

Annie ROUXEL

Maître de conférences en littérature et didactique

Université de Rennes 2 (CELAM)

IUFM de Bretagne

Rapport du GIR 4

Lecture cursive au lycée : conditions d'efficacité

1 – RAPPEL DU PROJET INITIAL

1.1. Texte d'appel à candidatures

“ L'introduction de la lecture cursive dans les nouveaux programmes de lycée suscite nombre d'interrogations chez les enseignants. Cette activité nouvelle apparaît dans sa dimension paradoxale de lecture à la fois libre (effectuée de manière autonome) et contrainte (prescrite par l'enseignant). Comment et à quelle condition cette nouvelle forme de lecture peut-elle être efficace auprès d'élèves qui ont un rapport difficile à la lecture ? Comment construire la complémentarité avec la lecture analytique et favoriser le transfert de compétences d'une forme de lecture à l'autre ? Quels apprentissages spécifiques peut-on construire pour que les élèves mobilisent leurs connaissances personnelles provenant des lectures cursives ?

Activités envisagées :

- Élaboration de divers dispositifs de lecture cursive
- Étude des formes de complémentarité avec la lecture analytique
- Réflexion sur la lecture de première vision en rapport avec la lecture du film et du théâtre vivant. Mise en place d'apprentissage pour capter dans le flux les significations du texte.
- Interrogation sur le rôle de la socialisation des lectures dans l'acquisition des savoirs et leur mémorisation. (Il sera sans doute nécessaire de faire appel à la psychologie cognitive pour approfondir ces questions).

Une recherche sur la lecture cursive est programmée à l'IUFM de Grenoble dans une perspective différente et complémentaire. Les deux groupes pourront échanger leurs constats et leurs interrogations et peut-être envisager une publication commune à l'issue de leurs travaux, ”

1.2.- Commentaire

Cette recherche herméneutique a une double visée, à la spéculative et praxéologique :

- Connaître la manière dont lisent les élèves : il s'agit d'observer leur réception des textes et les modalités de leur appropriation (mémorisation et utilisation ultérieure des références, signe d'intégration dans la culture personnelle) . Bien entendu, il s'agit également de repérer et d'analyser les difficultés des élèves.
- Réfléchir aux conditions de cette appropriation, à l'efficacité de certains dispositifs

Cette recherche se veut complémentaire de celle qui est effectuée à Grenoble, recherche descriptive, nomothétique, centrée sur les pratiques enseignantes

2 – PRÉSENTATION DE L'ÉQUIPE

L'équipe se compose de 10 enseignants de lycée et d'un enseignant-chercheur. C'est une équipe assez nombreuse, eu égard aux normes des GIR, parce que les recueils de données nécessitent un temps relativement long de constitution. (Il faut attendre qu'une classe entière ait lu et rendu compte de sa lecture pour pouvoir analyser les matériaux recueillis).

- Anne Bineau, lycée Maupertuis, Saint-Malo
- Philippe Helleboid, lycée Lesage, Vannes
- Éliane Lambotin, lycée Lesage, Vannes
- Françoise Laveuve, lycée Lesage, Vannes
- Véronique Le Liboux, lycée Jacques Cartier, Saint-Malo
- Nicole Le Nouy, lycée Renan, Saint-Brieuc
- Yvon Logeat, lycée Sévigné, Cesson-Sévigné
- Nathalie Rannou, lycée Jacques Cartier, Saint-Malo
- Basile Sotirakis, lycée Jean Macé, Lanester
- Nadine Trestchenkoff, lycée Charles de Gaulle, Vannes

- Annie Rouxel, Université de Rennes 2 – IUFM de Bretagne

L'équipe est dynamique ; elle comprend trois formateurs de l'IUFM et aussi quelques équipes d'établissement (lycée Lesage à Vannes et Jacques Cartier à Saint-Malo).

3 – OBJECTIFS POURSUIVIS

3.1. – Objectifs de connaissances relatifs aux élèves

- 3.1.1 – Conduire une évaluation diagnostique des apports de la lecture cursive chez les élèves
- 3.1.2. – Décrire et analyser la réception des élèves au cours du processus de lecture et au terme de la lecture

3.2. – Objectifs didactiques à visée praxéologique

- 3. 2.1. - Dresser un état des lieux des pratiques enseignantes
- 3. 2. 2. - Produire des dispositifs et réfléchir à leur évaluation

4 – MÉTHODE DE TRAVAIL EMPLOYÉE

4.1 . – Limitation du champ d'investigation

4.1.1 . – Délimitation de l'objet de la recherche : la lecture cursive d'œuvres littéraires conçue comme lecture personnelle, autonome, préalable à l'étude d'une œuvre intégrale ou parallèle, lecture en écho destinée à construire une compétence culturelle.

4.2. – Elaboration de recueils de données concernant les élèves

4.2.1. – Recueil de discours d'élèves sur la lecture cursive établi à partir d'évaluations diagnostiques

1. - Évaluation diagnostique (début première)

1. - Quel est selon vous l'intérêt des lectures cursives ?
(Êtes-vous en mesure de parler ce cet ouvrage ?)
2. - Quelles difficultés majeures rencontrez-vous lors de ces lectures ?

3. - Pouvez-vous citer un ouvrage lu de cette façon l'an dernier et préciser l'intérêt que vous y avez pris

Les résultats des enquêtes sont ensuite soumis aux élèves, le recours à la métacognition étant un élément essentiel des dispositifs mis en place.

4. 2. 2. – Recueil de traces écrites accompagnant la lecture des élèves

Analyse des réponses en termes de contenus et de postures de lecture

- 1 . – Mode de description de l'œuvre : résumé, titres, liste de personnages, idées principales etc... (rédaction ou notes)
2. – Hypothèses, questions
3. - Commentaires personnels
4. – Thèmes repérés
- 5.- Définitions recherche de vocabulaire
6. – Volume

Élaboration de critères pour analyser le rapport au texte et la posture de lecture

- 1 – Reformulation –paraphrase : appropriation du texte
- 2 – Texte-prétexte à expression personnelle : affirmation identitaire
- 3 – Mises en relation : constitution de la compétence intertextuelle ; culture littéraire en construction
- 4 – Nature du plaisir ressenti
- 5 – Éléments relevant de la “ rhétorique du lecteur ”

4.2. 3 - Recueil de commentaires réalisés lors d'oraux blancs

Analyse de transcriptions d'entretiens portant sur les lectures cursives (à partir des mêmes items que pour le point 4.2.2.)

4.3. Constitution de recueils de données concernant les pratiques enseignantes

4.3.1.- Recueil de pratiques effectives à partir de descriptifs du baccalauréat 2002.

Analyse des corpus proposés en fonction des objets d'étude et inventaire des modes de questionnement figurant sur les bordereaux.

4.3.2. - Recueil de pratiques innovantes

L'objectif étant, à terme, de réfléchir à une progression, il a paru intéressant d'observer avec précision les divers dispositifs mis en œuvre dans les classes des membres du GIR, notamment en prenant en compte les éléments suivants :

- 1 – Le corpus et son mode d'accès :
 - Quels textes ? (genres, siècles)

- Texte imposé ou choisi dans une liste proposée par l'enseignant
2 - Les modes de guidage à distance ou indirect (consigne ou non, modalités de mise en rapport avec un objectif ou un savoir dans une complémentarité visée avec la lecture analytique). Réflexion sur les notions d'accompagnement et d'autonomie.
3 - Évaluation : comment mesurer l'impact d'une lecture dans l'immédiat ? dans le temps ?
Dans quelle mesure les lectures cursives sont-elles mobilisées par les élèves dans leurs productions écrites ou orales et dans quels domaines ?

De ce fait, une grande place a été laissée à l'initiative personnelle, à l'inventivité des participants du GIR, la souplesse étant requise pour une bonne adaptation aux classes observées et pour préserver une certaine adéquation entre convictions personnelles et expérimentation. Ainsi ont pu être recueillis divers dispositifs faisant varier la place et la forme données aux échanges sur la lecture.

5 – RÉSULTATS OBTENUS

5.1. – En termes de savoirs sur la réception des élèves

5.1.1.- Le faible ancrage mémoriel

- Les évaluations diagnostiques confirment les observations empiriques : les lectures cursives effectuées les années précédentes laissent peu de traces dans la mémoire des élèves. Elles ne sont pratiquement pas mentionnées. Ce constat s'aggrave lorsqu'il s'agit d'extraits ou de groupements de textes.
- Un phénomène de cloisonnement s'opère au moment de lecture : l'œuvre reste solidaire du contexte dans lequel elle a été lue. Elle n'est pas mobilisée dans un autre contexte.
- Les évaluations à distance confirment ces observations : les lectures cursives disparaissent très massivement du champ des références : cela pose donc le problème de la mémorisation à long terme et de la construction d'un stock de connaissances disponibles.

Ces observations se vérifient dans l'ensemble des classes et expriment le rapport superficiel à la lecture qu'ont la majorité des élèves : objet scolaire parmi d'autres, elle est vouée à l'oubli. Dans les classes de faibles lecteurs, ces phénomènes prennent plus de relief encore et

l'objectif premier des enseignants est alors de stimuler la lecture pour qu'elle ait effectivement lieu.

5.1.2.- Un rapport au texte souvent problématique

- Les élèves en difficulté ou les élèves peu motivés témoignent d'un rapport difficile au texte. La lecture est pour eux d'abord une épreuve physique qui se mesure au nombre de pages à lire, à la taille des caractères. Les réactions hostiles masquent parfois, même chez les lycéens, des difficultés de décryptages qui entravent la compréhension. Ces difficultés peuvent être d'ordre linguistique – lexical ou syntaxique : phrases complexes, incises etc. – ou structurel liées à la présence d'analepses, de prolepses ou de métadiscours dans le récit ; elles s'ancrent souvent dans les souvenirs indélébiles d'un apprentissage difficile où s'est joué un fort enjeu identitaire.
- En situation d'autonomie, le mode d'appropriation dominant du texte est le résumé, l'établissement du contenu référentiel. Les jugements esthétiques ne sont pas motivés – ou le sont très peu. Dans les carnets de bord, il arrive que les thématiques du texte offrent le prétexte de réflexions personnelles où s'affirme la personnalité de l'élève : la lecture cursive autorise ainsi le même rapport éthico-pragmatique au texte que la lecture privée.
- La majorité des élèves exprime des attentes fortes en ce qui concerne la lecture des œuvres romanesques : linéarité - ou du moins, simplicité - de la structure narrative, personnages auxquels il est loisible de s'identifier, dénouement clair. Se définit ainsi, par le refus de l'implicite, des ellipses, de l'ouverture du texte, un conformisme qui fait obstacle aux démarches d'exploration que réclament nombre d'œuvres littéraires. Ce constat souligne la nécessité d'un accompagnement des lectures cursives.
- Rares sont les élèves (quelques unités dans chaque classe) qui adoptent pour leurs lectures cursives une posture lettrée : sensibilité à la forme, rapprochements intertextuels. Ces comportements s'observent notamment dans les journaux de bord, lorsque ceux-ci sont rédigés au fil de la lecture.

