

Le livret

Réalisé par : KLADETZKI Emily

Stagiaire de l'INSPE

Samtgemeinde Salzhausen, Allemagne

Conférences

Table de matières

BARTH-RABOT Cécile	3
BARONI Raphaël	4
LE GROFF François & DARDILL Elise	6
EUGÈNE Maïté	7

22 .05.2025 ; 09 h 30 conférence d'ouverture

Amphithéâtre Averroès

BARTH-RABOT Cécile

Choisir des livres pour former des « lecteurs » : enjeux, visions et conditions de possibilité

Dans une société qui valorise la lecture plus que toute autre pratique mais où cette pratique est réputée en crise, quels sont les enjeux et les conditions de sa transmission ? Cécile Barth-Rabot ouvrira la réflexion à partir d'un parcours qui l'a conduite de l'enseignement des lettres au collège à la recherche en sociologie de la littérature et de la lecture et à la formation de futurs professionnels des métiers du livre. Former des « lecteurs », qu'est-ce à dire ? Cécile Barth-Rabot proposera d'abord de réfléchir à ce qu'on appelle lire et d'explorer la diversité des facettes de cette pratique sociale fortement investie par les institutions. Elle en viendra ensuite à la question du choix des corpus et de la valeur des textes, qui constitue le fil rouge de ses interrogations. Qu'est-ce que choisir des livres pour les donner à lire et spécifiquement pour former des lecteurs et des lectrices ? Comment la question de la valeur peut-elle s'entendre, au croisement des propriétés des textes et de leur adéquation à des publics et à des objectifs ? Qu'est-ce qui se joue dans le choix d'un classique, ou d'un texte contemporain ? Quelles sont enfin les conditions de possibilité du choix ? Il s'agira moins à ce stade de proposer des réponses que d'engager au questionnement et à la réflexivité.

Amphithéâtre Averroès

BARONI Raphaël

Professeur associé à l'Université de Lausanne, EFLE

Quel outillage narratologique mobiliser à l'échelle d'une lecture intégrale ?

Un aspect étonnamment sous-théorisé de la narratologie concerne l'échelle à laquelle correspondent les différents concepts servant à décrire les structures narratives. Cet outillage s'étant scolarisé et, en dépit des critiques, maintenu dans les pratiques enseignantes, il paraît utile de problématiser la différence entre des outils mobilisés pour l'analyse d'un passage (exercice typique de l'explication de texte) et ceux qui pouvant servir à discuter de la forme globale d'un récit, enjeu qui devient essentiel dans le cadre d'une lecture intégrale. Une lecture suivie d'une œuvre intégrale inclut généralement des séquences d'enseignement orientées sur des analyses micro-textuelles, mais le lien entre l'étude de ces passages et les enjeux qui se développent à l'échelle du récit complet devrait faire l'objet d'une réflexion plus poussée. Mobilise-t-on les mêmes outils narratologiques aux échelles micro- et macrotextuelle ? N'aboutit-on pas à des contradictions si l'on ne problématiser pas ces différences d'échelle ?

Pour illustrer mon propos, j'évoquerai quelques paramètres fondamentaux de la narrativité (narrateur, focalisation, temps et intrigue) ainsi que leur variation suivant l'échelle à laquelle on les saisit. La question de « l'omniscience » du narrateur apparaît ainsi comme une qualité qui ne peut se déduire qu'à partir d'une saisie assez large de la fiction, en mettant en évidence une mobilité du point de vue et/ou une absence de traces énonciatives. La variation des instances narratives à l'échelle d'un roman peut également constituer une qualité susceptible de transformer un récit apparaissant à première vue homodiegétique en récit choral ou « pluridiégétique ». Le dévoilement de l'identité d'un narrateur ou d'un narrataire dans les dernières pages d'un roman peut aussi recalibrer l'interprétation antérieure des faits, comme dans *La Peste* de Camus ou comme dans *L'étranger*. Quant aux indices d'un défaut de fiabilité de la narration, situés en fin de récit, ils peuvent inviter à une relecture globale des événements. Alors qu'une approche stylistique du point de vue apparaît idéalement profilée pour une analyse locale de la construction textuelle du point de vue, les questions de focalisation variables ou multiples n'apparaissent qu'à une échelle supérieure, ce qui souligne l'importance de déplier la notion genettienne pour sortir de l'amalgame conceptuel qui péjore son modèle unique. D'ailleurs, l'uniponctualité qui caractérise certaines fictions qualifiées de « psycho-récit » ou de « récit en flux de conscience » peut conduire à une confusion entre un point de vue interne généralisé et la constitution d'une véritable instance narrative, que le narratologue allemand F. K. Stanzel appelle d'ailleurs un « personnage-réflécteur ». Un autre angle-mort concerne l'échelle à partir de laquelle saisir les anachronies ou les différences de rythme narratif. Si un passage descriptif semble localement marquer une pause dans le récit, sa saisie à l'échelle d'un chapitre (en lien avec les dialogues et les passages proprement narratifs) peut en faire un constituant essentiel pour créer un effet de scène. De même, la différence entre une simple analepse allusive (comme en décrit Genette, qui peut en dénombrer plusieurs dans une seule phrase de Proust) et un vrai déplacement du cadre spatio-temporel dans le passé (qui correspondrait à flashback, une analepse dramatisée ou ce qu'on appelle souvent à l'école un retour en arrière) dépend de l'échelle à laquelle on saisit les anachronies. Les flashbacks sont structurant à l'échelle de la nouvelle ou du roman, alors que les analepses au sens de Genette ont une simple fonction de régie des informations narratives, sans nécessairement briser la linéarité chronologique du passage dans lequel elles s'insèrent. Enfin, saisir le développement de l'intrigue à une échelle locale conduit à observer les stratégies narratives qui contribuent à nouer de la tension, mais la saisie globale permet d'observer des hiérarchies et des enchâssements entre différents arcs narratifs, mettant souvent en lumière une articulation entre cette dynamique et la segmentation en épisodes ou en chapitres.

On constate ainsi que les questions d'échelles concernent tous les paramètres fondamentaux du récit et que les outils mobilisés pour une lecture interprétative ou analytique diffèrent sensiblement quand on passe d'un cadre à l'autre. La lecture intégrale d'une œuvre ne peut donc pas être saisie seulement sous l'angle de la somme de ses lectures locales, mais comme la saisie d'une structure qui met en jeu d'autres aspects de la narrativité.

Biographie

Raphaël Baroni est professeur associé à l'École de français langue étrangère de l'Université de Lausanne. Ses travaux portent sur la théorie du récit, la didactique de la littérature et du français langue étrangère, l'étude de la bande dessinée et de la transition numérique de la culture. Il a notamment publié *La tension narrative* (Seuil, 2007), *L'œuvre du temps* (Seuil, 2009), *Les rouages de l'intrigue* (Slatkine, 2017) et *Lire Houellebecq.* (Slatkine, 2022). Il a participé à la création du groupe de recherche *Enseigner la littérature en L2 (ELL2)*, du *Groupe d'étude sur la bande dessinée (GrEBD)* et du *Réseau des narratologues francophones (RéNaF)*. À côté de ses enseignements à Lausanne, il a enseigné à l'Université du Michigan, à l'Université de Fribourg, à l'École normale supérieure de Paris, à l'Université Paris III Sorbonne-Nouvelle et à l'Université catholique de Louvain. De 2021 à 2024, il a occupé le poste de président de l'Association internationale pour la recherche en littératures populaires et culture médiatique (LPCM). Depuis 2021, il dirige le projet de recherche « Pour une théorie du récit au service de l'enseignement », financé par le fonds national suisse de la recherche scientifique (projet DiNarr, n° 197612). Site du projet DiNarr : <https://wp.unil.ch/dinarr/>

Références

Baroni, R., L. Mahieu & G. Turin (dir.) (2023), « Les outils narratologiques pour l'enseignement du français : Bilan et perspective », *Transpositio*, n° 6. URL : <https://www.transpositio.org/categories/view/n-6-les-outils-narratologiques-pour-l-enseignement-du-francais-bilan-et-perspectives>

Baroni, R. (2023) « Des virtualités du monde de l'histoire à la mise en intrigue : une alternative au schéma narratif », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 197-198. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12755>

Baroni, R. (2023) « Une perspective transmédiatique sur la focalisation », *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, n° 78, p. 9-44. URL : https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_E5B0EF1995A3.P001/REF

Baroni, R. (2020) « La séquence ? Quelle séquence ? Retour sur les usages littéraires de la linguistique textuelle », *Poétique*, n° 188, p. 259-278. DOI : <https://doi.org/10.3917/poeti.188.0259>

Baroni, R. (2018) « Dynamique de l'intrigue, improvisation et segmentation : nouvelles perspectives pour l'enseignement de la littérature », *Forumlecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*, n° 1. URL : <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/619/2018-1-baroni.pdf>

Baroni, R. (2017), *Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*, Genève, Slatkine. Préface de J.-M. Dufays. Accessible en open-access : https://serval.unil.ch/fr/notice/serval:BIB_91F2FABBCF53

Baroni, R. (2016) « Dramatized Analepsis and Fadings in Verbal Narratives », *Narrative*, n° 24 (3), p.311-329. DOI : <https://doi.org/10.1353/nar.2016.0019>

23 .05.2025, 10 h 00 conférence

Amphithéâtre Averroès

LE GROFF François, Université Toulouse Jean Jaurès

DARDILL Elise, Université Toulouse Jean Jaurès

La recherche « Litt&Cor » : une enquête nationale des lectures en classe de Seconde

Plus de 30 ans après la recherche de l'INRP pilotée par Bernard Veck, consacrée à l'étude d'un corpus de 600 listes d'oral des épreuves anticipées de français, quelles connaissances a-t-on de ce qui se lit en matière d'œuvre intégrale au lycée, plus précisément en classe de Seconde ? Et comment lit-on les œuvres intégrales ? C'est à ces questions que cherche à répondre la recherche « Litt&Cor ». Plus de 2000 questionnaires ont été recueillis nationalement ; ils livrent un panorama instructif sur les critères de sélection des corpus et sur leurs modalités d'étude.

23 .05.2025, 13 h 30 conférence

Amphithéâtre Averroès

EUGÈNE Maïté

MCF Université de Lille, Laboratoire Théodile-CIREL

Titre : Les non-lecteurs scolaires face à l'étude de l'œuvre intégrale.

Longtemps considérée comme une possibilité voire comme une norme, la non-lecture des œuvres à l'école s'est progressivement constituée, durant le XX^e siècle, comme un interdit (Houdart-Mérot, 1998 ; Jey, 1998 ; Eugène 2024). Paradoxalement, alors que les Héritiers (Bourdieu & Passeron, 1964) avaient pu lire et étudier la littérature essentiellement par morceaux choisis, arrivent, dans les années 1980, de manière concomitante, au lycée, les « enfants de la démocratisation scolaire » (Beaud, 2003) et une nouvelle modalité de lecture et d'étude, l'œuvre intégrale. D'abord héritière de la lecture suivie et dirigée (1938-1977), l'œuvre intégrale s'en démarque rapidement en exigeant des élèves qu'ils lisent entièrement les œuvres imposées, en autonomie et hors de l'école. En effet, en classe « le "projet de lecture" est toujours un projet de relecture » (Sorignet-Waszak, 2017 : 16). Or, lire seul-e, à 15 ans, une pièce de Racine, un roman de Balzac, ou un recueil de poèmes d'Apollinaire ne va pas de soi et n'est peut-être pas toujours scolairement très rentable. Il paraît donc nécessaire de considérer que des élèves se dérobent à l'obligation scolaire de lire les œuvres imposées par leur enseignant de français. Comment ces élèves, que j'ai nommés les non-lecteurs scolaires (NLS), travaillent-ils malgré ou plutôt avec leur non-lecture (Bayard, 2007) ? Afin de mettre au jour les logiques qui peuvent guider les choix et les stratégies des NLS, j'ai suivi durant une année scolaire (2017-2018) une classe de 2^e. Dans cette intervention, je montrerai comment les pratiques des NLS, dans la classe et hors de la classe, peuvent être comprises comme des réponses aux pratiques d'enseignement de l'œuvre intégrale.

Bibliographie

Bayard, P. (2007). Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ? Éditions de Minuit.

Beaud, S. (2003). 80% au bac et après ? les enfants de la démocratisation scolaire. La Découverte.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). Les Héritiers. Éditions de Minuit.

Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (1989). Discours sur la lecture (1880-1980). Bibliothèque publique d'information, Centre Georges Pompidou.

Eugène, M. (2024). Étudier la littérature sans la lire ? Enquête sur les non-lecteurs scolaires. Presses universitaires de Rennes.

Houdart-Merot, V. (1998). La culture littéraire au lycée depuis 1880. Presses universitaires de Rennes.

Jey, M. (1998). La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925). Université de Metz.

Sorignet-Waszak, C. (2017). Entre contextualisation et actualisation, quelle lecture des romans du 19^e siècle à la fin du secondaire ? État des lieux et analyse de dispositifs didactiques (Thèse de doctorat). Université de Louvain.

Ateliers

Table des matières

ALLINGRI-MACHEFER Caroline.....	11
Lecture d'un recueil poétique et dialogue de voix : quelles conditions pour une expérience sensible ?	
AUGÉ Claire	12
BRUNEL Magalie	
Le carnet de lecteur en « taupe » : un outil didactique transposable en CPGE ?	
BAZILE Sandrine	14
« ChatGPT, tu connais Dom Juan ? », quand l'IA s'immisce dans le discours sur l'œuvre intégrale.	
BELANGER Audrey	15
LEPINE Martin	
Lire et apprécier un récit mémoriel sur l'Holocauste : proposition d'un dispositif d'EnQuêtes pour former de jeunes lecteurs dans la vie et pour la vie	
BERNERON Christelle	17
RIONDET Karine	
L'étude de l'oeuvre intégrale en spécialité HLP : représentations et pratiques des enseignants	
BRILLANT RANNOU Nathalie	18
Lire une œuvre intégrale de poésie : proposition littéraire et défi didactique del'album de lecteur.ice	
BRUNEL Magali	19
BESSON Ugo	
Lire une œuvre numérique en classe : une opportunité pour déplacer l'attention vers la réception singulière des élèves ?	19
BURGAIN Marie-France	
Pratiques transfictionnelles en cours de langue : de nouvelles pratiques pour encourager la lecture de l'oeuvre intégrale en VO ?	
CAMUZA Christelle.....	23
MARIOTTAT Amélie	
Lire des oeuvres intégrales au collège : une approche plurielle au service de la construction réflexive du sujet lecteur en contexte d'éducation prioritaire.	
CHAMPIE Cécile.....	25
De l'utilité d'enseigner la lecture de l'album dans le second degré	
COUTEAUX Cécile	27
À l'écoute des lectures singulières : apports et limites de l'analogie musicale pour la verbalisation de la réception des oeuvres intégrales par les apprenants ?	
LEDUR Dominique.....	28
Entrée par effraction, reconstitution d'un récit, éclats de mémoire... : étude de quelques variations dans les itinéraires empruntés pour découvrir et interpréter un album fictionnel avec des adolescents au secondaire	

DELEUZE Graziella	30
OUTERS Pierre	
Comment constituer un corpus d'oeuvres littéraires en vue de lectures intégrales par de futur-e-s instituteur·rice-s en Belgique francophone ?	
DEZUTTER Olivier	32
DUBOIS Catherine	
LEPINE Martin	
CAMPEAU Marc	
Les bibliothèques scolaires, voies d'accès aux œuvres intégrales	
DIEBOLT Sandrine	34
Mise en intrigue et séquençage	
DUPIN Christine	35
Au coeur d'une oeuvre intégrale : lire et écrire avec <i>On ne badine pas avec l'amour</i> , en classe de première générale	
ESSONO EBANG Mireille	37
AVOME NDONG Clémence Frédérique	
Approches didactiques de l'œuvre intégrale : enseignement et pratiques au Gabon	
FOLIOT Céline	38
L'épreuve de l'enseignement explicite de stratégies lectorales en classe de 6 ^e	
GENNAI Aldo	40
Lire des oeuvres intégrales à l'école et au collège au risque du malentendu	
LARRIVÉ Véronique	41
Lire <i>Bel Ami</i> en rédigeant le journal de Georges Duroy : quelle résistance ?	
LAURENT-FARRE Sylvie	42
Lire une œuvre intégrale au cycle 1 : quelles significations ? Quelle méthode ?	
LAYRE-CASSOU Megan	44
La lecture d'une oeuvre intégrale de littérature de jeunesse en classe d'anglais langue étrangère en première année d'études supérieures.	
LEMARCHAND Stéphanie	45
Du carnet de lecteur au carnet d'écrivain, essai de typologie des formes et usages d'un outil de lecteur ou non lecteur scolaire	
LEPINE Martin	46
MARCROUX Marie-Hélène Marcoux	46
DUPONT Denis	46
Les Passeurs de lecture en éducation : pour partager le plaisir de lire des œuvres intégrales et de les faire circuler entre l'université et l'école	46

LEPINE Martin	48
LAURENCE Stéphanie	
MARCIL-LEVERT Judith	
Des cercles de lecture aux cercles de lecteurs : des dispositifs didactiques complémentaires pour mieux lire et apprécier des œuvres intégrales à l'école.....	
MAS Marion.....	50
« Le procès de personnage : un espace propice de rencontre entre lecteur modèle et lecteur empirique ? »	
MASSOL Jean-François.....	51
Lire un recueil poétique au lycée avec Chat GPT	
MILZ - GIRARDEY Béatrice	53
Enseignement de l'oeuvre littéraire et lecture à voix haute : comment apprendre à savourer le texte ?	
MOINARD Pierre.....	54
BOUMBOU Elvire	
Lire des œuvres intégrales en contexte hybride : quels gestes didactiques pour relancer les échanges entre lecteurs ?	
QUENTIN Nathalie.....	56
Devenir des sujets lecteurs en SEGPA, par la lecture d'albums en œuvres intégrales	
ST-ONGE Stéphanie	57
Modulation d'émotions dans l'enseignement d'une œuvre intégrale posant des réactions axiologiques fortes	
TURIN Gaspard	58
Désintégrer/réintégrer Proust	
WAYNER Elodie	59
Engager des lycéens plurilingues dans la lecture d'œuvres intégrales contemporaines en français : une réflexion à partir du projet <i>Nuit blanche de la lecture</i> au lycée franco-hellénique Eugène Delacroix d'Athènes	

ALLINGRI-MACHEFER Caroline

Professeure agrégée de Lettres Modernes, doctorante sous la direction de F. Le Goff, Toulouse-Jean Jaurès

Lecture d'un recueil poétique et dialogue de voix : quelles conditions pour une expérience sensible ?

Dans les programmes du secondaire, la poésie n'est pas abordée sous la forme d'un « livre » mais du groupement de textes (Brunel, 2016), sauf en première. Cette exception laisse penser qu'il faudrait avoir acquis une maturité littéraire pour aborder la poésie sous forme d'oeuvre intégrale. La poésie concentre en effet des résistances singulières : une forme fragmentée empêchant une lecture linéaire, une syntaxe canonique bouleversée, et une posture d'immersion fictionnelle empêchée par un texte non figuratif (Brillant-Rannou, 2008). Cette communication vise d'abord à réévaluer ces résistances en 2025 à partir d'un terrain différent, des élèves de troisième d'un collège classé REP dans une perspective descriptive

Par ailleurs, dans une perspective praxéologique, cette communication propose d'évaluer des activités didactiques conçues pour surmonter ces résistances. Pour cela, je choisis de ne plus me situer dans une approche générique et formelle de la lecture d'un recueil de poésie mais dans une approche expérientielle au sens où l'entend J. Dewey dans son ouvrage *L'art comme expérience* et de voir le recueil non comme une suite de poèmes mais comme un « continuum vocal » (Martin, 2018). Lire « un livre de poèmes », c'est se mettre à l'écoute d'une voix, définie comme la prosodie personnelle d'un sujet singulier. L'auteur devient un sujet avec qui dialoguer et chaque poème est un lieu de parole vive qui fait écho aux autres poèmes et à soi, favorisant une expérience sensible.

