans per a infants ». *Butlletí dels Mestres* II (25).

Marx, William. 2005. *L'adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation, XVIIIe-XXe siècle*. Paris: Minuit.

Mas, Marion. 2017. « Le lecteur et le citoyen: Analyse des relations entre littérature et valeurs dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire ». *Le français aujourd'hui* 197 (2): 27. <https://doi.org/10.3917/lfa.197.0027>.

Mathiot, Pierre. 2018. « Un nouveau Baccalauréat pour construire le lycée des possibles ». Ministère de l'Éducation Nationale. https://cache.media.education.gouv.fr/file/Janvier/44/3/bac_2021_rapport_Mathiot_884443.pdf.

Mayhew, Katherine Camp, Anna Camp Edwards, et John Dewey. 2007. *The Dewey school: the Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*. New York, Etats-Unis d'Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord.

Meschonnic, Henri. 2001. *Célébration de la poésie*. Lagrasse: Verdier.

Milo, Daniel. 1986. « Les classiques scolaires ». In *Les lieux de mémoire*, 2:517-62. Paris: Gallimard.

Ministère de l'Éducation Nationale. 2000. « Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique ». Bulletin officiel HS n°6. <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs6/default.htm>.

Ministère de l'Éducation Nationale. 2010. « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire ». Bulletin officiel spécial n°9. <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>.

Ministère de l'Éducation Nationale. 2011. « Épreuve obligatoire écrite de français-littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées ». Bulletin officiel spécial n°7. https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57469.

Ministère de l'Éducation Nationale. 2015. « Programmes pour les cycles 2,3 et 4 ». Bulletin officiel spécial n°11. http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf.

Ministère de l'Éducation Nationale. 2019a. « Programme de français de première des voies générale et technologique ». Bulletin officiel spécial n°1. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=138126.

Ministère de l'Éducation Nationale. 2019b. « Programme de français de seconde générale et technologique ». Bulletin officiel spécial n°1. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=138126.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. 2018. « Éducation prioritaire. Repères historiques ». *Canopé* (blog). <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>.

Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International. 2016. « Promouvoir l'enseignement français à l'étranger ». https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/promouvoiref_2016_web_cle4a1f9c.pdf.

Ministerio de Educación, Cultura y deporte. 2009. « Programas de Educación en el exterior ». Secretaría general técnica. <https://www.mecd.gob.es/dms-static/b7fdef57-6892-4d14-8bc5-b0a9884d28e0/programasdeeducacionen-linea-pdf.pdf>.

Ministerio de Educación, Cultura y deporte. 2014. « El mundo estudia español ». Secretaría general técnica. <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6f53c59-0cfa-40d9-aa05-8fc770028213/el-mundo-estudia-espanol2014-pdf.pdf>.

Ministerio de Educación, Cultura y deporte. 2015. « Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato ». Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.

Ministerio de Educación y ciencia. 2007. « Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. » Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>

Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno. 2002. « Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior ». Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1993-20613.

Munita, Felipe. 2014. « El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. » Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Munita, Felipe. 2018. « El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen” ». *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras* enero-junio (17).

Nal, Emmanuel. 2017. « Distinguer compréhension et interprétation du texte: le sujet-lecteur, entre découverte de soi et apprentissage d’une posture ». *Questions Vives. Recherches en Education*, n° 28. <https://journals.openedition.org/questionsvives/2521>.

Naturel, Mireille. 1995. *Pour la littérature: de l’extrait à l’oeuvre*. Paris, France: Clé international.

Normand, Romuald. 2011. *Gouverner la réussite scolaire: une arithmétique politique des inégalités*. Bern, Suisse, Pays multiples.

Novarina, Valère. 2005. *Lumières du corps*. Paris, France: P.O.L.

Nussbaum, Martha Craven. 2010. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, New Jersey, Etats-Unis d’Amérique.

OCDE. 2016. « Cadre d’Evaluation et d’Analyse de l’enquête PISA 2015 ». Editions OCDE. <http://www.oecd->

ilibrary.org/docserver/download/9816022ec004.pdf?expires=1518190777&id=id&accname=oid033481&checksum=5108AC754DE79AF9A210FFA981CAD8D0.

Paillé, Pierre. 2017. « Introduction ». In *La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative*. Paris: Armand Colin.

Paveau, Anne-Marie, et Sandrine Vaudrey-Luigi. 2011. « Littérature et linguistique: dialogue ou coexistence? (Présentation) ». *Le français aujourd'hui* 4 (175): 3-7.

Picard, Michel. 1986. *La lecture comme jeu: essai sur la littérature*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.

Proust, Marcel. 1954. *Contre Sainte-Beuve*. Gallimard.

Quelart, Raquel. 2016. « Entrevista a César Bona ». *La Vanguardia*, 28 novembre 2016. <https://www.lavanguardia.com/facebook-ia/20161128/412108186383/entrevista-cesar-bona.html>.

Queneau, Raymond, éd. 1955. *Histoire des littératures*. 3 vol. Paris, France: Gallimard.

Rannou, Nathalie, et Sylviane Ahr, éd. 2013. *L'expérience du sujet lecteur: travaux en cours*. Recherches & travaux / Université Stendhal, UFR LLASIC, 83.2013. Grenoble: Univ. Stendhal.

Régy, Claude. 2001. « Ralentir, suspendre, prolonger... (entretien), dans F. Smith, C. Fauchon, , Autrement, coll. « Mutations », 2001, p. 137-138. » In *Zigzag poésie, Formes et mouvements : l'effervescence*, par Frank Smith et Claude Fauchon. Autrement.

Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. 2015. *Les patrimoines littéraires à l'école: tensions et débats actuels*. Édité par Marie-France Bishop et Anissa Belhadjin. Paris, France: Honoré Champion.

République Française. 1990. *Loi n°90-588 du 6 juillet 1990 portant la création de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger*.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006071201>.

Reuter, Yves. 2001. « Comprendre et interpréter... en situation scolaire, Retour sur quelques problèmes ». In *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP. Paris.

Robert, André Désiré, et Bruno Garnier, éd. 2015. *La pensée critique des enseignants: éléments d'histoire et de théorisation*. Mont-Saint-Aignan, France: Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Rosenblatt, Louise Michelle. 1995. *Literature as exploration*. New York, Etats-Unis d'Amérique: The Modern Language Association of America.

Rouxel, Annie. 2007. « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? » *Le français aujourd'hui* 157 (2): 65. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>.

Rozier, Emmanuelle. 2010. « John Dewey, une pédagogie de l'expérience ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 80-81 (octobre): 23-30.

Rykner, A. 2004. *Pans - Liberté de l'oeuvre et résistance du texte*. Paris: José Corti.

Sallenave, D. 1991. *Le don des morts*. Paris: Gallimard.

Schneider, M. 1993. *La comédie de la culture*. Paris: Seuil.

Serrano, G., et M. Méndez. 1999. « Las intervenciones de los mediadores ». *Revista de Psicología General y Aplicada* 52 (2/3): 235-53.

Singly, François de. 2012. *Le questionnaire*. Paris, France: Armand Colin.

Sorin, Noëlle, et Suzanne Pouliot. 2017. « De la construction du sujet lecteur au 2e cycle du primaire québécois ». In *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des*

dispositifs, diversité des élèves, Jean-François Massol, Nathalie Rannou. Grenoble, France: UGA Éditions (Université Grenoble Alpes).

Steiner, G. 1986. *Dans le château de Barbe-bleue (Notes pour une redéfinition de la culture)*. Paris: Gallimard.

Todorov, Tzvetan. 1965. *Théorie de la littérature*. Paris: Éditions du Seuil.

Todorov, Tzvetan. 1987. *La notion de littérature: et autres essais*. Paris, France: Éditions du Seuil.

Todorov, Tzvetan. 2005. « Livres et vivre ». *Le Débat*, n° 135.

Todorov, Tzvetan. 2007. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.

Todorov, Tzvetan, Serge Doubrovsky, et Centre culturel international. 1971. *L'Enseignement de la littérature*. Paris, France: Plon, impr. 1971.

Vandendorpe, Christian. 1991. « Lecture et quête de sens ». *Protée* 19 (1): 95-101.

Vandendorpe, Christian. 1999. *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris: la Découverte.

Vasseur, Nadine, éd. 2004. *La leçon de français: lycées français à l'étranger : d'anciens élèves se souviennent*. Arles, France: Actes Sud.

Vecchi, Gérard de. 2017. *Former l'esprit critique. 1, Pour une pensée libre, aussi important qu'apprendre à lire, écrire et compter !* Paris, France: ESF éditeur.

Vergnaud, Gérard. 1994. *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* Paris: Hachette.

Vergnaud, Gérard. 1999. « À quoi sert la didactique? » *Sciences humaines*, 1 mars 1999. https://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-didactique_fr_11865.html.

Verrier, Jean. 1996. « De l'explication de texte française à la lecture méthodique, et après? » *Cahier de la recherche en éducation* 3 (3): 453-63.

Vial, Jean. 2003. *Histoire de l'éducation*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Vibert, Anne. 2011. « « 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 ». Eduscol, Ressources pour l'enseignement du Français. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/7/RESS-ECOL-COLL-LGT_Intervention_Anne_Vibert_lecture_288667.pdf.

Wechsler, Alan. 2017. « Les écoles internationales surfent sur la mondialisation ». *Courrier International*, 18 juillet 2017. <https://www.courrierinternational.com/article/education-les-ecoles-internationales-surfent-sur-la-mondialisation>.

Yin, Robert K. 2012. *Applications of case study research*. Los Angeles, Etats-Unis d'Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Inde.

Zask, Joëlle. 2015. *Introduction à John Dewey*. Paris, France: La Découverte.

Zouari, Yassine. 2010. « Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité ». *Questions vives* 4 (13). <http://journals.openedition.org/questionsvives/237>

Bibliographie complète des ouvrages et textes consultés

Adam, Jean-Michel, et Noël Cordonnier. 1998. « Enseigner aujourd'hui la littérature ». *Le français aujourd'hui*, n° 121: 6-11.

Albenga, Viviane, et Christine Détrez. 2017. *S'émanciper par la lecture: genre, classe et usages sociaux des livres*. Rennes, France: PUR.

Albert, Marie-Claude, et Marc Souchon. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris, France: Hachette, DL 2000.

Amélie Lemieux, et Nathalie Lacelle. 2016. « Approches transactionnelle, subjective, et phénoménologique en didactique de la lecture ». *Myriades*, 14-28.

Anne-Marie Paveau, et Sandrine Vaudrey-Luigi. 2011. « Littérature et linguistique: dialogue ou coexistence? (Présentation) ». *Le français aujourd'hui* 4 (175): 3-7.

Arino, Martine. 2007. *La subjectivité du chercheur en sciences humaines*. Paris, France, Pays multiples.

Armand, Anne. 2003. « Professeur de lettres/professeur de français : à l'ombre d'une ancienne querelle, un enseignement rénové ». *Études de linguistique appliquée*, n° 130: 167-77.

Baroni, Raphaël. 2007. *La tension narrative: suspense, curiosité et surprise*. Paris, France: Éd. du Seuil, DL 2007.

Barré-de Miniac, Christine, Catherine Brissaud, et Marielle Rispaïl, éd. 2005. *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, France.

Barrère, Anne. 2003. *Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Barrère, Anne. 2011. *L'éducation buissonnière: quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris, France: A. Colin.

Bayard, Pierre. 2007. *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris, France: les Éditions de Minuit.

Bemporad, Chiara. 2010. « Le Cadre et la littérature. Proposition d'une articulation possible ». *11e Rencontres des Chercheurs des didactiques des littératures, Genève, mars 2010* [en ligne].
http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Bemporad%202010.pdf.

Bemporad, Chiara. 2016. « L'intellectualisation de l'émotion. Réflexions sur l'écriture subjective à propos de la lecture ». *Myriades*, 5-13.

Bentolila, Alain. 2005. *Le goût de lire: actes XV*. Paris, France: Nathan.

Bertucci, Marie-Madeleine. 2007. « Chronique « linguistique ». Le chercheur et son terrain : peut-on parler d'un « objet de recherche » en sciences humaines et sociales ? » *Le français aujourd'hui*, n° 159 (décembre): 113-18.

Blanchot, Maurice. 2008. *Écrits politiques, 1953-1993*. Édité par Éric Hoppenot. Paris, France: Gallimard.

Blanchot, Maurice, et Éric Hoppenot. 2008. *Écrits politiques: 1953 - 1993*. Les cahiers de la nrf. Paris: Gallimard.

Boisvert, Jacques. 1996. « Développer la pensée critique au collégial ». *Pédagogie collégiale* 10 (2): 33-37.

Boré, Catherine, et Claire Doquet-Lacoste. 2004. « La réécriture questions théoriques ». *Le français aujourd'hui* 144 (1): 9. <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0009>.

Borgonovi, Francesca. 2011. « ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? » *Pisa in Focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>.

Bouguerra, Tayeb, éd. 2007. *Du littéraire: analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques*. Montpellier, France: Presses universitaires de la Méditerranée.

Bourdieu, Pierre. éd. 2015. *La misère du monde*. Paris, France: Éd. du Seuil.

Boutin, Gérald. 2004. « L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique ». *Connexions* no81 (1): 25-41.

Brehm, Sylvain. 2016. « Comment former des sujets lecteurs et scripteurs ? Enquête auprès de futurs enseignants au secondaire et au collégial ». *Myriades*, 84-96.

Brimijoin, S., et C. Jablecki. 1976. « Reduced Axonal Transport of Dopamine-Beta-Hydroxylase Activity in Dystrophic Mice: Evidence for Abnormality of Adrenergic Nerve Cells ». *Experimental Neurology* 53 (2): 454-64.

Brun, Jacques Le. 1988. « De la critique textuelle à la lecture du texte ». *Le Débat*, n° 49 (mars): 109-16.

Burgos, Martine. 1993. « Lectures privées et lectures partagées ». *Pratiques*, n° 80: 78-94.

Cable, Carrie, Patricia Driscoll, et Rosamond Mitchell. 2010. « Languages Learning at key Stage 2. A longitudinal Study. » Research Report DCSF-RR198. Great Britain: Department for children, schools and families.

Cardon-Quint, Clémence. 2011. « Des lettres impures ? » *Histoire de l'éducation*, n° 129 (janvier): 39-84. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2299>.

Cardon-Quint, Clémence. 2015. *Des lettres au français: une discipline à l'heure de la démocratisation, 1945-1981*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes, impr. 2015.

Casa de Velázquez, Casa de Velázquez, et Centre d'histoire de Sciences po. 2008. *L'histoire culturelle en France et en Espagne*. Édité par Benoît Pellistrandi et Jean-François Sirinelli. Madrid, Espagne: Casa de Velázquez.

Causa, Maria, et Bruno Mègre. 2008. *Production écrite: niveaux C1/C2 du Cadre européen commun de référence*. Paris, France: Didier, impr. 2008.

Centre culturel international (Cerisy-la-Salle, Manche), Colloque, Tzvetan Todorov, Serge Doubrovsky, et Edith Heurgon, éd. 2012. *L'enseignement de la littérature*. Paris: Hermann.

Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes, et Cellule de formation en didactique du FLE-S. 2007. *Didactique du FLE et de l'interculturel: littérature, biographie langagière et médias : [communications issues du colloque « Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S? », 20-22 janvier 2005, Louvain-la-Neuve*. Édité par Luc Collès, Christine Develotte, Geneviève Géron, et Françoise Tauzer-Sabatelli. Cortil-Wodon, Belgique: EME.

Centre d'étude des nouveaux espaces littéraires, et Université Mohammed V. Groupe d'études maghrébines, éd. 1999. *Littérature comparée et didactique du texte francophone*. Paris, France, Canada.

Centre d'études sur les discours ordinaires et spécialisés (Université de Paris III), éd. 1998. *Manuélistation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation*. Les carnets du Cediscor 5. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'Allemagne. 2007. *Politiques et usages de la langue en Europe*. Édité par Michael Werner. Paris, France: Éd. de la Maison des sciences de l'homme.

Certeau, Michel de. 1994. *La prise de parole: et autres écrits politiques*. Édité par Luce Giard. Paris, France: Editions du Seuil, impr. 1994.