5.1.3 – Des performances améliorées par un guidage léger

Quel que soit le dispositif d'accompagnement de la lecture cursive (voir 5.2.2), la consigne a généralement pour effet de stimuler et de structurer la pensée. L'analyse des productions montre

que les élèves entrent alors davantage dans le texte en opérant des choix et adoptent dans leur commentaire une posture argumentative.

L'inscription dans la mémoire (par rapport à des lectures en autonomie complète) semble plus enracinée mais elle n'a pu être mesurée, l'expérimentation étant trop limitée dans le temps.

En termes de pratiques enseignantes

- ***- Recensement de pratiques enseignantes***

L'analyse de descriptifs de cours pour oraux les EAF et l'étude de bordereaux d'interrogation (juin 2002) d'une part, les informations collectées par les membres du GIR lors d'oraux blancs organisés dans leurs établissements au printemps 2003 d'autre part, confirment une grande hétérogénéité des pratiques concernant la lecture cursive. Dans certaines classes, aucune œuvre n'est mentionnée sous la rubrique " lecture cursive " et les élèves semblent ignorer jusqu'à son existence. Dans d'autres classes, des œuvres sont proposées aux élèves mais elles ne donnent lieu à aucun échange ou compte-rendu en classe. Dans de nombreuses classes cependant la lecture cursive est présente sans qu'il en soit précisé les modalités d'exploitation.

Une étude très précise des lectures cursives proposées en relation avec les objets d'étude montre qu'en dehors du biographique le corpus formé par les lectures cursives est sensiblement le même que celui des œuvres intégrales. Il y a donc une grande stabilité des références qui pointe une difficulté des enseignants à proposer des œuvres qui s'écartent des corpus consacrés.

— En termes de conception et de réalisation de dispositifs

5. 2.3.1. - Critères à prendre en compte pour élaborer des dispositifs efficaces

Ceux-ci découlent directement des observations précédentes. Que la mémoire soit à ce point fragile et lacunaire n'a rien de vraiment étonnant surtout lorsque l'objet auquel elle s'applique est imposé : l'effacement peut être une réaction, une réponse à la contrainte.

L'efficacité des dispositifs nécessite la prise en compte des quatre points suivants :

- Travailler la représentation de la tâche c'est-à-dire permettre aux élèves de percevoir quelles sont les attentes en ce qui concerne leur réception des textes. Il va sans dire que cette clarification a des incidences sur la motivation à la lecture.
- Structurer le savoir pour pouvoir le mobiliser d'où l'importance de la consigne d'accompagnement de la lecture.
- Obliger les élèves à faire des choix, à s'engager. Faire ainsi de la lecture un lieu de construction de la personnalité. La verbalisation joue ici un rôle essentiel dans la construction identitaire.
- Établir des liens : favoriser les mises en réseau des textes.

5. 2.3. 2. – Typologie de dispositifs efficaces

- 1 - Des dispositifs pour élèves en difficulté

- *D1 - Des parcours allégés* : une prise en compte du rapport à la lecture et des rythmes individuels

Pour éviter le découragement d'élèves faibles lecteurs et, si possible, les conduire vers des lectures intégrales, des parcours allégés ont été imaginés par des enseignants. Il s'agit en fait d'un véritable contrat de lecture favorisant l'entrée dans les œuvres et dans la communauté des lecteurs. Et, sous l'impulsion du texte, ce soutien peut être abandonné.

L'efficacité de ce type de dispositif reste à démontrer si l'on considère l'objectif final ; toutefois, il est certain qu'il évite l'exclusion de l'élève et son enfermement dans une attitude de refus.

- *D2 -L'accompagnement à mi-parcours* : des temps de rencontre en cours de lecture permettent d'identifier blocages et obstacles divers et de les contrecarrer. Ces échanges apportent à certains élèves une aide ponctuelle décisive pour la poursuite de la lecture ; ils relancent l'intérêt pour les textes proposés et créent dans l'ensemble de la classe un climat de confiance.

- 2 - Des dispositifs simples mais exigeants

- *D3 - Des consignes simples pour s'appropriier le texte*

Nul n'est besoin de rechercher à tout prix des situations exceptionnelles pour motiver les élèves. Le choix de consignes rigoureuses et originales peut stimuler les élèves et les séduire par leur exigence ludique. Ainsi, la consigne suivante : " En une seule phrase et en trois adjectifs présentez votre livre. En trois paragraphes, justifiez les. " se révèle être d'une grande efficacité par les choix auxquels elle oblige. Plus généralement, tout travail sur les mots pour dire le livre et pour se dire en tant que lecteur est essentiel chez les élèves. De même, toute activité de découpage ou de sélection dans le texte oblige l'élève à une lecture attentive. La question : " Qu'est-ce qui vous a arrêté dans votre lecture ? " permet de collecter tout à la fois des extraits dont la compréhension n'est pas immédiate et des passages jugés forts ou essentiels dans le texte. Les motivations d'un arrêt dans le texte pouvant être multiples, l'activité réflexive qui l'accompagne conduit nécessairement à une appropriation du texte. Enfin, proposée à l'orée de la lecture, l'interrogation sur l'actualité d'un classique vivifie la curiosité des élèves, les engage à en percevoir la portée symbolique et à comprendre qu'un texte du passé peut encore leur parler aujourd'hui et parfois même rejoindre l'actualité.

– D4 - Des traces de lecture : journaux de bord et duo de lecture

Conserver des traces de sa lecture pour pouvoir les utiliser ultérieurement est une recommandation banale mais susceptible de déboucher sur des expériences enrichissantes.

Lire en tenant un cahier de lectures ou un journal de bord est généralement vécu par les élèves comme une contrainte, que le commentaire soit fait *a posteriori* ou au fur et à mesure de la lecture. Dans le premier cas, ce commentaire fait état de la réception du texte ; dans le second, il donne à voir le processus de lecture : les points d'achoppement du texte, les lieux où s'exerce l'intersubjectivité, tous les accidents – heureux ou malheureux – qui parsème cette rencontre du lecteur et du texte. Mémoire de soi autant que du texte, ces journaux de bord sont précieux pour les élèves (et pour les enseignants à qui ils veulent bien les confier).

Le duo de lecture ajoute à l'expérience précédente la rencontre d'un autre lecteur : le journal de bord est confié à un pair qui le commente et confie en retour son propre journal. Cette socialisation intime de la lecture sensibilise les élèves à la polysémie du texte, au sens du partage symbolique et s'avère fructueuse.

- 3 - Des dispositifs innovants aux enjeux multiples

- *D5 – Choix esthétique, réception motivée* : deux versions d'un même texte, l'une brève, l'autre longue sont proposées aux élèves. Que la réécriture soit le fait de l'auteur lui-même ou qu'elle émane d'un auteur différent, il s'agit d'apprécier les choix narratifs effectués dans les deux versions et d'en comprendre les enjeux sémantiques. Les élèves peuvent ainsi découvrir qu'une version longue n'est pas nécessairement plus achevée qu'une version courte, mais aussi que la complexité peut être source d'intérêt et de plaisir. Cette confrontation de textes contribue en outre à la détermination de goûts littéraires.
- *D6 – L'anthologie de la classe, lieu de choix et d'échanges* répond au même objectif d'élaboration d'une " identité littéraire " impliquant à la fois l'élève et la classe. Elle résulte du partage de nombreuses lectures dont l'initiative est laissée aux élèves. Cette activité conjugue en effet des formes de la lecture diverses et modulables en fonction des objets et des moments, autonome et extensive pour la recherche des textes, intensive et partagée pour leur sélection.

- 4 – *Des dispositifs ouverts sur le champ littéraire*

- *D7 – Le Goncourt des Lycéens (et autres formes de concours de lecture)*
- *D8 – La réception d'un écrivain dans la classe*

Entre prestige et médiatisation, ces opérations exceptionnelles confèrent à la lecture cursive un sens nouveau - une légitimité sociale - et aux élèves le statut de lecteurs responsables. Elles leur offrent l'occasion d'un jugement libre, indépendant des discours convenus ou attendus. Elles s'accompagnent d'apprentissages incidents (distinction générique, compréhension intime des enjeux de l'écriture) et de la découverte des instances qui composent le champ littéraire, notamment la critique de presse et le monde de l'édition. Enfin - et c'est surtout vrai de la rencontre avec un écrivain – elles permettent une approche sensible, vivante, non didactisée de la création littéraire et de l'expérience esthétique.

Ces dispositifs laissent chez les élèves une empreinte certaine quoique variable et difficilement mesurable. En gommant la dimension scolaire, ils ont fait d'eux, durant ces moments privilégiés, des lecteurs considérés et traités comme tels. Cette image positive d'eux-mêmes n'est certainement pas le moindre bénéfice de ces opérations, car l'enjeu identitaire toujours présent dans la lecture profite de ce le gain de maturité.

- 5.2.3.3. Le maillage, fil conducteur dans la construction d'une culture littéraire

- 1 – Articuler les dispositifs

L'efficacité de cet ensemble de dispositifs peut encore être accrue si leur organisation dans l'année est conçue pour favoriser le maillage des références. Pour donner sens et cohérence à l'enseignement et favoriser la construction d'une culture littéraire, les lectures cursives peuvent souligner les liens entre des séquences et des questions littéraires. Une même œuvre peut s'inscrire dans des problématiques différentes : elle favorise ainsi les mises en relation, fondement de la compétence intertextuelle nécessaire à la lecture littéraire.

Lorsque les dispositifs ne sont pas articulés pour organiser le maillage, celui-ci peut intervenir lors d'activités, sous l'impulsion de l'enseignant.

- 2 - Stimuler de la mémoire : évaluation à distance et distanciation des lectures

Des évaluations reposant sur des démarches auto-réflexives permettent d'effectuer des bilans de lecture. En favorisant l'ancrage dans la mémoire, ces rappels contribuent également à rendre disponibles les références. Qu'il s'agisse d'une dissertation invitant à mobiliser toutes les formes de lecture ou d'une activité d'écriture plus libre du type : “ présentez votre autobiographie de lecteur ”, ces exercices ont de forts enjeux identitaires.