Enseigner le recueil comme le lieu d'un dialogue intersubjectif incite-t-il les élèves à s'engager dans la lecture intégrale de l'oeuvre, à se saisir de l'unité d'une voix et à faire une expérience sensible de poésie susceptible d'avoir marqué le sujet-lecteur ?

Pour répondre à ces questions, nous nous appuierons sur une expérimentation menée dans deux classes de troisième REP autour du recueil *Calligrammes* d'Apollinaire. Notre étude d'appuiera sur la comparaison de deux questionnaires réflexifs, le premier rempli après une expérience de lecture en autonomie de la première section et le second en fin de séquence afin de saisir les effets des différentes variables mises en place. Un écrit créatif (création d'une recomposition partielle du recueil) sera aussi analysé pour cerner l'appropriation personnelle du recueil.

Après avoir défini les notions d'expérience esthétique et de voix, nous détaillerons les étapes du dispositif dont nous analyserons les effets. Quelles variables ont été les plus profitables à une lecture sensible et engagée des élèves dans le recueil *Calligrammes* d'Apollinaire ?

Mots clés : expérience - voix – recueil – poésie - écriture

Bibliographie succincte

Brillant-Rannou, N. (2010). *Le Lecteur et son poème. Lire en Poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse de doctorat en littérature française : Université Rennes 2. En ligne : https://www.bu.univ-rennes2.fr/sites/default/files/theses/These_NR_HAL.pdf.

Brunel, M. (2016). Quels corpus de poésie effectifs au collège ? In N. Brillant-Rannou, C. Boutevin, & M. Brunel (éds.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes* (1-). Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/4908>

Dewey, J. (1915). *L'art comme expérience*, Paris, Folio Essais.

Martin, S. (2018). Un petit caillou dans la chaussure didactique : le poème. *Pratiques* [En ligne], 179-180. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.4710>

AUGÉ Claire

Docteure et chercheuse associée à LITTEXTRA (Université Grenoble Alpes)

BRUNEL Magalie

LIRDEF, Université de Montpellier

Le carnet de lecteur en « taupe » : un outil didactique transposable en CPGE ?

Le présent colloque le rappelle : depuis plusieurs années, la question de la réception des œuvres littéraires est au cœur de la recherche en didactique. Le concept d'appropriation, mis en valeur par Shawky-Milcent (2016), souligne l'importance des écrits de la réception et des activités réflexives. L'appel du colloque nous invite à élargir notre regard en l'orientant vers les terres de la « taupe » dont l'exploration commence juste.

Le carnet de lecteur ou journal dialogué est un outil didactique majeur proposé par la didactique de la littérature pour faire émerger le sujet-lecteur dans les classes du primaire à l'université (Ahr, Joole, 2013). Il n'est plus à démontrer que les « écrits d'appropriation » servent l'appropriation des œuvres littéraires (Ahr, Joole, 2013 ; FA, 2022, etc.) et que la dissertation gagne à être considérée comme un écrit appropriatif (Mokrane, 2022 ; Brunel, Hébert, 2024). Peut-on transposer la pratique du carnet de lecteur ritualisée dans le contexte singulier de la « taupe » où les maîtres mots sont « efficacité » et « rentabilité » ?

La « taupe », ou CPGE scientifique, a pour objectif de préparer en deux ans les étudiants aux grandes écoles et aux écoles d'ingénieur. A raison de deux heures par semaine, selon l'arrêté du 10 février 1995, les « taupins » ont un enseignement de Français-Philosophie dont l'enseignant est ou professeur de Lettres ou professeur de philosophie. Depuis l'année scolaire 1989-1990, le programme propose l'étude de deux thèmes, chacun étant associé à un corpus de deux auteurs littéraires et un auteur philosophique. Dans la pratique, n'est étudié chaque année que le nouveau thème et les œuvres associées : pour l'année 2024-2025, d'après l'arrêté du 28 juin 2024, le thème est « La communauté et l'individu » et les œuvres sont *Les Suppliantes* et les *Sept contre Thèbes* d'Eschyle (trad. Paul Mazon), la préface et les chapitres 16 à 20 du *Traité théologico-politique* (trad. Charles Appunh) et *Le temps de l'innocence* d'Edith Wharton (trad. Madeleine Taillandier).

Aux concours, les étudiants doivent réaliser une dissertation, également appelée par certaines écoles « composition française » ou « rédaction », qui s'appuient sur les œuvres au programme. Malgré un volume horaire faible, la discipline a des coefficients très élevés : elle est une « matière de discrimination » (Manenti-Rouzeaud, 2011 : §8). *De facto*, l'enseignant en CPGE endosse une lourde responsabilité car sa matière est « nécessaire à la réussite des élèves » (§10). De là, on a pu observer une tendance à mettre en place des lectures technicistes et instrumentalisées, dans une enquête menée sur les pratiques enseignantes en CPGE scientifique (Augé, Brunel, communication du matin) : les cours sont orientés vers la préparation à l'exercice de la dissertation et il y a peu ou pas de place accordée à la réception singulière et subjective des étudiants... Si les « taupins » sont de « bons élèves » (Daverne-Bailly, Dutercq, 2013), ils ne sont pas pour autant tous grands lecteurs et on retrouve des « non-lecteurs » (Eugène, 2021), consommateurs de résumés et de parascolaires (Augé, Brunel, communication du 22 mai).

Une expérimentation a été menée au cours de l'année 2024-2025 dans deux classes de deuxième année (PSI et MP) du lycée Champollion : chaque séance de français-philosophie s'est ouverte sur un bref temps d'écriture dans un carnet de lecteur. En avril, à la fin des cours avant les épreuves, un questionnaire a été distribué aux 76 étudiants concernés pour collecter leurs avis sur la pratique du carnet de lecteur. Ont été photocopiés également quatre écrits différents dans chaque carnet de lecteur.

La présente communication se donne tout d'abord pour objectif d'analyser ces questionnaires pour identifier les impressions d'utilité des étudiants et leur appropriation du carnet de lecteur, puis de confronter ces impressions à l'étude des écrits. Le carnet de lecteur leur a-t-il paru utile ? Leur est-il utile ? L'objectif didactique peut-il trouver sa place dans une pratique enseignante de la lecture des œuvres intégrales en CPGE ?

Bibliographie succincte

- Ahr, S., Joole, P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture: Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, PU de Namur.
- Augé, C., Brunel, M. « La lecture d'œuvres intégrales en Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles Scientifiques (CPGE) : au pays des taupins... », Communication du 22 mai matin. *Lire des œuvres intégrales de l'école à l'université*.
- Brunel, M., Hébert S. (2024). *Lire les œuvres littéraires au lycée*, L'Harmattan.
- Daverne-Bailly C, Dutercq Y, (2013), *Les bons élèves*, PUF.
- Eugène, M. (2021), *Étudier la littérature sans la lire ? Enquête sur les non-lecteurs scolaires*, PUR.
- Jacques, M., Raulet-Marcel, C. et Tailhandier, S. (2022). Les écrits d'appropriation en question(s) *Le français aujourd'hui*, 216.
- Manenti-Ronzeaud, C. (2011). « La Littérature en classes préparatoires scientifiques : un exercice de pensée, plus qu'une fin en soi », *Fabula / Les colloques, Enseigner la littérature à l'université aujourd'hui* (dir. Claude Perez, Jean-Raymond Fanlo), URL : <http://www.fabula.org/colloques/document1525.php>
- Mokrane, J. (2022). Dissertation et appropriation : composer avec les programmes du lycée général et technologique. *Le français aujourd'hui*, 219(4), 105-114. <https://doi.org/10.3917/lfa.219.0105>.
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça sert à rien*, PUF

BAZILE Sandrine

MCF à la Faculté d'Éducation Université de Montpellier, laboratoire LIRDEF.

« ChatGPT, tu connais Dom Juan ? », quand l'IAg s'imisce dans le discours sur l'œuvre intégrale.

Cette proposition s'inscrit dans le projet de recherche collaboratif IA-GÉPÉTO, qui examine les usages possibles de l'IA générative (IAg) dans les pratiques de lecture et d'écriture en classe de littérature ; à terme, l'objectif est la création de ressources pédagogiques à destination des enseignants, du cycle 3 à l'université. La phase exploratoire, 2PIA-US, achevée en juin 2024, a permis de dévoiler les perceptions et les pratiques des élèves et étudiants concernant l'IAg, qu'elles soient liées ou non aux activités scolaires (Bazile & al., 2024).

À partir de ce diagnostic, l'équipe de recherche, composée de quatre praticiennes et d'une chercheuse, a exploré ces pratiques « buissonnières » (Certeau, 1990) avec pour objectif de les adapter au contexte scolaire, autour de quatre axes. L'un d'eux – qui nous intéresse aujourd'hui – examine comment les conversations générées entre les élèves et la machine peuvent offrir des espaces de réception (Le Goff & Larrivé, 2018) et d'appropriation (Shawky-Milcent, 2016) du texte littéraire (Acerra & al., 2023).

Notre proposition, qui trouve sa place au sein de l'approche pragmatique de l'appel, cherche ainsi à interroger les usages possibles de l'IAg au service de la lecture et de l'appropriation de l'œuvre intégrale.

À partir des séances intégrant l'IAg (*ChatGPT*, *Gemini*, *Copilot*, etc.) comme soutien à la lecture des œuvres intégrales (notamment *Matin Brun* de Pavloff, *Antigone* d'Anouilh, *Dom Juan* de Molière, *Jadis* de Maupassant, *Thérèse Raquin* de Zola), et menées auprès d'élèves du cycle 3 à la seconde, nous dresserons un panorama des activités conçues par ces praticiennes : nous chercherons à évaluer dans quelle mesure ces activités permettent de renouveler le projet de lecture, mais également d'assister le parcours de l'élève dans l'œuvre.

Pour ce faire, l'analyse des données collectées — fiches de préparation, prompts produits par les élèves et les enseignants, historiques des productions de l'IAg, et entretiens de remise en situation dynamique (Theureau, 2010) menés au regard des conversations collectées — nous permettra d'explorer les dynamiques conversationnelles à l'œuvre entre le lecteur et la machine. Le premier objectif est de comprendre, du point de vue des élèves, les mécanismes de lecture ou de non-lecture en jeu, ainsi que l'appropriation de l'œuvre qui émerge de ces interactions. Le second objectif est de mesurer la façon dont les enseignantes, refusant la diabolisation d'un outil réputé dépourvu d'émotions et d'intelligence, adaptent leurs pratiques pour faire de l'IAg un possible assistant dans l'accompagnement de la lecture des œuvres intégrales. Ainsi, quand l'IAg s'imisce dans le discours sur l'œuvre intégrale, ce n'est pas toujours pour dispenser les élèves de sa lecture.

Mots-clés : IA générative, pratiques buissonnières, dynamique conversationnelle, appropriation du texte, œuvre intégrale

Bibliographie succincte

ACERRA E., BREHM, S., LACELLE N. (2023). Écrire des récits de fiction avec l'intelligence artificielle générative : genèse textuelle et négociations avec la machine. Communication lors des 24e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Toulouse, 24 au 26 octobre 2023.

BAZILE S, ALONSO B., CWICZYNSKI M., LAUZE M., MAYORAL M. (2024). Quelles représentations et quelles pratiques personnelles des IA génératives pour quelles transpositions possibles aux usages scolaires ? *Le Français aujourd'hui*, 226.

LE GOFF F & LARRIVE V. (2018). *Le Temps de l'écriture*. Grenoble : UGA

SHAWKY-MILCENT, B. (2016). *La Lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...* Paris : Presses universitaires de France.

THEUREAU, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4,2, 287-322.

BELANGER Audrey

Ph. D. ; Professeure adjointe en didactique de la littérature, Université Laval

LEPINE Martin

Ph. D. ; Professeur agrégé en didactique du français, Université de Sherbrooke

Lire et apprécier un récit mémoriel sur l'Holocauste : proposition d'un dispositif d'EnQuêtes pour former de jeunes lecteurs dans la vie et pour la vie

Le récit mémoriel est un genre qui, en plus d'humaniser l'histoire d'un génocide, réalité complexe et sensible, peut donner la voix et des visages à des groupes souvent marginalisés venant d'horizons variés (ex. femmes, enfants). C'est un lieu textuel, à la fois intime et ancré dans l'Histoire, qui offre la possibilité d'une expérience à la fois (res)sentie et réfléchie. Cette expérience peut aider les élèves à connaître et à penser le monde avec et par les disciplines scolaires, en l'occurrence celles du français et de l'histoire.

Or, des travaux en didactique poussent à supposer que le potentiel (trans)formateur d'un récit mémoriel, plus spécifiquement celui traitant de l'Holocauste, serait sous-utilisé en contexte scolaire, et d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une œuvre intégrale longue (Bélanger, 2022). De plus, même si on peut utiliser un récit mémoriel comme point nodal pour développer les compétences lectorales des élèves et leurs appétences pour les livres, la littérature et l'histoire, ce genre n'est pas défini ni prescrit dans les documents ministériels actuels destinés à l'enseignement du français et de l'histoire au secondaire (12-17 ans). Aucune balise, voire aucune grille pouvant faciliter une analyse préliminaire afin d'en favoriser une lecture personnelle et didactique n'est donnée aux personnes enseignantes. Au Québec, les personnes étudiantes se destinant à l'enseignement du français au secondaire, comme celles d'autres disciplines, peuvent suivre un cursus de formation universitaire sans nécessairement être invitées à réfléchir historiquement à l'Holocauste et aux moyens d'en assurer un enseignement qui favorise la compréhension du passé, tout en donnant aux élèves des clés d'intelligibilité pouvant leur permettre de faire des liens entre présent et passé, et, ultimement, de faire des choix éclairés, voire d'agir.

Le récit mémoriel et le génocide dont il traite peuvent ainsi s'introduire en classe sans une compréhension adéquate des spécificités de chacun et sans une préparation essentielle afin d'éviter certaines difficultés, voire dérives avant, pendant et après la lecture.

C'est en ayant en tête le but d'aplanir ces difficultés qu'un dispositif d'EnQuêtes interdisciplinaire a été développé (Bélanger, 2022). Ce dispositif, conçu en adéquation avec les avancées de la recherche dans deux champs de la didactique et ancré dans la réalité du terrain, se veut un outil flexible pour mieux lire et apprécier une œuvre intégrale, qu'elle soit plus courte ou plus longue. Il vise à aider les personnes enseignantes à élaborer un parcours pédagogique articulant lecture littéraire (Dufays et al., 2015) et pensée historique (Seixas et Morton, 2013), au moyen d'une œuvre intégrale traitant de l'Holocauste.

Ce dispositif a été élaboré selon les principes processuels de la recherche design en éducation (McKenney et Reeves, 2019). Ce cadre méthodologique se déploie en quatre phases itératives et flexibles :

- 1) analyse/exploration (précision des besoins);
- 2) design/construction (structuration, exigences de conception et développement);
- 3) évaluation/discussion (amélioration [collecte de données/interprétation des résultats]);
- 4) implantation/diffusion (déploiement progressif/communication des résultats) (McKenney et Reeves, 2019).

Dans cette communication, nous présenterons le dispositif d'EnQuêtes et des clés de lecture interdisciplinaires transférables à toute lecture d'œuvres littéraires intégrales ancrées dans un univers historique. Une lecture articulant connexion affective, contextualisation et multiples perspectives peut contribuer au développement d'un agir citoyen, si cette lecture favorise un enrichissement affectif et une réflexion critique. Ces composantes, au cœur d'une lecture littéraire et historique, sont intrinsèquement liées aux éléments entrant en jeu dans le P.A.C.T.E. collectif de lecture qui vise à former des lecteurs dans la vie et pour la vie (Lépine, 2023).

Mots clés : lecture littéraire, pensée historique; récit mémoriel, Holocauste, dispositif didactique

Bibliographie succincte :

- Bélanger, A. (2022). La lecture littéraire et la pensée historique dans une dynamique intégrative : une recherche design en éducation autour d'un roman historique évoquant l'Holocauste. [thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3^e éd.). De Boeck supérieur. (Ouvrage original publié en 1996)
- Lépine, M. (2023). Soutenir le plaisir de lire. Comment ne pas dégouter nos enfants de la lecture? *Nouveau Projet*, 24, 97-100. <https://atelier10.ca/boutique/nouveauprojet>
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2^e éd.). Routledge. (Ouvrage original publié en 2012)
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.

BERNERON Christelle

Agrégée de lettres modernes- Inspé de Bordeaux

RIONDET Karine

Certifiée de lettres modernes- Lycée de la mer à Gujan Mestras- formatrice académique en lettres et HLP

L'étude de l'oeuvre intégrale en spécialité HLP : représentations et pratiques des enseignants

La spécialité Humanités Littérature et Philosophie est un enseignement interdisciplinaire né lors de la réforme du lycée de 2019. Les programmes de cet enseignement de spécialité ne donnent pas de contraintes aux enseignants dans le choix des supports qu'ils souhaitent employer pour mettre en oeuvre les chapitres et les thématiques que proposent les programmes. Ainsi, cette spécialité se construit sur des principes qui vont à contre-courant des évolutions récentes et à venir en matière d'étude des oeuvres intégrales au lycée et notamment dans le cours de français où les prescriptions d'études d'oeuvres intégrales sont cadrées, chiffrées et prescrites comme c'est le cas en classe de Première.

Dans ce cadre particulier, nous avons cherché à savoir si l'oeuvre intégrale, reste un support que les enseignants choisissent de leur propre initiative pour traiter un programme construit sur des thématiques vastes. Pour cela, nous avons diffusé un questionnaire dans quatre académies (Polynésie, Nouvelle-Calédonie, Montpellier et Bordeaux) pour interroger les enseignants sur la compatibilité du programme de HLP, tel qu'il est proposé, avec la didactique de l'étude des oeuvres intégrales de leur discipline et pour savoir s'ils ont recours à cette pratique dans leurs cours.

Après avoir mis en regard le contenu des programmes avec les notions didactiques propres à l'étude des oeuvres intégrales en littérature, nous présenterons les résultats de notre enquête. L'oeuvre intégrale apparaît comme un support privilégié qui simplifie le traitement du programme mais qui ne peut pas supporter seule l'édifice de la spécialité.

BRILLANT RANNOU Nathalie

CELLAM, à l'université Rennes 2

Lire une œuvre intégrale de poésie : proposition littéraire et défi didactique del'album de lecteur.ice

En 2013, Jean-Luc Steinmetz a dédié son volume « lelivrelavie » aux éditions Cécile Dafaout à son compagnonnage avec Rimbaud. L'interprétation didactique de ce texte de lecteur a abouti à un modèle d'écriture créative de la réception : le « récit de lecture » (Brillant Rannou, 2017). C'est le même poète lu, Rimbaud, qui a mobilisé la chanteuse et artiste Patti Smith lorsqu'elle s'est engagée à composer son livre de lectrice en faisant paraître en 2023 chez Gallimard Une Saison en Enfer 1873 et autres poèmes accompagnés de ses propres photographies, écrits, dessins. Le grand format illustré de cette édition (25 cm sur 32) sertie de l'œuvre de la lectrice Patti Smith m'incite à nommer « album de lecteur », ou plus exactement ici, « de lectrice », le genre éditorial, mais aussi potentiellement didactique, inauguré par la chanteuse.

La publication d'un tel projet mise en rapport avec les difficultés de la lecture d'œuvres intégrales, en particulier de poésie, en collège, en lycée et même à l'université, nous amène d'une part à tester une version didactique du protocole de lecture-écriture, et d'autre part à réinterroger les enjeux d'une lecture intégrale, les gestes effectifs qu'elle requiert, les compétences qu'elle active.

