Points de vue croisés sur les approches analytiques des textes littéraires

Table ronde n° 1

*Crossed viewpoints on analytical approaches of literary texts. Round-table
discussion n° 1*

Magali Brunel et Gersende Plissonneau

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/9166>

DOI : [10.4000/pratiques.9166](https://doi.org/10.4000/pratiques.9166)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Magali Brunel et Gersende Plissonneau, « Points de vue croisés sur les approches analytiques des textes littéraires », *Pratiques* [En ligne], 187-188 | 2020, mis en ligne le 12 décembre 2020, consulté le 21 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9166> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9166>

Ce document a été généré automatiquement le 21 juillet 2021.

© Tous droits réservés

Points de vue croisés sur les approches analytiques des textes littéraires

Table ronde n° 1

Crossed viewpoints on analytical approaches of literary texts. Round-table discussion n° 1

Magali Brunel et Gersende Plissonneau

- 1 Ce texte est issu d'une table ronde ayant eu lieu lors du colloque « Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : quelles pratiques pour quels enjeux ? » organisé par l'équipe Pelas à l'Espé de Toulouse Midi-Pyrénées en mars 2019. Cette table ronde avait pour objectif d'embrasser la question des approches analytiques des textes littéraires selon un axe allant de la formation initiale à l'université jusqu'aux pratiques ordinaires des enseignants de français : de ce fait, elle réunissait deux enseignants chercheurs en charge de la formation des étudiants de lettres au sein des cursus de licence et de master MEEF¹ ainsi que deux IA-IPR de lettres : Philippe Chométy, MCF langue et littérature françaises, Université Jean Jaurès Toulouse ; Sophie David, IA-IPR de lettres, académie de Toulouse ; Isabelle Pecheyran-Rossi², IA-IPR de lettres, académie de Bordeaux ; Florence Pellegrini, MCF langue et littérature françaises, Université Bordeaux Montaigne.
- 2 Cet échange fondé sur un double point de vue universitaire et institutionnel prenait un relief particulier au moment où les programmes de français de lycée parus au début de l'année 2019 mettaient en avant, parallèlement à des formes variées d'écrits dits d'appropriation, l'exercice de l'explication de texte (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2019). Il s'agissait donc de croiser les regards sur les approches analytiques des textes littéraires qui nous préoccupent tous et que les différents intervenants abordent chacun à leur manière.
- 3 L'intérêt de ce croisement nous semblait à priori résider dans le fait d'identifier des écarts, des convergences, des zones de tension plus ou moins perçues ou perceptibles

en fonction des différents points de vue. Nous souhaitons aussi mieux mettre au jour les orientations, attentes et autres points de difficulté que chacun pouvait identifier. Enfin, la question des possibles ruptures curriculaires était également à l'horizon de ces échanges : elle pouvait être située entre la fin du collège et le début du lycée comme y incitait la méthodologie de la recherche Pelas³ mais aussi se manifester entre le lycée et l'université ou entre la licence et le master MEEF.

- 4 Pour ce faire, nous avons soumis aux différents interlocuteurs des questions spécifiques. Les questions proposées aux IA-IPR de lettres étaient au nombre de trois et toute latitude leur était laissée pour éliminer l'une d'entre elles. Les questions posées aux enseignants en langue et littérature françaises s'organisaient un peu différemment : la première était commune alors que la deuxième s'adressait davantage à P. Chométy qui propose à des étudiants de lettres un atelier de mise en voix poétique au sujet duquel il a déjà eu l'occasion de publier (Chiron & Chométy, 2018) et la troisième à F. Pellegrini qui intervient dans le cadre des deux années du master MEEF lettres.

Approche analytique des textes littéraires : point de vue d'une IA-IPR de lettres

AVEZ-VOUS PU CONSTATER DES ÉVOLUTIONS RÉCENTES DANS LES DISPOSITIFS D'ANALYSE DES TEXTES LITTÉRAIRES EN CLASSE DE FRANÇAIS ? COMMENT SITUER L'ANALYSE DANS L'ENSEMBLE DES VOIES D'APPROPRIATION POSSIBLES DU TEXTE LITTÉRAIRE (RÉCEPTION DES ÉLÈVES, SOUCI DE DÉVELOPPEMENT D'UNE AUTONOMIE DANS LA COMPRÉHENSION DES TEXTES, INTERPRÉTATION À PARTIR DE LA « PARTITION⁴ » FOURNIE PAR LES DONNÉES DU TEXTE) ?