Ces deux années d'expérimentation, marquées par la recherche d'activités nouvelles, ne permettent pas de tirer de conclusions définitives, les dispositifs n'ayant pas été suffisamment éprouvés. Provisoirement toutefois, on peut noter les résultats décevants de la dissertation, exercice scolaire s'il en est, quand l'autobiographie de lecteur produit au contraire des bilans prometteurs.

5.3.- Retour sur la définition de l'objet

Définie par les Instructions officielles comme une lecture rapide et autonome, la lectureursive se présente en réalité sous des formes si différentes dans ses mises en œuvre que le pluriel conviendrait mieux pour la définir. En effet, aussi bien le degré d'autonomie que le tempo (le régime de lecture) varient considérablement et l'écart qu'elle forme avec la lecture analytique est d'une ampleur très variable.

6 – BILAN ET LIMITES DE CETTE RECHERCHE

6.1. – Un bilan positif, notamment en termes d’acquis pour les membres du GIR

6.1.1. - Une méthodologie de la recherche en didactique

6.1.2. - L’intérêt d’un travail en équipe marqué par la qualité des échanges

6.1.3. – Un bénéfice pour les classes observées

Les élèves des classes des membres du GIR ont été les premiers bénéficiaires des dispositifs imaginés et testés cette année. Le recueil des travaux d’élèves atteste la richesse des expériences menées durant ces deux années.

6.1.4. – Une ouverture au réseau lettres dès le printemps 2002

En avril 2002, une rencontre a été organisée entre les membres du GIR et les formateurs du réseau lettres : l’état d’avancement de la recherche permettait de communiquer les premiers résultats.

6.2. - Limites de cette recherche

6.2.1 – Des observations qui nécessitent du temps

Observer les activités de lecture cursive demande du temps : temps de réalisation (il faut que la classe ait lu et rendu compte de sa lecture), temps nécessaire à des évaluations à distance pour mesurer l’empreinte laissée par ces lectures. Pour une telle recherche, il serait intéressant de pouvoir suivre des cohortes.

6. 2.2. – Une évaluation difficile

La principale difficulté tient au fait qu’il est impossible d’isoler l’objet à évaluer. Rendre compte d’une lecture met en jeu des compétences langagières et scripturales qui entrent pour beaucoup dans l’évaluation et ce, d’autant plus que sont aujourd’hui proposés aux élèves des

sujets d'écriture d'invention, plus à même de montrer – même si c'est de manière implicite ou indirecte – une authentique appropriation de l'œuvre.

6.1. 3 - Une recherche privée de l'apport théorique de spécialistes de la mémoire

Une recherche sérieuse en éducation nécessite l'apport des disciplines connexes. La question, centrale dans notre recherche, des liens entre de mémoire et lecture, (ou encore entre mémoire et apprentissage) et donc celle plus générale de l'éducabilité cognitive se posent pour tous les élèves et plus encore pour les élèves en difficulté. Un éclairage théorique aurait peut être permis d'organiser des observations plus fondées, moins empiriques.

7 - DIFFUSION DE LA RECHERCHE.

7.1. - Publications effectuées ou en cours

7.1.1. – Articles pour *Lettres Ouvertes*

Différents articles sont en cours de publication dans les trois prochains numéros *Littérature, Recevoir un écrivain dans sa classe* et *Traces de lecture* : articles d'Annie Rouxel (joint au rapport d'étape l'an dernier) de Nadine Trestchenkoff, d'Anne Bineau, de Nathalie Brillant-Rannou. Yvon Logeat coordonne la publication du numéro *Littérature*

7.1.2.- Article pour *Le Français Aujourd'hui*

Article de Nadine Trestchenkoff paru en juin 2003 dans le *Supplément au Français Aujourd'hui au n° 141* : “ Découvrir la notion de singularité d'une œuvre littéraire en seconde ”.

7.1.3 – Présence sur Internet

Présentation d'un dispositif élaboré par Véronique Le Liboux sur le serveur académique.

7.2. - Contrat de publication

L'ouvrage *Accompagner les lectures cursives* qui comporte des contributions des participants au GIR sera publié dans la collection “ Savoir et Faire ” des éditions Delagrave-CRPD Midi-Pyrénées.

7.3.- Projet d'article

Article de A. Rouxel pour les *Cahiers pédagogiques*, dernier trimestre 2003.

9 – BIBLIOGRAPHIE

1 - La lecture cursive

Interventions d'Alain Viala in *Recherches en didactique de la littérature*, PUR, 2001

Annie Rouxel : “ Lecture cursive, lecture analytique : construire la complémentarité ”, in *Recherches en didactique de la littérature*, PUR 2001

C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez : *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999

Le Français Aujourd'hui : *La littérature et les valeurs*, n° 110, juin 1995

Le Français Aujourd'hui : *Lecteurs de littérature* n° 121, mars 1998.

François de Singly, *Les jeunes et la lecture*, MEN et de la culture, 1993

Christian Poslaniec, *De la lecture à la littérature*, ed. du sorbier, Paris, 1992

A. Viala et M. P. Schmitt, *Faire/Lire*, Paris, Didier, 1979

2 – Sur la lecture personnelle (dans le passé et aujourd'hui)

- Daniel Gestin, *Scènes de lecture. Le jeune lecteur dans la première moitié du XIXe siècle*, PUR, 1998

- Roger Chartier et Henri-Jean Martin, *Histoire de l'édition française*, Promodis, Le cercle de la librairie, 1982-1986 (publiée également dans la collection Bouquins chez R. Laffont)

- Alberto Manguel, *Histoire de la lecture*, Actes Sud, mars 1998

- Patrick Demougin, Jean-François Massol, dir., *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la lecture à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999.

3 – Sur le lien entre lecture cursive et lecture analytique

Michel Picard, *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris, Minuit, 1986

Michel Picard, *Lire le temps*, Paris, Minuit, 1989

Karl Canvat, “ Comprendre, expliquer, décrire des textes littéraires. Postures de lectures et opérations métacognitives ”, in *Enjeux* n° 46

4 - Modalité d'appropriation du texte littéraire

Monique Lebrun, “ Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué ”, in *Pour une lecture littéraire*, tome 2, p. 272- 281

Carole Bisenius-Penin, “ De la lecture cursive au café littéraire ” in le FA n° 133, *Des réformes en pratiques*, avril 2001

Jean-François Massol, *Œuvres intégrales au lycée*, Delagrave-CRDP de Grenoble, 2000

1 – Les enjeux d’une pratique nouvelle

Si, au collège, la lecture cursive répond principalement à la nécessité de donner aux élèves le goût de lire¹, elle relève, au lycée, d’enjeux sensiblement différents : c’est la construction d’une culture littéraire qui est visée par la pratique autonome de lectures plus nombreuses que par le passé. À l’horizon de cette activité, la découverte du plaisir esthétique reste un objectif essentiel, mais cette expérience qui relève de l’intime et naît d’une certaine familiarité avec les textes ne saurait advenir d’une injonction²... La réaction sensible à l’écriture d’un texte s’effectue sur la base d’une mémoire littéraire qu’elle prend comme support et qu’elle enrichit en retour. Elle suppose chez nos élèves un apprentissage, un ensemble de conduites à développer où elle puisse s’enraciner. C’est donc à ces questions majeures que les enseignants se trouvent aujourd’hui confrontés : comment impulser les lectures personnelles chez les élèves et tout particulièrement chez ceux qui ont un rapport difficile à la lecture ? Comment accompagner leur réception en préservant leur liberté d’interprétation ? Comment faire entrer ces lectures en résonance avec d’autres et faciliter leur inscription durable dans la mémoire ?

Se trouve ainsi posée la question des conditions d’efficacité de la lecture cursive dans l’élaboration d’une culture personnelle. Peut-on mesurer l’impact de ces lectures ? Peut-on le renforcer afin que se constitue un ensemble de connaissances dans lesquelles les élèves pourront puiser ?

Reste le plaisir de lire dont l’existence même est aléatoire et la nature complexe et problématique. Depuis le succès du livre de Pennac, *Comme un roman*, ce leitmotiv est devenu un lieu de polémiques vives³. Pour couper court à tout débat stérile, je renvoie à la mise au point effec

¹ Voir les Instructions Officielles pour le collège.

² Injonction paradoxale il est vrai : les élèves doivent découvrir le plaisir de lire.

³ Voir l’article de Raymond Michel “ Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire ”, *Pratiques* n°109/110, juin 2001, p. 192 : “ pourquoi quand on a ouvert un livre, quand on a lu les premières pages, continue-t-on à lire ? tout simplement parce qu’on y trouve du plaisir, de la satisfaction, parce que le texte correspond à notre goût. (...) Ce plaisir de lire est à la base de la lecture cursive. (...) Le discours didactique sur la lecture – au-delà de

tuée récemment par Violaine Houdart-Mérot dans son article “ Le statut du plaisir dans la notion de littérature ”⁴. Après avoir défini cinq acceptions du terme, V. Houdart-Mérot propose de réserver la notion de plaisir de lire au sens que lui donne Wolfgang Iser dans *L'Acte de lecture*, à savoir le plaisir de la lecture elle-même en tant qu'*activité créatrice*. Ce choix permet en effet “ d'en faire une exigence légitime dans le cadre scolaire au lieu d'associer cette dimension de plaisir à celle de “ bon plaisir ”, de droit de lire ou non, qui empêche la culture littéraire d'avoir un statut d'apprentissage scolaire au même titre que la culture historique ou scientifique. ”

Ce recadrage n'exclut évidemment pas chez le lecteur la coexistence d'autres formes de plaisir. Bien souvent en effet le plaisir de la coopération interprétative au cœur même de l'acte de lire, le plaisir simple des jeux d'identification et le plaisir esthétique sensible à la forme du texte se mêlent dans l'expérience individuelle selon une alchimie secrète et unique. Dans ce domaine, seule l'écoute des élèves permet d'en entrevoir la nature.

2 – Imagination et créativité : la diversité des mises en œuvre

Depuis la rentrée 2000, dans cette phase d'expérimentation et de mise en place de la lecture cursive où le poids de la routine n'a pas encore figé les pratiques, des dispositifs stimulants ont été imaginés par les enseignants pour rendre cette activité féconde. Qu'il s'agisse de la lecture d'une œuvre littéraire préalable à son étude en classe, de la lecture de documents destinés à informer un texte ou de la lecture autonome d'une œuvre littéraire en écho ou en prolongement à celle qui est étudiée en classe, la lecture cursive intervient dans des situations variées et donne

quelques déclarations de principe sur le goût et le plaisir de lire - évite, lui aussi, de se confronter à cet objet et le rejette dans la sphère privée du lecteur...”