Certeau, Michel de, Luce Giard, et Pierre Mayol. 1994. *L'invention du quotidien / Michel de Certeau*. - Paris: Gallimard, 1990-1994. - (Folio. Essais). - ISBN 2-07-032576-8. *L'invention du quotidien*. Paris, France: Gallimard, DL 1994.

Chapelle, Gaëtane, éd. 2009. *Eveiller l'esprit critique: former des citoyens à l'école*. Bruxelles, Belgique: Changements pour l'égalité.

Charaudeau, Patrick. 2013. « Le chercheur et l'engagement. Une affaire de contrat ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 11 (octobre). <https://doi.org/10.4000/aad.1532>.

Charles, Michel. 1985. *L'arbre et la source*. Paris, France: Éditions du Seuil, DL 1985.

Charolles, Michel. 2005. « Analyse du discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité ». *Le français aujourd'hui* 1 (148): 47-54.

Chartier, Anne-Marie, et Jean Hébrard. 1988. « L'Invention du quotidien, une lecture, des usages ». *Le Débat*, n° 49 (mars): 97-108.

Chauvier, Eric. 2011. *Anthropologie de l'ordinaire: une conversion du regard*. Toulouse, France: Anacharsis, impr. 2011.

Chiss, Jean-Louis. 2009. « Les humanités entre langue, littérature et culture ». *Le français aujourd'hui* 167 (4): 27. <https://doi.org/10.3917/lfa.167.0027>.

Chiss, Jean-Louis. 2011. « Théories du langage et politique des linguistes: présentation ». *Langages* 2 (182): 3-10.

Chiss, Jean-Louis. 2018. *La culture du langage et les idéologies linguistiques*. Limoges: Lambert-Lucas.

Chovelon, Bernadette, et Marie-Hélène Morsel. 2002. *Le résumé, le compte-rendu, la synthèse: guide d'entraînement aux examens et concours*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.

Collès, Luc. 1994. *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle: pistes de lecture pour les classes à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Compagnon, Antoine. 2000. « Après la littérature ». *Le Débat* 110 (3): 136. <https://doi.org/10.3917/deba.110.0136>.

Compagnon, Antoine. 2006. « La littérature pourquoi faire ? » In *Leçon inaugurale du Collège de France*. Paris. <http://books.openedition.org/cdf/524>.

Cornaire, Claudette. 1999. *Le point sur la lecture*. Paris, France: Clé international.

Courtois-l'Heureux, Fleur, et Jean Leclercq. 2009. *Arts de la ruse: un tango philosophique avec Michel de Certeau*. Fernelmont, Belgique, Belgique: E.M.E.

Daunay, Bertrand. 2002a. *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes.

Daunay, Bertrand. 2002b. *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Neuchâtel: Peter Lang.

Daunay, Bertrand. 2016. « La lecture littéraire à l'école : une question d'interprétation ». In . ESPE-Académie de Versailles. <http://www.espe-versailles.fr/L-enseignement-de-la-litterature-a-l-ecole-dans-differents-pays-europeens>.

David, Jacques. 2015. « Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept ». *Le français aujourd'hui*, n° 190 (octobre): 9-22.

Defays, Jean-Marc, Anne-Rosine Delbart, Samia Hammami, et Frédéric Saenen. 2014. *La littérature en FLE: état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris, France: Hachette français langue étrangère.

Defays, Jean-Marc, Sarah Deltour, et Roger Dehaybe. 2003. *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Liège (Belgique), Belgique: Mardaga.

Delacroix, Christian. 2003. « À propos de Michel de Certeau ». *Mouvements* no25 (1): 152-56.

Deleuze, Gilles. 1968. *Différence et répétition*. 11. Aufl., Nachdr. Épiméthée. Paris: Presses Univ. de France.

Demougin, Patrick. 1998. « Les manuels de littérature au collège, entre bilans et perspectives ». *Le français aujourd'hui*, n° 121: 50-58.

Demougin, Patrick, et Jean-François Massol, éd. 1999. *Lecture privée et lecture scolaire: la question de la littérature à l'école*. Grenoble, France: CRDP de Grenoble.

Descotes, Michel. 1998. « Étudier des nouvelles pour apprendre la lecture littéraire ». *Le français aujourd'hui*, n° 121: 88-98.

Dessons, Gérard. 2015. *La voix juste: essai sur le bref*. Paris, France: Éd. Manucius, impr. 2015.

Dewey, John. 2005. *Art as experience*. New York (N.Y.), Etats-Unis d'Amérique: the Berkley publishing group.

Dewey, John. 2009. *Democracy & education*. pays inconnu: Merchant Books : Digitalized by Watchmaker Publishing.

Dewey, John, Denis Meuret, Joëlle Zask, et Gérard Deledalle. 2011. *Démocratie et éducation*. Édité par François de Singly. Paris, France: Armand Colin.

Donnat, Olivier. 1994. *Les Français face à la culture: de l'exclusion à l'éclectisme*. Paris, France: la Découverte, 1994.

Dormoy, Denis. 2004. « De la réécriture comme mode d'écriture de textes. Ou apprendre à écrire en réécrivant ». *Le français aujourd'hui*, n° 144: 53-61.

Doury, Marianne. 2004. « La position du chercheur en argumentation ». *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, n° 17 (novembre). <https://semen.revues.org/2345>.

Dubet, François. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris, France: Éd. du Seuil, DL 1994.

Duchesne, Alain, et Thierry Leguay. 1984. *Petite fabrique de littérature*. Paris, France: Magnard.

Dufays, Jean-Louis. 1994. *Stéréotype et lecture*. Liège, Belgique: P. Mardaga.

Dupleix, Dorothée, et Bruno Mègre. 2007. *Production écrite: niveaux B1/B2 du Cadre européen commun de référence*. Paris, France: Didier, impr. 2007.

Durkheim, Émile. 2010. *Les règles de la méthode sociologique*. Édité par Jean-Michel Berthelot. Paris, France: Flammarion, DL 2010.

Dutercq, Yves, et Hélène Buisson-Fenet. 2016a. *Les cadres de l'éducation*.

Eduscol. 2014. « LCA et objets d'étude au lycée FONDEMENTS – Réflexion sur l'apport des LCA en cours de français au lycée ». Ressources pour l'enseignement du Français. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/01/6/RESS_LCA_Objetcetudes_lycee_297016.pdf

Eduscol. 2014. « Ressources pour l'enseignement du théâtre au lycée ». Ressources d'accompagnement au lycée, Français. <http://eduscol.education.fr/cid84347/ressources-pour-le-theatre-au-lycee.html>.

Eduscol. 2015. « Ressources en français et littérature pour la classe de seconde du lycée général et technologique ». Ressources pour la classe de seconde. <http://eduscol.education.fr/cid59382/ressources-pour-la-classe-de-seconde.html>.

Eduscol. 2016. « Définitions des épreuves de français ». Ressources d'accompagnement au lycée, Français. <http://eduscol.education.fr/cid48105/definitions-des-epreuves-de-francais%C2%A0.html>.

El Halawani, M. E., et P. E. Waibel. 1975. « The Relative Importance of Monoamine Oxidase and Catechol-O-Methyl Transferase on the Physiologic Response to Administered Norepinephrine in the Turkey ». *Comparative Biochemistry and Physiology. C: Comparative Pharmacology* 52 (1): 35-39.

Étienne, Bénédicte. 2011. « De la dérive techniciste à la tectonique des textes ». *Le français aujourd'hui* 4 (175): 11-24.

Fijalkow, Jacques, et Eliane Thuries. 2010. *La lecture*. Paris, France: le Cavalier bleu.

Fleury, Laurent. 2011. *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Édité par François de Singly. Paris, France: Armand Colin.

Foucault, Michel. 1983a. « L'écriture de soi ». In *Dits et écrits*, édité par Daniel Defert, François Ewald, et Jacques Lagrange, II, 1976-1988:1234-49. Quarto Gallimard 2001.

Foucault, Michel. 1983b. « Les techniques de soi ». In *Dits et écrits*, édité par Daniel Defert, François Ewald, et Jacques Lagrange, II, 1976-1988:1602-32. Quarto Gallimard 2001.

Foucault, Michel. 1983c. « Structuralisme et poststructuralisme ». In *Dits et écrits*, édité par Daniel Defert, François Ewald, et Jacques Lagrange, II, 1976-1988:1250-76. Quarto Gallimard 2001.

Fraisse, Emmanuel, Violaine Houdart-Merot, et Centre de recherche Textes et francophonies, éd. 2004. *Les enseignants et la littérature: la transmission en question*. Champigny, France: SCEREN-CRDP Académie de Créteil.

Françoise, Demougin. 2016. « Écriture subjective, lecture et littérature: les leçons ambiguës d'un questionnaire. » *Myriades*, 97-103.

Freijomil, Andrés G. 2011. « Arts de braconner: pratiques de la lecture chez Michel de Certeau ». Thèse de doctorat, France: École doctorale de l'École des hautes études en sciences sociales.

Freijomil, Andrés Gabriel. 2009. « Les pratiques de la lecture chez Michel de Certeau ». *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques. Archives*, n° 44 (janvier): 109-34. <https://doi.org/10.4000/ccrh.3533>.

Freire, Paulo. 2000. *Pedagogía del oprimido*. Traduit par Jorge Mellado. Mexico, Mexique, Espagne.

Frier, Catherine, et Marie-Cécile Guernier. 2007. « Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? » *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 14.

Gadoffre, Gilbert, et Institut collégial européen, éd. 1991. *La culture comme projet de société: un colloque interdisciplinaire*. Paris, France: Éd. universitaires.

Gardes, Joëlle, Antoine Gautier, Florence Mercier-Leca, Aïno Niklas-Salminen, et Thomas Verjans. 2015. *Cours de grammaire française*. Paris: A. Colin.

Garnier, Sylvie, et Alan D. Savage. 2015. *Rédiger un texte académique en français: règles grammaticales, règles d'usage, exercices d'entraînement corrigés*. Paris, France: Éditions Ophrys, 2015.

Gautier, Antoine, Florence Mercier-Leca, Aïno Niklas-Salminen, et Thomas Verjans. 2015. *Cours de grammaire française*. Édité par Joëlle Gardes. Paris, France: A. Colin, DL 2015.

Genre, Stéphanie, et Jean-Charles Chabanne. 2016. « La glose en situation littéraire à thème lexical comme révélateur de l'activité fictionnalisante du sujet lecteur et comme lieu d'intervention didactique ». *Myriades*, 29-42.

Giasson-Lachance, Jocelyne. 2014. *Les textes littéraires à l'école*. Édité par Tessa Escoyez. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck, DL 2014.

Goffman, Erving. 1974. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Cambridge, Mass., Etats-Unis d'Amérique: Harvard University Press.

Goffman, Erving. 1991. *Les cadres de l'expérience*. Le sens commun. Paris: Les Éditions de Minuit.

Goldenstein, Jean-Pierre. 1990. *Entrées en littérature*. Paris, France: Hachette FLE.

Gomez, Thomas Éditeur scientifique. 2011. *École, culture et nation*. Édité par Centre de recherches ibériques et ibéro-américaines. Nanterre, France: Université de Paris Ouest Nanterre La Défense.

Grevisse, Maurice, et André Goosse. 2008. *Le bon usage: grammaire française ; Grevisse langue française*. 14. éd. Bruxelles: De Boeck-Duculot.

Grevisse, Maurice, et André Goosse. 2016. *Le bon usage: Grevisse langue française*. Bruxelles, Belgique: De Boeck supérieur, DL 2016.

Guernier, Marie-Cécile. 2012. « L'orientation épistémique de la lecture Selon comme nous poserons le problème nous n'enseignerons pas la même chose ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 45 (juin): 39-61. <https://doi.org/10.4000/reperes.133>.

Habermas, Jürgen. 2014. *L'intégration républicaine: essais de théorie politique*. Traduit par Rainer Rochlitz. Paris, France: Fayard, DL 2014.

Hallée, Yves. 2013. « L'abduction et l'enquête sociale comme procédé méthodologique pragmatiste ». *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail* 8 (1): 51. <https://doi.org/10.7202/1026742ar>.

Hanse, Joseph, et Daniel Blampain. 1994. *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck-Duculot, 1994.

Hennion, Antoine. 2003. « Ce que ne disent pas les chiffres... Vers une pragmatique du goût. » In *Le(s) public(s) de la culture*, édité par Olivier Donnat, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 287-304.

Huyn, Jeanne-Antide, et Annick Lorant-Jolly. 1998. « Présentation ». *Le français aujourd'hui*, n° 121: 3-6.

Huynh, Jeanne-Antyde. 2008. « Du sujet lecteur au sujet critique ». *Le français aujourd'hui*, n° 160 (mars): 21-29.

Jablonka, Ivan. 2014. *L'histoire est une littérature contemporaine manifeste pour les sciences sociales*. Paris: Seuil.

Jefatura del Estado. 2013. *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Consulté le 6 juillet 2016. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.

Jefatura del Estado. 2015. *Ley Orgánica de Educación*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>.

Jey, Martine. 2005. « Gustave Lanson et la réforme de 1902. Défense d'une réforme, compromis et décalage ». 7 octobre 2005. http://www.fabula.org/atelier.php?Gustave_Lanson_et_la_r%26eacute%3Bforme_de_1902.

Joutard, Philippe, et Geneviève Joutard. 2000. « La fin des humanités ? » *Le Débat* 110 (3): 177. <https://doi.org/10.3917/deba.110.0177>.

Jouve, Vincent. 1993. *La lecture*. Paris, France: Hachette.

Judet de La Combe, Pierre. 2007. « Crises des langues et éducation européenne ». In *Politiques et usages de la langue en Europe*, Michael Werner, 23-50. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Judet de La Combe, Pierre, et Heinz, Wismann. 2004. *L'avenir des langues: repenser les Humanités*. Passages (Paris. 1986). Paris: Éddu Cerf.

Kober-Kleinert, Corinne, Marie-Louise Parizet, et Sylvie Poisson-Quinton. 2007. *Activités pour le cadre commun*. Paris, France: CLE International.

Korkut, Ece, et Irem Onursal. 2009. *Pour comprendre et analyser les textes et les discours: théories et applications*. Paris, France: l'Harmattan, DL 2009.

Lanson, Gustave. 1979. *Méthodes de l'histoire littéraire*. Paris-Genève: Slatkine.

Laroque, Lydie, et Caroline Raulet-Marcel. 2017. « Littérature et valeurs ». *Le français aujourd'hui* 197 (2): 5. <https://doi.org/10.3917/lfa.197.0005>.

Larousse. 2014a. *Le Lexis: le dictionnaire érudit de la langue française*. Édité par Claude Nimmo. Paris, France: Larousse.

Larousse. 2014b. *Maxipoche 2015: dictionnaire de langue française*. Paris, France: Larousse.

Larroux, Guy. 2008. « Pour un enseignement critique intégré ». *Le français aujourd'hui*, n° 160 (mars): 79-87.

Larue, Robert. 1994. *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement?* Édité par Chantal Demonque. Paris, France: Centre national de documentation pédagogique: Hachette éducation.

Laudet, Patrick. 2009. « Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège ». Programme national de pilotage, Les nouveaux programmes de français au collège. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/actes/72/5/actes_francais_au_college_124725.pdf.

Lázaro Carreter, Fernando. 1976. *Estudios de poética (la obra en sí)*. Madrid, Espagne: Taurus.

Lázaro Carreter, Fernando, éd. 1983. *La Cultura del libro*. Madrid, Espagne: Fundación G. Sánchez Ruipérez : Pirámide.

Lázaro Carreter, Fernando. 1991. *Hacia una moderna pedagogía de la literatura*. Cycle de conférences prononcées à la Fundación Juan March entre le 29 octobre 1991 et le 5 novembre 1991. <http://www.march.es/conferencias/anteriores/voz.aspx?p1=22023&l=1>.

Le Robert. 2015. *Le Robert micro: dictionnaire d'apprentissage du français*. Édité par Alain Rey. Paris, France: le Robert.

Legros, Georges. 1998. « Enseigner aujourd'hui la littérature ». *Le français aujourd'hui*, n° 121: 12-17.

Lelubre, Marjorie. 2013. « La position du chercheur, un engagement individuel et sociétal ». *Recherches qualitatives* Hors Série (14): 15-28.