La communication que je propose est prévue en trois temps : il va d'abord s'agir de définir ce nouveau genre d'écrit de la réception, l'album de lecteur.ice, qui repose sur une documentation mais aussi sur une subjectivité assumée. La création d'albums de lecteurs engagée dans le cadre d'un séminaire de recherche en didactique de la littérature au niveau master, assortie des carnets de bord réflexifs des étudiants nous donne l'occasion, dans un second temps, d'évaluer les pistes d'apprentissage amorcées par l'activité. Troisièmement, on examinera les singularités didactiques de l'album de lecteur : il entrelace deux biographies, celle du poète et celle du lecteur, et c'est l'hybridation de ces deux mondes qui aboutit à l'espace commun de l'album. Cette valorisation d'une expérience de lecture ancrée dans la référentialité biographique de l'auteur, mais aussi dans la réception strictement sensorielle de l'œuvre, permet de mesurer avec des enseignants en formation ou avec des élèves toute la diversité des modalités d'appropriation littéraire. Voici donc un modèle littéraire remarquable dont l'usage réflexif en formation promet une régénération de notions essentielles pour ancrer, par le sensible, les connaissances des lecteurs-apprentis-professeurs en poésie et endidactique.

Bibliographie succincte

- BRILLANT RANNOU, N. (2017) : L'analyse du récit de lecture : entre mémoire, actualisation et autolecture. Dans Les formes plurielles des écritures de la réception sous la direction de François Legoff et Marie-José Fourtanier, Namur : PUN, collection Diptyque, 163-180.
- BRUNEL, M., EXERTIER, A., KADDOURI, M. « Renouveler l'enseignement de la dimension orale de la poésie : la voie de la recherche-action-formation », Carnets de Poédiles [En ligne], 1 | 2023, mis en ligne le 14 mars 2023, URL : <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/index.php?id=166> ; DOI : <https://dx.doi.org/10.56078/carnets-poediles.166>
- MARTIN, S. (2010). « Enseigner la poésie avec les poèmes ». Le Français Aujourd'hui n° 169.
- MASSOL, J.-F, PLISSONNEAU, G. & BLOCH, B. (dir.) (2017). Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée, Recherches et Travaux n° 9.
- ROUXEL, A. (2005) : Lectures cursives : quel accompagnement ? Paris : Delagrave, collection Savoir et faire en français.
- SAUVAIRE, M. (2024). Sensibles braconnés. Dans Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature sous la direction de Nathalie Brillant Rannou, Marion Sauvaire et François Le Goff (dir), Montréal : Presses de l'Écureuil.

BRUNEL Magali

LIRDEF, Université de Montpellier

BESSION Ugo

LIRDEF, académie de Nice

Lire une œuvre numérique en classe : une opportunité pour déplacer l'attention vers la réception singulière des élèves ?

Les pratiques de lecture des adolescents s'orientent aujourd'hui fortement vers l'usage des écrans, ce qui conduit à la modification de leurs réceptions, du fait de modalités technologiques propres aux matériels – livres audios, de podcast, lecture sur écran – mais aussi de l'évolution des corpus, souvent fortement marqués par l'image et le son. Même les modalités pratiques de lecture sont influencées et permettent de lire dans des contextes plus variés, sollicitant de nouveaux gestes, tels que le scrolling ou le défilement vertical. À côté de ces pratiques, de plus en plus importantes au fil de l'adolescence, les pratiques scolaires sont fortement centrées sur l'appréhension de supports papier et sur des corpus littéraires textuels. Elles se caractérisent souvent aussi par des modalités de lecture linéaire, ce qui peut en partie s'expliquer du fait de la cohérence entre support et message, mise en évidence par Rabardel (1995). Mais à ces corpus, ces supports et ces modalités s'attachent aussi des usages scolaires : l'enseignement de la lecture se fonde en effet souvent, sur une étude attentive et lente, organisée par extraits, abordant l'œuvre dans un ordre chronologique, et relève de pratiques sédimentées, ancrées historiquement. Ces pratiques, qui visent prioritairement à rendre compte de la singularité des œuvres et de leur littéralité restent très présentes dans les classes si l'on en croit les recherches les plus récentes : ainsi les travaux de la recherche Gary (Brunel et al., 2024) montrent la forte influence, en France notamment, du modèle traditionnel de l'explication de texte au collège et au lycée ; de même, les conclusions de la recherche PELAS (Ahr et de Peretti, 2023) soulignent la difficulté, pour les enseignants, à « articuler posture participative et lecture distanciée, lecture actualisante et lecture contextualisante, accueil des significations proposées par les lecteurs en formation et orientation, plus ou moins guidée, vers le sens scolairement admis du texte » (2023, p.412).

Que change alors, la lecture d'une œuvre littéraire numérique en contexte scolaire ? Nous considérons que cet objet, qui n'est pas rattaché à une tradition didactique et pédagogique, ouvre des perspectives en termes de renouvellement des pratiques et permet de se rapprocher de pratiques informelles des élèves (Poyet, 2011). Pour cela, nous nous référons aux résultats de travaux antérieurs, portant le plus souvent sur l'analyse de plans de séquences (Brunel et Bouchardon, 2020 ; Brunel, Acerra et Lacelle, 2023), ou sur celui d'entretiens (Florey, Jeanneret, Mitrovic, 2020), qui ont mis en évidence certaines spécificités de l'enseignement des œuvres numériques : la place accordée à des modalités de lecture plus courantes et immersives (Brunel et Bouchardon, 2020), le choix de dispositifs favorisant l'expression d'émotions et de sensations du sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2004), ou encore l'usage de mises en réseaux avec d'autres œuvres – littéraires ou non (Brunel, Acerra et Lacelle, 2023) . Pourtant ces travaux n'abordent pas spécifiquement l'approche de l'œuvre littéraire intégrale, et ne portent pas sur des données de pratiques effectives de classe. C'est donc dans cette direction que nous nous prolongeons la réflexion en nous demandant dans quelle mesure, la lecture des œuvres littéraires numériques complètes suscite – ou non - une évolution des pratiques enseignantes de lecture des œuvres intégrales.

Notre étude s'appuie sur la mise en œuvre de la lecture intégrale de l'œuvre *Phallaina*, (Ren, 2019) par les enseignants de quatre classes du secondaire (de la 5^e à la 2^e) sous la forme d'une séquence d'enseignement. Nous retiendrons, au titre des données, les plans de séquence des enseignants ainsi que les captations vidéo – ensuite transcrites – des séances de lecture. Notre question de recherche est la suivante : cerne-t-on dans la conception et la mise en œuvre de la lecture de *Phallaina*, en œuvre intégrale, une prise en charge spécifique de l'appropriation des élèves apprentis lecteurs ? Nous faisons l'hypothèse que la spécificité technolittéraire des œuvres numériques - multimodale, interactive, animée (Saemmer, 2015) – mais également la réception de ces œuvres par les enseignants – plus subjective et moins fondée sur des savoirs académiques – ainsi que le contexte d'enseignement – moins dépendant de dispositifs didactiques traditionnellement rattachés à un corpus scolaire (Ronveaux et Schneuwly, 2018) –, donnent lieu à un nouvel équilibre dans l'attention accordée à la lecture personnelle, à la réception du sujet ainsi qu'à la place accordée à ses interprétations.

Mots clés : littérature numérique ; réception ; sujet lecteur ; pratiques ; lecture littéraire.

Bibliographie succincte

Ahr S. et de Peretti I. (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée. Quelles pratiques, pour quels enjeux ?* Presses universitaires de Grenoble.

Brunel, M., et Bouchardon, S. (2020). Enseignement de la littérature numérique dans le secondaire français : une étude exploratoire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 11. <https://doi.org/10.7202/1071476ar>

Brunel, M, Dufays, J-L, Emery-Bruneau J. & Florey S. (dir.) (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*. Presses universitaires de Rennes. Florey, S., Jeanneret, S. et Mitrovic, V. (2020).

Lire des œuvres littéraires numériques au secondaire post-obligatoire : représentations d'enseignants et objets d'apprentissage. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 11.

doi.org/10.7202/1071477ar

Poyet F. (2011). Culture scolaire et culture numérique en tension ». *L'éducation à l'heure du numérique*, Institut national de recherche pédagogique (INRP), 29-46.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Ren, M. (2016), *Phallaina*, <https://phallaina.nouvelles-ecritures.francetv.fr/>

Rouveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.

Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique. Figures de la lecture, anticipations de pratiques*, Presses de l'Esssib.

Pratiques transfictionnelles en cours de langue : de nouvelles pratiques pour encourager la lecture de l'oeuvre intégrale en VO ?

En didactique des langues, l'apprentissage d'une langue est indissociable de la découverte d'une culture. L'oeuvre littéraire propose ainsi une immersion dans la langue et une entrée vers la culture et les « imaginaires propres à chaque langue » (MENb, 2019).

La découverte d'oeuvres intégrales en cours de langue commence dès le cycle 2 où l'exploitation d'albums en version originale est conseillée. Cette découverte se poursuit au cycle 3 mais peut-on pour autant parler de lecture de l'oeuvre intégrale ? Il est, en effet, attendu de l'élève qu'il puisse « se faire une idée globale du contenu d'un texte simple » (MEN, 2015). C'est au cycle 4 que l'élève est censé « développer des stratégies de lecteur par le biais de lectures régulières » (MEN, 2015).

Au lycée, dès la 2nde, l'enseignant doit encourager « la lecture suivie en dehors de la classe » (MENa, 2019) mais ce sont surtout les cours d'enseignement de spécialité du cycle terminal qui font la part belle à la lecture d'oeuvres intégrales, cet enseignement visant « à favoriser le goût de lire en langue étrangère des oeuvres dans leur intégralité de manière progressive et guidée » (MENb, 2019).

Par ailleurs, selon *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, toute séquence d'enseignement doit déboucher sur la réalisation d'une tâche finale concrète par l'élève devenu acteur. Se pose alors la question de l'articulation entre approche actionnelle et lecture d'une oeuvre intégrale et de ce que peut être une tâche finale littéraire.

Une tendance de plus en plus forte en littérature actuellement est la multiplication des pratiques transfictionnelles. La transfictionnalité, selon Richard Saint-Gelais, se caractérise par le partage d'un univers de fiction entre deux textes, « que ce soit par reprise de personnages, prolongement d'une intrigue préalable ou partage d'univers fictionnel » (2011, p. 7). Ces pratiques, transférées en cours de langue, combinant apprentissage linguistique et compréhension fine de l'oeuvre source, permettent à l'élève-lecteur de devenir à son tour créateur et acteur.

Bien évidemment, pour écrire, il faut d'abord avoir lu. Il existe une « relation vertueuse » entre lecture et écriture (Lhéréty, 2010, p. 8). Les ellipses sont les espaces où se construisent ces nouvelles fictions ; « la lecture des blancs du texte » proposée par Maryse Brumont correspond bien à cette approche : « Le but de cette lecture est de repérer dans le texte des non-dits, des espaces que l'auteur n'a pas cru bon de développer. [...] Le travail du lecteur est alors d'imaginer ce qui s'est dit. » (2011, p. 103). L'élève doit développer des compétences de lecteur pour devenir auteur.

Ces pratiques sont proposées pour le cours de LLCER : « l'écriture créative peut s'appuyer sur des pratiques de la vie courante (lettres, blogues, etc.) ou s'inscrire dans des formes plus littéraires : dialogues, suites de textes, courts récits. » (MENb, 2019). Les programmes encouragent également la capture d'un personnage grâce à « la transposition dans un contexte et un lieu autres d'un personnage fictionnel ou mythique de l'aire linguistique qui le concerne ». (MENb, 2019).

Les textes officiels soulignent, en outre, l'intérêt d'une approche de l'oeuvre littéraire croisant les supports dans une logique cross-médiatique et encouragent la valorisation de la lecture de l'oeuvre par « des activités orales telles que café littéraire, atelier théâtre, booktube, webradio, concours d'éloquence, lectures expressives ... » (MENa, 2019). Les outils numériques permettent de multiplier les entrées vers l'univers de fiction mais contribuent aussi à rendre les tâches finales créatives et complexes, combinant créations visuelles, réalisations sonores et pratiques d'écriture collaborative.

La dimension sociale de l'approche actionnelle n'en est pas oubliée ; l'élève est un acteur social interagissant avec ceux à qui il soumet ce qu'il a produit : « Ces productions écrites collectives à dimension sociale effective [...] peuvent être publiées sur Internet, qui permet désormais d'assurer un élargissement des collaborations au-delà des seuls élèves de la classe et la diffusion des productions au moyen de la publication sur le Web. » (Morel, 2012, p. 145)

Dans cette communication, après un passage en revue des instructions officielles concernant la lecture d'oeuvres intégrales en cours de langue et les pratiques encouragées, nous essaierons de voir, à l'aide d'exemples concrets,

dans quelle mesure les pratiques transfictionnelles pourraient contribuer à développer chez les élèves le plaisir de lire une œuvre intégrale en VO.

Mots-clés : Lecture d'œuvres intégrales, cours de langue, version originale, approche actionnelle, transfictionnalité

Textes officiels

Ministère de l'Éducation nationale (26 novembre 2015). BOEN spécial, 11. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>

Ministère de l'Éducation nationale (22 janvier 2019). BOEN spécial, 1. Programmes d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique.

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901585A.htm>

Ministère de l'Éducation nationale (25 juillet 2019). BOEN spécial, 8. Programmes de la spécialité langues, littératures et cultures étrangères et régionales.

<https://eduscol.education.fr/1684/programmes-et-ressources-en-langues-litteratures-et-cultures-etrangeres-et-regionales-voie-g>

Bibliographie succincte

BRUMONT, Maryse. *Lire en langue étrangère*. Scéren-CRDP d'Aquitaine, 2011. Collection « Repères pour agir ».

LHERETE, Annie. « Faire lire en langue étrangère : quelle lecture ? Quelle approche ? Quel objectif ? ». Séminaire IGEN, mai 2010.

MOREL, Anne-Sophie. Littérature et FLE : états des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. Actes du 11^{ème} Forum Mondial HERACLES, 2012. p. 141-148.

SAINT--GELAIS, Richard. Atelier littéraire « Fictions transfuges », Introduction à *Fictions transfuges. La transfictionnalité et ses enjeux*. Paris : Éditions du Seuil, 2011. Collection « Poétique ». p. 7-17. Disponible sur le site de Fabula : http://www.fabula.org/atelier.php?Fictions_transfuges.

CAMUZA Christelle

Professeure agrégée de Lettres modernes

Université de Bordeaux/INSPE de l'académie de Bordeaux

Centre d'études et de recherches comparatistes, ED 120, Paris 3 Sorbonne nouvelle

MARIOTTAT Amélie

Professeure certifiée de Lettres modernes, PFA Rectorat de Bordeaux

Collège Ducos du Hauron, Agen

Lire des oeuvres intégrales au collège : une approche plurielle au service de la construction réflexive du sujet lecteur en contexte d'éducation prioritaire.

Si la dernière enquête datant de 2024 du Comité National de la Lecture constate une baisse des pratiques de lecture chez les adolescents, en particulier pour les lectures préconisées par l'institution scolaire, l'enquête de 2022 montrait que, par-delà cette tendance, la mise en place de dispositifs faisant de la lecture un acte culturel pouvait avoir une influence sur la lecture des jeunes.

Comment renouveler les pratiques scolaires de la lecture pour en faire non pas seulement un exercice scolaire mais un acte culturel ? En dépit de la difficulté du temps de lecture qu'elle induit et de la maîtrise des stratégies de compréhension qu'elle peut mobiliser, la lecture d'oeuvres intégrales au collège ne peut-elle pas alors être un levier efficace pour cette entreprise ?

Le concept d'« appropriation » (Bénédicte Shawky-Milcent, 2016) invite à considérer que ce dépassement d'une pratique scolaire vers une activité culturelle peut mettre en jeu la construction du sujet lecteur. A la fois pratique individuelle et pratique inscrite dans un collectif de lecteurs, à la fois réception singulière et réception inscrite dans une communauté, à la fois rencontre esthétique et exercice scolaire, la lecture d'oeuvres intégrales inscrites dans la mémoire des élèves pourrait alors être le lieu de ce dépassement.

Quels dispositifs didactiques et quelles modalités retenir pour faire alors de la lecture d'oeuvres intégrales un levier vers la construction réflexive d'une identité de lecteur chez les élèves, en particulier dans le contexte de l'éducation prioritaire ?

Dans le cadre d'une recherche en cours, nous nous proposons d'analyser un dispositif didactique autour de la lecture d'oeuvres intégrales au collège.

L'expérimentation s'est déroulée dans un collège d'Agen (Lot et Garonne), situé en REP, dans six classes de sixième. Elle concerne une cohorte de 150 élèves et porte sur l'étude des oeuvres intégrales au programme de l'année de 6e. 2

Notre hypothèse est qu'un dispositif de lecture d'oeuvres intégrales incluant l'usage du numérique et associant d'une part une approche individuelle par compétences des stratégies de compréhension ainsi que la tenue cahier de lecteur numérique et, d'autre part, des pratiques collaboratives de lecture littéraire peut être un moyen de favoriser la construction réflexive du sujet lecteur chez les élèves.

Dans la lignée des travaux dits de « seconde génération » notre méthodologie consiste à « expérimenter des dispositifs didactiques susceptibles de prendre en compte la dimension subjective du lecteur scolaire et décrire l'activité de ce lecteur réel » (Louichon & Perrin-Doucey, 2020).

Ce faisant, nous questionnons les bénéfices d'un dispositif pédagogique de lecture d'oeuvres intégrales visant à dépasser quatre tensions :

tension entre lecture individuelle et lecture collective voire collaborative,

tension entre construction de stratégies de compréhension et lecture interprétative,

tension entre lecture subjective individuelle et débats aussi bien de compréhension qu'interprétatifs,

tension entre objet-livre et usages du numérique.

Le tout au service de l'augmentation du temps de lecture des élèves, de la construction de leur posture de lecteur et de l'amélioration de leurs compétences en lecture.

Notre corpus est constitué de questionnaires adressés aux élèves, de traces écrites d'élèves (carnets de lecteurs, journaux d'apprentissage, outils d'évaluation positive par compétences).

Notre objectif est d'analyser l'effet d'un dispositif pédagogique favorisant la construction réflexive de la posture du sujet lecteur chez les élèves et incluant l'outil numérique, à partir d'une double approche :

une méthode objective centrée sur l'observation indirecte de l'activité à partir des traces des élèves ; une méthode subjective portant sur le discours des élèves pour mesurer l'appropriation des modalités de la lecture littéraire.

Mots clé : Appropriation, éducation prioritaire, numérique, sujet lecteur, pratique collaborative

Bibliographie succincte

Ahr, S. (2008). *Former des lecteurs de littérature au collège*. Bertrand Lacoste.

Brunel, M. & Hébert, S. (dir.). (2021). *Lire des oeuvres intégrales au collège*. L'Harmattan.

Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. & Louichon, B. (dir.). (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Presses universitaires de Rennes.

Shawky-Milcent, B. (2020). *Compréhension, interprétation, explication*. Dans Brillant-Rannou, 3

N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J., & Massol, J.-F. (dir.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 51-55). Honoré Champion éditeur.

De l'utilité d'enseigner la lecture de l'album dans le second degré

L'enseignement de l'album de littérature jeunesse a toute sa place et sa légitimité à l'école primaire. Il semble y avoir une rupture à l'entrée au collège qui s'accroît encore au cycle 4. Bien qu'il soit encore fait mention d'albums dans les recommandations qui accompagnent les programmes de 6ème, il est rare qu'un album soit étudié comme œuvre intégrale, à l'exception d'incontournables comme *Le Petit Prince* ou *Les Derniers Géants*¹ À partir du cycle 4, l'étude de l'album semble devenir marginale voire inexistante.