⁴ in *Lieux de littérature*, Centre de recherche Texte/Histoire, Université de Cergy-Pontoise, Éd. Encrage, 2001 ; p. 26 : “ Quand on parle de donner accès au plaisir de la lecture, on ne sait pas trop si le terme recouvre l'idée d'une émotion esthétique, liée au langage, ou bien d'une émotion d'ordre affectif, liée à des phénomènes d'identification, d'évasion, avec le risque, si on restreint le plaisir littéraire à cette seconde dimension d'une assimilation entre littérature et domaine de l'imagination et de la fiction. ”(...)

“ L'emploi polysémique du mot *plaisir* brouille un peu les cartes et empêche de poser de manière pertinente la question de la réception littéraire ”.

lieu à des échanges où se joue l'appropriation de références culturelles. C'est pourquoi il est nécessaire de motiver et de finaliser ces lectures.

Le modèle déjà ancien du Goncourt de lycéens a fait ses preuves. Le caractère exceptionnel de l'événement, sa dimension médiatique favorisent l'entrée en lecture de nombreux élèves qui font une expérience unique de partage, dont les effets vont bien au-delà du seul gain culturel lié à la lecture d'œuvres contemporaines et à la découverte du fonctionnement du champ littéraire (découverte du système éditorial et des instances de consécration des textes). Cette rencontre avec des œuvres littéraires récentes, en quête de légitimation, contribue à les faire entrer dans le monde adulte en les responsabilisant, individuellement et collectivement par un engagement réfléchi. Elle crée une identité de classe autour du livre et de la lecture et si, au dire des enseignants impliqués dans cette action, l'expérience profite surtout à ceux qui sont déjà lecteurs, tous en gardent un souvenir fort. Les préjugés sur l'inutilité de la lecture, la perte de temps qu'elle occasionne s'effondrent généralement.

Le succès de cette opération indique clairement l'importance de la motivation, elle-même très liée au mode de restitution des lectures individuelles. Ces deux aspects semblent indissociables dans le cas de la lecture cursive. Ils préoccupent visiblement nombre d'enseignants qui mobilisent leur classe en inventant de nouvelles modalités pour chaque lecture cursive. Parmi les dispositifs originaux mis en place à cette rentrée en voici quelques-uns plus susceptibles que d'autres d'être efficaces par leur volonté d'impliquer les élèves.

Dans une classe de première, les élèves sont invités, à la suite de leur lecture, à imaginer les questions qu'ils pourraient poser à l'écrivain⁵. Les enjeux de cette interview fictive sont forts puisqu'ils concernent tout aussi bien la question du sens que celle des intentions et des choix esthétiques de l'écrivain : pourquoi et comment écrit-on ? Cette activité de questionnement sous les dehors ludiques du jeu de rôle revêt une dimension réflexive sur l'acte de lire lui-même. Plus généralement, tous les dispositifs qui favorisent des postures de lecture critique voisines de celles qu'adoptent les journalistes face aux livres ou aux films sont stimulants. L'essentiel est d'exprimer un point de vue argumenté sur un texte, éloge ou blâme qui prend sens dans ce contexte sans afficher son statut scolaire d'objet d'étude.

Une autre manière de favoriser l'engagement des élèves dans la lecture réside dans la réalisation d'un projet commun. Les élèves d'une classe de première sont ainsi conviés à sélectionner

un sonnet afin de constituer un recueil qui sera à son tour lu par l'ensemble de la classe. Une fois achevée la lecture de cette anthologie, ils éliront leur sonnet préféré et les poèmes ainsi retenus prendront place parmi d'autres dans une séquence ultérieure. Ce dispositif audacieux organise la lecture cursive à plusieurs niveaux : d'abord des lectures individuelles, libres, pour contribuer à l'élaboration du recueil, puis la découverte de l'anthologie réalisée. Ce second niveau, commun à la classe, représente une forme aboutie de socialisation des lectures : l'anthologie est en quelque sorte le miroir de la classe. Au final, les sonnets sélectionnés révèlent la sensibilité littéraire de la communauté classe en train de se construire. Enfin, les lectures et les choix successifs ont une double vertu : le maillage des textes inscrits dans des contextes différents contribue à leur mémorisation et dans, le même temps, les variations de contextes favorisent la conceptualisation du sonnet comme genre et de la notion de recueil.

Troisième exemple de dispositif innovant, le lancement d'une séquence intitulée " l'écriture biographique et l'écriture de soi " qui prévoit, à côté de lectures cursives choisies personnellement par les élèves dans une ample liste d'œuvres sélectionnées par l'enseignant, la lecture cursive, pour tous, des Livres I à IV *des Confessions* de Jean-Jacques Rousseau. Cette œuvre essentielle, fondatrice du genre autobiographique sera une référence commune convoquée lors de l'étude d'un groupement de textes. Dans la séquence ainsi conçue, le statut de la lecture cursive est modifié : dans la hiérarchie implicite des activités de lecture, elle n'est plus subordonnée à la lecture analytique. Au contraire, elle tient une place essentielle dans la mise en place du savoir et ne saurait être perçue comme une activité accessoire⁶. Les va-et-vient constants avec les textes étudiés en classe lui confèrent aux yeux des élèves une légitimité qu'elle n'a pas ordinairement et constituent indirectement une forme d'évaluation souple et pertinente. La mise en résonance des textes, la démarche d'interrogation des uns par les autres sont à la source de la culture littéraire.

Tout aussi hardie et surprenante la mise en place dans une classe de faibles lecteurs de parcours de lecture individualisés au sein d'une même œuvre. Ainsi, les élèves d'une Seconde TSA ont pu choisir de lire intégralement *Désert* de J.-M.-G. Le Clézio ou de limiter leur lecture à l'épopée des hommes bleus ou à l'histoire de Lalla. Évidemment contraire au projet de l'écrivain, cette autonomisation des deux textes dont le tissage fait sens dans la structure romanesque vise

⁵ Voir dans ce numéro l'article de Nadine Trestchenkoff.

⁶ L'absence d'évaluation peut en effet laisser penser aux élèves qu'elle est moins importante que la lecture analytique réclamée à l'oral du baccalauréat par exemple.

avant tout à permettre à chaque élève d'aller jusqu'au bout de sa lecture, quel qu'en soit l'objet. Ce protocole qui prend en compte les différences individuelles et les variations possibles du désir de lire permet de réfléchir avec la classe à la construction de l'œuvre et aux enjeux de la lecture. En respectant la contribution de chacun, il convainc en douceur de l'intérêt de la lecture entière, de l'enrichissement de la signification qui en résulte. Cette prise de conscience représente un moment important dans l'expérience d'un jeune lecteur même si elle ne transforme pas dans les faits sa manière de lire. Faut-il rappeler que face à des œuvres ainsi constituées de textes hétérogènes, même des lecteurs avertis⁷ peuvent éprouver le besoin de rompre le contrat de lecture instauré par l'écrivain pour retrouver le plaisir simple de la linéarité ? Ce constat oblige à reconnaître l'intérêt de démarches qui s'appuient sur la réalité des comportements de lecteurs pour travailler la motivation.

Je limiterai là les exemples pour témoigner de la diversité des pratiques enseignantes. Au-delà des différences liées au statut de la lecture cursive, à son mode de réalisation ou de restitution, ce qui rapproche ces dispositifs, c'est le souci constant de motivation des élèves qui conditionne si fortement leur réception des textes.

3 – Les lectures autonomes : un lieu d'apprentissage ?

Le lien établi entre la lecture cursive et un objet d'étude devrait permettre aux élèves, croit-on, de tirer parti de leur lecture autonome. Cette hypothèse peut rester lettre morte si le lien avec la séquence n'est pas explicité. C'est pourquoi, en début d'année la lecture cursive peut être finalisée par une consigne, quitte à ce que plus tard, cet accompagnement ne soit plus nécessaire. Se trouve ainsi posé le problème d'une progression dans l'autonomie de lecture.

Les observations effectuées dans les classes de seconde montrent qu'en effet, sans guidage, les élèves éprouvent quelques difficultés à s'exprimer sur les textes qu'ils ont lus. Le plus souvent, conditionnés sans doute par des pratiques antérieures⁸, ils se contentent de résumer brièvement le texte. Au mieux, ils analysent un personnage et disent s'ils ont aimé ou non le livre. Des journaux de bord effectués en classe de seconde confirment ces faits. Les évaluations diagnostiques réalisées en début d'année en classe de seconde et de première sont plus alarmantes encore.

⁷ Dans *La Mémoire et l'oblique*, POL, 1991, pp. 62-71, " Lire mal pour n'avoir pas mal ", Philippe Lejeune raconte comment il a été tenté de lire séparément les deux textes qui alternent dans *W ou le souvenir d'enfance* de Georges Perec.

⁸ On retrouve là la matrice de la fiche de lecture .

Les élèves semblent frappés d'amnésie : ils ne se souviennent plus des livres lus. À la demande : “ Pouvez-vous citer un ouvrage ayant fait l'objet d'une lecture cursive l'an dernier et préciser l'intérêt que vous y avez pris ? (Êtes-vous en mesure de parler de cet ouvrage ?) ”, les élèves, dans leur grande majorité, ne donnent qu'un seul titre et limitent leur commentaire à une appréciation globale, généralement très vague. Paradoxalement, les œuvres citées le plus souvent sont des pièces de théâtre, parfois des recueils poétiques, genres étrangers aux habitudes de lectures cursives des élèves. Sans doute est-ce le sentiment d'altérité qui est ici source de la trace mémorielle : ces œuvres ont retenu l'attention parce qu'elles représentent une nouveauté dans le champ des lectures personnelles. Quant à la pauvreté des commentaires, elles invitent les enseignants à s'interroger sur les consignes, sur ce qui leur semble être des évidences. Qu'entend-on par “ se souvenir ” d'une œuvre ? Que signifie “ en parler ” ? S'agit-il seulement de citer un titre et d'évoquer un contenu ou bien d'être en mesure de convoquer un texte dont on a perçu les enjeux ? Il y a là toute une démarche de clarification et d'explicitation à mener avec les élèves, d'autant plus qu'en ce domaine les attentes peuvent être diverses et que le fait de ne pouvoir s'exprimer sur un texte lu ne signifie pas qu'il n'a laissé aucune trace... Au contraire, parfois le texte habite le lecteur longtemps après la lecture sans que celui-ci trahisse l'intimité ainsi établie.

Ces constats orientent vers la recherche de formes légères d'accompagnement de la lecture et vers la mise en place d'activités métacognitives. Comment rendre les élèves conscients de l'intérêt et des enjeux des lectures cursives ? Comment les aider à mémoriser et développer leur capacité à mobiliser leurs connaissances ? Ces questions n'acceptent, bien entendu, pas de réponse unique et les propositions qui suivent demandent à être expérimentées et ajustées en fonction des situations singulières.