Liceo Español Luís Buñuel. 2012. « Propuesta curricular ESO ». <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/luisbunuel/es/secretaria/pcbto2012.pdf>.

« Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept - Cairn.info ». s. d. Consulté le 27 juillet 2016. <http://www.cairn.info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3-page-9.htm>.

Littré, Émile, et Amédée Beaujean. 2009. *Le nouveau petit Littré*. Paris, France: Éd. Garnier, impr. 2009.

Lopez, Yves. 2011. « La lecture littéraire est-elle un concept didactique? » In *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, 195-216. Namur: Presses Universitaires de Namur.

Lopez, Yves. 2017. « La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur ». In *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*, 47-57. Grenoble, France: UGA Éditions (Université Grenoble Alpes).

Lundquist, Lita. 2013. *Lire un texte académique en français: stratégies de lecture*. Paris, France: Éditions Ophrys, impr. 2013.

Macé, Marielle. 2011. *Façons de lire, manières d'être*. NRF essais. Paris: Gallimard.

Maingueneau, Dominique. 2005. « Réflexions sur la "grammaire du discours" au collège ». *Le français aujourd'hui* 1 (148): 47-54.

Maingueneau, Dominique. 2007. *L'énonciation en linguistique française*. Paris, France: Hachette Supérieur.

Maingueneau, Dominique. 2011. « Linguistique, littérature, discours littéraire ». *Le français aujourd'hui* 4 (175): 75-82.

Mangiante, Jean-Marc, et François Raviez. 2015. *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.

Marcoin, Francis. 1998. « Former des lecteurs ou des lettrés ? » *Le français aujourd'hui*, n° 121: 18-27.

Marghescu, Mircea. 2012. « La question de la littérarité aujourd'hui ». *Interférences* 6. <http://interferences.revues.org/108>.

Marin-Porta, Brigitte, Marie-France Morin, et Denis Alamargot. 2015. *Litéracies scolaires*. Paris: Armand Colin : Association française des enseignants de français.

Marniemi, J., et M. G. Parkki. 1975. « Radiochemical Assay of Glutathione S-Epoxyde Transferase and Its Enhancement by Phenobarbital in Rat Liver in Vivo ». *Biochemical Pharmacology* 24 (17): 1569-72.

Martin, Jean-Pierre. 2011. *Les écrivains face à la doxa ou Du génie hérétique de la littérature*. Paris, France: J. Corti, impr. 2011.

Martin, Serge. 2006. « Vers le sujet du poème dans les lectures/écritures ». *Le français aujourd'hui*, n° 153 (juin): 53-59.

Martin, Serge, et Jérôme Roger. 2008. « La critique pour mémoire – au présent ». *Le français aujourd'hui*, n° 160 (mars): 3-9.

Massol, Jean-François. 2017. *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université: variété des dispositifs, diversité des élèves*.

Mendoza Fillola, Antonio. 2004. « Introducción ». In *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html.

Mercier, Jean-Pierre. 2010. « La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 13 (2): 177-96.

Meschonnic, Henri. 1982. *Critique du rythme: anthropologie historique du langage*. Lagrasse, France: Verdier, impr. 2009.

Ministère de l'Éducation Nationale. 2008. « Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège ». Bulletin officiel spécial n°6. <http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html>.

Ministerio de Educación, Cultura y deporte. 2006. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

Ministerio de Educación, Cultura y deporte. 2012. « Enseñanzas mínimas de Educación Primaria y enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria ». Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-10473.

Mitterand, Henri. 2005. « Le français au lycée: radiographie des programmes ». *Le Débat*, Gallimard, , n° 135: 37-49.

Mogilnicka, E., A. Szmigielski, et A. Niewiadomska. 1975. « The Effect of Alpha, Alpha1-Dipyridyl on Noradrenaline, Dopamine and 5-Hydroxytryptamine Levels and on Dopamine-Beta-Hydroxylase Activity in Brain ». *Polish Journal of Pharmacology and Pharmacy* 27 (6): 619-24.

Mongenot, Christine, et Marie-France Bishop. 2007. « Chronique 'didactique de la littérature'. Où en est l'enseignement de la littérature ? » *Le français aujourd'hui*, n° 159 (décembre): 119-24.

Montandon, Cléopâtre, et Françoise Osiek. 1997. *L'éducation du point de vue des enfants: « un peu blessés au fond du coeur »*. Paris, France.

Munita, Felipe. 2016. « Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora ». *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura* 2 (15): 77-97.

Novarina, Valère. 1999. *Devant la parole*. Paris, France: P.O.L, impr. 1999.

Núñez, Gabriel, Ma del Mar Campos Fernández-Fígares, et Juan Carlos Rodríguez. 2005. *Cómo nos enseñaron a leer: manuales de literatura en España, 1850-1960*. Akal universitaria 242. Tres Cantos, Madrid: Akal Ediciones.

OCDE. 2012a. « Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 ». <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>.

OCDE. 2012b. « EU HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS ON LITERACY ». Final Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union: European Commission. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf.

OCDE. 2013a. « Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 ». Editions OCDE. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Cadre%20d%27%C3%A9valuation%20PISA%202012%20e-book_FR.pdf.

OCDE. 2013b. « El trabajo estadístico de la OCDE EBOOK 2013-2014 ». OCDE Mexico. <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/El%20trabajo%20estad%3%ADstico%20de%20la%20OCDE%20EBOOK.pdf>.

OCDE. 2014. *Regards sur l'éducation 2014 Les indicateurs de l'OCDE*. Editions OCDE. <http://dx.doi.org/10.178/eag-2014-fr>.

Ouellet, Sébastien. 2016. « Du sujet lecteur-scripteur au sujet multimodal ou la lecture littéraire 2.0? » *Myriades*, 43-57.

OULIPO. 1973. *La Littérature potentielle: créations, re-crétions, récrétions*. Paris, France: Gallimard.

Ozouf, Mona. 2015. *De Révolution en République: les chemins de la France*. Paris, France: Gallimard, DL 2015.

Payet, Jean-Paul. 2016. *Ethnographie de l'école: les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Penfield, Wilder, et Lamar Roberts. 1959. *Speech and brain-mechanisms*. Princeton (N.J.), Etats-Unis d'Amérique: Princeton University Press, 1959.

Peretz, Henri. 2004. *Les méthodes en sociologie: l'observation*. Paris, France: la Découverte.

Perrot, Michelle. 1988. « Mille manières de braconner ». *Le Débat*, n° 49 (mars): 117-21.

Petit, Michèle. 2002. *Éloge de la lecture: la construction de soi*. Paris, France: Belin.

Peytard, Jean, éd. 1982. *Littérature et classe de langue: français langue étrangère*. Paris, France: Hatier-Credif, 1982.

Piégay-Gros, Nathalie. 2004. « La lecture romanesque, de la frustration à l'assouvissement ». In *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature: actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature »*, 71-91. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Pigallet, Philippe. 1998. *Les outils de la pensée: éduquer le sens critique*. Paris, France: E.S.F.

Pougeoise, Michel. 1996. *Dictionnaire didactique de la langue française: grammaire, linguistique, rhétorique, expression et stylistique, avec la conjugaison de tous les verbes*. Paris, France: Armand Colin.

Privat, Jean-Marie. 1993a. « L'institution des lecteurs ». *Pratiques*, n° 80: 3-34.

Puren, Christian. 2006. « Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». *En ligne sur le site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes*, octobre. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>.

- Queneau, Raymond, éd. 1955. *Histoire des littératures*. 3 vol. Paris, France: Gallimard.
- Quintanal Díaz, José. 1996. « Planteamiento didáctico del procesor lector ». *Didáctica*, n° 8: 227-34.
- Ramos, Elsa. 2015. *L'entretien compréhensif en sociologie: usages, pratiques, analyses*. Paris, France: Armand Colin, DL 2015.
- Renard, Fanny. 2011. *Les lycéens et la lecture: entre habitudes et sollicitations*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat, et René Rioul. 2016. *Grammaire méthodique du français*. Paris, France: Presses universitaires de France, DL 2016.
- Ritman, Serge. 2005. « Quand les poètes lisent, qu'est-ce qu'ils écoutent ? » *Le français aujourd'hui*, n° 150 (septembre): 103-5.
- Roulet, Eddy, Antoine Auchlin, et Jacques Moeschler. 1991. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne, Suisse.
- Rouxel, Annie. 2002. « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » In *Actes de l'Université d'automne – La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>.
- Russell-Hunter, W. D., et A. G. Eversole. 1976. « Evidence for Tissue Degrowth in Starved Freshwater Pulmonate Snails (*Helisoma Trivolvis*) from Tissue, Carbon, and Nitrogen Analyses ». *Comparative Biochemistry and Physiology. A, Comparative Physiology* 54 (4): 447-53.
- Salehi-Abtahi, Marjan, et Daniel Coste. 2009. *Textes littéraires et classe de français langue étrangère: modèles didactiques et propositions pédagogiques*. Paris, France: Atelier national de Reproduction des Thèses.

Shawky-Milcent, Bénédicte. 2016. *La lecture, ça ne sert à rien!: usages de la littérature au lycée et partout ailleurs ...* Paris: PUF.

Shawky-Milcent, Bénédicte. 2017. « Transmettre une poétique des valeurs ou la valeur éthique d'une démarche poétique? » *Le français aujourd'hui* 197 (2): 63. <https://doi.org/10.3917/lfa.197.0063>.

Tauveron, Catherine, éd. 2001. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris, France: Institut national de recherche pédagogique.

Torterat, Frédéric. 2014. *Grammaire française de l'étudiant en 60 fiches et QCM*. Paris, France: Ellipses, impr. 2014.

Valette-Cagnac, Emmanuelle. 1997. *La lecture à Rome: rites et pratiques*. Paris, France: Belin.

Vecchi, Gérard de. 2016. *Former l'esprit critique: 2. Une étude à travers les différentes disciplines*. Paris, France: ESF éditeur.

Weber, Max. 1965. *Essais sur la théorie de la science*. Paris, France: Plon, DL 1965.

Y. Chevallard, et M. A. Joshua. 1991. *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La pensée sauvage.

Zimmermann, Laurent, éd. 2010. *Pour une critique décalée - Autour de Pierre Bayard*. Éditions Cécile Défaut.

Annexes

Annexe 1. Activité de lecture, extrait 1 : *Madame Bovary*, Gustave Flaubert, 1856

Emma, rentrée chez elle, se plut d'abord au commandement des domestiques, prit ensuite la campagne en dégoût et regretta son couvent. Quand Charles vint aux Berteaux pour la première fois, elle se considérait comme fort désillusionnée, n'ayant plus rien à apprendre, ne devant plus rien sentir.

Mais l'anxiété d'un état nouveau, ou peut-être l'irritation causée par la présence de cet homme, avait suffi à lui faire croire qu'elle possédait enfin cette passion merveilleuse qui jusqu'alors s'était tenue comme un grand oiseau au plumage rose planant dans la splendeur des ciels poétiques ; - et elle ne pouvait s'imaginer à présent que ce calme où elle vivait fût le bonheur qu'elle avait rêvé.

Elle songeait quelquefois que c'étaient là pourtant les plus beaux jours de sa vie, la lune de miel, comme on disait. Pour en goûter la douceur, il eût fallu, sans doute, s'en aller vers ces pays à noms sonores où les lendemains de mariage ont de plus suaves paresse ! Dans des chaises de poste, sous des stores de soie bleue, on monte au pas des routes escarpées, écoutant la chanson du postillon, qui se répète dans la montagne avec les clochettes des chèvres et le bruit sourd de la cascade. Quand le soleil se couche, on respire au bord des golfes le parfum des citronniers ; puis, le soir, sur la terrasse des villas, seuls et les doigts confondus, on regarde les étoiles en faisant des projets. Il lui semblait que certains lieux sur la terre devaient produire du bonheur, comme une plante particulière au sol et qui pousse mal tout autre part. Que ne pouvait-elle s'accouder sur le balcon des chalets suisses ou enfermer sa tristesse dans un cottage écossais, avec un mari vêtu d'un habit de velours noir à longues basques, et qui porte des bottes molles, un chapeau pointu et des manchettes !

Peut-être aurait-elle souhaité faire à quelqu'un la confiance de toutes ces choses. Mais comment dire un insaisissable malaise, qui change d'aspect comme les nuées, qui tourbillonne comme le vent ? Les mots lui manquaient donc, l'occasion, la hardiesse.

Si Charles l'avait voulu, cependant, s'il s'en fût douté, si son regard, une seule fois, fût venu à la rencontre de sa pensée, il lui semblait qu'une abondance subite se serait détachée de son cœur, comme tombe la récolte d'un espalier, quand on y porte la main. Mais, à mesure que se serrait davantage l'intimité de leur vie, un détachement intérieur se faisait qui la déliait de lui.

La conversation de Charles était plate comme un trottoir de rue, les idées de tout le monde y défilaient, dans leur costume ordinaire, sans exciter d'émotion, de rire ou de rêverie. Il n'avait jamais été curieux, disait-il, pendant qu'il habitait à Rouen, d'aller voir au théâtre les acteurs de Paris. Il ne savait ni nager, ni faire des armes, ni tirer au pistolet, et il ne put, un jour, lui expliquer un terme d'équitation qu'elle avait rencontré dans un roman.

Un homme, au contraire, ne devait-il pas tout connaître, exceller en des activités multiples, vous initier aux énergies de la passion, aux raffinements de la vie, à tous les mystères ? Mais il n'enseignait rien, celui-là, ne savait rien, ne souhaitait rien. Il la croyait heureuse ; et elle lui en voulait de ce calme si bien assis, de cette pesanteur sereine, du bonheur même qu'elle lui donnait.

Annexe 2. Activité de lecture, extrait 2 : *50 Shades of Grey*, E.L. James, 2011

Samedi au magasin c'est l'enfer. Nous sommes assiégés de bricoleurs qui veulent redonner un coup de frais à leurs maisons pendant les vacances d'été. Mais ça se calme vers l'heure du déjeuner, et Mme Clayton me demande de vérifier des commandes tandis que je grignote discrètement un bagel derrière la caisse. Ma tâche consiste à vérifier les numéros de catalogue par rapport aux articles commandés ; mon regard va du carnet de commandes à l'écran de l'ordinateur pour m'assurer que les entrées correspondent. Tout d'un coup, je ne sais pas pourquoi, je lève les yeux... et je me retrouve prisonnière du regard gris de Christian Grey.

Crise cardiaque.

- Mademoiselle Steele. Quelle agréable surprise.

Alors là... Qu'est-ce qu'il fout ici, avec ses cheveux en bataille et sa tenue de baroudeur, gros pull irlandais, jean et bottes de randonnée ? Je pense que ma bouche s'est ouverte. Ni mon cerveau ni ma voix ne fonctionnent.

- Monsieur Grey.

Voilà tout ce que j'arrive à articuler.

Un sourire erre sur ses lèvres et ses yeux pétillent comme s'il savourait une plaisanterie connue de lui seul.

J'étais dans le coin, j'avais besoin de faire quelques achats. Je suis ravi de vous revoir, mademoiselle Steele, m'explique-t-il d'une voix veloutée comme du chocolat noir.

Je secoue la tête pour me ressaisir. Mon cœur bat la chamade et, sous son regard scrutateur, j'ai viré au rouge pivoine. Mes souvenirs ne lui rendaient pas justice. Non seulement il est beau, mais il représente le summum de la beauté masculine. Et il est là, devant moi. Chez Clayton's. Allez savoir pourquoi. Mes fonctions cognitives se rétablissent enfin et mon cerveau se rebranche sur le reste de mon corps.

- Ana. Mon nom, c'est Ana. Que puis-je faire pour vous, monsieur Grey ?

Il sourit encore comme s'il gardait un mystérieux secret connu de lui seul. J'inspire profondément en me réfugiant derrière ma façade « je suis une pro du bricolage ». *Allez, je vais m'en sortir.*

- J'ai besoin de quelques articles. Tout d'abord, des liens de serrage en plastique, murmure-t-il d'un air à la fois détaché et amusé.

Des liens de serrage en plastique ?

- Nous en avons différentes tailles. Voulez-vous les voir ? fais-je d'une petite voix tremblante.