Nous questionnerons la pertinence d'enseigner l'album de littérature de jeunesse au cycle 4, plus particulièrement en classe de troisième en nous référant aux travaux sur la compréhension et l'interprétation, en didactique de la littérature, et en nous appuyant sur les recherches des théories de la réception. Une étude récente sur des livres de Max Ducos² servira ponctuellement de point de comparaison à la séquence menée en fin de cycle 4, objet de cette contribution. Nous vérifierons l'hypothèse selon laquelle il est efficace de faire travailler l'album, œuvre multimodale, pour développer les compétences de lecteur expert d'un élève en fin de collège, à tout stade du collège. La deuxième hypothèse, à partir de la définition et des caractéristiques de l'album, affirmera que sa lecture, s'il est choisi selon des critères pertinents, conduit un élève de troisième à adopter une posture éthique plus assurée, à assumer des interprétations personnelles, enrichies par des échanges sur l'œuvre au sein de la communauté interprétative constituée par la classe, et donc à gagner en appétence pour toute lecture, y compris d'œuvres patrimoniales plus complexes, dans la dynamique de ce qui sera attendu au lycée. La troisième hypothèse affirmera que l'album permet de renforcer la motivation des élèves en facilitant l'accès à la lecture par le biais d'une lecture plaisir. Enfin, la quatrième hypothèse, qui s'oppose aux préjugés quant au risque d'une simplification trop extrême à faire étudier un album de littérature de jeunesse à la fin du cycle 4, postulera que l'album développe chez les élèves une culture littéraire plus large, qui les prépare à la lecture d'autres formes littéraires, en leur offrant un apprentissage progressif des codes littéraires.

En s'appuyant sur une séquence expérimentée en classe avec trois classes de troisième dans un collège rural, dans le cadre des programmes de cycle 4, nous analyserons dans quelle mesure l'album de littérature de jeunesse motive les élèves à lire davantage, suscite leur engouement et donc favorise leurs progrès vers une lecture plus experte, fine, critique et distanciée, éthique. L'analyse portera sur des séances qui visent à éprouver les capacités des élèves à comprendre et à interpréter l'implicite et le sens moral, sociétal et philosophique de l'album. La méthodologie de notre étude reposera sur l'analyse d'une séquence d'enseignement sur l'œuvre intégrale intitulée *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier Jean et Zad. Dans cette séquence, seront aussi présentés et commentés des questionnaires proposés aux élèves- afin d'identifier leurs représentations initiales du genre de l'album- et des extraits de leurs écrits, dans leurs cahiers de lecteur. Un sujet de réflexion correspondant aux exigences et attendus de l'écrit du DNB conduira à identifier les progrès réalisés en fin de séquence. Les temps d'échanges, de partage, dans un processus dialogique, pourront être mobilisés afin d'évaluer l'enrôlement des élèves et de mesurer s'il y a l'émergence du sujet-lecteur.

Malgré certaines réticences, liées à des obstacles à l'étude de l'album en fin de cycle 4, nous affirmerons qu'enseigner l'album de littérature de jeunesse est pertinent et utile à ce stade de la scolarité obligatoire. L'étude montrera que cet objet hybride, tant visuel que narratif, est un levier pertinent pour faire réfléchir les élèves sur les questions sociétales et éthiques primordiales, les enjeux du langage et la posture du sujet-lecteur et qu'il a toute légitimité à être enseigné pour sa valeur littéraire et esthétique intrinsèque.

¹ *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry et *les Derniers Géants* de Place.

² Ce travail est analysé dans une communication de Gersende Plissonneau qui va prochainement faire l'objet d'une publication.

Une journée d'étude s'est tenue à l'INSPE de l'Académie de Bordeaux le 13 mars 2024 « Lire les albums de Max Ducos :

territoires et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège » et dans le cadre d'une communication intitulée : « Lire cursivement des albums de Max Ducos en sixième : vivre des aventures ? », le travail effectué avec la classe de sixième dont

j'étais la professeure de français en 2024-2025 a été analysé.

Mots clés : album (Multimodalité), compréhension et interprétation, didactique, inter degré, lecture de l'œuvre intégrale (Sujet-lecteur)

Bibliographie succincte :

Ouvrages et articles :

Brunel Magali (sous la direction), Dufays Jean-Louis (sous la direction), Émery-Bruneau Judith(sous la direction), Florey Sonya (sous la direction), Ahr Sylviane (postface), *La progression en lecture au fil de la scolarité, Une recherche internationale*, Presses universitaires de Rennes, Collection « Paideia », 2024, 330 pages.

De Croix, Séverine et Ledur, Dominique. « Lire un album au début de l'enseignement secondaire », *Repères* [En ligne], 59 | 2019, mis en ligne le 25 février 2020, consulté le 31 octobre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/2116> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.2116>

Ledur, Dominique et De Croix, Séverine. Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés « faibles lecteurs » au collège : propositions de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur. In: *Repères*, recherches en didactique du français langue maternelle, n°35, 2007. Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. pp. 139-167.

DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2753>

Falardeau, Éric (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673–694. DOI :

<https://doi.org/10.7202/011409ar>

Van der Linden, Sophie (2006), *Lire l'album*, l'Atelier du poisson soluble, 168 pages.

Rapports et documents officiels :

Centre national du livre, *Rapport complet sur les jeunes Français et la lecture*, résultats 2024

Au BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification

https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf

À l'écoute des lectures singulières : apports et limites de l'analogie musicale pour la verbalisation de la réception des oeuvres intégrales par les apprenants ?

L'entrée dans la lecture d'une oeuvre par le détour de la musique est relativement peu interrogée en didactique de la littérature. Le recours à la « concrétisation sonore » à côté de la concrétisation imageante, mais aussi spatiale et gestuelle apparaît surtout dans les travaux sur la multimodalité de Lebrun & Lacelle (2018) tandis que les travaux de Dufays sur la chanson (2022) se situent davantage du côté de la mise en valeur d'un corpus et des possibilités de travail articulant les trois niveaux sémiotiques du texte, de la musique et des clips vidéo. Pourtant, comme pratique « emblématique de la jeunesse » (Détrez, Octobre, 2013 : 19), la musique permet aux adolescents de développer des compétences de réception esthétique, « faite d'expériences et d'échanges autour des goûts musicaux » (*id.*). En psychologie cognitive, on souligne qu'elle fait travailler différents aspects de la cognition, de la perception, de la motricité, ainsi que du réseau émotionnel, transférables à d'autres tâches (Moussard et al., 2012 : 500) et qu'il existe une forte « superposition entre les systèmes traitant la musique [...] et ceux traitant le langage et la lecture » (Habib, 2019 : 39). Nous formons donc l'hypothèse que le détour par l'analogie musicale en réception des textes littéraires pourrait favoriser la verbalisation de certaines dimensions de l'expérience esthétique : par la convocation de références issues de la culture personnelle et populaire des apprenants, propres à ouvrir un espace de dialogue productif avec les oeuvres littéraires prescrites ; par une attention particulière à l'expression sensible de la lecture du texte, et notamment aux rythmes et aux jeux de sonorité ; en lien avec la forme condensée du morceau de musique, susceptible d'induire la prise en compte de la globalité de l'oeuvre intégrale.

Pour interroger ces hypothèses, nous analysons les réponses de 73 élèves et étudiants (seconde, Meef Lettres, DIU Lettres) à des questions de type cahier de lecture concernant une oeuvre intégrale courte : *Le Pays de Rêve* de David Diop (2024). L'analyse se focalise sur l'analogie musicale (« Quelle musique associerais-tu à ta lecture ? Pourquoi ? »). Nous interrogeons d'abord la diversité des références citées par les élèves et étudiants. Puis, après avoir identifié trois catégories sur lesquelles se focalisent les réponses concernant cette oeuvre (focalisation sur les thèmes socio-économique et la lecture allégorique et philosophique ; focalisation sur les personnages ; focalisation sur l'expérience esthétique du lecteur), nous analysons les différences et les similitudes avec les autres questions (portant sur le passage préféré, le personnage préféré, une autre oeuvre associée à la lecture et pour deux groupes le travail didactique envisagé avec les élèves). Enfin nous questionnons les modalités de prise en compte de la globalité de l'oeuvre dans les questions musicales. Les limites qui se font jour permettent de suggérer de nouvelles pistes d'expérimentation.

Mots-clés : analogies musicales, lecture préalable, expérience esthétique, écrits de la réception, culture populaire

Bibliographie succincte

- Détrez, C. & Octobre, S. (2013). La musique adoucit-elle les moeurs ? *Diversité*, 173, 17-25.
- Diop, D. (2014). *Le Pays de Rêve*. Rageot.
- Dufays, J.-L. (2022). Littérature et chanson, un dialogue stratégique pour la classe de français. *Carnets* [En ligne], Deuxième série – 24. <http://journals.openedition.org/carnets/13983>
- Habib, M. (2019). La musique à l'école : son impact neurologique, dans José A. Rodríguez-Quiles (Édit.), *Bienfaits de la Musique à l'École, Une Expérience Européenne*, Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, 7, 31-51.
- Lacelle, N. & Lebrun, M. (2018). L'appropriation d'un corpus transmédia de l'oeuvre *Les cerfs-volants de Kaboul* par la transmodalisation et la transfictionnalisation. *Expériences pédagogiques*, 3. <https://exp-pedago.ens-oran.dz/experiences-pedagogiques/contribution-numero3/N3LacelleLebrun.pdf>
- Moussard, A., Rochette, F. et Bigand, E. (2012). La musique comme outil de stimulation cognitive. *L'année psychologique/Topics in Cognitive Psychology*, 112, 499-542

DE CROIX Séverine
UCLouvain, Cripedis & Girsef, Louvain-la-Neuve

LEDUR Dominique
Ephec Education, Cripedis, Bruxelles

Entrée par effraction, reconstitution d'un récit, éclats de mémoire... : étude de quelques variations dans les itinéraires empruntés pour découvrir et interpréter un album fictionnel avec des adolescents au secondaire

Sous l'effet de l'évolution éditoriale à destination du lectorat adolescent, l'album pour « lecteurs plus âgés » semble en train de se frayer une voie sur la scène scolaire. Défini par les modalités de dialogue et de cohabitation de l'image et du texte, voire par les interactions du texte, de l'image et du support (objet-livre), sources d'effets de sens pour le lecteur (Centi, D'Anna, Delbrassine & Dozo, 2022), l'« album » ne correspond pas seulement au sens éditorial de « livre pour l'enfance où l'image domine », mais bien davantage au « sens étroit d'iconotexte » (Nières-Chevrel, 2012, p. 9).

Malgré ces tentatives de définition encore incertaines, l'album semble, dans une société qui assigne des missions de plus en plus ambitieuses à l'école dans l'interprétation des images et messages mixtes de toutes sortes, se présenter comme l'occasion tout à la fois d'entrer en littérature et de construire des compétences en littératie multimodale (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012). Formes brèves et attractives par leurs illustrations, les iconotextes pour adolescent.es et jeunes adultes permettent de faire l'expérience du « plaisir du texte » lu dans son intégralité en même temps que leur lecture est susceptible de développer la conscience des mécanismes de la compréhension et de l'interprétation : il s'agit de résoudre des énigmes narratives en articulant l'image, le texte et le hors-texte (convoqué par de fréquents jeux d'intertextualité et de référence), de percevoir le sens de choix graphiques et esthétiques exigeants, d'interpréter la disjonction entre image et texte, autant de compétences requises par les exigences littératiées augmentées de la littérature de jeunesse contemporaine (Bonnéry, 2015).

Les albums destinés aux plus âgés supposent ainsi un lecteur qui active des liens subtils, qui repère et interprète les interstices dans lesquels se nouent des significations supplémentaires, mais qui se révèle également capable d'inventer un « itinéraire » de lecture à partir d'une forme éclatée, non linéaire et composite.

Ces premières caractéristiques mises en évidence à propos d'une production littéraire en émergence nous poussent à interroger le cheminement du jeune lecteur tel qu'il est planifié par l'enseignant.e : l'album pour adolescents et jeunes adultes semble en effet constituer une « laboratoire » intéressant pour observer les variations liées au parcours de lecture et leur éventuelle influence sur les lecteurs et lectrices. Dans cette contribution, nous décrivons et analysons quelques dispositifs didactiques conçus pour accompagner la lecture intégrale d'un album fictionnel. Ces dispositifs ont en commun de bousculer l'itinéraire de lecture de ces iconotextes : initier la lecture par la prise en compte d'éléments paratextuels ou métatextuels et jouer délibérément avec les frontières entre texte et hors-texte ; entrer par effraction dans un fragment de l'album, prélevé par carottage (Ronveaux & Nicastro, 2010); reconstituer un récit à partir de quelques nœuds narratifs de la fiction (De Croix-Ledur, 2016) ; partager des éclats de mémoire afin de reconstruire collectivement le sens (De Croix & Ledur, 2016).

Trois dispositifs ont été mis en œuvre par des enseignant.es dans deux de leurs classes du secondaire supérieur : dans l'une de celles-ci, l'album est étudié à partir du dispositif qui « délinéarise » la lecture ; dans l'autre, comparable du point de vue du profil des élèves, l'album est découvert selon les pratiques habituelles de l'enseignant.e. Nous examinons les effets que produisent ces choix didactiques sur la réception des lecteurs, ainsi que sur la perception de ces effets par les enseignant.es. Nous nous appuyons sur des écrits métacognitifs rédigés par les élèves après la découverte de l'album – ces écrits impliquent un retour réflexif sur la lecture – et sur des entretiens menés avec les enseignant.es au terme de l'intervention.

Mots clés : itinéraire de lecture ; dispositifs ; album fictionnel ; adolescents ; réception

Bibliographie succincte :

Bonnéry, St. (éd.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. La Dispute.

Connan-Pintado, Chr. & Béhotéguy, G. (dir.) (2020). *Littérature de jeunesse au présent (2). Genres graphiques en question(s)*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Centi, V., D'Anna, V., Delbrassine, D. & Dozo, B.-O. (2022). *Comprendre la littérature de jeunesse*. L'école des Loisirs.

De Croix, S. & Ledur, D. (2019). Lire un album au début de l'enseignement secondaire. Étudier les conduites interprétatives des adolescents à la lumière des gestes professionnels posés par les enseignants pour faire parler de l'œuvre. *Repères*, 59, 191-208.

Nières-Chevrel, I. (2012). *L'album, le mot, la chose*. Dans V. Alary & N. Chabrol-Gagne (dir.), *L'album, le parti-pris des images*. Presses Universitaires Blaise Pascal.

Ronveaux, Chr. & Nicastro, N. (2010). Lire « par effraction » un album réticent, *Forumlecture.ch* 2.

DELEUZE Graziella

Haute École Bruxelles-Brabant & Université de Namur (IRDENa)

OUTERS Pierre

Université de Liège (DIDACTIfen) & Université de Namur (IRDENa)

Comment constituer un corpus d'oeuvres littéraires en vue de lectures intégrales par de futur-e-s instituteur-ric-e-s en Belgique francophone ?

La formation initiale des enseignant-e-s en Belgique francophone connaît actuellement une réforme de grande ampleur : la « RFIE » impose le passage à quatre ans de formation pour les étudiant-e-s se destinant aux niveaux préscolaire, primaire ou secondaire inférieur, une codiplomation entre les universités et les départements pédagogiques des hautes écoles (entraînant une collaboration étroite entre ces institutions), l'élargissement de l'empan autorisant les enseignant-e-s au niveau primaire (P1 à P6) à exercer au niveau préscolaire (M3), etc. Dans ce contexte particulier, les institutions sont amenées à élaborer de nouveaux cursus de formation mieux adaptés aux réalités du métier d'enseignant-e au XXI^e siècle. Un autre élément de notre contexte est le constat que la « bibliothèque intérieure » (Louichon et Rouxel, 2010) des étudiant-e-s se destinant à l'enseignement n'est pas toujours aussi fournie que le voudraient les formateur-ric-e-s en didactique du français langue première.

Lors de la préparation d'un cours commun de huit heures de *Didactique de la littérature de jeunesse* élaboré pour l'Université de Namur mais dispensé au sein de la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg, nous avons défini un corpus de quarante albums « classiques ». Ce corpus devait d'abord nous servir, durant le cours, pour illustrer différentes notions et pour faire vivre des dispositifs grâce à des lectures ou spectatures intégrales. Il devait aussi répondre à deux objectifs d'apprentissage en permettant aux étudiant-e-s de choisir des albums d'une part en vue d'une lecture intégrale pour l'épreuve écrite certificative (une justification de leur choix selon divers critères) et d'autre part en vue du transfert de ces lectures avec leurs élèves du préscolaire et du primaire dans leur pratique d'enseignement.

En vue du colloque, nous souhaitons remettre sur le métier notre corpus d'albums pour la jeunesse et questionner nos propres critères de sélection. L'objectif sera par conséquent de rendre compte de notre nouvelle réflexion, en écho à la réflexion initiale, et de présenter le corpus d'albums pour la jeunesse, que celui-ci ait été modifié ou non. Situait notre travail dans une « approche conceptuelle » (appel à communications, p. 4-5), la question principale de recherche sera donc la suivante : comment constituer un corpus d'oeuvres littéraires en vue de lectures intégrales (en formation et en classes) par de futur-e-s instituteur-ric-e-s en Belgique francophone ? La problématique implique certaines sous-questions de recherche :

* Doit-on distinguer album « classique » et album « patrimonial » (cf. Louichon et de Peretti, 2020, Rouxel, 2010 et certains articles de de Peretti et Ferrier, 2012) ? Si oui/non, pourquoi ?

* Quels outils issus d'instances de légitimation (et aussi quelles instances de légitimation) convoquer ? Des outils belges (évoqués par Dispy et Dumortier, 2010) ? Des outils français, dont certains comme les « listes de référence » sur *Éduscol* ont été discutés (cf. articles dans de Peretti et Ferrier, 2012) ? Des outils relevant du monde scolaire ou du monde éditorial ?

* Comment tenir compte du « sujet lecteur » lors de la constitution d'un tel corpus littéraire, afin d'assurer un équilibre entre les critères de choix évoqués par Dufays *et al.* (2015, p. 153-154), à savoir les attentes de l'élève, les goûts de l'enseignant-e et les références partagées ?

Notre communication combinera le compte rendu d'une réflexion professionnelle avec l'analyse de réponses d'étudiant-e-s à un questionnaire en ligne diffusé à la suite des cours.

Mots clés : corpus d'oeuvres littéraires, enseignement fondamental, formation d'enseignant-e-s , instances de légitimation, lecture intégrale

Bibliographie succincte :

De Peretti, I. et Ferrier, B. (dir.). (2012). *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Peter Lang.

Dispy, M. et Dumortier, J.-L. (2010). D'une enquête sur le corpus à la quête d'un corpus. Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 55-68). Presses universitaires de Rennes.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (1re éd. : 1996). De Boeck Supérieur.

Louichon, B. et de Peretti, I. (2020). Patrimoine littéraire, littérature patrimoniale. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 172-174). Honoré Champion.

Rouxel, A. (2010). Usure et renouvellement des corpus : l'école comme instance de classicisation. Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 115-123). Presses universitaires de Rennes.

DEZUTTER Olivier

Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture, Chaire de recherche sur la littératie scolaire, Université de Sherbrooke

DUBOIS Catherine

Chaire de recherche sur la littératie scolaire, Université de Sherbrooke, Collectif CLÉ et CRIDid

LEPINE Martin

Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture, Chaire de recherche sur la littératie scolaire, Université de Sherbrooke, Collectif CLÉ et CRIDid

CAMPEAU Marc

Chaire de recherche sur la littératie scolaire, Centre de services scolaire du Val-des-Cerfs

Les bibliothèques scolaires, voies d'accès aux œuvres intégrales

Pour s'engager dans la lecture d'œuvres intégrales, encore faut-il avoir accès aux œuvres. Au Québec, la Loi sur l'instruction publique oblige les établissements scolaires à fournir gratuitement aux élèves du primaire et du secondaire l'ensemble du matériel scolaire, y compris les ouvrages inscrits au programme de lecture. Il n'est donc pas autorisé de solliciter les parents pour l'achat de livres. Dans ce cadre, ce sont les bibliothèques scolaires centralisées et les bibliothèques de classe qui constituent la principale voie d'accès aux œuvres intégrales. Elles occupent une place essentielle dans l'environnement littéraire (Dezutter et Lépine, 2020) des élèves et peuvent a priori avoir une influence importante sur la construction de leur rapport à la lecture et à la littérature (Chartrand et Blaser, 2008 ; Émery-Bruneau, 2010).