4 – Accompagner à distance la réception des élèves

Il est possible, en début d'année, de travailler sur un groupement de textes et documents incluant divers protocoles de lecture : lecture analytique, collective et lecture cursive, personnelle, rapide, en écho à la précédente. Cette activité est l'occasion d'exposer en réduction les attentes en matière de lecture cursive, de mettre l'accent sur les cohérences ainsi établies, sur la complémentarité des formes de lecture et l'interaction féconde qu'elle suscite entre les textes.

Il reste qu'il est nécessaire d'apprendre aux élèves à s'exprimer sur un texte. Pour éviter l'écueil du résumé, une consigne peut orienter les élèves vers une réception plus riche du texte.

Par exemple, après la lecture d'un recueil de nouvelles, la question : " En quoi voit-on que ces nouvelles ont été écrites par le même auteur ? " permet de définir l'univers fictionnel d'un auteur et les traits caractéristiques de son écriture. Plus simplement, argumenter, dans la perspective épideictique de l'éloge ou du blâme favorise le recul critique et l'engagement personnel de l'élève. Ainsi, demander " Quel roman vous a frappé ? ", " Présentez le personnage que vous détestez " ou, en référence à des articles critiques de Télérama, " Présentez une nouvelle fantastique sur le mode de l'éloge ou du blâme " détourne du traditionnel résumé et oblige au jugement personnel. Plus efficace encore pour donner à l'œuvre littéraire toute sa force pragmatique, cette simple question : " Ce texte est-il encore d'actualité ? " ou encore " En quoi vous concerne-t-il, vous, aujourd'hui ? ". C'est dans cette perspective que les élèves d'une classe de première ont lu *Lorenzaccio* de Musset. L'un d'eux conclut ainsi son analyse :

A travers les exemples de ces quelques personnages, on peut constater que depuis une centaine d'années, les projets machiavéliques d'hommes désireux d'obtenir le pouvoir sont toujours présents et les sentiments d'une mère pour son fils ou vice versa sont toujours les mêmes. Donc les personnages de Musset sont à mon avis toujours d'actualité "

Il importe donc que les élèves puissent mettre des mots sur leurs lectures. S'il faut à terme envisager la suppression des consignes pour qu'ils s'affirment dans leur pleine autonomie, il est tout aussi nécessaire de moduler l'accompagnement en fonction des besoins, jusqu'à son effacement total.

5 – Construire la mémoire : trace écrite et maillage

La trace écrite aide incontestablement à penser et à mémoriser. Une démarche simple consiste à inciter les élèves à tenir un cahier de lecture, quelle qu'en soit la forme : prises de notes rapides ou élaborées, relevés de citations ou journaux de bord, bilans à l'issue de la lecture. Il est vrai que ces moments d'écriture peuvent être vécus comme des entraves à la lecture cursive dont ils brisent l'élan, mais ils peuvent être précieux pour conserver des impressions personnelles dont les élèves sont parfois dessaisis lors des échanges avec la classe ou avec l'enseignant. En son principe même, le journal de bord est contraire à la lecture cursive qu'il interrompt par des pauses réflexives. Sa vocation privée a été pervertie par sa scolarisation dans le cadre des TPE. L'élève devrait en être le seul destinataire : c'est avant tout un cahier de culture, une aide à la mémoire, un document personnel. Se pose donc le problème de la place de l'adulte dont le regard

peut apparaître comme une effraction dans l'intimité du lecteur. Pourtant, confié⁹ à l'enseignant dans cette phase de mise en place des lectures cursives, ce type de document peut être une source extraordinaire d'informations sur la manière dont les élèves lisent, sur la lecture comme processus. Ainsi, selon les classes, les réalisations sont très variables, des notes prises hâtivement sur copies doubles, notes qui tiennent du brouillon et du pense-bête, aux citations soigneusement recopiées et commentées sur un petit carnet relié dont l'aspect singulier en fait un objet étranger à l'univers scolaire, proche du journal intime.

Qu'écrivent donc les élèves ? Généralement de brefs résumés des textes lus, parfois une liste de personnages, une définition recherchée dans le dictionnaire, des précisions sur ce qu'Alain Viala nomme " la rhétorique du lecteur " ¹⁰, plus rarement des interrogations sur la signification d'un passage ou sur le comportement d'un personnage, des hypothèses interprétatives, presque toujours une appréciation personnelle, voire une analyse des effets du livre. Voici, à titre d'exemple, ce qu'écrit un élève de seconde après avoir lu *L'Ami retrouvé* de Fred Uhlman :

Je ne me suis pas identifié au héros car je n'ai pas cherché à le faire du fait que cette œuvre était imposée.

J'ai lu cette œuvre en une heure trente, les 121 pages sans arrêt un matin après l'achat du livre, c'est seulement après que je me suis posé des questions, par exemple :

- Pourquoi Conrad, de famille antisémite, se lie-t-il d'amitié avec un juif ?

- Comment se fait-il que les parents de Hans bénéficient d'un traitement de faveur parmi tous les juifs ?

Il n'y a pas vraiment d'obstacles dans ma lecture. Ce livre a été écrit, je pense, dans le but d'oublier, c'est-à-dire dans un but cathartique.

Cette lecture a eu sur moi un effet persuasif : l'année dernière, j'ai lu une dizaine d'œuvres traitant du nazisme et de la guerre 39-45, car je trouve les ouvrages traitant de cette période intéressants et très enrichissants car ce sont des témoignages historiques. Les œuvres que j'ai lues précédemment m'ont incité à lire *L'Ami retrouvé* et ce livre m'incite aussi à lire d'autres ouvrages sur cette période et sur l'antisémitisme.

La dimension scolaire de la lecture cursive est d'emblée affichée avec son incidence sur le protocole de lecture " Je ne me suis pas identifié au héros ". L'attention accordée aux modalités de lecture n'est pas anodine ; elle révèle l'investissement de l'élève dans sa lecture et l'importance qu'il accorde à l'acte de lire¹¹. Son intérêt pour le texte apparaît clairement dans les

⁹ Ce qui suppose effectivement la confiance et ne saurait avoir un caractère d'obligation sous peine d'y voir figurer des idées convenues.

¹⁰ Cette expression désigne la manière de lire : temps de lecture, rythme, lieu etc.

Voir " L'enjeu en jeu : rhétorique du lecteur et lecture littéraire ", in *La lecture littéraire*, colloque de Reims, sous la direction de Michel Picard, Clancier-Guénaud, 1987, pp. 15-31.

¹¹ L'annonce du nombre de pages, pour certains élèves, signale une performance.

explications qu'il fournit sur sa curiosité pour l'époque - et sur la connaissance qu'il en a déjà - mais plus encore dans sa capacité à percevoir l'enjeu cathartique de l'écriture.

La réflexion des élèves est souvent plus fragmentaire, limitée à des remarques portant sur le contenu. Il arrive cependant qu'elle se déploie quand le texte interpelle fortement l'élève et qu'elle s'adresse à un destinataire choisi. Dans une classe de première littéraire ont été expérimentés des " duos de lecture " ou cahier de bord à deux voix à propos des *Lettres à un jeune poète* de Rilke. Un élève confie son journal de bord achevé à un camarade qui le commente ; réciproquement, il devient lui-même le commentateur du journal de ce camarade. La nouveauté du dispositif, le choix d'un texte court et susceptible d'émouvoir des adolescents expliquent pour partie le fort investissement des élèves. Si l'on retrouve les éléments habituels des journaux de bord – résumé, paraphrase, citations, commentaires impressionnistes – on remarque aussi de nouvelles formes de discours. D'abord, des réactions vives aux idées du poète, signes de la construction identitaire qui s'opère dans la lecture ; le texte devient prétexte à l'expression d'un avis sur une question : " je suis d'accord, l'enfance est une période de naïveté... " ; " je ne suis pas du tout d'accord ! Il ne faut pas faire passer les parents pour des personnes qui ne comprennent pas leurs enfants ; c'est faux ". Apparaissent aussi des observations portant les choix d'écriture, par exemple la mention du champ lexical de la profondeur accompagnée de ce commentaire : " pour Rilke, la poésie vient du cœur, de soi, c'est une chose intime ". Mais surtout, cette sensibilité à la forme conduit à des rapprochements qui permettent d'observer le processus de construction d'une culture littéraire :

" Rentrez en vous-même. Cherchez la raison qui au fond vous commande d'écrire (...), demandez-vous à l'heure la plus silencieuse de la nuit : dois-je écrire ? "

Ce paragraphe m'a tout de suite fait penser à Françoise Ascal qui a utilisé l'expression suivante " le vouloir-dire ". Je crois que ce paragraphe pourrait servir de définition pour cette expression. De plus quand Rilke parle de la nuit, c'est Cixous qui ressurgit : je pense à l'incipit des *Rêveries de la femme sauvage*.

Rilke conseille au jeune poète de se rapprocher de la nature : c'est ce qu'a fait Jacquotte dans ses poèmes où parfois il la confond avec l'univers humain (ex : " La Semailson ", " Arbres ").

La compétence intertextuelle se développe principalement par la comparaison avec des œuvres étudiées en classe¹². Enfin, ce " dialogue "¹³ sur le texte met également en évidence des

¹² À ce moment de l'année, début janvier, on constate que les élèves se saisissent aussi de détails énoncés en cours mais qu'ils ne convoquent pas leurs lectures personnelles.

moments de co-construction du sens. Celle –ci passe souvent par la reformulation, par l’adjonction de précisions, de nuances, par de discrètes rectifications :

M. - Impression dans cette lettre que Rilke est beaucoup plus triste (peut-être parce qu’il est malade) ; il parle de solitude.

D. – Il parle, répond à ce que lui a écrit Kappus, c’est lui qui se sent seul, et Rilke lui explique ce qu’il pense, comment il analyse la solitude ; mais il éprouve peut-être lui aussi ce sentiment ou l’a éprouvé.

M. - Impression qu’il se confie à Kappus en donnant ses conseils

D. – Rilke a une grande capacité d’analyse sur la vie....

L. – (...) Je trouve par contre curieux qu’il mélange et qu’il compare l’écriture à un plaisir physique

S. – Je ne trouve pas étrange que Rilke compare l’écriture à un plaisir physique. Ces deux activités sont liées par la profondeur des sentiments et des sensations ressenties, un plaisir à l’achèvement. De plus, il compare l’écriture à la procréation, sentiment d’être créateur, donner forme.