Reprends-toi Steele. Un léger froncement de sourcils déforme le joli front de Grey.

- S'il vous plaît. Montrez-les-moi, mademoiselle Steele.

Je tente d'adopter une allure nonchalante en contournant le comptoir, mais en réalité je m'efforce de ne pas m'étaler, car mes jambes ont soudain pris la consistance de la gelée. Heureusement que j'ai passé mon plus beau jean ce matin.

- Ils sont au rayon des accessoires électriques, allée huit.

Ma voix est un peu trop guillerette. Je le regarde et le regrette aussitôt. Qu'est-ce qu'il est beau !

- Après vous, dit-il avec un signe de sa main aux longs doigts manucurés.

Mon cœur menace de m'étouffer – parce qu'il est dans ma gorge, en train d'essayer de me sortir par la bouche – tandis que je me dirige vers le rayon des accessoires électriques. *Que fait-il à Portland ? Pourquoi est-il ici, chez Clayton's ?* D'une portion minuscule et sous-employée de mon cerveau – sans doute située à la base de mon bulbe rachidien, là où se niche ma conscience –, une pensée surgit : *Il est venu te voir.* Impossible ! Pourquoi cet homme superbe, puissant, sophistiqué, voudrait-il me voir ? C'est une idée grotesque, que je chasse de mon esprit à coups de pied.

Annexe 3. Activité de lecture, extrait 3 : *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, 2010*

Les programmes de français et littérature en classes de seconde et première répondent à des objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée : l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen.

Les finalités propres de cet enseignement sont :

- la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société ;
- la construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique des œuvres littéraires ;
- le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral ;
- l'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination ;
- la formation du jugement et de l'esprit critique ;
- le développement d'une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation.

Ces finalités sont atteintes grâce à une progression méthodique qui prend appui principalement sur la lecture et l'étude de textes majeurs de notre patrimoine. Leur mise en œuvre s'effectue, à l'écrit comme à l'oral, au travers d'activités variées et d'exercices réguliers qui constituent autant de moyens de construire des connaissances et de développer des capacités chez les élèves.

Annexe 4. Activité de lecture, extrait 4 : *Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015*

La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se hace a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje. La finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas. La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, les da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y los enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de sí mismos. [...] Con el bloque de Comunicación oral: escuchar y hablar se busca que los alumnos y alumnas vayan adquiriendo las habilidades necesarias para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, y escuchar activamente interpretando de manera correcta las ideas de los demás. La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. Con el bloque de Comunicación escrita: leer y escribir se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo.

Annexe 5. Activité de lecture, extrait 5 : *Los Pazos de Ulloa*, Emilia Pardo Bazán, 1886

Soudain, les sabots du cheval cessèrent de résonner en s'enfonçant dans un tapis moelleux : c'était un lit de fumier végétal, étendu, suivant l'usage du pays, devant la mesure d'un paysan. À la porte, une femme donnait le sein à un nourrisson. Le cavalier s'arrêta.

- Madame, savez-vous si je vais bien vers la demeure du marquis d'Ulloa ?

- Vous allez bien, vous y allez...

- Et... il y a loin ?

Haussement de sourcils, regard mi-apatique mi-curieux, réponse ambiguë en dialecte :

- Une petite course de chien...

- Me voilà frais ! pensa le voyageur qui, s'il n'arrivait pas à calculer la distance que parcourt un chien dans une course, se doutait que ce devait être assez long pour un cheval. Enfin, en arrivant au calvaire, il verrait les Pazos de Ulloa... Le tout pour lui était de trouver le raccourci, sur la droite... pas la moindre trace. Le sentier, en s'élargissant, s'enfonçait dans une terre montagneuse parsemée de grands bouquets de roudres et de quelques châtaigniers encore chargés de leurs fruits : à droite et à gauche croissaient, çà et là, des buissons de bruyères sombres ; le cavalier éprouvait une impression de malaise indéfinissable, explicable de la part de qui est né et a été élevé dans une bourgade tranquille et somnolente et qui, se trouvant pour la première fois face à face avec la rude et majestueuse solitude de la nature, se rappelle les histoires de voyageurs volés, de gens assassinés dans des lieux déserts.

- Quel pays de loups ! se dit-il, sombrement impressionné.

Il eut le cœur réjoui à la vue du chemin de traverse qui se distinguait à sa droite, étroit et raide, entre deux murs de pierres qui délimitaient deux bois. Il descendait la pente, se fiant à l'adresse du bidet pour éviter les faux-pas, lorsqu'il aperçut presque à portée de main quelque chose qui le fit frémir : une croix de bois, peinte en noir avec des filets blancs, à moitié renversée sur le gros mur qui la soutenait. Le prêtre savait que ces croix signalaient le lieu où un homme a péri de mort violente ; en se signant, il récita un Notre-Père, tandis que le cheval, sentant probablement la trace de quelque renard, tremblait légèrement en dressant les oreilles et adoptait un petit trot peureux qui le conduisit bientôt à une croisée de chemins. Dans le cadre que formaient pour lui les branches d'un châtaignier colossal se dressait le calvaire.

Grossier, d'une pierre commune, si mal taillé qu'à première vue on aurait dit un monument romain, alors qu'en réalité il n'avait pas plus d'un siècle d'existence, c'était l'œuvre de quelque carrier aux prétentions de sculpteur. Le calvaire, en un tel lieu et à une telle heure sous le dais naturel de cet arbre magnifique, avait une beauté poétique. Rassuré, le cavalier plein de dévotion dit en se découvrant : « Nous t'adorons et te bénissons, Seigneur, toi qui as racheté le monde en mourant sur la très Sainte Croix », et tout en priant, il cherchait au loin du regard les Pazos de Ulloa, qui devaient être ce grand édifice rectangulaire, flanqué de tours, là-bas au fond de la vallée. La contemplation dura peu, en raison de la fuite subite de son roussin, les oreilles dressées, fou de terreur. Il y avait certes de quoi : tout près, deux coups de feu venaient de retentir.

Annexe 6. Activité de lecture, extrait 6 : *Hunger Games*, Suzanne Collins, 2008

Je balance mes jambes hors du lit et me glisse dans mes bottes de chasse. Le cuir souple épouse la forme de mes pieds. J'enfile un pantalon, une chemise, je fourre ma longue natte brune dans une casquette et j'attrape ma gibecière. Sur la table, sous un bol en bois qui le protège des rats affamés et des chats, m'attend un joli petit fromage de chèvre, enveloppé dans des feuilles de basilic. C'est mon cadeau de la part de Prim pour le jour de la Moisson. Je le range dans ma poche en me glissant dehors.

À cette heure de la matinée, notre quartier du district Douze, surnommé la Veine, grouille généralement de mineurs en chemin pour le travail. Des hommes et des femmes aux épaules voûtées, aux phalanges gonflées, dont la plupart ont renoncé depuis longtemps à gratter la poussière de charbon incrustée sous leurs ongles ou dans les sillons de leurs visages. Mais, aujourd'hui, les rues cendreuses sont désertes, les maisons grises ont les volets clos. La Moisson ne commence pas avant deux heures. Autant dormir jusque-là pour ceux qui le peuvent.

Notre maison se trouve presque à la limite de la Veine. Je n'ai que quelques porches à passer pour atteindre le terrain vague qu'on appelle le Pré. Un haut grillage monté de barbelés le sépare de la forêt. Il encercle entièrement le district Douze. En théorie, il est électrifié vingt-quatre heures sur vingt-quatre pour éloigner les prédateurs – les meutes de chiens sauvages, les pumas solitaires, les ours – qui menaçaient nos rues, autrefois. Mais, comme on peut s'estimer heureux quand on a deux ou trois heures d'électricité dans la soirée, on le touche généralement sans danger. Malgré ça, je prends toujours le temps de m'assurer de l'absence de bourdonnement révélateur. Pour l'instant, le grillage est plus silencieux qu'une pierre. Dissimulée par un buisson, je me couche sur le ventre et rampe à travers une déchirure de soixante centimètres, que j'ai repérée il y a des années. Il existe d'autres entrailles dans le grillage, mais celle-ci est la plus proche de chez nous, et c'est presque toujours par là que je me faufile dans les bois.

Une fois sous les arbres, je récupère mon arc et mon carquois dans un tronc creux. Électrifié ou non, le grillage tient les carnassiers à distance du district Douze. Dans la forêt, en revanche, ils abondent, et leur menace s'ajoute à celle des serpents venimeux, des animaux enragés ainsi qu'à l'absence de sentiers. Mais on y trouve aussi de la nourriture, si on sait où chercher. Mon père savait, et il me l'a appris avant d'être pulvérisé par un coup de grisou. Il ne restait plus rien à enterrer. J'avais onze ans à l'époque. Cinq ans après, je me réveille encore en lui criant de s'enfuir.

Annexe 7. Activité de lecture, extrait 7 : *Code civil*, Livre 1^{er} « Des personnes », Titre premier « Des droits civils », chapitre II « Du respect du corps humain », article 16

Chacun a droit au respect de son corps. Le corps humain est inviolable. Le corps humain, ses éléments et ses produits ne peuvent faire l'objet d'un droit patrimonial.

Le respect dû au corps humain ne cesse pas avec la mort. Les restes des personnes décédées, y compris les cendres de celles dont le corps a donné lieu à crémation, doivent être traités avec respect, dignité et décence.

Il ne peut être porté atteinte à l'intégrité du corps humain qu'en cas de nécessité médicale pour la personne ou à titre exceptionnel dans l'intérêt thérapeutique d'autrui. Le consentement de l'intéressé doit être recueilli préalablement hors le cas où son état rend nécessaire une intervention thérapeutique à laquelle il n'est pas à même de consentir.

Nul ne peut porter atteinte à l'intégrité de l'espèce humaine. Toute pratique tendant à l'organisation de la sélection des personnes est interdite.

Est interdite toute intervention ayant pour but de faire naître un enfant génétiquement identique à une autre personne vivante ou décédée. Sans préjudice des recherches tendant à la prévention et au traitement des maladies génétiques, aucune transformation ne peut être apportée aux caractères génétiques dans le but de modifier la descendance de la personne. Les conventions ayant pour effet de conférer une valeur patrimoniale au corps humain, à ses éléments ou à ses produits sont nulles.

Aucune rémunération ne peut être allouée à celui qui se prête à une expérimentation sur sa personne, au prélèvement d'éléments de son corps ou à la collecte de produits de celui-ci.

Aucune information permettant d'identifier à la fois celui qui a fait don d'un élément ou d'un produit de son corps et celui qui l'a reçu ne peut être divulguée. Le donneur ne peut connaître l'identité du receveur ni le receveur celle du donneur.

En cas de nécessité thérapeutique, seuls les médecins du donneur et du receveur peuvent avoir accès aux informations permettant l'identification de ceux-ci.

Annexe 8. Activité de lecture, extrait 8 : *Código Civil*, Capítulo 1, Artículo 2

La dignidad de la persona humana, el respeto a la autonomía de su voluntad y a su intimidad orientarán toda la actividad encaminada a obtener, utilizar, archivar, custodiar y transmitir la información y la documentación clínica.

Toda actuación en el ámbito de la sanidad requiere, con carácter general, el previo consentimiento de los pacientes o usuarios. El consentimiento, que debe obtenerse después de que el paciente reciba una información adecuada, se hará por escrito en los supuestos previstos en la Ley.

El paciente o usuario tiene derecho a decidir libremente, después de recibir la información adecuada, entre las opciones clínicas disponibles.

Todo paciente o usuario tiene derecho a negarse al tratamiento, excepto en los casos determinados en la Ley. Su negativa al tratamiento constará por escrito.

Los pacientes o usuarios tienen el deber de facilitar los datos sobre su estado físico o sobre su salud de manera leal y verdadera, así como el de colaborar en su obtención, especialmente cuando sean necesarios por razones de interés público o con motivo de la asistencia sanitaria.

Todo profesional que interviene en la actividad asistencial está obligado no sólo a la correcta prestación de sus técnicas, sino al cumplimiento de los deberes de información y de documentación clínica, y al respeto de las decisiones adoptadas libre y voluntariamente por el paciente.

La persona que elabore o tenga acceso a la información y la documentación clínica está obligada a guardar la reserva debida.

Annexe 9. Lettre de mission accompagnant le contrat d'enseignement d'une enseignante du Lycée Français de Barcelon

AGENCE
POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS
A L'ETRANGER

REPUBLIQUE FRANÇAISE

Paris, le 10 OCT. 1999

LETTRE DE MISSION

jointe au contrat de M.adame GAUTHIER Emmanuelle épouse GARCIA
agent résident affecté LYCEE FRANÇAIS - BARCELONA - ESPAGNE ¹
en qualité de Professeur de lettres ²

Le Directeur de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger a décidé, à votre demande, de vous confier les fonctions de Professeur de lettres

Outre votre service d'enseignement, celles-ci incluent une participation à l'animation culturelle et pédagogique de l'établissement.

A la date d'effet du contrat, vous relevez de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger, sous l'autorité du Chef de poste diplomatique de votre pays de résidence. Au terme de votre contrat, ou dans le cas d'une résiliation imposée par les besoins du service, vous serez remis(e) à disposition de votre administration d'origine.

La mission pour laquelle vous avez fait acte de candidature s'inscrit dans un ensemble d'actions qui constituent, sous l'autorité de l'Ambassadeur de France, la politique culturelle, éducative et de coopération que la France mène dans votre pays de résidence. En qualité d'agent de l'Etat, vous êtes partie prenante - par vous-même et à travers vos représentants aux divers comités, commissions et conseils auxquels ils participent ou participeront - de la réflexion à conduire sur l'ensemble des relations et des échanges qu'implique cette politique, notamment en contribuant au développement du projet d'établissement.

Votre attention est également attirée sur la spécificité de l'établissement où vous êtes appelé(e) à exercer. Il est possible qu'il accueille, outre de jeunes français, une majorité d'élèves étrangers dont la langue française n'est pas la langue maternelle.

En outre, les familles participent généralement, par le versement de droits de scolarité, à l'ensemble de son financement. *Cet établissement, soumis d'abord au droit local, ne peut être appréhendé comme un établissement de France.* Vous saurez mesurer avec soin et prudence ses caractères originaux, et les respecter.

Alors même que cet établissement ne constitue nullement une enclave de souveraineté française, tant au plan juridique que politique, l'Etat a pris soin de garantir vos obligations

Etablissement - ville - pays
Fonctions exactes

RES/99/LM

statutaires d'enseignant et vos droits syndicaux. Votre statut comporte également le devoir de discrétion professionnelle tel qu'il est défini par la statut général de la fonction publique (art.26 de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983, portant droits et obligations des fonctionnaires).

En raison de votre position, vous serez considéré(e) et perçu(e) par nos interlocuteurs comme un représentant de la France et de sa culture, aussi bien que de son savoir-faire en matière d'éducation. Vos actes et propos sont ainsi susceptibles de prendre une signification et d'avoir un retentissement dépassant la simple expression d'un individu.

Cette situation doit vous inciter à aborder la civilisation de votre pays d'accueil avec une volonté d'ouverture et de dialogue.

Je vous engage donc à vous impliquer dans les activités périscolaires de votre établissement, aussi bien que, dans toute la mesure du possible, dans les activités culturelles organisées par les services de l'Ambassade. Ces activités seront pour vous source de satisfactions professionnelles autant que d'échanges fructueux.

L'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger comme les services culturels de votre pays de résidence sont à votre disposition pour vous permettre de prendre connaissance des différents aspects de votre mission, des caractéristiques de votre établissement et pour vous informer sur le pays d'accueil.

Enfin, l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger attachera un grand intérêt aux observations et commentaires que vous ferez sur votre expérience professionnelle, sous la forme d'un rapport qui contribuera à éclairer la réflexion conduite en permanence sur notre mission d'enseignement hors de France, et à améliorer par là les conditions d'exercice des agents de l'Etat en mission à l'étranger.