Le ministère de l'Éducation accorde aux centres de services scolaires, qui regroupent sur le plan régional les établissements d'enseignement, les budgets permettant à la fois d'assurer l'acquisition d'œuvres littéraires et d'ouvrages documentaires, et d'engager du personnel spécialisé (bibliothécaires ou techniciens en documentation). Les montants sont attribués selon l'importance de l'effectif scolaire et le nombre d'enseignants titulaires. Comme l'ont montré des enquêtes antérieures (Dezutter et al., 2012 ; Charest et Falardeau, 2021), les choix d'œuvres à donner en lecture aux élèves sont fortement dépendants de l'état des catalogues des bibliothèques. Ces catalogues intègrent désormais l'accès à des œuvres en format numérique. En effet, afin d'élargir l'offre et de prendre en compte de nouveaux modes de lecture, le ministère a amorcé en 2019 le développement d'une plateforme pour l'emprunt de livres numériques dans les bibliothèques scolaires (Lusignan, 2021).

Le nouveau cadre de référence établi par le ministère (2024) invite à repenser la bibliothèque comme « carrefour des apprentissages » et lui attribue comme missions spécifiques « le soutien de la compétence et de l'appétence à lire, le développement de la culture informationnelle [...] et l'approche culturelle, qui soutient la découverte, la promotion et l'appréciation d'éléments de culture » (p. 6). Selon les recommandations de la Fédération internationale des associations et institutions de bibliothèques (2018), au sein des établissements scolaires, la politique d'acquisition des œuvres qui formeront les collections, fruit d'un travail collaboratif entre les personnes enseignantes et le personnel spécialisé en bibliothéconomie, devrait « prendre appui sur les programmes scolaires ainsi que sur les besoins et intérêts particuliers de la communauté éducative, et elle doit refléter la diversité de la société en dehors de l'école » (p. 9).

En nous inscrivant dans l'axe pragmatique du colloque, nous donnerons un aperçu de la place qu'occupent les œuvres intégrales (en format papier et numérique) dans les bibliothèques scolaires centralisées et dans les bibliothèques de classe ainsi que de la circulation des ouvrages.

L'examen de situation que nous présenterons concerne l'ensemble des établissements d'enseignement primaire d'un même Centre de services scolaire (39 écoles) établi en région, qui offre des services à plus de 16 000 élèves et dessert une population très contrastée sur le plan socio-économique. Il a été réalisé dans le cadre des travaux de la Chaire de recherche sur la littératie scolaire.

Les données rassemblées permettent de comparer le ratio livres-élèves dans chaque établissement, la part des emprunts numériques, l'âge moyen des collections, la proportion des catégories d'ouvrages (documentaires, albums, bandes dessinées, romans) dans les catalogues ou encore la liste des ouvrages les plus empruntés. Ces données seront examinées à la fois au regard de la situation spécifique de chaque établissement et de son projet pédagogique, des normes internationales recommandées pour les bibliothèques scolaires et des orientations privilégiées par les responsables des services éducatifs centraux au Centre de services scolaire. Les données seront mises en relation avec les résultats d'une enquête réalisée auprès de 135 titulaires du primaire à propos des textes donnés le plus souvent à lire aux élèves ainsi que de la fréquence et des buts principaux des visites à la bibliothèque scolaire.

Mots clés : Québec, bibliothèques, écoles primaires, littérature

Bibliographie succincte

Charest, M.-H. et Falardeau, É. (2021). Comment penser le service des bibliothèques scolaires en soutien à l'enseignement au Québec ? *Documentation et bibliothèques*, 67(4), 5–18. <https://doi.org/10.7202/1083912ar>

Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur.

Dezutter O., Babin, J., Goulet., M. et Maisonneuve, I. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (61), 111-120.

Dezutter, O. et Lépine, M. (2020). La littératie, une vision élargie du savoir lire-écrire. Quelles conséquences pour l'enseignement du français ? *Les Dossiers des Sciences de l'éducation* (43), 33-46.

Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*, thèse de doctorat en didactique [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QQLA/TC-QQLA-27627.pdf>

Fédération internationale des associations et institutions de bibliothèques. (2018). *Recommandations de l'IFLA pour la bibliothèque scolaire*. <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resourcecenters/publications/ifla-school-library-guidelines-fr.pdf>

Gouvernement du Québec (2024). *Cadre de référence pour la bibliothèque au carrefour des apprentissages*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Bibliotheques-scolaires/Cadre_de_referance_de_la_bibliotheque_scolaire_au_carrefour_des_apprentissages.pdf

Lusignan, N. (2021). Projet Biblius : déployer le prêt de livres numériques dans les bibliothèques scolaires québécoises. *Documentation et bibliothèques*, 67(4), 62–72. <https://doi.org/10.7202/1083917ar>

Mise en intrigue et séquençage

Ma proposition cherche à montrer que la question de la lecture de l'œuvre intégrale se pose dès les premières années de l'école primaire. Si la longueur de certaines œuvres oblige les enseignants, dans un mouvement de condensation, à étudier des extraits soigneusement sélectionnés, la brièveté des albums peut inviter au contraire à les séquencer, provoquant un effet de dilatation dont l'enjeu est le même : la saisie de la « littéarité de l'œuvre » (appel). La question est alors de savoir en quoi le séquençage permet de mettre en valeur les effets de l'œuvre et particulièrement ceux de la mise en intrigue (Baroni, 2017) afin d'accompagner la lecture des élèves.

Dans le cadre de ma recherche doctorale qui porte sur la compréhension-interprétation (Falardeau, Sauvaire, 2015) de jeunes lecteurs de CE1, je me questionne sur les effets que le séquençage proposé par les enseignants provoque sur les albums eux-mêmes et particulièrement sur « les rouages de l'intrigue » (Baroni, 2017). Baroni rappelle que l'intrigue est « un dispositif textuel dont la fonction est d'intriguer le lecteur » (31) c'est-à-dire d'établir « une tension qui oriente la progression dans le texte en créant l'attente anxieuse d'un dénouement » (ibid.). L'intrigue naît non pas uniquement de l'enchaînement des événements mais de la manière dont l'information est délivrée car « c'est bien au niveau de la séquence textuelle que l'intrigue se noue et se dénoue pour le lecteur qui progresse dans le récit » (ibid.). La mise en intrigue repose sur trois modalités, la surprise, le suspense et la curiosité (Baroni, 2013).

Les deux albums retenus pour notre étude jouent de ces effets et ont des particularités fictionnelles et narratives propres. Le premier, *La petite Casserole d'Anatole*, (Carrier, 2009) présente un personnage qui vit avec une casserole attachée par un fil qu'il ne peut pas couper. La valeur symbolique de cet objet associée à un procédé narratif qui évoque par certains aspects l'apologue et qui emprunte au système sémiotique de la bande dessinée font de cet album un support suffisamment complexe pour engager chez le jeune lecteur de CE1 différentes modalités de lecture. Le second album, *Les Lions ne mangent pas de croquettes* (Bouchard, 2012) joue de l'enchâssement narratif pour surprendre le lecteur qui comprend à la dernière page que le récit lu jusqu'alors était en réalité destiné à être lu par de jeunes lionceaux, ce qui explique les étranges décalages entre le texte et les images de l'album et l'humour qui en découle.

Je montrerai alors comment le séquençage opéré par les enseignants souligne la mise en intrigue des récits en accentuant ou en ménageant certains effets et accompagne la compréhension des jeunes lecteurs. Pour ce faire, je comparerai la mise en intrigue de l'œuvre et le découpage séquentiel des trois enseignants participant à la recherche. Je proposerai une schématisation de ces séquences établie à l'aide des outils narratologiques proposés par Baroni pour voir en quoi segmenter la lecture répond à une nécessité didactique. Il s'agit de délimiter des emplacements cohérents avec une lecture de l'œuvre. Mais le découpage provoque aussi des ruptures de rythme, des effets de loupe qui contribuent potentiellement à intriguer les jeunes lecteurs, expliquant peut-être un certain « plaisir esthétique » (Baroni, 2020 : 269) et favorisant certainement la rencontre avec l'œuvre. Ainsi, le découpage séquentiel, quand il accentue les effets de la tension narrative, contribue à enrôler (Bucheton et Soulé, 2009) de jeunes lecteurs et peut expliquer le plaisir de la lecture.

Bibliographie succincte :

Baroni (2013) Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 83 | 2013, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 25 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rechtrav/649> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.649>

Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Editions Slatkine.

Baroni, R. (2020). Tension narrative. Dans Brillant Rannou et al. (dir.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion, p.266-269.

Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015) . Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, N° 191(4), 71-84. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>.

Albums :

Bouchard, A. (2012). *Les Lions ne mangent pas de croquettes*. Seuil Jeunesse.

Carrier I. (2009). *La petite Casserole d'Anatole*. Bilboquet

Au coeur d'une oeuvre intégrale : lire et écrire avec *On ne badine pas avec l'amour*, en classe de première générale

Au lycée, l'introduction, depuis 2019, d'un programme national d'oeuvres en classe de première et la pratique de la dissertation ont recentré l'attention sur l'étude d'oeuvres intégrales, pour la plupart patrimoniales. Si l'objectif affiché est d'inviter « à des pratiques de lecture qui impliquent les élèves » (Brunel, 2023, p. 19), cette implication n'a rien d'automatique : les prescriptions en vue de la préparation des épreuves anticipées de français (EAF) sont nombreuses, les oeuvres prescrites généralement perçues comme difficiles et la liste des écrits d'appropriation figurant dans le texte officiel n'apparaît pas comme suffisante pour susciter l'engagement des élèves dans la lecture des oeuvres. On peut avancer l'hypothèse que les activités prescrites, en centrant l'attention sur la lecture, laissent les élèves relativement passifs face aux oeuvres étudiées, ce qui ne les incite pas à une lecture véritablement personnelle.

Ainsi, cantonnés à une posture de consommateurs qui lisent des textes avec distance, les élèves arrivent à l'examen sans toujours avoir pu véritablement s'appropriier les oeuvres sur lesquelles ils ont pourtant travaillé. Tout se passe donc comme si « en voulant transmettre des monuments », cette conception de l'enseignement littéraire avait surtout marqué les élèves « du sceau de la norme » et gêné, en partie au moins, « le processus vivant » (Rouvière et Shawky-Milcent, 2024, p. 345) qui fait émerger des sujets lecteurs dans la classe.

Pour renouveler cette approche, il est possible de déplacer l'attention d'une part de la lecture littéraire à l'écriture, notamment créative, envisagée comme outil d'apprentissage, d'autre part, des écrits, compris comme produits achevés et évaluables, à l'écriture, entendue comme processus. La littérature peut alors être considérée comme une pratique (Houdart-Merot et Petitjean, 2021) et les élèves eux-mêmes, dans le cadre de la classe, comme auteurs de textes à visée littéraire (Dupin, 2022).

Dans ce contexte, proposer des ateliers d'écriture, adaptés à la classe, répondant au principe des écritures de la variation (Le Goff et Larrivé, 2018) amène les élèves à mettre au jour, voire à prendre conscience de leur compréhension intime de l'oeuvre étudiée. En effet, les consignes permettent de faire travailler, par la variation rendue possible dans et par l'écriture, ce qui constitue le coeur et les enjeux littéraires de l'oeuvre étudiée.

Cette communication se place à la croisée d'une approche conceptuelle et d'une approche pragmatique. Elle cherche à déterminer en quoi l'écriture créative, en prenant une oeuvre comme point d'appui d'une pratique directe de la littérature, via des ateliers d'écriture adaptés, en favorise la lecture, l'appropriation immédiate et le souvenir à plus long terme.

Lors de l'étude d'*On ne badine pas avec l'amour*, de Musset, j'ai proposé à une classe de première générale d'un lycée de Gironde une séquence, organisée à partir d'un atelier d'écriture perlé, dont les séances alternent avec d'autres, plus traditionnelles, centrées sur les exercices préparant aux épreuves certificatives.

Les textes à visée littéraire sont écrits au début de la séquence, à la suite de l'étude des textes abordés dans le cadre du parcours associé à l'oeuvre intégrale dans le programme officiel, puis en fin d'analyse de la pièce. Les consignes successives invitent les élèves à réinterpréter les éléments constitutifs de la pièce dégagés au fil de l'étude, dans les textes qu'ils composent. L'analyse portera sur les textes composés par chaque élève qui, en s'appropriant les caractéristiques stylistiques, génériques et thématiques de la pièce, les fait apparaître, reconfigurées, au fil des réécritures de son texte. On examinera également la manière dont les dissertations, composées à distance de l'étude, portent la trace de cette écriture créative, témoignant de l'émergence dans la classe de sujets qui apprennent en lisant et en écrivant.

Mots clés : écriture créative, atelier d'écriture, sujet lecteur-scripteur, appropriation, pratique littéraire

Bibliographie succincte :

Brunel, M. et Hébert S., *Lire des oeuvres littéraires au lycée*, Paris : L'Harmattan, 2023.

Houdart-Merot, V. et Petitjean A.-M., *La recherche-crédation littéraire*, Bruxelles : PIE-Peter Lang, 2021.

Le Goff, F. et Larrivé, V., *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA éditions, Université Grenoble Alpes, 2018.

Dupin, C., *Pratiquer l'écriture créative au lycée*, thèse de doctorat, CY-Paris Cergy Université, 2022.

Rouvière, N. et Shawky-Milcent B., *De l'écrivain professeur au professeur écrivain. Quels apports pour la didactique de la lecture et de l'écriture ?*, Grenoble : UGA Éditions, Université Grenoble Alpes, 2024.

ESSONO EBANG Mireille

Ecole normale supérieure

AVOME NDONG Clémence Frédérique

Ecole normale supérieure

Approches didactiques de l'œuvre intégrale : enseignement et pratiques au Gabon

Cette communication se penche sur l'enseignement de l'œuvre littéraire intégrale dans le cadre des programmes actualisés de français au secondaire au Gabon. À la suite des réformes de 2014, puis celle de 2024, une place prioritaire est accordée à l'étude des œuvres intégrales, avec un minimum de trois œuvres par an et par niveau de classe, de la sixième à la terminale en classe de français (MEN, 2024). Un accent est particulièrement mis sur l'enseignement et la promotion des œuvres littéraires nationales sans pour autant oublier les classiques francophones. Ce changement engage les enseignants à développer des stratégies adaptées pour l'étude approfondie des textes littéraires complets des écrivains nationaux ou d'ailleurs, un enjeu clé dans la formation des futurs enseignants de français du secondaire que nous encadrons.

Notre travail qui s'inscrit dans une approche pragmatique propose une analyse descriptive des dispositifs pédagogiques mis en place, en mettant l'accent sur la manière dont les enseignants abordent l'œuvre intégrale en classe. Nous verrons comment ils s'approprient les réformes récentes concernant l'enseignement de l'œuvre intégrale. Quels défis spécifiques rencontrent-ils dans la conception de séquences pédagogiques autour de textes littéraires complets ? Cette recherche repose sur une approche qualitative, basée sur l'analyse de séquences didactiques élaborées dans le cadre de nos cours pour les étudiants inscrits en Master 2. Elle inclut également des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants en formation et en poste au Gabon. Ces entretiens visent à évaluer l'intérêt accordé à l'étude des œuvres intégrales, leur perception des réformes, leur adaptation aux nouvelles exigences, ainsi que leur stratégie pour inciter les élèves à s'investir dans la lecture d'œuvres complètes. En nous appuyant sur les théories de la réception littéraire (Dufays et coll., 2015) et de la pédagogie différenciée, nous examinons comment les pratiques des enseignants favorisent, ou au contraire freinent, une appropriation active et critique des œuvres littéraires par les élèves (Ahr, 2018). La place de l'œuvre intégrale en classe est ainsi discutée à travers la notion de « lecture complète » (Nguimbi, 2014), en opposition aux approches fragmentées ou thématiques.

En conclusion, notre communication propose des pistes pour optimiser la formation des futurs enseignants dans l'enseignement de l'œuvre intégrale, tout en promouvant une approche plus holistique de la lecture littéraire dès le plus jeune âge, tant au Gabon que dans la sphère francophone.

Mots-clés : Didactique de l'œuvre intégrale ; Enseignement du français ; Formation des enseignants ; Lecture littéraire ; Réformes éducatives.

Bibliographie

Ahr, Sylviane. (2018). *Former à la lecture littéraire*. Paris : CANOPE Éditions.

Dufays, Jean-Louis, Gemme, Louis et Ledur Dominique. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe, 3e éd.* Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'éducation nationale. (Août 2024). Liste des manuels et ouvrages à caractère éducatif, recommandés dans l'enseignement préprimaire, primaire, secondaire général, technique et professionnel. Années scolaires 2024-2026.

Nguimbi, Armel. (2014). *Au bout du silence. Récit d'une planification didactique*. Libreville : ODEM.

Institut pédagogique national. (Octobre 1995). *L'enseignement du français. Premier cycle du second degré*.

L'épreuve de l'enseignement explicite de stratégies lectorales en classe de 6^e

La recherche en didactique de la littérature nous invite à considérer l'œuvre intégrale non plus comme « chef d'œuvre » dans lequel on s'engagerait « à reculons » mais comme « toute production textuelle singulière, construite par un auteur, délimitée par sa matérialité d'objet-livre, par son unité thématique, par l'organisation de son contenu » (Ronveaux & Babin, 2020 : 310). Dans son statut scolaire (Houdart, 1997), l'OI en tant qu'objet à enseigner doit par ailleurs se prémunir de ses « démons » : une centration sur le texte au détriment du sujet lecteur (Ahr, 2013), des déviances didactiques telles que la lecture suivie linéaire (Brunel, 2018) « commentant pas à pas la découverte du texte » (Ronveaux & Babin, 2020 : 311) ou encore une lecture se résumant à « une succession de problèmes à résoudre » et à une « mécanique à démonter » (Joole, 2005). À ce niveau, les « médiations fictionnelles et symboliques » (Petit, 2016) qu'offre la lecture du texte long à travers différents espaces, micro et macro-textuels, seraient compromises réduisant la lecture de l'OI à l'étude d'un « groupement de textes déguisé » (Larrière, 2015) tendu vers un sens commun clos sur lui-même.

Pour contrer ces écueils, la recherche s'accorde sur la place à accorder dans la lecture en classe au sujet lecteur (Brunel, 2018 ; Louichon et Rouxel, 2010 ; Rouxel et Langlade, 2004). Parallèlement, des dispositifs ont fait l'objet d'expérimentation pour soutenir concrètement la lecture de l'œuvre intégrale au collège (Ahr, 2018 ; Brunel & Hébert, 2021 ; Hébert, 2019 ; Joole, 2005). Dans ce contexte, il sera question de s'interroger sur la mobilisation des stratégies lectorales dans la conception et la mise en œuvre de la lecture de l'œuvre intégrale. Précisément, nous étudierons comment cet enseignement spécifique de la lecture de l'OI accueille ces stratégies lectorales et quels pourraient être les intérêts de l'utilisation de stratégies de lecture dans l'appropriation du « texte long » dans la classe.