Ce dispositif atypique – mais est-on encore dans la lecture cursive ? - a encore le mérite de révéler la nature du plaisir pris par les élèves, plaisir esthétique sans aucun doute, plaisir composite le plus souvent :

“ Les œuvres d’art, existences mystérieuses dont la vie, à côté de la nôtre, qui passe, est durable ”

Je trouve fantastique cette phrase, elle peut paraître complètement banale mais il l’exprime si simplement que tout devient alors plus clair à comprendre.

(À propos d’un autre passage) Je ne sais pas si c’est le thème qui me plaît ou bien simplement la façon dont Rilke s’exprime.

Il y a fort à parier que cette expérience inédite marquera la mémoire des élèves, pas seulement à cause de la trace écrite mais aussi en raison de la force du texte, de l’exaltation qu’il suscite chez de jeunes lecteurs, du temps que suppose l’écriture et qui prolonge l’intimité avec l’œuvre. En outre, ces *Lettres à un jeune poète*, lues au cours d’une séquence consacrée à la poésie seront évoquées ultérieurement dans l’année lors de l’étude de l’épistolaire.

Le maillage des séquences, la mise en réseau des textes, toute activité impliquant le geste de mise en relation favorisent la mémorisation et facilitent la mobilisation des connaissances. Les recherches en psychologie cognitive ont démontré le rôle joué par le contexte dans

¹³ Le terme est impropre car une ambiguïté subsiste quant au destinataire des échanges. La présence de l’enseignant est bien dans la pensée de l’élève qui écrit “ Ici, je pense comme Delphine, il est bien vrai qu’on a l’impression que ces lettres ne s’adressent pas qu’à Franz Kappus ... ”

l'apprentissage¹⁴ : telle œuvre étudiée dans telle séquence est mémorisée dans ce cadre spécifique. Ainsi les élèves ont-ils tendance à cloisonner leurs connaissances et, par exemple, à l'occasion d'une réflexion sur le théâtre, ils ne pensent pas à mobiliser un texte comme *L'Île des esclaves* qui a été étudié dans une autre perspective, en liaison avec l'idéologie des Lumières. Aussi, est-il important de prendre en compte le fonctionnement complexe de la mémoire, de jouer sur le double mouvement de contextualisation et décontextualisation. pour convoquer des connaissances et permettre leur appropriation. La lecture cursive d'un même texte peut donc être proposée en relation avec des objets d'étude différents ; elle peut servir de passerelle entre deux séquences consécutives ou non. C'est ainsi que, dans une classe de première, la lecture cursive de *Combray*, première partie de *Du côté de chez Swann*, effectuée en début d'année lors de l'étude de l'autobiographie, se rattache, dans la séquence 7, à la question des réécritures, et plus précisément à la réécriture cinématographique qu'en fait Raoul Ruiz dans son film *Le Temps retrouvé*. De même, la lecture cursive du roman de Montesquieu *Les Lettres persanes* est proposée à deux reprises dans l'année, d'abord en rapport avec l'étude du mouvement culturel européen des Lumières puis lors de la réflexion sur l'écriture épistolaire.

La mémoire peut encore être étayée par des pauses réflexives au cours desquelles sont listés dans un tableau à double entrée objets d'étude et œuvres lues. Il s'agit d'impulser l'attitude de recherche, d'investigation dans les lectures qui au fil du temps se mue en compétence culturelle, en aptitude à mobiliser ses connaissances. Ce savoir-faire peut aussi être encouragé par la demande faite aux élèves en fin de parcours d'effectuer leur autobiographie de lecteur. De cette façon, les élèves explorent leurs propres ressources en visitant leur propre bibliothèque mentale.

6 – Une évaluation difficile

C'est bien aussi de ce type d'inventaire qu'il s'agit lorsque l'on parle d'évaluation des lectures cursives. Ce qui importe, en effet, c'est la trace laissée par ces textes lus en relative autonomie. Mais comment la mesurer ? Est-ce possible ?

Tout dispositif d'évaluation à l'issue de la lecture met en jeu des compétences multiples. Si, par exemple, une activité d'écriture d'invention est prévue pour rendre compte de la lecture cursive, il est difficile dans l'évaluation de la production écrite de démêler ce qui relève spécifique

¹⁴ Les expérimentations sur la mémoire, notamment le rappel indicé, montrent le soutien que représente un élément contextuel dans la convocation du souvenir.

ment des compétences de lecture. La qualité de la lecture peut être masquée par des difficultés langagières ; inversement, l'aisance à l'écrit peut faire illusion et atténuer l'effet produit par la médiocrité d'une analyse.

De plus, la lecture cursive est rarement évaluée en elle-même. Elle est plutôt l'objet d'une évaluation indirecte, par la finalité qui lui est assignée comme, par exemple, son rôle dans l'élaboration d'un concept ou d'une notion. Ce qui précisément lui donne tout son poids contribue à la dérober à l'observation.

Faut-il alors se contenter d'impressions ? Et, à plus long terme encore, peut-on apprécier avec quelque pertinence l'impact de ces lectures ? Une expérience récente visant à observer, en classe de première, le réinvestissement des lectures dans une dissertation livre les résultats suivants : les élèves convoquent dans leur devoir les lectures cursives liées à la séquence dont la dissertation est l'évaluation finale. Ils ne mentionnent pas les textes lus en début d'année ; ils citent sans les exploiter quelques lectures cursives effectuées en classe de seconde. Les références aux extraits sont, quant à elles, très peu nombreuses. Enfin, hypothèse à confirmer, il semblerait que l'écart littéraire entre les œuvres qui font l'objet de lecture cursive et l'œuvre étudiée en classe soit plus propice à leur exploitation que leur proximité. Ces observations conduisent à ce bilan provisoire et lucide : les lectures cursives, en l'état actuel de leur pratique, ne permettent pas de réelles acquisitions exploitables à long terme. Le problème de leur ancrage en mémoire et de la mobilisation des références continue de se poser avec acuité d'autant plus qu'apparaissent d'autres limites de cette forme de lecture : d'une part, les lectures cursives développent les compétences de ceux qui sont déjà lecteurs et représentent une difficulté supplémentaire pour ceux que la lecture rebute, d'autre part, elles prennent chez certains élèves la place des lectures privées.

7 – Continuer à innover pour faire lire

Comment alors faire lire avec profit les élèves en difficulté ? Sans doute faut-il explorer encore davantage tous les moyens de vaincre leurs réticences. Certaines médiations, par leur nouveauté, procurent du plaisir – participation à des concours ou des événements culturels, mise en voix d'extraits, réalisation d'affiches, audition de musique pour accompagner la lecture d'un extrait, réflexion sur la transposition possible de tel passage à l'écran – et l'on sait l'importance des affects dans la relation au texte, mais on peut également songer à susciter chez les élèves une

adhésion d'un autre ordre, plus rationnelle. C'est dans cette voie que s'est engagé un enseignant soucieux de faire tomber les préjugés d'un élève de première qui déclarait : " Zola, c'est *chiant* ", expérience originale d'aide individualisée. Un dialogue s'instaure entre eux (E et P)¹⁵ au fil de la lecture de *La Bête humaine*. En voici deux extraits significatifs :

E : Je pense que les romans de Zola sont totalement sans intérêt et ennuyeux : longues descriptions, *aucune histoire (1)*, racontant juste la vie d'il y a un siècle qui n'a *pas de raison de m'intéresser puisque je vis au XX^{ème} siècle et non pas au XIX^{ème} (2)* et qu'à la rigueur cela pourrait peut-être plaire à une personne vivant à cette époque. J'engage donc ma lecture à contre-cœur mais, comme Zola est au programme, je m'en sens obligé.

P : (1) Dans chaque roman de Zola il y a une narration souvent très complexe, les héros subissent comme dans la plupart des récits les difficultés et les réussites. On attend parfois avec impatience ce qu'il va advenir de la vie des héros.

P : (2) Faut-il donc supposer que toutes les données historiques de la vie passée sont inutiles ?

D'ailleurs la littérature d'autrefois nous parle aussi de notre présent. Les thèmes abordés sont toujours actuels : les relations de pouvoir, d'amour, de haine sont les mêmes, c'est le cadre qui change

E : Non, il ne faut pas ignorer l'histoire mais peut-être aimerait-on quelque chose de plus *actuel*

P : Le roman de Zola n'a-t-il rien d'actuel ?

E : Plus vraiment.

P : À démontrer

E : A la fin du chapitre Zola garde le suspens et ne nous dit pas ce que Roubaud compte faire de sa femme. Cela me donne envie de continuer et de passer au chapitre suivant. Finalement ce n'est pas très long pour entrer dans l'histoire

P : Que se passe-t-il en nous quand on " rentre dans l'histoire " ?

E : On a simplement envie d'aller plus loin dans la lecture.

P : Pourquoi ?

E : Parce que.

Ces deux échanges posent des questions fond : le premier aborde des questions littéraires : la présence retardée du narratif et l'actualité du texte ; le second, qui relève de la maïeutique, s'intéresse à l'acte de lire, aux réactions du lecteur. Difficulté de la question ? Difficile avec de l'intérêt d'un texte d'abord rejeté *a priori* ? On note ici le refus de l'élève de s'expliquer.

Cette expérience extraordinaire – dans les deux sens du mot – présente le type même de dialogue didactique qu'on aimerait pouvoir mener avec chaque élève. L'aide individualisée peut devenir le lieu d'un tel dialogue sur un texte, que l'échange se fasse à l'écrit, sous forme d'un journal ou au moyen de l'ordinateur, ou qu'il ait lieu à l'oral, sous forme d'entretien privé. Cette " socialisation intime " de la lecture, tout comme le duo de lecture représentent des voies nouvelles ouvertes par les lectures cursives pour construire la culture littéraire des élèves.

¹⁵ E : élève ; P : professeur. Les passages en italique dans le discours de l'élève sont l'objet des commentaires de l'enseignant.

Annie ROUXEL
Maître de conférences en littérature et didactique
Université de Rennes 2 (CELAM)
IUFM de Bretagne

Lecture cursive au lycée : construire l'autonomie des élèves

L'introduction de la lecture cursive dans les programmes de lycée continue de susciter nombre d'interrogations chez les enseignants. Cette activité nouvelle apparaît dans sa dimension paradoxale de lecture à la fois libre (effectuée de manière autonome) et contrainte (prescrite par l'enseignant). Comment motiver les élèves et les aider à adopter une posture de sujet lecteur autonome ? Comment et à quelle condition cette nouvelle forme de lecture peut-elle être efficace auprès d'élèves qui ont un rapport difficile à la lecture ? Comment construire la complémentarité avec la lecture analytique et favoriser le transfert de compétences d'une forme de lecture à l'autre ? Quels apprentissages spécifiques peut-on construire pour que les élèves mobilisent leurs connaissances personnelles provenant des lectures cursives ?