**Le Directeur de l'Agence
pour l'Enseignement Français à
l'Etranger**

Le Chef du Service
des Personnels


Nicole GENEST

Le contractant,

Vu et pris connaissance



Lettre de mission jointe au contrat de

M. me GAUTHIER Emmanuelle ép. GARCIA

en date du 2 juillet 1999

RES/99/LM

Annexe 10. Données issues des manuels de français concernant le genre des auteurs, leurs nationalités, le siècle d'écriture des textes, le genre littéraire des textes, le nom des auteurs

Calliopée seconde

Genre de l'auteur			
	texte complémentaire	texte principal	Total
Femme	1		1
Homme	24	115	139
Total	25	115	140

Nationalité auteur			
	texte complémentaire	texte principal	Total
française (métrop	15	106	121
antiquité grecque	2	2	4
britannique	3		3
antiquité latine		2	2
américaine	1		1
belge		1	1
chilienne		1	1
française (Martini	1		1
franco-allemande		1	1
italienne	1		1
roumaine		1	1
russe	1		1
suisse		1	1
tchèque	1		1
Total	25	115	140

Siècle d'écriture			
	texte complémentaire	texte principal	Total
19	8	56	64
17	2	27	29
18	3	21	24
20	10	7	17
-5		2	2
-6	1		1
-4	1		1

-3		1	1
1		1	1
Total	25	115	140

Genre littéraire			
	texte complémentaire	texte principal	Total
roman	10	28	38
poésie	6	30	36
essai	3	23	26
conte/nouvelle		7	7
fable	1	2	3
article de journal		1	1
bande dessinée	1		1
Total	25	115	140
théâtre	4	24	28

Nom auteur	texte complémentaire	texte principal	Total
Molière		9	9
Baudelaire	1	7	8
Flaubert		8	8
Stendhal	2	5	7
Hugo		6	6
Racine		6	6
Zola		6	6
Balzac		5	5
Corneille		5	5
Maupassant		5	5
Diderot		3	3
Montesquieu	1	2	3
Rousseau		3	3
Breton		2	2
Condorcet		2	2
Eluard		2	2
Jaucourt		2	2
Rimbaud		2	2
Verlaine		2	2
Aragon		1	1
Aristophane		1	1
Aristote	1		1
Barnes	1		1
Bergerac	1		1
Borel		1	1
Brétécher	1		1
Brisville	1		1
Buffon		1	1
Césaire	1		1
Char	1		1
D'Holbach		1	1
Danton		1	1
Darwin	1		1
Daubenton		1	1
Descartes		1	1
Desmoulin		1	1

Desnos		1	1
Dickens	1		1
Dorimond	1		1
Doumenc	1		1
Ésope	1		1
Fénélon		1	1
Florian		1	1
Fontenelle		1	1
Goncourt		1	1
Huysmans		1	1
Koltès	1		1
La Bruyère		1	1
La Fontaine		1	1
La Rochefoucauld		1	1
Laforgue		1	1
Lamartine		1	1
Leopardi	1		1
Mallarmé		1	1
Melville	1		1
Mirabeau		1	1
Musset		1	1
Neruda	1		1
Nerval		1	1
Palissot de Monte	1		1
Pascal		1	1
Perrault		1	1
Plaute		1	1
Proudhon	1		1
Queneau	1		1
Rilke	1		1
Sénèque		1	1
Sophocle		1	1
Tolstoï	1		1
Tzara		1	1
Verhaeren		1	1
Vigny		1	1
Voltaire		1	1
Total	25	115	140

Passeur de textes première

Genre de l'auteur			
	texte complémentaire	texte princip	Total
Femme	3	10	13
Homme	45	146	191
Total	48	156	204

Nationalité auteur			
	texte complémentaire	texte princip	Total
française (métropole)	24	144	168
suisse	2	4	6
britannique	4		4
allemande	2	1	3
américaine	2	1	3
française (Algérie)		3	3
irlandaise	1	2	3
antiquité latine	2		2
autrichienne	2		2
belge	2		2
française (Martinique)	2		2
antiquité grecque		1	1
hollandaise	1		1
italienne	1		1
roumaine	1		1
suédoise	1		1
tchèque	1		1
Total	48	156	204

Siècle d'écriture			
	texte complémentaire	texte princip	Total
20	18	48	66
19	8	38	46
18	7	24	31
16	5	21	26
17	4	17	21
21	1	4	5
1	3		3
12	1	1	2
15		2	2

-9		1	1
-1	1		1
Total	48	156	204

Genre littéraire			
	texte complémentaire	texte princip	Total
roman	18	47	65
poésie	10	39	49
théâtre	5	38	43
essai	15	26	41
conte/nouvelle		3	3
fable		2	2
épopée		1	1
Total	48	156	204

Nom auteur	
	Somme
Hugo	10
Montaigne	7
Baudelaire	6
Musset	5
Apollinaire	4
Beaumarchais	4
Beckett	4
Bernardin de Saint-Pier	4
Céline	4
du Bellay	4
Duras	4
Laclos	4
Marivaux	4
Proust	4
Ronsard	4
Agrippa d'Aubigné	3
Camus	3
Diderot	3
Genet	3
Lévi-Strauss	3
Molière	3
Rabelais	3
Rousseau	3
Voltaire	3
Bernanos	2
Boileau	2
Claudé	2
La Fontaine	2
Lafayette	2
Lesage	2

Pétrone	2
---------	---

Zola	2
Anouilh	1
Antelme	1
Aragon	1
Balzac	1
Barbey d'Aurevilly	1
Bazin	1
Bertrand	1
Bettelheim	1
Bosquet	1
Brecht	1
Breton	1
Celan	1
Cendrars	1
Césaire	1
Chapelain	1
Chateaubriand	1
Chevillard	1
Chrétien de Troyes	1
Cicéron	1
D'Orléans	1
De Ventadour	1
Defoe	1
Eluard	1
Érasme	1
Flaubert	1
Fo	1
Freud	1
Genlis	1
Giono	1
Giraudoux	1
Glissant	1
Gracq	1
Grimm	1
Guilleragues	1
Guillevic	1
Homère	1
Houellebecq	1
Huysmans	1
Jaccottet	1
Joyce	1
Juvénal	1
Kafka	1
Koltès	1
La Bruyère	1
La Rochefoucauld	1

Labé	1
Lagarce	1
Lagerkvist	1
Lautréamont	1
Léry	1
Maeterlinck	1
Malherbe	1
Mallarmé	1
Malraux	1
Marguerite de Navarre	1
Marot	1
McCarthy	1
Michelet	1
Montesquieu	1
More	1
Ndiaye	1
Nerval	1
Nodier	1
Novarina	1
Perec	1
Perrault	1
Pommerat	1
Prévost	1
Proulx	1
Richardson	1
Rimbaud	1
Robbe-Grillet	1
Sade	1
Saint-Exupéry	1
Scarron	1
Schiller	1
Senancour	1
Sorel	1
Staël	1
Tardieu	1
Thevet	1
Valéry	1
Verhaeren	1
Verlaine	1
Vigny	1
Villon	1
Wilde	1
Yourcenar	1
Zweig	1
Total	204

Annexe 10 bis. Données issues des manuels d'espagnol concernant le genre des auteurs, leurs nationalités, le siècle d'écriture des textes, le genre littéraire des textes, le nom des auteurs

Anaya 4º ESO

Genre de l'auteur	
	Total
Femme	26
Homme	155
inconnu	4
Total	185

Nationalité auteur	
	Total
espagnole	138
chilienne	5
britannique	4
mexicaine	4
uruguayenne	4
antiquité grecque	3
argentine	3
colombienne	3
française	3
allemande	2
inconnue	2
péruvienne	2
antiquité hindoue	1
autralienne	1
cubaine	1
espagnole (Puerto Rico)	1
guatémaltèque	1
hongroise	1
israélienne	1
italienne	1
nicaraguayenne	1
russe	1
suisse	1
tradition arabe	1
Total	185

Siècle d'écriture	
	Total
20	108

21	48
19	17
18	7
-6	2
-5	1
-4	1
inconnu	1
Total	185

Genre littéraire	Total
roman	65
poésie	43
théâtre	27
essai	25
article de journal	14
conte/nouvelle	6
épopée	2
fable	1
monologue	1
poésie	1
Total	185

Nom auteur	Total
anonyme	4
Cela	4
Clarín	4
Jiménez	4
García Montero	3
Lorca	3
Mendoza	3
Moratín	3
Alberti	2
Aleixandre	2
Alonso de Santos	2
Arrabal	2
Bécquer	2
Buero Vallejo	2
Cadalso	2
Chirbes	2
Cortázar	2
Delibes	2
Espronceda	2
Galeano	2
García Márquez	2
Gil de Biedma	2

Goytisoló	2
Guillén	2
Guillermo de Torre	2
Jardiel Poncela	2
Larra	2
Machado	2
Marías	2
Martín-Santos	2
Millás	2
Montero	2
Pardo Bazán	2
Pío Baroja	2
Andreu	1
Arniches	1
Atencia	1
Azuela	1
Barbero	1
Barbery	1
Bassat	1
Benavente	1
Benedetti	1
Blas de Otero	1
Boadella	1
Camarero	1
Carpentier	1
Carvajal	1
Casona	1
Celaya	1
Cernuda	1
Conde	1
de Azúa	1
de Castro	1
de Saavedra	1
Díaz	1
Diego	1
Díez	1
Diosdado	1
Dostoïevski	1
Dueñas	1
Esope	1
Esquivel	1
Faemino/Cansado	1
Fernán-Gómez	1
Franco	1
Fuertes	1
Fuster/Rojas	1

García de Cortázar	1
García Hortelano	1
Gil	1
González	1
Grandes	1
Harari	1
Hawkins	1
Hernández	1
Hessel	1
Huidobro	1
Iriarte	1
Laredo	1
Lindo	1
Llamazares	1
Mann	1
Márai	1
Marina	1
Marsé	1
Martín	1
Martín Gaité	1
Martínez Sarrión	1
Mayorga	1
Menchú	1
Merino	1
Miguel	1
Mihura	1
Mistral	1
Montaner	1
Muñoz Molina	1
Navarro	1
Neruda	1
Núñez Roldán	1
Oliva	1
Olmo	1
Oñoro	1
Ortega y Gasset	1
Panero	1
Paz	1
Pennac	1
Pérez de Cuéllar	1
Pérez Galdós	1
Pérez-Reverte	1
Platon	1
Poniatowska	1
Posadas	1
Puértolas	1

Reza	1
Rivas	1
Rousseau	1
Ruben Darío	1
Salinas	1
Sánchez Ferlosio	1
Sánchez Lobato	1
Sanchis Sinisterra	1
Saravi	1
Savater	1
Sepúlveda	1
Shepherd	1
Silva	1
Sophocle	1
Tabucchi	1
Torrente Ballester	1
Trias de Bes	1
Unamuno	1
Valle-Inclán	1
Vallejo	1
Vargas Llosa	1
Vásquez	1
Willis	1
Zorrilla	1
Zusak	1
Total	185

Anaya 2º Bachillerato

Genre de l'auteur	
	Total
Femme	24
Homme	112
Total	136

Nationalité auteur	
	Total
espagnole	104
mexicaine	6
chilienne	4
argentine	3
péruvienne	3
uruguayenne	3
américaine	2
cubaine	2
française	2
allemande	1
britannique	1
colombienne	1
guatémaltèque	1
indienne	1
israélienne	1
nicaraguayenne	1
Total	136

Siècle d'écriture	
	Total
20	85
21	45
17	2
19	2
15	1
16	1
Total	136

Genre littéraire	Total
roman	40
poésie	30
essai	25
article de journal	20
conte/nouvelle	11
théâtre	10
Total	136

Nom auteur	Total
Blas de Otero	2
Celorio	2
Delibes	2
Gala	2
Galeano	2
Grijelmo	2
Laforet	2
Lorca	2
Montero	2
Neruda	2
Vargas Llosa	2
Alberti	1
Aldecoa	1
Aleixandre	1
Allen	1
Álvarez	1
Asturias	1
Ayala	1
Azorín	1
Bailón	1
Barrón	1
Borges	1

Buero Vallejo	1
Bynum	1
Cabal	1
Caballero	1
Calderón de la Barc	1
Carbajosa	1
Carrasco	1
Casona	1
Cassany	1
Cela	1
Cercas	1
Cernuda	1
Clavería	1
Colinas	1
Cortázar	1
Darío	1
de Ibarbourou	1
de Prada	1
del Hoyo	1
Diego	1
Díez	1
Domínguez	1
Eslava	1
Esquivel	1
Fernández Santos	1
Ferrer	1
Ferrero	1
Galindo	1
Gamoneda	1
García Márquez	1
García Montero	1
Garcilaso de la Vega	1
Gimferrer	1
Goñi	1
González	1
Guillén	1
Güiraldes	1
Gutiérrez	1
Gutiérrez Aragón	1
Gutiérrez Ordóñez	1
Harari	1
Hernández	1
Hierro	1
Janés	1
Jardiel Poncela	1
Jiménez	1

Junquera	1
Kullman	1
Landero	1
Llamazares	1
Machado	1
Manrique	1
Marchamalo	1
Marina	1
Martín Gaité	1
Martín Santos	1
Martínez Cachero	1
Méndez	1
Mendoza	1
Miravall	1
Molière	1
Molina	1
Monleón	1
Montaner/Moyano	1
Moreno	1
Muñoz Molina	1
Nieva	1
Olmo	1
Padura	1
Paz	1
Pellón	1
Pereira	1
Pérez de Ayala	1
Pérez Galdós	1
Pérez-Reverte	1
Pío Baroja	1
Pitol	1
Pratkanis	1
Provencio	1
Puértolas	1
Ramos	1
Rivera	1
Robino	1
Rodríguez García	1
Salinas	1
Salom	1
Sampedro	1
Sánchez Vidal	1
Sender	1
Shah	1
Sueiro	1
Tamaro	1

Thiebaut	1
Tobal	1
Torrente Ballester	1
Trapiello	1
Unamuno	1
Valente	1
Valle-Inclán	1
Vicent	1
Yourcenar	1
Zaid	1
Zardoya	1
Total	136

Annexe 11. Évaluation réalisée auprès des élèves de 4° de la ESO du Lycée Espagnol Luis Buñuel

Examen 1ª lectura obligatoria del año
4º ESO Mejorado Ruiz
1ª trimestre 2015/2016

EXAMEN DE LECTURA: SIN NOTICIAS DE GURB (EDUARDO MENDOZA)

Alumno..... Grupo

1. ¿Quién cuenta la historia?

- a) Gurb.
- b) El jefe de Gurb.
- c) Un amigo terrestre de Gurb.

2. ¿Qué es Gurb?

- a) Un alienígena.
- b) Un extraterrestre.
- c) Un marciano.

3. ¿Quiénes son los propietarios del bar que frecuenta el narrador?

- a) El señor Joaquín y la señora Sagrario.
- b) El señor Andrés y la señora Mercedes.
- c) El señor Joaquín y la señora Mercedes.

4. ¿En qué transforma el narrador la nave?

- a) En una vivienda unifamiliar adosada.
- b) En un chalet adosado.
- c) En una vivienda unifamiliar aislada.

5. ¿Cuál es la última frase del libro?

- a) Fin.
- b) Sin noticias de Gurb.
- c) Con noticias de Gurb.

6. ¿Qué apariencia humana de famosa cantante elige para Gurb su jefe?

- a) Jennifer López.
- b) Christina Aguilera.
- c) Marta Sánchez.

7. ¿Regresa Gurb a su planeta?

- a) Sí.
- b) No
- c) Hace como que se va pero se queda.

8. ¿Dónde aterriza en la Tierra?
- a) Castelldefels.
 - b) Sardanyola.
 - c) Sitges.
9. ¿Por qué tiene dificultades el jefe de Gurb en encontrar un hotel cuando se le estropea su vivienda-medio de transporte?
- a) Porque hay un Simposio sobre Nuevas Formas de Rellenar Pimientos del Piquillo.
 - b) Porque hay una Conferencia sobre Maneras de Sazonar Espárragos Trigueros.
 - c) Porque hay muchas obras en la ciudad.
10. ¿Qué propuesta le hace Gurb a su jefe?
- a) Casarse.
 - b) Montar un pub juntos.
 - c) Quedarse en la Tierra convertidos en artistas.
11. ¿Qué hace para reconciliarse con sus vecinos?
- a) Regalarles dinero.
 - b) Ignorarlos.
 - c) Montar una fiesta en casa.
12. ¿Cómo soluciona el problema con el mastín?
- a) Transformándolo en un chihuahua.
 - b) Convirtiéndolo en cuatro pequineses y un hámster.
 - c) Transformándolo en tres pequineses y dos canarios.
13. ¿qué problemas empieza a causar su presencia en la Tierra?
- a) Su carga energética estropea los aparatos eléctricos.
 - b) Su vehículo es radioactivo.
 - c) Deja la ciudad desabastecida.
14. ¿De qué nacionalidad es el hombre con el que acaba una noche de farra?
- a) China.
 - b) Rumana.
 - c) Marroquí.