Pour mener cette réflexion, nous nous adossons sur le plan théorique à deux domaines de recherche : d'une part, nous convoquons en didactique de la littérature des concepts liés directement à la lecture de l'œuvre intégrale tels que les « approches tabulaires » (Langlade, 2002). Plus largement, nous mobilisons les travaux sur l'« appropriation » (Shawky-Milcent, 2016) et la réflexivité en lecture (Sauvaire, 2019), ainsi que ceux sur les dispositifs de lecture subjective (Langlade, 2008) et d'actualisation interprétative (Ahr, 2017 ; Citton, 2007) ; enfin, pour éclairer théoriquement nos choix et analyses, nous mobilisons le concept d'enseignement explicite (Bressoux, 2024), non dans l'application d'une démarche d'instruction directe, mais comme étant la mobilisation de *stratégies* (Cartier, 2000) permettant d'enseigner plus *explicitement* les savoirs à transmettre (Bressoux, 2022 ; Cèbe & Goigoux, 2021).

Sur le plan empirique, nous mobilisons le terrain d'une recherche collaborative de type LÉA portant sur l'enseignement de la lecture littéraire au cycle 3. Dans une démarche qualitative, nous étudions d'une part un recueil de données composé de deux plans séquentiels de lecture d'OI en cycle 3 et pour chacune d'entre elles, le plan d'une séance. Précisément, il s'agit de la lecture d'un conte patrimonial (*Sindbad le marin*) et d'une œuvre contemporaine de littérature jeunesse (*Céleste ma planète*, de T. de Fombelle) ainsi que du projet d'une des séances discuté en formation avant leur transposition en classe. D'autre part, s'ajoutent trois types de verbatims issus pour chacune des œuvres et pour les deux binômes sélectionnés d'enregistrements vidéoscopés de leurs discussions lors des journées de formation sur la séance à coenseigner, de la mise en pratique de cette séance suivie d'un entretien avec les enseignants. Nous nous appuyons sur une méthodologie d'analyse de discours, centrée sur une étude des unités sémantico-syntaxiques (Paillé & Mucchielli, 2012). Nous chercherons notamment à rendre compte des phases de transaction entre les enseignants et entre les deux espaces, de formation et de travail, qu'induit une séance d'enseignement de la lecture d'une œuvre intégrale où stratégies lectorales et enseignement explicite de la lecture littéraire sont mises en œuvre ; d'autre part, des freins et leviers qui émergent de ces projets de séance eu égard aux enjeux de la lecture d'une œuvre intégrale en classe de 6^e.

Bibliographie succincte

Ahr, S. (2017). Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : D'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique. *Recherches & Travaux*, 91, Article 91. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.954>

Bressoux, P. (2024, 06 mars). *L'enseignement explicite : Définition, enjeux et conditions d'application* [Conférence]. Sorbonne Université, Paris V.

Brunel, M., & Hébert, S. (2022). *Lire les œuvres littéraires au collège* (L'Harmatan).

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2021, 20 octobre). *Enseigner la compréhension : Où en est-on ?* [Conférence]. 175e réunion publique de l'Observatoire des Zones Prioritaires, Université de Clermont Auvergne.

Houdart, V. (1997). L'oeuvre intégrale : Aperçu historique et enjeux. *Le Français aujourd'hui*, 117, 3-13.

Langlade, G. (2002). *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Delagrave [1992].

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd). Armand Colin.

Ronveaux, C., & Babin, J. (2020). Œuvre intégrale. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol (Éds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 309-311). Honoré Champion éditeur.

Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. In N. Denizot, J.-L. Dufays, & B. Louichon (Éds.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 107-124). Presses universitaires de Namur.
<https://books.openedition.org/pun/6977>

Plusieurs enquêtes conduites entre 2017 et 2024 dans des classes de cycle 3 en France (CM1, CM2, 6e ; élèves âgés de 9 à 12 ans), où l'on étudie des oeuvres intégrales appartenant à des genres narratifs variés (conte, récit d'aventures, récit de science-fiction...), révèlent que leur étude est largement axée sur la compréhension de la fable, du matériau diégétique, en particulier par des activités de prélèvements d'indices (Richard-Principalli et Gennaï, 2023). L'oeuvre est ainsi réduite à un ensemble de données informationnelles, qu'il s'agit de comprendre compte non tenu de sa nature fictionnelle et littéraire. On assiste ainsi à une forme de *primarisation* de l'oeuvre littéraire, rabattue de son statut de genre second à un statut de genre premier (Bakhtine, 1984). Du côté des enjeux de formation littéraire, si la compréhension est une préoccupation largement partagée, peu de savoirs sont construits sur la nature et les caractéristiques des fictions littéraires, et l'on constate la rareté du geste d'institutionnalisation, pourtant essentiel à la clarification et à la stabilisation des savoirs, dans ces classes de cycle 3 où l'« on peut observer de manière tout aussi régulière l'absence quasi-systématique de bouclage didactique de la séance » (Louichon, 2020, p. 318). Apparaît d'autre part une faible prise en compte du sujet lecteur et des émotions lectorales, avec, du côté des enjeux de formation personnelle, des gestes de neutralisation des enjeux éthiques (Daumet, 2020), les enseignants peinant à aborder certaines thématiques, en raison notamment d'inquiétudes liées à l'impact émotionnel des oeuvres sur leurs élèves.

De telles analyses gagneraient à s'enrichir du point de vue des acteurs. L'enquête se poursuit ainsi sur de nouveaux terrains pour voir, en appui sur l'analyse croisée de séances et d'entretiens menés avec les élèves et les enseignants, si ces phénomènes conjoints de primarisation et d'évitement des questionnements éthiques s'y manifestent également, au risque du malentendu sociocognitif (Bautier et Rayou, 2009) – en l'occurrence, d'une compréhension erronée par les élèves les moins connivents avec la culture scolaire de ce que sont la littérature, la lecture littéraire et les enjeux de son enseignement. Les données ont été collectées dans le cadre du projet ELMa (Enseignement de la littérature et malentendus), qui vise à documenter l'existence effective du malentendu sociocognitif dans les séances de littérature, de l'école au lycée. Nous disposons à ce jour des données suivantes (la collecte se poursuit dans deux classes de lycée) :

- trois séquences (une au CE2, une au CM2, une en 3e) dans des établissements scolaires aux indices de positionnement social très contrastés (de 64,9 à 124,2) ;
- trente entretiens d'explicitation (individuels ou en binômes) menés après chaque séance avec des élèves aux profils hétérogènes en termes de catégories socioprofessionnelles et de performances scolaires ;
- trois entretiens individuels d'explicitation conduits avec les enseignant-es à la fin de chaque séquence.

Ces données permettent une approche comparatiste, d'une part entre les différents degrés (école élémentaire et collège) et niveaux d'enseignement (CE2, CM2, 3e), d'autre part entre des contextes contrastés sur le plan socioéconomique et culturel, enfin entre des corpus différents : deux des trois séquences (CE2 et CM2) sont consacrées à l'étude d'une oeuvre intégrale, alors que la troisième séquence (classe de 3e) porte sur un groupement de textes thématique et générique, ce qui permettra d'interroger les éventuelles spécificités (en termes de dispositifs, de savoirs et d'éventuels malentendus) de l'étude d'une oeuvre intégrale.

Mots clés : didactique de la littérature, malentendu sociocognitif, questionnement éthique, savoirs, sujet lecteur

Bibliographie succincte

Bakhtine, M. (1984) [1952-1953]. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bautier, É. et Rayou P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

Daumet, Y. (2020). Des moments éthiques. Dans Brigitte Louichon (dir.), *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France* (p. 167-197). Berne : Peter Lang.

Louichon, B. (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Berne : Peter Lang.

Richard-Principalli, P. et Gennaï, A. (2023). « Savoirs littéraires enseignés et discours instructeur des enseignants au cycle 3 ». *Didactiques et disciplines*, 1 (2), 122-132. <https://revues.imist.ma/index.php/Didactiques-et-Disciplines/article/view/41220>

Lire *Bel Ami* en rédigeant le journal de Georges Duoy : quelle résistance ?

Selon Gérard Langlade, toute lecture de fiction suscite chez le lecteur une « activité fictionnalisante » (2007), dont une des composantes est la réaction axiologique correspondant aux jugements portés sur le comportement des personnages et le système de valeurs dont il témoigne. Par ailleurs, on sait par les avancées de la psychologie cognitive que toute lecture de récit nécessite de la part du lecteur un travail inférentiel pour saisir les états mentaux des personnages : appréhender leurs émotions, repérer les valeurs qui les animent et comprendre leurs mobiles d'action (Oatley, 2011). Or ce travail d'inférences psychoaffectives relevant de l'*empathie fictionnelle* passe par un processus de simulation de la situation émotionnelle dudit personnage (Larrivé, 2015).

Qu'en est-il alors lorsque le personnage suscite chez le lecteur une violente réaction axiologique de rejet ? Le lecteur peut-il facilement se représenter des valeurs contraires aux siennes ? Pour la psychologue cognitive Anne Rebol, en vertu d'un phénomène qu'elle nomme « résistance imaginative, si nous pouvons imaginer qu'un personnage ait des convictions contraires aux nôtres, il nous est difficile, voire impossible, de simuler mentalement des convictions morales qui iraient à l'encontre des nôtres (2011).

Nous proposons de nous intéresser à la lecture scolaire du roman de Maupassant, *Bel Ami*. Considérant que Georges Duoy, jeune héros provincial encore timide dans l'incipit *in media res*, se révèle au fil du récit être un opportuniste manipulateur et cynique qu'aucune règle morale n'entrave dans sa volonté d'ascension sociale, ce roman initiatique nous semble particulièrement intéressant pour observer chez les élèves de potentielles traces de résistance imaginative à son égard et appréhender en quoi cette résistance participe au processus d'interprétation et d'appropriation du récit.

Notre intervention s'appuiera sur un dispositif d'écriture en première personne de type *journal de personnage* (Larrivé, 2020) accompagnant et complétant, au fil des chapitres découverts, une séquence de lecture de *Bel Ami* en classe de 4^{ème}. Après chaque lecture d'un extrait choisi et avant que l'analyse ne commence, le dispositif prévoit deux écrits de travail. Le premier est un écrit en « je » fictif, nécessitant de la part des élèves d'adopter le point de vue du protagoniste. Cependant, hormis le premier texte consacré obligatoirement aux pensées de Georges Duoy, les élèves peuvent ensuite choisir de garder le point de vue de Bel-Ami ou bien d'adopter le « je » fictif d'un autre personnage, femme ou homme, jouant également un rôle prépondérant dans l'extrait lu. Le second écrit demandé est un écrit en « je » non fictif justifiant le choix énonciatif opéré dans le premier écrit.

Ainsi pourrions-nous observer d'une part, dans les écrits en « je » fictif, si les élèves choisissent ou non de continuer à faire parler Georges Duoy, et le cas échéant, quelles pensées ils lui prêtent. Nous observerons d'autre part, dans les seconds écrits, de type réflexif, s'ils justifient le maintien ou le changement opéré par des arguments d'ordre axiologique. Notre objectif est d'analyser le rôle que joue le dévoilement progressif des agissements du protagoniste dans le choix du « je » fictif adopté mais aussi de déceler, dans d'éventuelles traces d'une certaine *résistance imaginative* à exprimer en première personne les malsaines pensées de Bel-Ami ou au contraire dans l'expression d'une transgression axiologique provocatrice et assumée de sujet écrivain¹, l'amorce d'une interprétation distanciée du personnage et du roman.

Bibliographie succincte :

LANGLADE, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*. N°145. 71-73. URL :

LARRIVÉ, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif. *Repères* 51, 157-176.

LARRIVÉ (2020). Le journal de personnage pour rejouer le jeu de la fiction. Dans *Fiction et réel. Recherches* n°72. 121-156.

OATLEY, K. (2011). Les romans renforcent l'empathie. *Cerveau et Psycho*, août-octobre.

REBOUL, A. (2011). La résistance imaginative : émotions, valeurs et fiction. Dans TAPPOLET C. (ed). *Les Ombres de l'âme : penser les émotions négatives*. Markus Halter Ed.

¹ Certains récits homodiégétiques mettant en scène des personnages odieux et amoraux ont ainsi suscité, à dessein, des commentaires très controversés.

LAURENT-FARRE Sylvie

Docteure en lettres et arts spécialité didactique de la littérature de l'Université Grenoble Alpes
UMR 5316 LITT&ART CNRS et UGA ; Formatrice à l'INSPE de Grenoble en SDE.

Lire une œuvre intégrale au cycle 1 : quelles significations ? Quelle méthode ?

Au cycle 1, les programmes inscrivent la lecture d'albums dans le cadre de la découverte de la langue écrite, mais les temps d'échanges collectifs autour d'un album sont rarement considérés par les enseignants et par les programmes comme un réel apprentissage littéraire. Deux questions se posent dès lors. En premier lieu, il convient de se demander si l'acte de lire des albums en maternelle peut être considéré comme la lecture d'une œuvre intégrale à part entière puisque les élèves de maternelle ne sont pas encore des lecteurs autonomes, mais dépendent d'un adulte médiateur qui s'adresse à une communauté de jeunes auditeurs. En second lieu, on peut s'interroger sur les modalités de découverte et d'appropriation d'œuvres caractérisées par leur facture iconotextuelle ?

Notre réponse se déroulera en deux temps. Nous questionnerons d'abord les programmes de cycle 1 et les documents qui accompagnent ceux-ci. Nous montrerons comment, à travers certaines recommandations issues de ces textes, il est possible de convoquer un sujet, que nous appellerons pré-lecteur, dès le cycle 1 pour permettre à celui-ci d'entrer dans une œuvre de manière approfondie, de l'appréhender dans son intégralité, de se situer face au protagoniste et aux autres personnages. Cela nous conduira à nous interroger sur ce que peut signifier « lire » un album narratif dans son intégralité pour un élève de maternelle en considérant l'aspect iconographique et textuel. Nous évoquerons ainsi les critères permettant de sélectionner une œuvre littéraire pour le cycle 1 et la posture que l'adulte médiateur devrait adopter afin de faciliter à la fois l'interpellation de la subjectivité de l'élève et la compréhension intégrale de l'œuvre par ce dernier.

Dans un deuxième temps, nous partirons de notre recherche doctorale sur l'appropriation du personnage des albums narratifs comme levier pour construire un sujet lecteur dès le cycle 1, pour nous intéresser à la manière de travailler un album de schéma quinaire comme une œuvre intégrale avec de jeunes élèves convoqués comme sujets pré-lecteurs.

À partir d'un choix dans nos données, notre communication se situera dans une approche conceptuelle et pragmatique.

De ce fait, nous proposerons une méthode d'appropriation de l'œuvre intégrale par les jeunes élèves avec une entrée par les illustrations pour accéder ensuite au texte lu par un adulte. La particularité de notre approche consiste à accepter et mettre en exergue l'investissement personnel de chaque pré-lecteur pour qu'il puisse s'enrichir des avis de ses pairs tout en appréhendant la logique narrative du récit. Notre questionnement s'articulera autour de la place laissée à chaque élève au cours des différentes phases d'une séance et à la manière d'organiser une séquence sur un même album pour permettre aux jeunes pré-lecteurs de convoquer leurs impressions à la lecture des images et à l'écoute du texte.

Des exemples de verbatim collectifs et individuels, issus des données de notre recherche nous permettront d'évoquer comment de jeunes élèves peuvent saisir une œuvre intégrale en s'appropriant un personnage et en s'impliquant à ses côtés.

Mots clés :

Cycle1/sujet pré-lecteur/album narratif/appropriation/empathie

Bibliographie :

BERTHOZ, Alain et JORLAND, Gérard, *Empathie (L')*, Odile Jacob, 2004.

DEMOUGIN, Françoise, « Lecture d'images et (re) positionnement du lecteur », dans A. Rouxel et G. Langlade (dir), *Le sujet lecteur*. Rennes, PUR, 2004, p 317-328.

JOUVE, Vincent, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.

LAURENT, Sylvie, *L'appropriation du personnage des albums narratifs au cycle1 : développer une attitude empathique pour construire une posture de pré-lecteur*, sous la direction de Jean-François Massol, Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, 2024.

ROUXEL, Annie, et LANGLADE, Gérard, *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004.

SOULE, Yves, TOZZI, Michel et BUCHETON, Dominique, *La littérature en débats : discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier, SCÉRÉN-CRDP Académie de Montpellier, coll. Argos, 2008.

MEN, Cycle 1, *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, Partie IV.3 *La littérature de jeunesse*. l'école maternelle, 2016.

MEN, *La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement* [en ligne]. Disponible sur Éduscol. l'adresse : <https://eduscol.education.fr/document/13396/download>

La lecture d'une oeuvre intégrale de littérature de jeunesse en classe d'anglais langue étrangère en première année d'études supérieures.

En parallèle, en classe d'anglais langue 1 étrangère, autour de 75% des étudiants testés dans le cadre de notre recherche en début de première année se situent en-dessous du niveau B2, pourtant visé en fin de terminale. La classe concernée par nos recherches affiche un niveau A2. Si les lacunes en lecture en français langue première (L1) ne sont pas nécessairement à mettre en directe corrélation avec le faible niveau d'anglais des étudiants, il est cependant important de noter que la compétence « lire », travaillée d'abord en L1, est aussi présente dans les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). C'est, en effet, une capacité essentielle à l'acquisition d'une langue qu'elle soit première ou seconde (L2). Pour développer un niveau de maîtrise élevé d'une langue, il est nécessaire de s'exposer à sa littérature pour travailler, non seulement, les compétences linguistiques, mais aussi les compétences socio-linguistiques et pragmatiques et culturelles qui permettront de développer des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, pour faire des étudiants des acteurs sociaux capables d'agir et d'interagir dans nos sociétés. Par « lire », nous entendons donc la lecture d'oeuvres intégrales. De nombreuses études en didactique des langues, principalement en Français Langue Étrangère (FLE), démontrent l'intérêt d'inclure l'étude d'oeuvres intégrales dans le cursus d'apprentissage des langues. J.P. Cuq exprime la nécessité « d'introduire au plus tôt des unités textuelles qui forment un tout et dont la longueur soit assez conséquente au fil de l'apprentissage » (Cuq, 2003, p.171). L'introduction de l'étude d'oeuvres intégrales en classe de L2 pose alors la question de ce que veut dire « lire en L2 ». Alors, les compétences de lecture en L1 préfigurent-elles des compétences en L2 ? Quelle posture de lecteur est possible pour des étudiants qui ne maîtrisent pas complètement, voire peu, la langue cible ? Les travaux d'E.Riquois sur la « compétence lectoriale » (Riquois, 2010) et la place du sujet-lecteur dans l'étude d'oeuvres intégrales en L2 démontrent ainsi, en se fondant, notamment, sur les recherches en sciences cognitives détaillées par D. Gaonac'h, comment l'étude d'oeuvres littéraires en L2 peut favoriser le développement des compétences communicatives langagières des apprenants et ce, malgré un coût cognitif important. Par ailleurs, pour développer l'autonomie et la posture de lecteur en L2, elle s'appuie sur les théories du texte d'U.Eco, pour déterminer les différentes activités de lecture qu'il est possible de soumettre aux étudiants. La réussite de ces activités est aussi intimement liée au type de lecture sélectionné par l'enseignant. Il est important de choisir des oeuvres riches sur les plans linguistiques et culturels, tout en étant adaptées au niveau des étudiants. Les travaux de C.Maizonniaux sur l'utilisation d'oeuvres intégrales de littérature de jeunesse en L2 avec un public d'étudiants soulignent l'intérêt du recours à ce genre littéraire dans un processus de lecture en L2 (Maizonniaux, 2020). Nos travaux en didactique de l'anglais proposent alors, via une recherche action exploratoire, de créer un dispositif pédagogique pour développer la lecture suivie d'un roman de littérature de jeunesse britannique dans une classe d'anglais de niveau A2 en première année. Cette expérimentation vise des effets positifs tant sur les compétences en anglais que sur la compétence de lecture des étudiants concernés. Une partie de nos « Les Français et la lecture en 2023 » : <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-francais-et-la-lecture-en-2023> 1 conclusions sont tirées de l'analyse quantitative des résultats de ces étudiants à des tests d'anglais effectués en début et fin de protocole. En parallèle, nous avons réalisé, à travers des questionnaires et entretiens de groupe, une analyse qualitative de l'impact de cette expérimentation sur les étudiants et leur envie, ou non, de continuer à développer leur posture de sujet-lecteur en anglais, comme en français.