État des lieux : une réalité contrastée

1 – Diversité des pratiques enseignantes

L'analyse de descriptifs de cours pour les oraux des EAF et l'étude de bordereaux d'interrogation (juin 2002) d'une part, et l'expérience des dernières EAF d'autre part confirment une grande hétérogénéité des pratiques enseignantes concernant la lecture cursive. Dans certaines classes, aucune œuvre n'est mentionnée sous la rubrique " lecture cursive " et les élèves semblent ignorer jusqu'à son existence. Dans d'autres classes, des œuvres sont proposées aux élèves mais elles ne donnent lieu à aucun échange ou compte-rendu en classe. Dans de nombreuses classes cependant la lecture cursive est présente sans qu'il en soit précisé les modalités d'exploitation. Parfois, à l'inverse, les lectures cursives ont été l'objet d'initiatives innovantes et ont fortement marqué l'année en cours.

Une étude très précise des lectures cursives proposées en relation avec les objets d'étude¹⁶ montre que, en dehors du biographique, le corpus formé par les lectures cursives est sensiblement le même que celui des œuvres intégrales. Il y a donc une grande stabilité des références qui pointe une difficulté des enseignants à proposer des œuvres qui s'écartent des corpus consacrés. Classi

cisme ambivalent qui vise certes à enrichir la culture littéraire des élèves mais en même temps les laissent parfois seuls face à des œuvres difficiles ! Cette situation explique, pour partie, la fragilité des souvenirs laissés par ces lectures et la médiocrité des performances d'une grande partie des élèves interrogés.

2 – Éléves : le sentiment largement partagé d'une lecture contrainte et peu valorisée

Pour de nombreux élèves, en effet, la lecture cursive représente d'abord un surcroît de travail jugé peu "rentable" lorsqu'il ne donne pas lieu à une évaluation. Cette réaction est encore plus vive en classe de première puisque la lecture cursive est désormais marginalisée dans l'épreuve orale des EAF. Dès lors, que ces lectures laissent peu de traces en mémoire et signalent un rapport problématique au texte n'a rien d'étonnant.

2.1. - Le faible ancrage mémoriel

Les évaluations diagnostiques réalisées en début d'année confirment les observations empiriques selon lesquelles les lectures cursives effectuées les années précédentes semblent vouées à l'oubli. Le plus souvent, elles ne figurent pas dans la liste des œuvres lues et disparaissent donc très massivement du champ des références. En cours d'année, elles sont peu mobilisées dans les productions écrites ou orales des élèves, surtout si la lecture a eu lieu bien avant le devoir, en liaison avec un autre objet d'étude. On constate en effet qu'un phénomène de cloisonnement s'opère dans la mémoire au moment de lecture et que l'œuvre reste solidaire du contexte dans lequel elle a été lue. Se pose ainsi le problème de la mémorisation à long terme et de la construction d'un stock de connaissances disponibles.

Dans les classes de faibles lecteurs, ces phénomènes prennent plus de relief encore et l'objectif premier des enseignants est alors de stimuler la lecture pour qu'elle ait effectivement lieu.

2.2. - Un rapport au texte souvent problématique

Les élèves en difficulté ou les élèves peu motivés témoignent d'un rapport difficile au texte. La lecture est pour eux d'abord une épreuve physique qui se mesure au nombre de pages à lire, à la taille des caractères. Les réactions hostiles masquent parfois, même chez les lycéens, des difficultés de décryptage qui entravent la compréhension. Ces difficultés peuvent être d'ordre linguistique – lexical ou syntaxique : phrases complexes, incises etc. – ou structurel liées à la présence d'analepses, de prolepses ou de métadiscours dans le récit ; elles s'ancrent souvent, comme

¹⁶ Étude conduite dans l'académie de Rennes durant l'année scolaire 2002-2003

en témoignent leurs autobiographies de lecteur, dans les souvenirs indélébiles d'un apprentissage difficile où s'est joué un fort enjeu identitaire.

Plus généralement, la majorité des élèves¹⁷ exprime des attentes fortes en ce qui concerne la lecture des œuvres romanesques : linéarité - ou du moins, simplicité - de la structure narrative, personnages auxquels il est loisible de s'identifier, dénouement clair. Se définit ainsi, par le refus de l'implicite, des ellipses, de l'ouverture du texte, un conformisme qui fait obstacle aux démarches d'exploration que réclament nombre d'œuvres littéraires. Ce constat souligne la nécessité d'un accompagnement des lectures cursives, d'autant qu'en situation d'autonomie totale, le mode d'appropriation dominant du texte reste le résumé, l'établissement du contenu référentiel. Très souvent, les jugements esthétiques ne sont pas motivés – ou le sont très peu. Dans les carnets de bord, il arrive que les thématiques du texte offrent le prétexte de réflexions personnelles où s'affirme la personnalité de l'élève : la lecture cursive autorise alors le même rapport éthico-pragmatique au texte que la lecture privée.

L'autonomie s'apprend

1 - Des performances améliorées par un guidage léger

Quel que soit le dispositif d'accompagnement de la lecture cursive, la consigne a généralement pour effet de stimuler et de structurer la pensée. L'analyse des productions alors réalisées montre que les élèves entrent davantage dans le texte en opérant des choix et adoptent dans leur commentaire une posture argumentative. Sans qu'il soit possible de l'évaluer dans le temps¹⁸, l'inscription dans la mémoire (par rapport à des lectures en autonomie complète) semble mieux enracinée.

Cependant, l'accompagnement doit être discret, souple, léger pour aider l'élève à construire sa réception du texte. C'est ce que suppose le statut ambivalent de la lecture cursive. Lecture autonome, elle doit permettre au sujet lecteur de s'affirmer dans sa singularité ; lecture scolaire, elle est aussi un lieu de formation du jeune lecteur.

¹⁷ Élèves de seconde comme de première qui opposent, à partir de ces critères ; lectures privées et lectures scolaires. Ces remarques rejoignent les analyses effectuées par Martine Burgos à propos du Goncourt des lycéens.

¹⁸ Il faudrait pouvoir suivre et comparer des cohortes sur plusieurs années. Les observations empiriques convergent cependant : les textes qui ont fait l'objet d'une analyse ou d'un jugement motivé s'effacent moins vite que ceux qui n'ont donné lieu à aucun échange.

Afin de l'aider à construire sa liberté, il est nécessaire qu'il ait une représentation des attentes institutionnelles en ce qui concerne la réception des textes, même si dans le cas de la lecture cursive, aucun exercice particulier n'est censé l'évaluer, comme c'est le cas du commentaire pour la lecture analytique. Comment rendre compte d'une lecture en préservant droits du texte et subjectivité du lecteur ? Que la réaction au texte soit un coup de cœur, un fort sentiment d'ennui ou une forme de perplexité, l'important est que l'élève s'engage et exprime un jugement motivé. Lire, c'est cueillir dans le texte, faire des choix et ceux-ci sont essentiels car ils font de la lecture un lieu s'affirmation de soi, de construction identitaire.

2 - Des consignes simples pour s'appropriier le texte

Nul n'est besoin de rechercher à tout prix des situations exceptionnelles pour motiver les élèves. Le choix de consignes simples peut les stimuler et les séduire par leur exigence ludique. Ainsi, la consigne suivante : “ En une seule phrase et en trois adjectifs présentez votre livre. En trois paragraphes, justifiez les. ” se révèle être d'une grande efficacité par les choix auxquels elle oblige. Plus généralement, tout travail sur les mots pour dire le livre et pour se dire en tant que lecteur est essentiel chez les élèves. De même, toute activité de découpage ou de sélection dans le texte oblige l'élève à une lecture attentive. La question : “ Qu'est-ce qui vous a arrêté dans votre lecture ? ” permet de collecter tout à la fois des extraits dont la compréhension n'est pas immédiate et des passages jugés forts ou essentiels dans le texte. Les motivations d'un arrêt dans le texte pouvant être multiples, l'activité réflexive qui l'accompagne conduit nécessairement à une appropriation du texte. Enfin, proposée à l'orée de la lecture, l'interrogation sur l'actualité d'un classique vivifie la curiosité des élèves, les engage à en percevoir la portée symbolique et à comprendre qu'un texte du passé peut encore leur parler aujourd'hui et parfois même rejoindre l'actualité.

3 - Des traces de lecture : journaux de bord et duo de lecture

Conserver des traces de sa lecture pour pouvoir les utiliser ultérieurement est une recommandation banale mais susceptible de déboucher sur des expériences enrichissantes. Cependant, lire en tenant un cahier de lectures ou un journal de bord est généralement vécu par les élèves comme une contrainte¹⁹, que le commentaire soit fait *a posteriori* ou au fur et à mesure de la lecture. Dans le premier cas, ce commentaire fait état de la réception du texte ; dans le second, il donne à

¹⁹ Le journal de bord effectué au fil de la lecture oblige à lire assis ou à interrompre sa lecture, ce qui nuit grandement au plaisir de lire et interroge la notion de “ lecture cursive ”.

voir le processus de lecture : les points d'achoppement du texte, les lieux où s'exerce l'intersubjectivité, tous les accidents – heureux ou malheureux – qui parsème cette rencontre du lecteur et du texte. Mémoire de soi autant que du texte, ces journaux de bord sont précieux pour les élèves (et pour les enseignants à qui ils veulent bien les confier).

Le duo de lecture ajoute à l'expérience précédente la rencontre d'un autre lecteur : le journal de bord est confié à un pair qui le commente et confie en retour son propre journal. Cette socialisation intime de la lecture sensibilise les élèves à la polysémie du texte, au sens du partage symbolique et s'avère fructueuse.

Varier l'accompagnement des lectures cursives

Il va sans dire que selon les classes, selon le moment de l'année, selon la conjoncture (opportunité d'inviter un écrivain dans la classe ou de participer à une opération médiatique : concours de lecture, prix littéraire...), l'accompagnement doit être modulé. Il varie en effet avec avec les objectifs de l'enseignant : les enjeux de la lecture cursives peuvent en effet être très divers.

1 – Parcours allégés et relance de la motivation

Que la lecture soit effective est bien une priorité dans certaines classes, où les séances consacrées à la découverte et au choix des ouvrages ne suffisent pas à construire une réelle motivation. L'intérêt des élèves en difficulté fléchit vite devant l'effort à accomplir et l'ouvrage est abandonné. Cette expérience de l'abandon, même pour des livres imposés, est plus fréquente qu'on ne le pense²⁰. Afin de prendre en compte ce rapport difficile à la lecture, il est alors loisible de proposer aux élèves des parcours allégés dans les textes ou d'engager avec eux un échange en cours de lecture.