15. ¿Qué tiene que hacer si quisiera permanecer en la Tierra para siempre?

- a) Destruir su nave.
- b) Modificar su aspecto.
- c) Casarse.

16. ¿De quién se enamora?

- a) De su portera.
- b) De su vecina.
- c) De su inquilina.

17. ¿Cómo pretende seducirla?

- a) Pidiéndole una taza de arroz.
- b) Haciéndose el encontradizo en el portal.
- c) Regalarle rosas.

18. ¿Por qué falla su estrategia?

- a) Porque no tiene arroz.
- b) Porque repite el truco hasta que ella se harta.
- c) Porque decide besarla.

19. ¿Qué le propone el dueño del bar?

- a) Traspasárselo.
- b) Un contrato a tiempo parcial.
- c) Que se hagan socios.

20. Según él, ¿Cuáles son las fases por las que pasa un Ser Humano?

- a) Niño, joven, adulto.
- b) Niño, currante y jubilado.
- c) Chaval, vacilón y vejesterío.

Annexe 12. Devoir en commun de seconde du Lycée Français Charles Lepierre

CA105116

LFCL

DEVOIR EN COMMUN DE SECONDE (préparation) DURÉE 3 HEURES

Aucun document complémentaire n'est autorisé.
Vous ferez le commentaire de l'un des textes au choix

TEXTE 1 : Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, II, 5 (1856).

5 Cependant, les bougies de l'orchestre s'allumèrent ; le lustre descendit du plafond, versant, avec le rayonnement de ses facettes, une gaieté subite dans la salle ; puis les musiciens entrèrent les uns après les autres, et ce fut d'abord un long charivari¹ de basses ronflant, de violons grinçant, de pistons trompétant, de flûtes et de flageolets² qui piaulaient. Mais on entendit trois coups sur la scène ; un roulement de timbales commença, les instruments de cuivre plaquèrent des accords, et le rideau, se levant, découvrit un paysage.

10 C'était le carrefour d'un bois, avec une fontaine, à gauche, ombragée par un chêne. Des paysans et des seigneurs, le plaid³ sur l'épaule, chantaient tous ensemble une chanson de chasse ; puis il survint un capitaine qui invoquait l'ange du mal en levant au ciel ses deux bras ; un autre parut ; ils s'en allèrent, et les chasseurs reprirent.

lecture
15 Elle se retrouvait dans les lectures de sa jeunesse, en plein Walter Scott. Il lui semblait entendre, à travers le brouillard, le soir des cornemuses écossaises se répéter sur les bruyères. D'ailleurs, le souvenir du roman facilitant l'intelligence du libretto⁴, elle suivait l'intrigue phrase à phrase, tandis que d'insaisissables pensées qui lui revenaient, se dispersaient, aussitôt, sous les rafales de la musique. Elle se laissait aller au bercement des mélodies et se sentait elle-même vibrer de tout son être comme si les archets des violons se fussent promenés sur ses nerfs. Elle n'avait pas assez d'yeux pour contempler les costumes, les décors, les personnages, les arbres peints qui tremblaient quand on marchait, et les toques de velours, les manteaux, les épées, toutes ces imaginations qui s'agitaient dans l'harmonie comme dans l'atmosphère d'un autre monde. Mais une jeune femme s'avança en jetant une bourse à un écuyer vert. Elle resta seule, et alors on entendit une flûte qui faisait comme un murmure de fontaine ou comme des gazouillements d'oiseau. Lucie entama d'un air brave sa cavatine⁵ en sol majeur ; elle se plaignait d'amour, elle demandait des ailes. Emma, de même, aurait voulu fuyant la vie, s'envoler dans une étreinte. Tout à coup, Edgar-Lagardy parut.

20 Il avait une de ces pâleurs splendides qui donnent quelque chose de la majesté des marbres aux races ardentes du Midi⁶. Sa taille vigoureuse était prise dans un pourpoint de couleur brune ; un petit poignard ciselé lui battait sur la cuisse gauche, et il roulait des regards langoureusement en découvrant ses dents blanches. On disait qu'une princesse polonaise, l'écoutant un soir chanter sur la plage de Biarritz, où il radoubait⁷ des chaloupes, en était devenue amoureuse. Elle s'était ruinée à cause de lui. Il l'avait plantée là pour d'autres femmes, et cette célébrité sentimentale ne laissait pas que de servir à sa réputation artistique. Le cabotin⁸ diplomate avait même soin de faire toujours glisser dans les réclames une phrase poétique sur la fascination de sa personne et la sensibilité de son âme. Un bel organe, un imperturbable aplomb, plus de tempérament que d'intelligence et

¹ Charivari : bruit discordant, vacarme, tumulte

² Flageolet : sorte de petite flûte longue et fine

³ Plaid : manteaux à carreaux des Écossais

⁴ Libretto : livret d'opéra

⁵ Cavatine : pièce vocale assez courte dans un opéra

⁶ Du Midi : du Sud

⁷ Radouber : faire des réparations

⁸ Cabotin : comédien sans talent qui surjoue

que d'intelligence et plus d'emphase que de lyrisme, achevaient de rehausser cette admirable nature de charlatan, où il y avait du coiffeur et du toréador.

Dès la première scène, il enthousiasma. Il pressait Lucie dans ses bras, il la quittait, il revenait, il semblait désespéré : il avait des éclats de colère, puis des râles élégiaques d'une douceur infinie, et les notes s'échappaient de son cou nu, pleines de sanglots et de baisers. Emma se penchait pour le voir, égratignant avec ses ongles le velours de sa loge. Elle s'emplissait le cœur de ces lamentations mélodieuses qui se traînaient à l'accompagnement des contrebasses, comme des cris de naufragés dans le tumulte d'une tempête. Elle reconnaissait tous les enivrements et les angoisses dont elle avait manqué mourir. La voix de la chanteuse ne lui semblait être que le retentissement de sa conscience, et cette illusion qui la charmait quelque chose même de sa vie. Mais personne sur la terre ne l'avait aimée d'un pareil amour. Il ne pleurait pas comme Edgar, le dernier soir, au clair de lune, lorsqu'ils se disaient : " A demain ; à demain !... " La salle craquait sous les bravos ; on recommença la strette⁹ entière ; les amoureux parlaient des fleurs de leur tombe, de serments, d'exil, de fatalité, d'espérances, et quand ils poussèrent l'adieu final, Emma jeta un cri aigu, qui se confondit avec la vibration des derniers accords.

Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, II, 15. (1856)

Axes de lecture suggérés: Vous pourriez montrer dans un premier temps combine Emma s'identifie complètement à ce spectacle d'opéra. Vous veillerez ensuite à mettre en évidence le regard ironique que le narrateur porte sur la représentation.

⁹ Strette : partie d'une fugue qui précède la conclusion

Annexe 13. Sujet de *Lengua y Literatura* pour l'examen d'accès à l'université en Espagne (EBAU)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Prueba de evaluación de Bachillerato para el
acceso a la Universidad (EBAU)
Curso 2018-2019

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA II

Una casa de palabras

La noche es la oscuridad, la amenaza, un mundo no controlado por la razón, y todos los niños la temen. Llega la hora de acostarse y, a causa de ese temor, no quieren quedarse solos en sus camas. Es el momento de los cuentos, que son un procedimiento retardatorio. *Quédate un poco más*, es lo que dicen los niños a los adultos cuando les piden un cuento. Y el adulto, que comprende sus temores, empieza a contárselo para tranquilizarlos. Muchas veces improvisa ese cuento sobre la marcha, pero otras recurre a historias que ha escuchado o leído hace tiempo, tal vez las mismas que le contaron de niño los adultos que se ocupaban de él. En esas historias todo es posible, que los objetos vivan, que hablen los animales, que los niños tengan poderes que desafían la razón: el poder de volar o de volverse invisibles, el poder de conocer palabras que abren las montañas, el poder de burlar a gigantes y brujas y de ver el oro que brilla en la oscuridad de la noche. Lo maravilloso hace del mundo una casa encantada, tiene que ver con el anhelo de felicidad. El adulto quiere que el niño que ama sea feliz y ese deseo le lleva a contarle historias que le dicen que es posible encontrar en el mundo un lugar sin miedo. Son historias que proceden de la noche de los tiempos. Han pasado de unas generaciones a otras, y se mantienen tan sugerentes y nuevas como el día en que fueron contadas por primera vez. El que narra, escribe Walter Benjamin, posee enseñanzas para el que escucha. La enseñanza de *La Bella y la Bestia* es que hay que amar las cosas para que se vuelvan amables; la de *La Bella durmiente*, que en cada uno de nosotros hay una vida dormida que espera despertar alguna vez; la de *La Cenicienta*, que lo que amamos es tan frágil como un zapatito de cristal, y la de *Hansel y Gretel*, que hay que tener cuidado con los que nos prometen el paraíso, con frecuencia esas promesas son una trampa donde se oculta la muerte. *Peter Pan* nos dice que la infancia es una isla a la que no cabe volver; *Pinocho*, que no es fácil ser un niño de verdad; *La Sirenita*, que no siempre tenemos alma y que, cuando esto ocurre, se suele sufrir; y *Alicia en el País de las Maravillas*, que la vida está llena de respuestas a preguntas que todavía no nos hemos hecho [...].

Gustavo Martín Garzo, *El País*, 8-1-2012 (texto adaptado)

OPCIÓN 1

CUESTIONES:

1. Resumen del contenido del texto (1 punto).
2. Respuesta a la siguiente cuestión sobre interpretación del texto: explique qué quiere decir el autor con: *Lo maravilloso hace del mundo una casa encantada, tiene que ver con el anhelo de felicidad* (1 punto).
3. Reformulación léxica –sustitución de unidades léxicas por sinónimos contextuales– de: *Llega la hora de acostarse y, a causa de ese temor, no quieren quedarse solos en sus camas* (1 punto).
4. Contestación –en unas pocas líneas– a la siguiente cuestión relacionada con los contenidos literarios: *La novela policíaca de Eduardo Mendoza: La verdad sobre el caso Savolta* (2 puntos).
5. Análisis morfológico del siguiente fragmento: *Es el momento de los cuentos, que son un procedimiento retardatorio* (1 punto).
6. Análisis y comentario sintáctico del siguiente fragmento: *El adulto, que comprende sus temores, empieza a contárselo para tranquilizarlos* (2 puntos).
7. Prueba de lectura de *El chico de la última fila* de Juan Mayorga (2 puntos):
 - a. ¿Quién es Juana y qué representa en la obra?
 - b. ¿Cómo debe ser, en opinión de Germán, un buen final para una obra?



LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA II

Una casa de palabras

La noche es la oscuridad, la amenaza, un mundo no controlado por la razón, y todos los niños la temen. Llega la hora de acostarse y, a causa de ese temor, no quieren quedarse solos en sus camas. Es el momento de los cuentos, que son un procedimiento retardatorio. *Quédate un poco más*, es lo que dicen los niños a los adultos cuando les piden un cuento. Y el adulto, que comprende sus temores, empieza a contárselo para tranquilizarles. Muchas veces improvisa ese cuento sobre la marcha, pero otras recurre a historias que ha escuchado o leído hace tiempo, tal vez las mismas que le contaron de niño los adultos que se ocupaban de él. En esas historias todo es posible, que los objetos vivan, que hablen los animales, que los niños tengan poderes que desafían la razón: el poder de volar o de volverse invisibles, el poder de conocer palabras que abren las montañas, el poder de burlar a gigantes y brujas y de ver el oro que brilla en la oscuridad de la noche. Lo maravilloso hace del mundo una casa encantada, tiene que ver con el anhelo de felicidad. El adulto quiere que el niño que ama sea feliz y ese deseo le lleva a contarle historias que le dicen que es posible encontrar en el mundo un lugar sin miedo. Son historias que proceden de la noche de los tiempos. Han pasado de unas generaciones a otras, y se mantienen tan sugerentes y nuevas como el día en que fueron contadas por primera vez. El que narra, escribe Walter Benjamin, posee enseñanzas para el que escucha. La enseñanza de *La Bella y la Bestia* es que hay que amar las cosas para que se vuelvan amables; la de *La Bella durmiente*, que en cada uno de nosotros hay una vida dormida que espera despertar alguna vez; la de *La Cenicienta*, que lo que amamos es tan frágil como un zapatito de cristal, y la de *Hansel y Gretel*, que hay que tener cuidado con los que nos prometen el paraíso, con frecuencia esas promesas son una trampa donde se oculta la muerte. *Peter Pan* nos dice que la infancia es una isla a la que no cabe volver; *Pinocho*, que no es fácil ser un niño de verdad; *La Sirenita*, que no siempre tenemos alma y que, cuando esto ocurre, se suele sufrir; y *Alicia en el País de las Maravillas*, que la vida está llena de respuestas a preguntas que todavía no nos hemos hecho [...].

Gustavo Martín Garzo, *El País*, 8-1-2012 (texto adaptado)

OPCIÓN 2

CUESTIONES:

1. Resumen del contenido del texto (1 punto).
2. Respuesta a la siguiente cuestión sobre interpretación del texto: explique qué quiere decir el autor con: *Son historias que proceden de la noche de los tiempos* (1 punto).
3. Reformulación léxica –sustitución de unidades léxicas por sinónimos contextuales– de: *Han pasado de unas generaciones a otras, y se mantienen tan sugerentes y nuevas como el día en que fueron contadas por primera vez* (1 punto).
4. Contestación –en unas pocas líneas– a la siguiente cuestión relacionada con los contenidos literarios: Luis Alberto de Cuenca, una lírica irónica y elegante *Hola, mi amor, yo soy el lobo* (2 puntos).
5. Análisis morfológico del siguiente fragmento: *Quédate un poco más, es lo que dicen los niños* (1 punto).
6. Análisis y comentario sintáctico del siguiente fragmento: *Muchas veces improvisa sobre la marcha, pero otras recurre a historias que ha escuchado o leído* (2 puntos).
7. Prueba de lectura de *La tiranía sin tiranos* de David Trueba (2 puntos):
 - a) ¿Cuál ha sido la evolución del término “idiota” desde los griegos hasta hoy?
 - b) ¿Qué opina Trueba de que las empresas de fertilidad y gestación sean un gran negocio?

BACCALAURÉAT GÉNÉRAL

SESSION 2019

Épreuve du lundi 17 juin 2019

FRANÇAIS

ÉPREUVE ANTICIPÉE

SÉRIES ES - S

Durée de l'épreuve : 4 heures

Coefficient : 2

L'usage des calculatrices et des dictionnaires est interdit.

Le sujet comporte 8 pages, numérotées de 1/8 à 8/8.

Le candidat s'assurera qu'il est en possession du sujet correspondant à sa série.

Objet d'étude : Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours

Le sujet comprend :

Texte A : Alphonse de Lamartine, « L'Isolement », strophes 1 à 6, *Méditations poétiques*, 1820.

Texte B : Anna de Noailles, « La Vie profonde », *Le Cœur innombrable*, 1901.

Texte C : Andrée Chérid, « Destination : arbre », *Tant de corps et tant d'âme*, 1991.

Texte D : Yves Bonnefoy, « La pluie d'été », *Les Planches courbes*, 2001.

Texte A : Alphonse de Lamartine, « L'isolement », strophes 1 à 6, *Méditations poétiques*, 1820.

L'ISOLEMENT

Souvent sur la montagne, à l'ombre du
vieux chêne, Au coucher du soleil,
tristement je m'assieds ;
Je promène au hasard mes regards sur la
plaine, Dont le tableau changeant se
déroule à mes pieds.

5 Ici, gronde le fleuve aux vagues écumantes,
Il serpente, et s'enfonce en un
lointain obscur ; Là, le lac immobile
étend ses eaux dormantes Où l'étoile
du soir se lève dans l'azur.