Mots clés : didactique des langues et cultures, lecture suivie en langue étrangère, oeuvre intégrale, sujet-lecteur en L2, littérature en L2 1 jeune sur 5 affirme ne pas lire du tout

Bibliographie succincte

CUQ, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International. ECO, U. (1985). *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Le Livre de Poche. GAONAC'H, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°13. MAIZONNIAUX, C. (2020). *La littérature de jeunesse en classe de langue, pour une pédagogie de la créativité*, Grenoble : UGA Éditions. RIQUOIS, E. (2010). *Acquérir une compétence lectoriale en français langue étrangère et seconde*, Congrès mondial de Linguistique française, Paris.

Du carnet de lecteur au carnet d'écrivain, essai de typologie des formes et usages d'un outil de lecteur ou non lecteur scolaire

L'utilisation du carnet de lecture s'inscrit dans l'imitation des pratiques d'écrivains et de savants. « Les traces concrètes et matérielles de la lecture » et les « pratiques singulières » des lecteurs recueillies dans les carnets de lettrés, en font un objet d'étude majeur pour saisir le fonctionnement même de la lecture et de la réception des oeuvres. (Minzetanu, 2016).

En didactique, les travaux d'Annie Rouxel qui engageait sa recherche sur le plaisir du lecteur en classe, et la nécessité scientifique de comprendre la manière dont les élèves investissent les oeuvres scolaires, amènent à un usage important, pour ne pas dire massif du carnet de lecture. Celui-ci devient un média par lequel le chercheur recueille les éléments d'une lecture intime des élèves en situation scolaire. Si on souligne souvent son caractère hybride puisqu'il accueille les réflexions personnelles et intimes des élèves dans un contexte social – la classe (Lemarchand, 2017), on souligne moins souvent le glissement qui s'opère lorsqu'il passe d'un outil de recherche à un outil didactique. Or, lorsque les enseignants s'emparent de cet objet et se l'approprient, son usage et sa forme évolue.

Plus de dix ans après les travaux de l'équipe de Cergy-Pontoise (Arh & Jolle, 2013), quelles formes ont désormais ces carnets et quels usages scolaires en fait-on ? Accompagnent-ils toujours la lecture des oeuvres intégrales ? Ont-ils vocation à n'accueillir que les lectures cursives des élèves ? Les enjeux, favoriser *l'expérience de lecture* et construire le *sujet lecteur*, sont-ils pris en charge ou au contraire se sont-ils étiolés ? Lors des 25e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Sandrine Bazile soulignait, en effet, que la préoccupation de construire ce sujet lecteur reste un impensé en classe et le texte est souvent prétexte au traitement d'une thématique.

Notre enquête propose de faire le point sur les usages scolaires du carnet, ses fonctions et ses formes et d'en construire une typologie. Celle-ci s'appuie sur la récolte d'une dizaine de carnets de lycée professionnel. Nous les classons en fonction de la place qu'occupe les lectures intégrales dans les traces laissées par les élèves et nous observons les consignes données par les enseignants pour en évaluer leur caractère scolaire ou leur proximité avec les usages savants. Quels modes de lectures sont favorisés dans ces carnets ? Les formes de ce dernier sont-elles toujours empreintes de la flânerie du lecteur ou sont-elles entrées dans une ère plus normative ? Quelle place occupe le carnet numérique et le carnet d'écrivain dans les pratiques de classe ? Enfin, nous observons plus finement les spécificités de l'un d'entre eux. Celui-ci propose une forme originale et des pratiques variées qui répondent aux enjeux du lycée professionnel et en font un modèle du genre.

Bibliographie succincte

Ahr, S., Joole, P. (2013). *Carnet/Journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université* ? Namur : Presses Universitaires de Namur.

Ouvrard E., Hébert-Loizelet S. (2019). *Les Carnets aujourd'hui : supports d'apprentissage et objets de recherche*. Caen : Presses Universitaires de Caen.

Lemarchand, S. (2017). *Devenir lecteur : L'expérience de l'élève de lycée professionnel*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Minzetanu, Andrei. (2016). *Carnets de lecture, Généalogie d'une pratique littéraire*. Manuscrits Modernes. Paris : Presses universitaires de Vincennes.

Les écrits d'appropriation en question(s) *Le français aujourd'hui*, 216, 1, 2022, shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2022-1?lang=fr.

LEPINE Martin

PH. D., professeur, Université de Sherbrooke

MARCROUX Marie-Hélène Marcoux

M. A., conseillère pédagogique, Université de Sherbrooke

DUPONT Denis

Conseiller pédagogique, Université de Sherbrooke

Les Passeurs de lecture en éducation : pour partager le plaisir de lire des œuvres intégrales et de les faire circuler entre l'université et l'école

Les compétences lectorales sont d'une importance capitale pour le développement tant personnel, culturel que social des personnes (Hébert et Lépine, 2011). Or, plusieurs recherches signalent que, plus les enfants avancent dans leur parcours scolaire, moins leurs attitudes sont positives par rapport à la lecture en général et par rapport à la lecture d'œuvres intégrales en particulier (Lépine et al., 2021; Morin, 2014). Comment alors les aider à entretenir le goût de lire dans la vie et pour la vie? Une des pistes à explorer, selon nous, est celle qui permet de tisser des liens entre les cadres scolaire et extrascolaire, entre l'éducation formelle et informelle. C'est ce que le projet des Passeurs de lecture propose aux futurs professionnels de l'éducation de l'Université de Sherbrooke, au Québec, autour d'animations du livre et de lectures interactives, réalisées à voix haute (Dupin de Saint-André, 2011). Ces lectures interactives exigent de susciter des échanges et des discussions avant, pendant et après la lecture de l'œuvre intégrale, de partager ses réactions et de se prolonger dans des activités ludiques complémentaires, autant d'actions qui permettent de développer une communauté de lecteurs (Marcoux, 2018; Vanhulle, 1999). Concrètement, dans une approche pragmatique de la lecture d'œuvres intégrales, sur une base volontaire, le Passeur (l'étudiant en éducation) rencontre à quatre ou cinq occasions, pendant environ deux mois, un groupe de jeunes autour de lectures interactives pour partager son propre plaisir de lire, pour agir comme modèle lecteur et pour accompagner les élèves dans leurs découvertes d'œuvres pour la jeunesse. Le Passeur développe plus largement sa compréhension de son rôle de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999) en faisant ses premières animations de lecture dans un contexte moins formel que les stages traditionnels, où la supervision et l'évaluation des enseignants associés et des superviseurs teintent leurs interventions en lecture.

Le projet, en cours depuis l'automne 2023, présente différentes retombées sur les Passeurs étudiants, les personnes enseignantes qui les accueillent dans leur école ainsi que sur les enfants et les adolescents qui assistent aux lectures interactives. Pour les Passeurs étudiants, les retombées se situent sur toutes les dimensions de leur rapport à la lecture et à la littérature (Émery-Bruneau, 2014), tant sur le plan de l'aisance à animer des lectures d'œuvres intégrales, sur leur connaissance des œuvres littéraires pour la jeunesse, sur le potentiel d'intégration dans leurs stages d'œuvres intégrales pour enseigner à lire, à écrire et à communiquer oralement, sur l'importance de leur rôle de modèle lecteur, sur les effets de la lecture à voix haute sur les jeunes et sur leurs propres goûts littéraires. Pour les enseignants qui les accueillent, les effets du projet et du passage d'étudiants touchent à leur connaissance de nouvelles œuvres pour la jeunesse et surtout à la façon de revisiter leurs pratiques d'animation de lectures interactives en classe. Les jeunes, enfin, en plus de découvrir des livres variés, ont l'occasion de rencontrer des modèles lecteurs variés, d'anticiper avec plaisir leur venue, associant ainsi livre, œuvre intégrale et lecture au plaisir.

Bibliographie succincte

Dupin de Saint-André, M. (2011). L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : Conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-91.

Lépine, M., Héту, S., Sirard, A., Blaser, C., Debeurme, G., Dezutter, O., Nizet, I., Villeneuve-Lapointe, M., Carpentier, G., Tremblay, O. et Émery-Bruneau, J. (2022). Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs et de lectrices

d'œuvres littéraires au préscolaire et au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie. Rapport de recherche no 279012. FRQSC - Action concertée - Programme de recherche sur la littératie.

Marcoux, M.-H. (2018). La BD au primaire. Montréal : Chenelière Éducation.

Morin, M.-F. (dir.) (2014). Portrait du jeune lecteur québécois de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire. Rapport final. Sherbrooke : Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant.

LEPINE Martin

Ph. D., professeur, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

LAURENCE Stéphanie

M. A., doctorante, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

MARCIL-LEVERT Judith

Conseillère pédagogique, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Des cercles de lecture aux cercles de lecteurs : des dispositifs didactiques complémentaires pour mieux lire et apprécier des œuvres intégrales à l'école

Dans le contexte québécois, le programme de formation en français favorise une articulation des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement autour de l'appréciation des œuvres littéraires, notamment des œuvres intégrales. Or, une enquête récente montre que, sur 518 enseignants, seulement 36% d'entre eux utilisent régulièrement des groupes de discussion qui favorisent les interactions orales et le partage d'expériences fictionnelles, occasions qui pourraient servir (Lépine, 2017). D'autres enquêtes québécoises, comme d'ailleurs dans le monde, ont aussi montré que les attitudes et les habitudes de lecture des élèves s'étiolent plus on avance dans le parcours scolaire, la lecture devenant un outil d'évaluation individuelle et non un moyen d'émancipation qui nourrit les interactions sociales et langagières.

Il y a quelques années, Hébert (2011, p. 57) a bien montré que lier des expériences de lecture et de communication orale est une « activité dialogique particulièrement féconde pour créer de réelles communautés de lecteurs et libérer la parole du jeune lecteur ». Il s'agit donc de tenter de faire entrer en interactions fréquentes des sujets lecteurs divers, dès le primaire, dans des dispositifs didactiques qui allient souplesse et rigueur, qui donnent du sens aux apprentissages, tout en se rapprochant des pratiques sociales de références en lecture, où lire-écrire-communiquer oralement sont en interrelations constantes.

Dans le cadre d'une recherche-action (Lépine et al., 2022), nous avons misé sur le développement de compétences et d'appétences à lire et à apprécier des œuvres intégrales en élaborant un dispositif didactique novateur, complémentaire aux cercles de lecture, que nous avons nommé « cercles de lecteurs ». Ce dispositif, inspiré des travaux en écriture sur les cercles d'auteurs

(Turgeon, Tremblay et Gagnon, 2019), mise sur une entrée par le sujet, soit le lecteur à accompagner dans son parcours de vie de lecteur, et moins par l'objet, soit le texte à comprendre et à interpréter. Dans un tel dispositif, il s'agit donc de mettre en valeur tous les lecteurs de la classe en misant sur l'expression de chacune des dimensions de leur rapport à la littérature qui constitue leur identité lectorale (Émery-Bruneau, 2014), que ce soit par leurs connaissances, leurs pratiques, leurs préférences ainsi que les interactions sociales et la valeur qu'ils accordent à la lecture dans leur vie.

Nous avons créé ce dispositif en trois phases itératives, inspirées des étapes de la recherche design en éducation (McKenney et Reeves, 2019). Ainsi, nous avons d'abord fait une analyse et une exploration des besoins de l'équipe d'enseignantes impliquées dans le projet (phase analyse/exploration), ensuite nous avons proposé une première ébauche du modèle des cercles de lecteurs (phase design/construction) avant, enfin, d'en évaluer son contenu et de le bonifier (phase évaluation/réflexion). Le dispositif des cercles de lecteurs, tel que développé et mis en pratique dans des 10 classes d'écoles primaires de milieux défavorisés, permet de susciter et d'entretenir le goût de lire des œuvres intégrales pour soi et pour autrui.

Dans cette proposition, nous souhaitons présenter le dispositif « cercles de lecteurs », montrer en quoi il est complémentaire aux cercles de lecture pour développer à la fois des compétences et des appétences en lecture/appréciation des œuvres intégrales et proposer une évaluation plus dynamique des compétences lectorales.

Bibliographie succincte

Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : Conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-91.

Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur? *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 51-78.

McKenney, S. et Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2 e éd.). Routledge.

Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.

Lépine, M., Héту, S., Sirard, A., Blaser, C., Debeurme, G., Dezutter, O., Nizet, I., Villeneuve-Lapointe, M., Carpentier, G., Tremblay, O. et Émery-Bruneau, J. (2022). *Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs et de lectrices d'œuvres littéraires au préscolaire et au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie*. Rapport de recherche no 279012. FRQSC - Action concertée - Programme de recherche sur la littératie. Récupéré du site : https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/11/03_rapport-de-recherche_2020-li-279012_lepine.pdf

MAS Marion

l'INSPE de Lyon (Université Lyon 1) et membre de l'IHRIM (UMR 5317)

« Le procès de personnage : un espace propice de rencontre entre lecteur modèle et lecteur empirique ? »

Cette communication se propose d'examiner dans quelle mesure le dispositif du procès de personnages fictifs peut permettre, y compris avec de petits lecteurs, de tresser la dimension subjective de la lecture et l'acquisition de compétences littéraires immédiatement significatives et opérationnelles, intégrées au projet de lecture. Il nous semble en effet que la réflexivité qui s'y joue est susceptible de provoquer un « équilibre » entre « les composantes sémiotique, subjective et savante de la lecture » (Langlade, 2022, p.7), notamment grâce au réinvestissement, dans sa dimension pragmatique, de la problématique du point de vue, telle que l'abordent les travaux d'Alain Rabatel (1998, 2004, 2004, 2007). Cette hypothèse est mise à l'épreuve de l'étude de *La Ferme des animaux*, de G. Orwell, dans une classe de 3^e située dans un collège REP+ de Vénissieux.

Lire un recueil poétique au lycée avec Chat GPT

Dans le cadre des informations et interrogations médiatiques sur les avancées de l'intelligence artificielle générale (IAG), le robot conversationnel ChatGPT et ses utilisations font l'objet de questionnements divers. Gratuit d'accès sur certains de ses supports, donnant systématiquement des réponses aux questions posées, pouvant générer des textes de divers genres, Chat GPT peut être perçu comme un danger dans la sphère éducative, même si des expériences ont été menées pour interroger son rôle dans les dispositifs didactiques auxquels il peut se trouver associé. Les élèves ne trouveront-ils pas grâce à cette nouvelle machine numérique des réalisations toutes faites pour les exercices qui leur sont proposés ? Et du côté des enseignants, qu'en est-il ? Si, à travers les réponses relativement développées qu'il livre, ChatGPT peut apparaître comme un apprenant très sérieux, très savant, toujours de bonne composition, parfois très imaginatif, parfois trop spontané pour éviter les erreurs, mais toujours prêt à rectifier celles-ci et à s'améliorer, ne peut-il être considéré également comme un assistant des professeurs de lettres ? Pour répondre aux questions, une exploration de trois œuvres poétiques avec Chat GPT : Les Illuminations de Rimbaud (1895), Alcools d'Apollinaire (1913), Les ruines de Paris de J. Réda (1977) a fourni un ensemble de données qui seront l'objet d'une analyse en trois moments.

On écartera d'entrée de jeu la dimension sensible de l'approche des œuvres. Si ChatGPT répond à des questions contenant les verbes « aimer », « toucher », « plaire », les interrogations ne peuvent que reposer sur des généralités (élève de seconde, classe « sport-étude »), ce qui entraîne des clichés dans les réponses, qui peuvent même être assez fantaisistes. La conception de la sensibilité que l'on peut déceler a-t-elle partie liée avec les bibliographies que ChatGPT peut livrer sur la lecture subjective ?

On envisagera ensuite ce que l'on pourrait appeler la générosité infinie de ChatGPT, qui fournit en permanence des pistes d'analyse des œuvres assez nombreuses, entre perspectives générales et études de poèmes précis. Un enseignant ou un élève est ainsi mis en demeure de faire des choix dans les réponses qui sont livrées, parfois de réorganiser celles-ci, mais aussi de préciser ses interrogations, ce qui nécessite, de sa part, d'amples connaissances et le recours à des ouvrages ou à des sites divers de la Toile qu'il lui faut connaître par ailleurs. La dimension sérieuse, monocore et régulière du discours tenu par la machine rend peut-être nécessaire aussi des adaptations particulières de ce dernier.

Si figure dans la question posée le terme de classe ou d'enseignement, les réponses finissent par quelques lignes intitulées « Méthodologie pour l'étude en classe ». On peut ainsi analyser les conceptions pédagogiques qui sont, pour l'instant, sur l'étude des œuvres, celles de ChatGPT. On observera que ces conceptions sont limitées, très générales et assez convenues, même si, par ailleurs, le robot conversationnel sait donner une définition de la didactique de la littérature et dérouler des bibliographies concernant le domaine.

Bien entendu le système n'étant pas inerte, CHAT GPT apprend quand on lui signale des erreurs et peut même être lui-même en demande de précisions pour mieux affiner ses réponses. Les propos du robot conversationnel qui ont été utilisés pour la communication devraient donc évoluer.

5 Mots clés : ChatGPT / Question-réponse / Dimension sensible / Piste d'analyse /

Bibliographie succincte ²

Cadre et réflexions

ACERRA, Eleonora, GERVAIS, Bertrand, PETITJEAN, Anne-Marie, dir., « Des robots dans la classe », *Le français aujourd'hui*, n° 226, 2024.

GASCIANA, Jean-Gabriel, « Intelligence artificielle », *Encyclopedia Universalis*, <https://www.universalis.fr/encyclopedie/intelligence-artificielle-ia/6-bibliographie> GEFEN, A., *Vivre avec ChatGPT. L'intelligence artificielle aura-t-elle réponse à tout ?* Paris, éditions de l'Observatoire, 2023.

LANGLADE, Gérard, *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, Toulouse et Paris, CRDP Midi-Pyrénées et Delagrave, 2002.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET ED LA JEUNESSE (2023). *Intelligence artificielle et éducation : apports de la recherche et enjeux pour les politiques publiques*. GNum. DNE - TN2, https://edunumrech.hypotheses.org/files/2023/05/MEN_DNE_brochure_IA_WEB.pdf.

Œuvres utilisées

APOLLINAIRE, G., *Alcools*, dans *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. La Pléiade, 1965, p. 37-154.

REDA, J., *Les ruines de Paris*, Paris, Gallimard, 1977.

RIMBAUD, A., *Les Illuminations*, dans *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. La Pléiade, 1977, p.119-155.

² Sans oublier les ouvrages inventés par ChatGPT pour une bibliographie sur l'étude de l'œuvre intégrale. Rannou, Nathalie, et Shawky-Milcent, Bénédicte. *Lire la littérature à l'école : enjeux et démarches*. ESF, 2016. Massol, Jean-François. *Œuvre intégrale et ses enjeux didactiques*. Armand Colin, 2013.

MILZ - GIRARDEY Béatrice

Docteure en Littérature comparée

Formatrice FDE Montpellier/ enseignante en collège.

Enseignement de l'oeuvre littéraire et lecture à voix haute : comment apprendre à savourer le texte ?