- 1.1.- Des parcours allégés : une prise en compte des rythmes individuels

Conçus par les enseignants pour éviter le découragement des élèves faibles lecteurs et, si possible, les conduire vers des lectures intégrales, ces parcours allégés, font office de véritables contrats de lecture²¹. Ils favorisent l'entrée dans les œuvres et dans la communauté des lecteurs

²⁰ En témoignent les autobiographies de lecteurs d'élèves seconde et de première.

²¹ Rien à voir avec les collections " Lectures faciles " des éditions Hachette ou " Lectures en français facile " publiées chez Clé international, où l'on propose aux élèves une transcription de *Tartuffe* en 1500 mots ou de *La Chartreuse de Parme* en 1000 mots ! Ici, le contrat est le suivant : " Je tiens compte de vos difficultés mais vous faites un effort " et les élèves lisent le texte et non un artefact qui formate les œuvres littéraire, conférant forme, volume et langue identiques au théâtre et au roman.

et, sous l'impulsion du texte, ils peuvent être abandonnés au profit de la lecture intégrale. Ainsi, dans une classe de seconde *Désert* de Le Clézio a donné lieu à trois protocoles de lecture : certains élèves ont choisi de ne lire que l'épopée des hommes bleus, d'autres ont opté pour l'histoire de Lala, tandis qu'un tiers de la classe s'est lancé dans le roman intégral ; l'échange à l'issue de la lecture a favorisé une réflexion sur l'architecture du texte, sur les échos recherchés par l'écrivain entre l'émancipation de Lala et la quête d'infini des nomades, sur la signification du texte née du tissage des deux parties. Dans une autre classe, la lecture de *Germinal* s'est accompagnée du résumé de certains chapitres proposé par l'enseignant tandis que pour aborder l'écriture poétique de Guy Goffette dans *Verlaine d'ardoise et de pluie* les élèves disposaient d'un glossaire et d'une note biographique sur Verlaine. L'efficacité de ce type de dispositif est certes limitée²² si l'on considère l'objectif final ; toutefois, il est certain qu'il évite l'exclusion de l'élève et son enfermement dans une attitude de refus.

- 1. 2. - *L'accompagnement à mi-parcours* :

Le seuil de l'ouvrage, les premiers chapitres, sont souvent déterminants dans la décision de poursuivre la lecture. La motivation faiblit vite, aussi des temps de rencontre organisés en cours de lecture permettent-ils d'identifier blocages et obstacles divers et de les contrecarrer. Ces échanges apportent à certains élèves une aide ponctuelle décisive pour la poursuite de la lecture ; ils relancent l'intérêt pour les textes proposés et créent dans l'ensemble de la classe un climat de confiance.

2 - La lecture cursive : choix esthétiques et socialisation

L'affirmation identitaire, la formation de goûts littéraires se fortifient dans l'échange et la confrontation avec autrui. Avec les textes proposés en lectures cursives s'élaborent et s'affinent non seulement " l'identité littéraire " de l'élève mais celle de la classe. Certains dispositifs, comme la réalisation d'une anthologie poétique, privilégient cette phase de socialisation des lectures

- 2.1.-*L'anthologie de la classe*

Lieu de choix et d'échanges, elle résulte du partage de nombreuses lectures dont l'initiative est laissée aux élèves. Cette activité conjugue en effet des formes de lecture diverses et modulables en fonction des objets et des moments, autonome et extensive pour la recherche des textes, in

²² Les expériences menées montrent que la majorité des élèves qui ont choisi ces dispositifs reconnaissent que l'aide fournie leur a permis d'achever leur lecture ; pour autant, rares sont ceux qui les ont abandonnés pour la lecture intégrale

tensive et partagée pour leur sélection. Miroir de la classe, l'objet réalisé acquiert une valeur particulière liée au " don du poème " ²³, au désir de partage d'une émotion esthétique.

- 2.2.- *Choix motivé et débat esthétique*

L'échange esthétique peut également intervenir à propos de deux versions d'un même texte, l'une brève, l'autre longue. Que la réécriture soit le fait de l'auteur lui-même ²⁴ ou qu'elle émane d'un auteur différent, il s'agit d'apprécier les choix narratifs effectués dans les deux versions ²⁵ et d'en comprendre les enjeux sémantiques. En débattant, les élèves peuvent ainsi découvrir qu'une version longue n'est pas nécessairement plus achevée qu'une version courte, mais aussi que la complexité peut être source d'intérêt et de plaisir.

3 – L'ouverture sur le champ littéraire : prix littéraires et réception d'un écrivain

Entre prestige et médiatisation, ces opérations exceptionnelles confèrent à la lecture cursive un sens nouveau - une légitimité sociale - et aux élèves le statut de lecteurs responsables. Elles leur offrent l'occasion d'un jugement libre, indépendant des discours convenus ou attendus. Elles s'accompagnent d'apprentissages incidents (distinction générique, compréhension intime des enjeux de l'écriture) et de la découverte des instances qui composent le champ littéraire, notamment la critique de presse et le monde de l'édition. Enfin - et c'est surtout vrai de la rencontre avec un écrivain – elles permettent une approche sensible, vivante, non didactisée de la création littéraire et de l'expérience esthétique.

Ces activités laissent chez les élèves une empreinte certaine quoique variable et difficilement mesurable. En gommant la dimension scolaire, elles font d'eux, durant ces moments privilégiés, des lecteurs considérés et traités comme tels. Cette image positive d'eux-mêmes n'est certainement pas le moindre bénéfice de ces opérations, car l'enjeu identitaire toujours présent dans la lecture profite de ce gain de maturité.

Maillage et rappel pour construire une culture littéraire

Si l'efficacité des dispositifs d'accompagnement repose sur la structuration du savoir et la mise en relation des textes, celle-ci peut encore être accrue si leur organisation dans l'année est conçue pour favoriser le maillage des références.

²³ Le poème choisi est en quelque sorte offert aux autres, reconnaissance de la littérature comme bien symbolique.

²⁴ Par exemple, *Le Message* et *Mort au ralenti* d'Andrée Chéhid

²⁵ Par exemple, *Le Retour* de Maupassant et *Le Colonel Chabert* de Balzac

1 - Le maillage, la mise en réseau des textes

Pour donner sens et cohérence à l'enseignement et favoriser la construction d'une culture littéraire, les lectures cursives peuvent souligner les liens entre des séquences et des questions littéraires. Une même œuvre peut s'inscrire dans des problématiques différentes : elle favorise ainsi les mises en relation, fondement de la compétence intertextuelle nécessaire à la lecture littéraire. Lorsque les dispositifs ne sont pas articulés pour organiser le maillage, celui-ci peut intervenir lors d'activités spécifiques, sous l'impulsion de l'enseignant.

2 - Stimuler la mémoire : évaluation à distance et distanciation des lectures

Des évaluations reposant sur des démarches auto-réflexives permettent d'effectuer des bilans de lecture. En favorisant l'ancrage dans la mémoire, ces rappels contribuent également à rendre disponibles les références. Qu'il s'agisse d'une dissertation invitant à mobiliser toutes les formes de lecture ou d'une activité d'écriture plus libre du type : “ présentez votre autobiographie de lecteur ”, ces exercices ont de forts enjeux identitaires. (Provisoirement toutefois, on peut noter les résultats décevants de la dissertation, exercice scolaire s'il en est, quand l'autobiographie de lecteur produit au contraire des bilans prometteurs.)

La lecture cursive, une pratique à développer

Si les deux années de mise en œuvre de la lecture cursive au lycée n'autorisent pas un jugement définitif, du moins permettent-elles d'apprécier la richesse des expérimentations menées dans certaines classes. Notons ainsi que, définie par les Instructions officielles comme une lecture rapide et autonome, la lecture cursive se présente en réalité sous des formes si différentes dans ses mises en œuvre que le pluriel conviendrait mieux pour la définir. En effet, aussi bien le degré d'autonomie que le tempo (le régime de lecture) varient considérablement et l'écart qu'elle forme avec la lecture analytique est d'une ampleur très variable.

BIBLIOGRAPHIE

1 - La lecture cursive

Interventions d'Alain Viala in *Recherches en didactique de la littérature*, PUR, 2001

Annie Rouxel : “ Lecture cursive, lecture analytique : construire la complémentarité ”, in *Recherches en didactique de la littérature*, PUR 2001

C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez : *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999

Le Français Aujourd'hui : *La littérature et les valeurs*, n° 110, juin 1995

Le Français Aujourd'hui : *Lecteurs de littérature* n° 121, mars 1998.

François de Singly, *Les jeunes et la lecture*, MEN et de la culture, 1993

Christian Poslaniec, *De la lecture à la littérature*, ed. du sorbier, Paris, 1992

A. Viala et M. P. Schmitt, *Faire/Lire*, Paris, Didier, 1979

2 – Sur la lecture personnelle (dans le passé et aujourd'hui)

- Daniel Gestin, *Scènes de lecture. Le jeune lecteur dans la première moitié du XIXe siècle*, PUR, 1998

- Roger Chartier et Henri-Jean Martin, *Histoire de l'édition française*, Promodis, Le cercle de la librairie, 1982-1986 (publiée également dans la collection Bouquins chez R. Laffont)

- Alberto Manguel, *Histoire de la lecture*, Actes Sud, mars 1998

- Patrick Demougin, Jean-François Massol, dir., *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la lecture à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999.

3 – Sur le lien entre lecture cursive et lecture analytique

Michel Picard, *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris, Minuit, 1986

Michel Picard, *Lire le temps*, Paris, Minuit, 1989

Karl Canvat, “ Comprendre, expliquer, décrire des textes littéraires. Postures de lectures et opérations métacognitives ”, in *Enjeux* n° 46

4 - Modalité d'appropriation du texte littéraire

Monique Lebrun, “ Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué ”, in *Pour une lecture littéraire*, tome 2, p. 272- 281

Carole Bisenius-Penin, “ De la lecture cursive au café littéraire ” in le FA n° 133, *Des réformes en pratiques*, avril 2001

Jean-François Massol, *Œuvres intégrales au lycée*, Delagrave-CRDP de Grenoble, 2000 .

Gérard Langlade, *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, coll. Savoir et faire en français, Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées, 2002.

(Du reste, il est difficile voire impossible d'évaluer les lectures cursives en tant que telles dans la mesure où elles ne peuvent être isolées des compétences langagières ou scripturales qui servent en rendre compte.