10 Au sommet de ces monts couronnés de bois sombres,
Le crépuscule encor¹ jette un
dernier rayon, Et le char vaporeux
de la reine des ombres Monte, et
blanchit déjà les bords de l'horizon.

15 Cependant, s'élançant de la flèche
gothique, Un son religieux se
répand dans les airs,
Le voyageur s'arrête, et la cloche rustique
Aux derniers bruits du jour mêle de saints concerts.

20 Mais à ces doux tableaux mon âme
indifférente N'éprouve devant eux ni
charme, ni transports², Je contemple la
terre, ainsi qu'une ombre errante :
Le soleil des vivants n'échauffe plus les morts.

25 De colline en colline en vain
portant ma vue, Du sud à
l'aquilon³, de l'aurore au couchant,
Je parcours tous les points de
l'immense étendue, Et je dis : Nulle part
le bonheur ne m'attend.

[...]

¹ Encor : encore.

² Transports : émotions intenses.

³ Aquilon : vent du nord.

LA VIE PROFONDE

Être dans la nature ainsi qu'un arbre
humain, Étendre ses désirs comme un
profond feuillage, Et sentir, par la nuit
paisible et par l'orage,
La sève universelle affluer dans ses mains !

5 Vivre, avoir les rayons du soleil sur la
face, Boire le sel ardent des embruns¹
et des pleurs, Et goûter chaudement
la joie et la douleur
Qui font une buée humaine dans l'espace !

10 Sentir, dans son cœur vif, l'air, le feu et le sang
Tourbillonner ainsi que le vent sur la terre.
– S'élever au réel et pencher au
mystère, Être le jour qui monte et
l'ombre qui descend.

15 Comme du pourpre soir aux couleurs de
cerise, Laisser du cœur vermeil couler la
flamme et l'eau,
Et comme l'aube claire appuyée au coteau
Avoir l'âme qui rêve, au bord du monde assise...

¹ Embruns : fines gouttelettes, formées par les vagues et emportées par le vent.

Texte C : Andrée Chédid, « Destination : arbre », *Tant de corps et tant d'âme*, 1991.

Destination : arbre

Parcourir

l'Arbre Se lier

aux jardins Se

mêler aux

forêts

Plonger au fond des terres

5 Pour renaître de l'argile

Peu à peu

S'affranchir des sols et des

racines Gravier lentement le

fût

Envahir la charpente

10 Se greffer aux branchages

Puis dans un éclat de

feuilles¹ Embrasser l'espace

Résister aux

orages

Déchiffrer les

soleils

15 Affronter jour et nuit

Évoquer ensuite
Au cœur d'une
métropole
Un arbre un seul
Enclos dans
l'asphalte
Éloigné des
jardins
Orphelin des
forêts

20

Un arbre
Au tronc rêche
Aux branches taries
Aux feuilles longuement éteintes

25

S'unir à cette soif
Rejoindre cette
retraite Écouter
ces appels

¹ Les espaces aux vers 11 et 18 sont un choix d' Andrée Chédid.

30 **Sentir sous l'écorce**
 Captives mais
 invincibles La
 montée des sèves
 La pression des
 bourgeons Semblables
 aux rêves tenaces Qui
 fortifient nos vies

35 **Cheminer d'arbre en**
 arbre Explorant
 l'éphémère Aller
 d'arbre en arbre
 Dépistant la durée.

I

Mais le plus cher
mais non
Le moins cruel
De tous nos souvenirs, la
pluie d'été Soudaine, brève.

5 Nous allions, et
c'était Dans un
autre monde, Nos
bouches
s'enivraient De
l'odeur de l'herbe.

10 Terre,
L'étoffe de la pluie se
plaquait sur toi. C'était
comme le sein
Qu'eût rêvé un peintre.

II

15 Et tôt après le
ciel Nous
consentait
Cet or que
l'alchimie¹ Aura
tant cherché.

Nous le touchions,

brillant, Sur les
branches basses,
Nous en aimions le
goût
D'eau, sur nos lèvres.

Et quand nous
ramassions Branches
et feuilles chues,
Cette fumée le soir puis,
 Brusque, ce feu, C'était l'or
encore.

¹ Alchimie : l'alchimie avait pour objectif de transformer les métaux en or.

ÉCRITURE

I. Vous répondrez d'abord à la question suivante (4 points) :

Quelle(s) relation(s) le poète entretient-il avec la nature dans les poèmes du corpus ?

II. Vous traiterez ensuite, au choix, l'un des sujets suivants (16 points) :

1. Commentaire

Vous commenterez le poème d'Andrée Chédid,

« Destination : arbre » (Texte C).

2. Dissertation

« Avoir l'âme qui rêve, au bord du monde assise... », écrit Anna de Noailles (texte B, dernier vers).

Pensez-vous que ce vers puisse définir l'attitude du poète face au monde ?

Vous vous appuyerez sur les textes du corpus, les œuvres que vous avez étudiées en classe ainsi que sur vos lectures personnelles.

3. Invention

« Nulle part le bonheur ne m'attend », écrit

Lamartine. Dans un texte poétique d'une certaine ampleur, vous prendrez le contrepied de cette affirmation, en évoquant l'épanouissement et la plénitude du poète au sein de la nature. Vous pourrez choisir d'utiliser une forme versifiée ou une prose poétique.

Index nominum

A

Adams, I—34, 365
Agra de Brito Nieves, II—207, 365
Ahr, 365

B

Barrère, 1, I—45, 365, 383, 384
Barthes, II—178, II—186, II—190, II—197, II—212, II—220, II—221, 365
Beaud, I—25, 367
Becker, I—34, I—35, 365
Belhadjin, II—139, II—173, 371, 379
Benjamin, I—34, I—83, III—247, III—330, III—331, III—334, III—340, 365
Benveniste, I—116, I—117, I—118, I—119, I—120, I—121, I—122, I—123, III—305, III—309, 365, 369, 375
Besnault-Levita, I—46, 366
Binda, II—209, 366
Bishop, II—139, II—140, II—173, 371, 379, 398
Blanchet, I—39, 366
Blanchot, III—340, 366, 384
Boissinot, I—116, 366
Boisvert, I—82, I—83, I—84, 366, 384
Bordas, I—90, II—185, 366
Bourdieu, II—186, 366, 385
Broccolichi, I—25, 366
Brunel, I—46, II—207, II—208, 366

C

Campos Cascales, I—32, 367
Cardinet, II—204, 367
Care, 360, 367, 373
Cavallo, I—19, 367
Cayouette-Remblière, I—25, 367
Cazanove, II—129, 367
Certeau, 1, II—167, II—168, II—169, II—170, II—171, II—173, III—288, III—305, III—336, III—337, 363, 367, 386, 388, 391

Ch

Charles, I—31, I—72, II—170, II—221, III—259, 367, 387, 392, 403, 437, 456
Chartier, I—19, I—75, I—76, II—148, 367, 368, 387
Chevallard, I—16, 368, 402
Chiss, II—187, 368, 387

C

Cnesco, I—25, 368, 456
Coirault, II—186, II—187, 368
Colomer, I—66, I—67, I—68, I—69, I—70, I—72, I—75, I—76, I—77, II—203, 368

Cometti, 6, 8, III—328, 368, 370
Compagnon, 1, II—212, 368, 388
Croix, II—198, 368, 407

D

Daunay, II—176, II—177, II—193, 369, 388
David, II—186, II—187, 368, 374, 388
Deberre, I—51, I—52, I—53, 369
Demougin, III—305, III—306, 369, 389, 391
Dendani, I—20, 369
Denizot, 1, II—128, II—225, II—226, 369
Dessons, I—118, 369, 389
DeVito, I—84, 369
Dewey, 3, 4, 6, 7, 8, I—33, II—208, II—209, II—210, II—211, III—242, III—246, III—247, III—248, III—249, III—250, III—253, III—254, III—255, III—256, III—258, III—259, III—260, III—261, III—262, III—263, III—264, III—265, III—266, III—276, III—277, III—279, III—300, III—304, III—305, III—308, III—314, III—321, III—322, III—323, III—328, III—331, III—335, III—345, III—348, III—351, III—354, 359, 362, 366, 368, 369, 370, 371, 376, 380, 382, 389, 462
Donnat, I—45, 370, 389, 393
Doubrovsky, II—178, II—184, 370, 381, 386
Dufays, 1, II—198, 368, 390
Dumez, I—17, I—18, I—21, 370

E

Eco, II—179, II—201, III—326, 370
European Union Law, 11, I—87, 370

F

Fernández Miragalla, I—50, 370
Ferreiro, II—205, 371
Forquin, II—128, II—129, II—138, 371
Fraisie, 1, II—126, II—134, II—136, 371, 391
French, 4, I—84, 371, 462

G

Galetic, III—264, III—265, 371
Garnier, I—82, 380, 392, 396
Gaudric, I—45, 371
Genette, II—170, II—190, II—220, II—221, 371
Gil de Zárate, I—70, 371
Glaser, I—32, I—33, I—36, 371
Goudé, I—68, 371
Granado, II—205, 372
Greisch, III—277, III—278, III—279, 372, 373
Gutiérrez Ordóñez, II—130, 372, 431

H

Harouel, II—145, II—146, II—147, II—163, II—164,
II—167, II—168, II—169, II—170, II—171, II—173,
362, 363, 372
Hernández García, II—130, 372
Hersent, I, I—18, I—19, I—24, 372
Horellou-Lafarge, I—19, 372
Houdart-Merot, I—69, I—71, I—72, I—73, I—103, I—
106, II—140, II—145, 372, 391

I

Instituto Cervantes, III—278, 372
Iser, I, II—179, 373

J

Jacques, I—19, I—83, III—277, III—282, III—284, III—
301, III—315, III—316, III—358, 366, 368, 371, 373,
384, 385, 388, 391, 401
Jauss, I, II—178, II—179, 373
Jefatura del Estado, I—29, I—30, 373, 394
Jey, II—140, II—141, 373, 394
Jouve, II—181, II—199, 373, 394

K

Kaufmann, I—39, 373
Kim, 360, 367, 373

L

Lahire, I, 373
Langlade, I—77, I—115, I—116, II—176, II—179, II—
180, II—181, II—182, II—192, II—194, II—195, II—
197, II—199, II—212, 373, 374
Lanson, I—81, II—185, II—186, 374, 394, 395
Latour, III—309, III—311, III—312, III—340, 374
Laudet, I—120, II—178, II—185, II—190, II—200, II—
201, 374, 395
Le Breton, I—33, 374
Le Douaron, 12, 374
Lepeyre, II—208, 374
Lopez, I—62, I—64, I—66, II—240, III—324, 374, 396
Louichon, II—200, II—202, 375

M

Maingueneau, II—181, 375, 396, 397
Mansuy, I—77, 375
Mareuil, II—178, 375
Martin, I, 5, I—32, I—117, I—118, I—120, I—122, II—
211, II—212, III—305, III—306, III—308, III—331,
III—332, III—333, 375, 397, 401
Martorell, I—71, 375
Marx, I, II—192, 375
Mas, 4, 376
Mathiot, II—225, 376
Mayhew, 7, 376
Méndez, II—204, 380, 432
Meschonnic, I—120, II—211, 376, 398
Milo, II—140, 376
Ministère de l'Éducation Nationale, I—25, I—42, I—65,
I—66, I—71, I—81, I—85, I—88, I—89, I—100, I—

101, I—104, I—105, I—107, I—111, I—116, I—117,
I—119, I—122, I—123, II—139, II—145, II—148,
II—157, II—158, II—173, II—188, II—189, II—225,
II—230, III—252, III—261, III—274, III—311, III—
322, III—345, III—346, 376, 377, 398

Ministère des Affaires Étrangères et du Développement
International, I—54, I—55, I—56, 377
Ministerio de Educación y ciencia, I—79, I—80, I—85,
378
Ministerio de Educación, Cultura y deporte, I—56, I—78,
I—80, I—81, I—88, I—93, I—94, I—95, I—103, I—
110, I—111, I—112, I—119, II—139, II—144, III—
252, III—261, III—266, III—271, III—272, III—310,
377, 398
Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría
del Gobierno, I—61, 378
Munita, II—203, II—204, 378, 399

N

Nal, III—275, III—276, 378
Naturel, I—90, I—91, I—92, I—106, 378
Normand, I—25, 378
Novarina, II—200, 378, 399, 422
Nussbaum, 2, 3, 378

O

OCDE, 2, I—34, I—110, I—113, I—114, 378, 399, 456

P

Paillé, I—33, I—35, 379
Paveau, II—191, 379, 383
Picard, II—176, II—178, II—183, II—184, II—212, 379
Pouliot, II—207, 380
Proust, II—171, II—184, III—326, 375, 379, 419
Puig, II—205, 372

Q

Quelart, III—321, 379
Queneau, I—91, II—145, 379, 401, 416

R

Rannou, I, I—46, II—175, II—196, 379, 381
Régy, III—306, III—307, III—308, 379
Reuter, I—123, 380
Rhoder, I—84, 371
Robert, I, I—22, I—82, I—83, I—84, I—91, II—129, II—
178, 368, 369, 373, 380, 382, 395, 457
Rosenblatt, II—178, 380
Rouxel, II—176, II—179, II—180, II—181, II—182, II—
184, II—192, II—194, II—197, II—212, 374, 380,
401
Rozier, 7, III—254, III—262, 380
Rykner, I—116, 380

S

Sallenave, II—145, II—146, 380
Schneider, II—146, 380
Segré, I—19, 372
Serrano, II—130, II—204, 372, 380

Serrano Serrano, II—130, 372
Singly, I—38, I—39, 366, 373, 380, 389, 391
Sorin, II—207, 380
Starobinski, 1, II—190, 373
Steiner, II—146, 381
Strauss, I—32, I—33, I—36, 371, 419

T

Todorov, 1, I—76, I—115, II—178, II—181, II—182,
II—183, 381, 386
Tremblay, I—84, 369

V

Vandendorpe, III—275, III—276, III—279, 381
Vasseur, I—63, I—64, 381
Vaudrey-Luigi, II—191, 379, 383
Vecchi, I—82, 381, 402
Vergnaud, I—16, 381

Verrier, II—186, II—187, 382
Vial, 382
Vibert, I—120, II—175, II—177, II—178, II—183, II—
184, II—190, II—196, II—198, II—199, II—201, II—
202, II—205, II—208, 382

W

Wechsler, I—53, 382

Y

Yin, I—22, 382, 457

Z

Zask, 7, 382, 389
Zouari, I—15, I—16, 382

Liste des sigles

AEFE	Agence pour l'enseignement français à l'étranger
AIU	Alliance israélite universelle
Bac	Examen du baccalauréat
Cnesco	Conseil national d'évaluation du système scolaire
CNRS	Centre National de Recherche Scientifique
CP	Cours préparatoire
EBAU	<i>Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad</i>
ES	Baccalauréat économique et social
ESO	<i>Educación Secundaria Obligatoria</i>
ESPE	Écoles supérieures du professorat et de l'éducation
FTLV	Formation tout au long de la vie
IGEN	Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
L	Baccalauréat littéraire
LB	<i>Liceo Español Luis Buñuel</i>
LFB	Lycée Français de Barcelone
LFCL	Lycée Français Charles Lepierre
LOGSE	<i>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo</i>
MAEDI	Ministère des Affaires étrangères et du Développement International
Mif	Mission laïque française
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
S	Baccalauréat scientifique
STMG	Baccalauréat sciences et technologies du management et de la gestion