La lecture à voix haute peut-elle transformer le rapport à la littérature et enrichir l'enseignement des oeuvres en classe ? Au sein du projet « Sème et Essaime la Littérature » de la faculté de Montpellier, notre étude pragmatique et empirique auprès de futurs et jeunes enseignants vise à explorer le lien entre la vocalisation des textes et l'appropriation vivante de l'oeuvre littéraire en croisant entretiens semi dirigés et enquêtes. Nos observations de la lecture à voix haute tant en situation de formation qu'en pratiques de classe se concentrent sur les dimensions cognitives, langagières et émotionnelles de l'expérience littéraire. En effet, l'expérience incarnée du texte par la voix offre un médiateur levier vers un rapport plus sensoriel et esthétique à l'oeuvre (Chabanne, 2008). Dans ce contexte, le texte s'ouvre alors comme un espace de dialogue et la lecture comme un partage collectif autour d'une mise en corps de l'oeuvre (Dufays, 2005, Martin, 2014). Cet aspect ressort particulièrement dans les nouvelles préconisations et nous interroge sur la formation même du futur enseignant pour la mise en oeuvre de cette pratique. La lecture à voix haute est ici envisagée comme un acte créatif, où le lecteur devient un médiateur vivant de l'oeuvre, capable de transmettre émotion, résonance et plaisir en actualisant et recontextualisant par la voix le texte patrimonial. (Louichon, 2010). Encore faut-il que cette voix soit elle-même maîtrisée et que l'on puisse en jouer à bon escient. Ce travail didactique ouvre donc des perspectives pour la formation didactique à l'enseignement de la littérature en classe et notamment l'application des nouveaux programmes en contribuant à conduire les enseignants à transmettre non seulement des connaissances mais une véritable sensibilité esthétique et émotionnelle à la littérature

MOINARD Pierre

Université de Poitiers-INSPÉ, Laboratoire FoReLLIS – Unité de recherche 15076, équipe B.

BOUMBOU Elvire

Université Côte d’azur-France et université Marien Ngouabi-Congo. Laboratoire LINE.

Lire des œuvres intégrales en contexte hybride : quels gestes didactiques pour relancer les échanges entre lecteurs ?

Plusieurs recherches en didactique de la littérature interrogent les relations entre des outils numériques et leurs usages pour faire lire des œuvres dans le secondaire. Brunel observe que « l’innovation technologique s’articule au renouvellement didactique » quand « la séance de lecture [intègre] la pratique [de] blogs » (2021, p. 116). Selon Claude et Shawky-Milcent (2021) l’utilisation d’une plateforme permettant aux élèves de publier des commentaires en marge d’une œuvre et à l’enseignant d’« intervenir dans le temps privé de la lecture » (p.8) engage une révision du contrat didactique. Augé (2020) et Brunel (2021) interrogent des renouvellements des approches d’œuvres patrimoniales à travers des scénarios d’enseignement orientant la lecture par l’écriture créative en ligne. Moinard (2109) étudie d’autres scénarios, reposant sur le partage d’écrits de la réception diversifiés (Le Goff et Larrivé, 2017) au cours de la lecture des œuvres ou après coup. Brunel et Boumbou (2023) nourrissent une réflexion sur les enjeux didactiques d’une formation à ces pratiques pédagogiques.

En effet, les usages scolaires des forums et d’environnement numériques appellent l’élaboration de gestes didactiques (Bucheton et Soulé, 2009) spécifiques. Dans le cadre d’enseignements hybrides, qui alternent le travail à distance et en présence, les gestes de présentation et de lecture collective en classe de billets du forum déterminent des relances de la lecture littéraire (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996/2015).

Notre proposition mettra en perspective deux situations, menées dans des contextes différents, au Congo et en France, respectivement par un étudiant-professeur en formation initiale et par une professeure expérimentée.

Comment ces praticiens conduisent-ils les exploitations des écrits du forum en classe pour entretenir la lecture d’une œuvre ?

La première série de données provient de la captation vidéo d’une séance de formation : un étudiant, en Master 2 professionnel de Langue et littérature française à l’E.N.S de Brazzaville, en posture d’enseignant fait jouer à ses camarades le rôle des élèves lecteurs en classe de seconde littéraire de la nouvelle « La Virginité », extraite du recueil des nouvelles *Les Chroniques congolaises* de J.B. Tati Loutard (1974). Le retour aux billets publiés sur la plateforme *Google Classroom* ouvre une discussion sur l’œuvre. En outre, l’analyse d’un entretien semi-directif avec cet étudiant apporte des informations sur ses représentations concernant l’enseignement de la lecture d’œuvres.

Le second corpus de données garde trace d’un dispositif de lecture de trois contes philosophiques du XVIIIe siècle, dans une classe de seconde en région parisienne. La transcription de la captation vidéo de séance est complétée par le verbatim des échanges sur le forum de la classe et les déclarations de l’enseignante lors d’entretiens semi-dirigés.

Nous analyserons la circulation entre différents artefacts (le vidéoprojecteur, le forum, le tableau, le livre) pour montrer dans quelle mesure les retours sur les billets du forum conduisent à interroger l’œuvre à lire.

Mots-clés : hybridation ; forums scolaires ; lecture littéraire ; enseignement secondaire ; enseignement littéraire au Congo Brazzaville.

Bibliographie succincte

Augé, C. (2020). *Iphigénie* sur facebook : portraits numériques et lecture d’une œuvre patrimoniale. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 12. <https://doi.org/10.7202/1073684arAugé>

Brunel, M, et Boumbou, E. (2023). Les œuvres littéraires sonores: vers des ruptures dans les pratiques d’enseignement de la littérature ? Une étude en contexte congolais. *Multimodalité(s)*, 18.

Brunel, M. (2021) *L’enseignement de la littérature à l’ère du numérique. Études empiriques au collège et au lycée*. Presses Universitaires de Rennes.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol. 3

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D. (2015, première éd 1996) *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, De Boeck (3e édition).

Claude, M.-S. & Shawky-Milcent, B. (2021) Numérique et lecture littéraire : quel contrat ? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14. <https://doi.org/10.7202/1086916ar>

Le Goff, F. et Larrivé V. (2017), *Le temps de l'écriture, Écritures de la variation, Écritures de la réception*, université Grenoble Alpes éditions.

Moinard, P. (2019), Narrations d'hier et d'aujourd'hui sur des forums et des blogs d'apprentis lecteurs, *Pratiques* [En ligne], 181-182.

<https://doi.org/10.4000/pratiques.6217>

Devenir des sujets lecteurs en SEGPA, par la lecture d'albums en œuvres intégrales

Cette communication concerne l'approche conceptuelle et pragmatique de la lecture d'œuvres complètes en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. Elle concerne plus spécifiquement la lecture intégrale de deux corpus d'albums de littérature de jeunesse des auteurs Chen Jiang Hong et Fred Bernard & François Roca effectuée par des élèves en difficulté. Cette recherche constitue l'un des volets de ma thèse de Doctorat menée en tant que chercheur impliqué, qui s'intéresse à la formation du sujet lecteur/scripteur rencontrant des difficultés durables et persistantes au collège. Elle s'appuie sur l'expérimentation d'un programme de lecture et d'écriture littéraire intégratif selon un continuum, à partir de l'étude de deux corpus d'albums soigneusement sélectionnés. Cette expérimentation est achevée depuis juin 2024.

Dans les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, les élèves présentent en effet des difficultés persistantes dans le domaine de la lecture qui entravent leur réception des textes lus. Ils investissent de fait peu la littérature, inconscients des expériences esthétiques inhérentes à la fréquentation des récits et des profits symboliques qu'ils pourraient en retirer pour mieux connaître l'humain, le monde, la vie et construire leur identité propre.

Cette communication se propose donc d'apporter des éléments de réponse à la problématique suivante : comment, en dépit de leurs difficultés et à quelles conditions, les élèves de SEGPA peuvent-ils devenir des lecteurs désireux de lire des œuvres intégrales, accéder à l'intelligence et à la complexité d'un récit associant texte et image ? Après une présentation succincte du contexte de la recherche et de la problématique, elle s'attachera à justifier le choix de l'album de littérature de jeunesse en lecture intégrale et celui des deux corpus d'œuvres sélectionnées. Elle exposera ensuite le parcours de lecture littéraire intégratif conçu avec les enseignables privilégiés. Puis elle développera un exemple de dispositif didactique et pédagogique sur le concept de la voix narrative et de la focalisation suivi d'une sélection de quelques critères d'analyse et de propos d'élèves.

Cette recherche se fonde sur les résultats des travaux des sociologues, B. Lahire (2000 et 2019), S. Bonnery (2007) et de psychanalystes, notamment P. Jeammet (2014), des recherches en didactique de J.-L. Dumortier (2005 et 2006), J. Giasson (2018), R. Goigoux (2000), C. Tauveron (2002), S. Boimare (2014, 2016) etc., de celles de spécialistes de l'album de littérature de jeunesse, S. Van der Linden (2005), C. Boulaire (2011), I. Nières-Chevrel (2003), F. Gaïotti (2020), et de l'analyse des œuvres sélectionnées afin d'identifier la nature des difficultés persistantes des élèves, l'impact des dispositifs pédagogiques et didactiques retenus, des étayages mis en œuvre. L'expérimentation concerne le noyau stable d'une dizaine d'élèves suivis de la 6^{ème} à la 3^{ème} SEGPA. La méthodologie repose sur l'analyse du recueil de données constitué par les cahiers journaux de lecture, les cahiers de réflexion etc., des enregistrements audio ou vidéo en lien avec les différentes activités menées, dont les activités théâtrales, des entretiens semi-directifs et des questionnaires pour cette cohorte.

Mots clés : SEGPA – élève en difficulté – album de littérature de jeunesse - parcours de lecture littéraire – enseignables à privilégier – Chen Jiang Hong - Fred Bernard & François Roca – Voix narrative et focalisation

Bibliographie succincte

- Boulaire C., « Les deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : tentatives théoriques », dans Alary V. et Chabrol Gagne N. (dir.), *L'Album. Le parti-pris des images*, Clermont-Ferrand, PU Blaise Pascal, 2011, pp. 21-28.
- Dumortier J.-L., *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*, Namur : Presses universitaires de Namur, 2005.
- Dumortier J.-L., Dispy M., *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*, Namur : Presses universitaires de Namur, 2006.
- Gaïotti F., « Ampleur et concentration du romanesque dans les albums de Fred Bernard et François Roca », dans Besson A., Marcoin F. (dir.), *Romanesque. Littérature de jeunesse et romanesque*, n°12, Paris, Classiques Garnier, 2020, pp.141-157.
- Giasson J., *Les textes littéraires à l'école*, Louvain-La-Neuve : De Boeck, 2018.
- Nières-Chevrel I., « Le narrateur visuel et le narrateur verbal dans l'album pour enfants » dans *La Revue des livres pour enfants*, n° 214, Paris, Galimard, décembre 2003, pp. 69-81.
- Van der Linden S., *Lire l'album*, Atelier du Poisson soluble, 2005.

ST-ONGE Stéphanie

Professeure à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Collectif CLÉ et CRIFPE

Modulation d'émotions dans l'enseignement d'une œuvre intégrale posant des réactions axiologiques fortes

Dans le cadre d'une recherche portant sur l'expérience esthétique que peuvent vivre des élèves grâce à la lecture d'une œuvre intégrale engendrant des réactions axiologiques fortes, nous avons notamment observé que la dimension émotionnelle (Schaeffer, 2015) se transforme au gré de la médiation de l'œuvre et de la séquence. Mais comment concilier l'analyse approfondie de la singularité d'une œuvre intégrale avec les réceptions singulières des élèves et leurs émotions personnelles vécues?

Si l'étude des œuvres intégrales permet entre autres « une situation authentique de lecture » et « une véritable ouverture culturelle [qui] assure les fondements de futures lectures autonomes, elles- mêmes génératrices de nouvelles connaissances » (Langlade, 2002, p. 20 et 199), nous pensons qu'elle permet notamment une meilleure connaissance de soi, l'analyse d'œuvres intégrales (appuyées par des interventions didactiques) aidant les élèves à devenir le sujet de leur formation.

Notre mode de collecte de données, qui se résume principalement au matériel écrit, nous permet entre autres de suivre le parcours lectoral d'élèves de cinquième secondaire québécois (16-17 ans). Plus précisément, nous avons collecté différentes formes d'écritures de la réception (Le Goff, 2017) : des écrits métatextuels (comme des commentaires sur l'œuvre), des écrits d'invention et des écrits réflexifs (qui permettent de penser, d'apprendre et de se construire; Chabane et Bucheton, 2002; Sauvaire, 2019), pour un total de 201 écrits de 26 élèves. Ces données s'appuient sur l'observation participante, qui nous a permis d'observer les savoirs déclaratifs travaillés en classe afin de contextualiser les écrits des élèves en lien avec les pratiques observées d'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Dans cette communication, nous chercherons à montrer que grâce à l'enseignement structuré d'une œuvre intégrale comprenant des activités scripturales et intersubjectives, la modulation des émotions des élèves a été possible, les élèves parvenant à passer de la réaction axiologique (jugement de goût justifié; Dumortier, 2006) à l'appréciation critique (jugement de valeur; Dumortier, 2006). En somme, nous tenterons d'explicitier comment la prise en compte par l'enseignante de la singularité d'une œuvre littéraire entière ainsi que de la singularité des lecteurs a permis non seulement d'accueillir la réaction des élèves et de moduler leurs émotions, mais également de soutenir le développement de leurs compétences en appréciation, compréhension et interprétation en plus de leur apporter une meilleure connaissance d'eux-mêmes.

Mots-clés : singularité d'une œuvre, singularité des lecteurs, écritures de la réception, réflexivité, connaissance de soi

Bibliographie succincte

Chabanne, J.-C., et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*,

L'écrit et l'oral réflexifs. Presses universitaires de France

Dumortier, J. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 34(1), 185-214

Langlade, G. (2002). *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Delagrave édition et CRDP Midi-Pyrénées.

Le Goff, F. (2017). Les écritures de la réception et la formation du sujet lecteur : Enjeux et questions vives. Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier, *Les formes plurielles de l'écriture de la réception*. Presses universitaires de Namur.

Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays, et B. Louichon, *Approches didactiques de la littérature* (p. 107-124). Presses universitaires de Namur.

Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Éditions Gallimard.

Désintégrer/réintégrer Proust

Les nouvelles les plus fraîches en provenance du front d'observation des corpus littéraires scolaires montrent que Proust a virtuellement disparu des programmes scolaires en France (Le Goff C Dardill, 2024). En Suisse romande, la lecture de Proust à l'école reste un enjeu actuel, quoiqu'objet de questionnements. À notre connaissance, ces questionnements ne vont pas jusqu'à remettre en cause le caractère « intégral » de cette lecture, toujours plébiscité par les enseignant.e.s, et dont l'intégralité, le plus souvent, correspond au premier livre de la *Recherche, Du côté de chez Swann*. Or nul besoin d'être proustien pour réaliser qu'aucun enseignement scolaire de Proust ne peut prétendre à une véritable « intégralité », puisque seule répondrait à une telle exigence la lecture de toute la *Recherche*. Sur la base de ce constat, on cherchera à interroger l'hypothèse paradoxale selon laquelle une approche *intègre* de Proust peut fort bien procéder par extraits, pour autant que l'on conceptualise, selon une échelle mésotextuelle (Adam, 2017), une *intégralité de l'extrait*, pour une lecture dont la fonction ne serait pas propédeutique et l'objectif celui d'une « appropriation » (Shawky-Milcent, 2016). On observera à cet effet le plus célèbre des extraits proustiens, l'épisode de la madeleine, reconstruit à l'échelle mésotextuelle. Il s'agira de montrer, sur la base d'une enquête en cours, que les manuels de littérature française, d'une part, et internet, de l'autre, sont loin d'être d'accord sur le(s) texte(s) de cet épisode. Pour l'essentiel, ces observations devraient nous mener à repenser à nouveaux frais la loi, réénoncée encore récemment (Bishop C Belhadjin, 2021 ; Denizot, 2021), selon laquelle nous fabriquons la littérature scolaire. Si nous souscrivons à cette loi, sans doute est-il désormais nécessaire d'en faire suivre l'observance par cette question, quant à elle ancienne (Kuentz, 1972) : « que faisons-nous sans dire que nous le faisons ? ». À l'horizon de ces questionnements, l'objectif est double : i) permettre, pour l'œuvre littéraire longue, une saisie dont le caractère intégral laisse apercevoir la construction de cette intégralité ; ii) permettre que cette intégralité soit saisie par le biais d'une co-construction élèves-enseignant.e.

Bibliographie succincte

Adam, J.-M. (2017 [1992]), *Les Textes : types et prototypes*, Paris, Armand Colin.

Bishop, M.-F. C A. Belhadjin (dir.) (2021), *Lire des œuvres en extraits, quels enjeux pour l'enseignement de la littérature ?* Repères n°64, Lyon, ENS Éditions

Denizot, N. (2021), *La culture scolaire : perspectives didactiques*, Bordeaux, P.U.B. Kuentz, P. (1972), « L'envers du texte », *Littérature* n°7, p. 3-26

Le Goff, F. C É. Dardill, « "Toutes les littératures ?" – La liberté pédagogique dans le choix des œuvres : une illusion ? », intervention du 17.10.24, colloque « Enseigner toutes les littératures. 25^e rencontres des chercheur.euse.s en didactique des littératures », INSPÉ Molitor, Paris

Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...* PUF

WAYNER Elodie

Docteur en didactique ; d'attachée de coopération pour le français à l'ambassade de France au Cambodge

Engager des lycéens plurilingues dans la lecture d'œuvres intégrales contemporaines en français : une réflexion à partir du projet *Nuit blanche de la lecture* au lycée franco-hellénique Eugène Delacroix d'Athènes

Cette communication s'intéressera à la question de la lecture d'œuvres intégrales contemporaines au lycée par des élèves plurilingues, en classe ordinaire, au sein de la discipline française. Si la recherche en didactique de la littérature en Français Langue Maternelle (FLM) est très active sur les moyens de revivifier l'enseignement de la littérature (S. Ahr, B. Shawky-Milcent, F. Demougin, M. Sauvaire, J. F. D, N. Rannou, etc.) et de permettre aux élèves faibles lecteurs d'accéder aux œuvres littéraires, en s'appuyant notamment sur la théorie du sujet lecteur (A. Rouxel, G. Langlade, etc.), on trouve finalement peu de ressources sur les démarches à mettre en œuvre face à un texte littéraire en milieu plurilingue.

Nous souhaiterions donc voir dans cette recherche dans quelle mesure certaines propositions didactiques, issues de la théorie du sujet lecteur et faisant appel à la subjectivité et à la sensibilité des élèves, pourraient se révéler porteuses, dans le contexte d'un lycée français à l'étranger, pour permettre aux élèves de revivifier la relation des élèves à la lecture en français et à la langue française.

Nous présenterons ainsi l'analyse que nous avons menée, dans le cadre d'une recherche doctorale, du projet *Nuit blanche de la lecture*, créé par un professeur de français du lycée français d'Athènes, et qui consiste à faire lire 10 œuvres littéraires contemporaines, parues récemment, aux élèves, à leur en faire choisir une, ensuite lue dans son intégralité, à voix haute et de manière collective, lors d'une soirée. Nous nous intéresserons aux trois temps forts de ce projet : la tenue de carnets de lecture et les discussions à visée littéraire sur les œuvres, et la lecture collective à voix haute d'une œuvre intégrale.

A l'aide d'outils issus de la didactique de la littérature, nous montrerons quelles compétences de lecture et interculturelles sont mobilisées dans chacune de ces 3 activités, et de quel degré d'engagement ont fait preuve les élèves qui y ont pris part, pour voir si ce projet, qui repose sur la lecture d'œuvres intégrales, a un impact sur les représentations que les élèves ont de la littérature contemporaine et de la lecture en français.

Mots clés : sujet lecteur, plurilinguisme, littérature contemporaine, carnet de lecture, discussion, lecture à voix haute

Bibliographie succincte :

Auger, N. & Pierra, G. (2006). *Arts du langage, construire une transversalité, Traverses*. Bulletin du L.A.C.I.S. n°8. Presses Universitaires de la Méditerranée. Montpellier.

Dufays, J.-L. (2024). « Enseigner la littérature contemporaine : quel corpus pour quelles pratiques ? », *Le français aujourd'hui*, n° 224, pp. 61-74.

Godard, A.(dir.). (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier. Paris.

Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. (2005). *Lectures cursives : quel accompagnement ?* Coll. « Savoir et faire en français ». Delagrave. Paris.