Liste des tableaux et figures

Encadré 1. Les « sources multiples d'évidence » selon Robert K. Yin (2012) :.....	I—22
Tableau 1. Récapitulatif de l'enquête en termes d'heures et de nombre d'entretiens.....	I—24
Tableau 2. Comparaison des systèmes éducatifs français et espagnol.....	I—27
Encadré 2. Les carnets de lecteurs.....	I—37
Encadré 3. Le modèle d'entretien des élèves	I—40
Encadré 4. Le modèle d'entretien des enseignants	I—43
Encadré 5. Consignes de l'activité de lecture	I—46
Tableau 3. Frais de scolarité du Lycée Espagnol Luis Buñuel (année 2017-2018).....	I—59
Tableau 4. Frais de scolarité du Lycée Français de Barcelone (année 2017-2018).....	I—59
Encadré 6. Une définition de l'esprit critique selon Robert Ennis (1996).....	I—83
Encadré 7. Les capacités « critiques » selon Robert Ennis (1992).....	I—84
Figure 1. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en France :..	I—87
Encadré 8. Compétences pour la classe de français (cycles 2,3 et 4).....	I—102
Figure 2. Époques représentées dans les manuels de français (nombre de textes/siècle)	II—131
Figure 3. Époques représentées dans les manuels d'espagnol (nombre de textes/siècle)	II—131
Figure 4. Genres littéraires représentés dans les manuels de français.....	II—132
Figure 5. Genres littéraires représentés dans les manuels d'espagnol	II—133
Figure 6. La représentation de la francophonie dans les manuels (par nationalité des auteurs)	II—135
Figure 7. La représentation de la francophonie dans les manuels (par nationalité des auteurs)	II—136
Figure 8. Genre des auteurs représentés dans les manuels d'espagnol	II—137
Figure 9. Genre des auteurs représentés dans les manuels de français	II—138
Figure 10. Charte pour « L'Éducation artistique et culturelle de la maternelle au baccalauréat »	II—142

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
I. LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE	I—14
1. <i>Une enquête qualitative dans quatre lycées français et espagnols à l'étranger.</i>	<i>I—15</i>
a. La lecture, mais dans un certain contexte	I—17
Le choix de la méthodologie qualitative	I—17
Les raisons d'un point de vue « démultiplié » :	I—20
Encadré 1. Les « sources multiples d'évidence » selon Robert K. Yin (2012) :	I—22
Tableau 1. Récapitulatif de l'enquête en termes d'heures et de nombre d'entretiens.....	I—24
b. Les établissements	I—24
Les conditions sociales propres aux établissements choisis	I—24
Tableau 2. Comparaison des systèmes éducatifs français et espagnol	I—27
Introduction historique aux établissements choisis	I—27
c. Un choix méthodologique proche de la « Grounded Theory ».....	I—32
d. Le cadre de l'enquête : approche et évolution	I—36
Des premières approches finalement écartées : le « journal de lecteur » et le questionnaire	I—36
Encadré 2. Les carnets de lecteurs	I—37
Les entretiens compréhensifs	I—40
Encadré 3. La grille d'entretien des élèves.....	I—40
Encadré 4. La grille d'entretien des enseignants	I—43
Les ateliers de lecture.....	I—44
Encadré 5. Consignes de l'activité de lecture.....	I—46
2. <i>L'exportation de la culture nationale à l'étranger</i>	<i>I—48</i>
a. L'internationalisation des éducations française et espagnole	I—48
b. Des enjeux qui diffèrent.....	I—49
Histoire de l'éducation espagnole à l'étranger	I—49
Histoire de l'éducation française à l'étranger.....	I—51
c. Une école publique ?	I—57
Tableau 3. Frais de scolarité du Lycée Espagnol Luis Buñuel (année 2017-2018).....	I—59
Tableau 4. Frais de scolarité du Lycée Français de Barcelone (année 2017-2018).....	I—59
d. L'obligation d'intégration dans un certain contexte	I—61
3. <i>L'enseignement de la littérature pris dans une responsabilité première</i>	<i>I—66</i>
a. Étudier la littérature, inciter à lire, préparer à communiquer ?	I—68
Une histoire de l'usage de la littérature en classe	I—68
Quel usage de la lecture de littérature aujourd'hui ?.....	I—72
b. La formation à la citoyenneté	I—78
Des disciplines « civiques » spécifiques à l'enseignement civique en cours de langue	I—78
La formation de l'esprit critique	I—81
Encadré 6. Une définition de l'esprit critique selon Robert Ennis (1996).....	I—83
Encadré 7. Les capacités « critiques » selon Robert Ennis (1992).....	I—84
c. Une place primordiale pour la classe de langue première	I—85
Figure 1. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en France :.....	I—87
4. <i>La composition des cours de français et d'espagnol : lecture, écriture, discours et littérature. Définitions des concepts phare</i>	<i>I—89</i>

a.	La question de la « littérarité » : définitions scolaires et extrascolaires	I—90
	La littérature dans le programme d'enseignement en Espagne	I—93
	La littérature dans le programme d'enseignement en France.....	I—99
	Encadré 8. Compétences pour la classe de français (cycles 2,3 et 4).....	I—102
b.	De l'expérience littéraire aux compétences de communication. Quelle conception langagière soutient la prégnance des « discours » dans les programmes ?	I—109
	La notion de « communication » vue par les programmes.....	I—109
	Une éducation linguistique et littéraire par compétences.....	I—112
c.	Repenser la compétence de communication grâce à la problématisation du langage avec Benveniste	I—116
II.	LITTÉRATURE ET LECTURE : UNE RELATION DIFFICILE EN CLASSE	II—125
1.	<i>Quelles cultures littéraires en classe ?</i>	II—126
a.	La culture enseignable : la liste officieuse d'œuvres.....	II—127
	Les époques.....	II—130
	Figure 2. Époques représentées dans les manuels de français (nombre de textes/siècle)	II—131
	Figure 3. Époques représentées dans les manuels d'espagnol (nombre de textes/siècle)	II—131
	Les genres littéraires	II—132
	Figure 4. Genres littéraires représentés dans les manuels de français	II—132
	Figure 5. Genres littéraires représentés dans les manuels d'espagnol	II—133
	La représentation de la francophonie et de l'hispanophonie	II—133
	Figure 6. La représentation de la francophonie dans les manuels (par nationalité des auteurs)	II—135
	Figure 7. La représentation de la francophonie dans les manuels (par nationalité des auteurs)	II—136
	Le genres des auteurs	II—136
	Figure 8. Genre des auteurs représentés dans les manuels d'espagnol.....	II—137
	Figure 9. Genre des auteurs représentés dans les manuels de français.....	II—138
b.	Qu'est-ce qui est considéré comme étant « culture » à l'école ?	II—140
	Figure 10. Charte pour « L'Éducation artistique et culturelle de la maternelle au baccalauréat ».....	II—142
c.	La littérature, des œuvres à leur lecture :	II—148
	Le respect pour la littérature patrimoniale	II—148
	L'envie de lire	II—154
d.	La question du plaisir de la lecture	II—157
e.	Les cultures lectorales : lire, LIRE, et lire des livres	II—163
f.	Certeau contre Harouel : deux visions antagonistes de la culture de consommation	II—167
2.	<i>L'avènement du « sujet lecteur » ou la scolarisation de l'intimité</i>	II—175
a.	L'arrivée du « sujet lecteur » dans les discours didactiques.....	II—176
b.	Quel sujet lecteur ? Du « formalisme » à l'expérience subjective de la lecture	II—181
	Une solution au formalisme scolaire : la théorie du sujet lecteur.....	II—181
	Le formalisme scolaire : petite histoire de l'analyse scientifique d'extraits	II—184
	Catégoriser la littérature pour mieux l'étudier	II—186
c.	Langue et/ou littérature, quelle place pour le langage?	II—191
d.	Les possibilités d'un sujet lecteur en classe.....	II—194
e.	Une subjectivité individualiste ?.....	II—199
f.	La tradition hispanophone : de l'élève lecteur à l'enseignant médiateur.....	II—202
g.	En définitive, quel sujet ?	II—207
3.	<i>Les méthodologies pour approcher les textes</i>	II—214
a.	La hiérarchisation des cultures éducatives	II—215
b.	Des méthodologies différentes ?.....	II—221
	Les examens d'accès à l'université en France et en Espagne.....	II—221
	La place de la créativité dans l'évaluation française	II—224

Un exemple de cours : en classe de Literatura universal.....	II—230
Un exemple de cours : en classe de français	II—231
c. La perception des méthodologies par les acteurs : représentations, contradictions et propositions didactiques	II—234
III. LA LECTURE COMME EXPERIENCE INTIME DE SOCIALISATION.....	III—242
1. <i>Introduction à la partie finale</i>	<i>III—243</i>
a. Le corpus d'analyse	III—243
b. Le cadre théorique : John Dewey et la théorisation d'une expérience éducative démocratique	III—247
Introduction à une pensée de l'art comme expérience	III—247
L'expérience « esthétique »	III—250
La lecture de littérature comme expérience	III—255
Interroger l'enseignement littéraire actuel en relisant J. Dewey	III—260
2. <i>La question de la « compréhension » lectrice</i>	<i>III—268</i>
a. On n'aime lire que ce que l'on comprend ?.....	III—268
Que veut dire comprendre un texte ?	III—268
Les possibilités qu'offre l'incompréhension d'un texte	III—275
b. La compréhension lectrice vue par les élèves.....	III—280
« Je vais te dire un mot, et toi tu vas me dire les mots auxquels immédiatement ce que j'ai dit te fait penser... 'compréhension !' ».....	III—280
Le lien scolaire entre compréhension et interprétation.....	III—287
L'incompréhension comme moteur d'action	III—289
« Le texte que j'ai préféré est le deuxième. Il est facile à lire, plaisant, et l'utilisation du présent nous place vraiment dans l'action. ».....	III—295
c. On aime lire pour SE comprendre	III—299
Le plaisir de s'identifier à ce que l'on lit	III—299
L'identification comme processus de subjectivation	III—302
« Entrer en relation » plutôt que communiquer.....	III—305
S'identifier pour énoncer	III—309
3. <i>Lire c'est prendre le temps de raconter des histoires</i>	<i>III—314</i>
a. Ce qui se passe quand on se raconte des histoires	III—314
Lire des histoires nous libère.....	III—314
L'intrigue engage la participation	III—318
b. La lecture comme expérience de socialisation	III—321
Lire pour participer à la société.....	III—321
Lire comme partage	III—324
c. Revoir le rôle de l'intrigue dans la lecture.....	III—329
Le plaisir de (se) raconter des histoires	III—329
Le « racontage » comme production langagière	III—332
Raconter comme construction de parole plurielle	III—336
d. Il y a lire, et puis LIRE, LIRE	III—341
Les différents moments de lecture	III—341
La lenteur de la lecture.....	III—347

e. « Oui, un bon lecteur... une bonne lectrice... c'est quoi pour toi, comment tu le définirais ? » « Et bien... celui qui lit par plaisir. »	III—354
CONCLUSION	359
BIBLIOGRAPHIE DES CITATIONS.....	365
BIBLIOGRAPHIE COMPLETE DES OUVRAGES ET TEXTES CONSULTES.....	383
ANNEXES	403
Annexe 1. Activité de lecture, extrait 1 : <i>Madame Bovary</i> , Gustave Flaubert, 1856.....	403
Annexe 2. Activité de lecture, extrait 2 : <i>50 Shades of Grey</i> , E.L. James, 2011	404
Annexe 3. Activité de lecture, extrait 3 : <i>Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire</i> , 2010	405
Annexe 4. Activité de lecture, extrait 4 : <i>Curriculo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato</i> , 2015.....	406
Annexe 5. Activité de lecture, extrait 5 : <i>Los Pazos de Ulloa</i> , Emilia Pardo Bazán, 1886	407
Annexe 6. Activité de lecture, extrait 6 : <i>Hunger Games</i> , Suzanne Collins, 2008	408
Annexe 7. Activité de lecture, extrait 7 : <i>Code civil</i> , Livre 1 ^{er} « Des personnes », Titre premier « Des droits civils », chapitre II « Du respect du corps humain », article 16	409
Annexe 8. Activité de lecture, extrait 8 : <i>Código Civil</i> , Capítulo 1, Artículo 2.....	410
Annexe 9. Lettre de mission accompagnant le contrat d'enseignement d'une enseignante du Lycée Français de Barcelon	411
Annexe 10. Données issues des manuels de français concernant le genre des auteurs, leurs nationalités, le siècle d'écriture des textes, le genre littéraire des textes, le nom des auteurs.....	413
Annexe 10 bis. Données issues des manuels d'espagnol concernant le genre des auteurs, leurs nationalités, le siècle d'écriture des textes, le genre littéraire des textes, le nom des auteurs.....	423
Annexe 11. Évaluation réalisée auprès des élèves de 4 ^e de la ESO du Lycée Espagnol Luis Buñuel	434
Annexe 12. Devoir en commun de seconde du Lycée Français Charles Lepierre	437
Annexe 13. Sujet de <i>Lengua y Literatura</i> pour l'examen d'accès à l'université en Espagne (EBAU).....	439
Annexe 14. Sujet de Français pour l'examen d'accès à l'université en France (Baccalauréat).....	441
INDEX NOMINUM	453
LISTE DES SIGLES	456
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	457
TABLE DES MATIERES	458

L'enseignement de la littérature en Europe : quels lecteurs forme-t-on pour quelle société ? *Enquête sur les prescriptions et les pratiques dans quatre lycées français et espagnols à l'étranger*

Partant du constat de la responsabilité qui est donnée au niveau curriculaire à la classe de langue première, cette recherche s'interroge sur la capacité des disciplines scolaires de français et d'espagnol à former des citoyens critiques à la fin de la scolarité. Notamment à partir de la lecture de littérature, centre névralgique des activités qui sont censées conférer aux élèves une capacité d'analyse du monde qui les entoure et une participation active à la société. Cette étude se base sur une enquête ethnographique, menée dans quatre établissements français et espagnols à l'étranger dans trois pays européens (Espagne, France et Portugal), qui cumule entretiens compréhensifs, observations de classe et recueil de matériel pédagogique. Elle interroge d'abord le cadre politique et institutionnel de cette discipline scolaire : des prescriptions éducatives au niveau européen aux curricula des deux pays ; et compare ce cadre à l'expérience que font enseignants et élèves des textes littéraires en classe. Pour cela, au travail théorique de dépouillement des textes institutionnels et didactiques, et à l'analyse historique des différentes conceptions que l'on s'est faites de ce que devait être l'enseignement littéraire dans le secondaire, s'ajoute l'analyse des témoignages de plusieurs élèves et enseignants. Ces derniers permettent une problématisation de la notion didactique la plus en vogue à l'époque de la rédaction de cette thèse, la notion du « sujet lecteur ». En passant les mots des acteurs au crible de la théorisation éducative et artistique du pédagogue du début du XX^{ème} siècle John Dewey, cette recherche propose une nouvelle perspective pour une didactique des langues et des littératures plus démocratique et adaptée aux besoins discursifs et langagiers du XXI^{ème} siècle : concevoir la lecture comme expérience intime de socialisation.

Mots-clés : **didactique de la littérature ; didactique des langues ; lecture ; sujet lecteur ; expérience artistique ; enseignement et apprentissage ; politiques éducatives.**

The teaching of literature in Europe: which kind of readers are trained for which society? *Survey on prescriptions and practices in four French and Spanish high schools abroad*

Given the responsibility that is described at a curricular level to the first language class, this research questions the capacity of French and Spanish school subjects to form critical citizens at the end of schooling. Aiming in particular at analysing the reading of literature as the centre of activities that are supposed to give students a capacity for analysis of the world that surrounds them and an active participation in society. This study is based on an ethnographic survey carried out in four French and Spanish schools abroad in three European countries (Spain, France and Portugal) which combines comprehensive interviews, class observations and collection of teaching materials. It first examines the political and institutional framework of this school subject: from educational prescriptions at European level to the curricula of the two countries; and compares this framework to the experience of teachers and learners with literary texts within the classroom. To this end, in addition to the examination of the institutional and didactic texts and the historical analysis of the different conceptions of what literary teaching in secondary education should be, the analysis of the testimonies of several learners and teachers is also carried out. Their words allow a problematisation of the most fashionable didactic notion at the time of the writing of this thesis, the notion of "*sujet lecteur*". By sifting through the stakeholders' speech in the thoughts of an early 20th century pedagogue, John Dewey, whose key element in his educational theories was the artistic experience, this research proposes a new perspective for a more democratic didactics of languages and literatures adapted to the discursive needs of the 21st century: namely, to conceive of reading as an intimate experience of socialisation.

Keywords : **didactics of literature; didactics of languages; reading; reader; artistic experience; teaching and learning; education policies.**

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
ED 622 – Sciences du Langage
EA2288 – Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC)
4, rue des Irlandais, 75005 Paris