SOPHIE DAVID

- 5 Le point de vue que j'adopte est nécessairement institutionnel puisque je me situe comme IA-IPR, fonction qui consiste non seulement à évaluer les pratiques des enseignants mais surtout à donner du sens aux préconisations en vigueur et à accompagner les professeurs dans la mise en œuvre de programmes. Mon axe d'observation porte sur les séances vues en classe, ce qui peut introduire un biais vu le contexte évaluatif, mais il se fonde aussi sur les documents de préparation fournis, qui mentionnent les démarches pédagogiques et didactiques menées au-delà de l'heure de cours et, surtout, sur les classeurs ou cahiers des élèves, qui indiquent le travail réellement fourni par les élèves.

Des évolutions certaines ou certaines évolutions...

- 6 Dans cette optique, on peut constater effectivement des évolutions, essentiellement au collège à l'heure actuelle. Sont en effet préconisés des dispositifs qui ne s'appuient plus essentiellement sur les questionnaires mais sur un questionnement qui construit progressivement une démarche interprétative du texte littéraire. Et, dans les faits, beaucoup de professeurs s'en emparent – avec plus ou moins de succès – mais avec la volonté manifeste de prendre en compte, dans leur lettre et dans leur esprit, les programmes en vigueur qui accordent une part déterminante au « sujet lecteur⁵ ». Le pilotage par l'examen joue également un rôle important puisque, depuis quelques années, l'explication littéraire du brevet des collèges n'est plus structurée par des axes qui guidaient fortement le lecteur dans sa compréhension du texte mais par des

questions plus ouvertes, qui accordent une part déterminante à la réception et à l'interprétation personnelles.

- 7 D'une manière plus générale, les dispositifs proposés consistent moins à faire émerger un sens univoque du texte littéraire qu'à recueillir la réception sensible des œuvres littéraires par les élèves, la formulation de leurs opinions dans des échanges oraux ou grâce à des traces écrites dans des carnets de lecture, par exemple, qui sont alors une invitation à la réflexion. On observe donc un déplacement de l'intérêt du texte vers le lecteur et, en parallèle, une injonction institutionnelle⁶ à pratiquer un enseignement explicite de la compréhension, ce qui signifie une démarche portant sur la mise en évidence des stratégies de lecture.

POUR UN ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DES TEXTES LITTÉRAIRES : QUELLE PART CONSACRÉE À L'ANALYSE ?

- 8 Il faut noter que le terme de « lecture analytique », présent durant de nombreuses années aussi bien dans les programmes du collège que du lycée, a quasiment disparu : pour le collège, il n'apparaît qu'une seule fois⁷, dans les attendus de fin de cycle 4 (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2018) où il est question de faire lire trois groupements de textes (lecture analytique ou cursive) et il ne figure plus au lycée (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2019), sans doute pour contrer des dérives « technicistes » et privilégier une lecture plus subjective. Quoi qu'il en soit, l'activité analytique n'a pas disparu ; on trouve notamment le terme d'analyse : au cycle 3, avec la mention de l'utilisation d'outils d'analyse simples (initiation à quelques notions littéraires) ; au cycle 4, où il est question d'activités d'analyse des textes (observation de la syntaxe, du lexique, de quelques procédés stylistiques majeurs, de l'énonciation...).
- 9 Mais on ne saurait limiter l'analyse des textes à ces propositions. Dans les faits, si l'analyse – terme qui ne trouve aucune définition institutionnelle mais qui pourrait être compris comme l'approche du texte par ses éléments constitutifs – n'apparaît pas comme la finalité de la lecture des textes littéraires, elle intervient cependant sous des formes variées et à différentes étapes de la construction de cette lecture. Pour trouver une illustration de la démarche, nous renvoyons à la séquence « Ogres et ogresses » proposée sur le site des lettres de l'académie de Toulouse pour la classe de sixième⁸.
- 10 En vue de développer la double démarche de compréhension et d'interprétation, une première étape peut se centrer sur la compréhension : après la lecture, une première approche consiste à demander aux élèves de relever dans un écrit de travail les éléments textuels rendant compte des éléments essentiels du texte. Cette première production permet de s'assurer d'un premier niveau de compréhension et de mettre en évidence une réception personnelle première des élèves.
- 11 La démarche cherche ensuite à faire valider une compréhension collective par le groupe classe. Par exemple, deux résumés sont proposés aux élèves et ils doivent individuellement choisir le bon et souligner les indices qui leur ont permis d'opérer leur choix avant d'engager une discussion entre eux sur l'explicitation de leur raisonnement.
- 12 Puis l'accent est mis du côté de l'appropriation subjective et de l'interprétation : on propose aux élèves de dessiner leur vision de l'ogre puis de mener un travail analytique sur cette description, mettant en valeur l'aspect effrayant du monstre tout en laissant la possibilité de ressentir d'autres émotions. La même activité est menée en fin de

séquence, pour déterminer si l'élève changerait quelque chose après le travail mené ; c'est une stratégie pour l'amener à réfléchir à son parcours de lecteur.

- 13 L'analyse apparaît alors, sous ses différentes formes, comme une sorte d'activité pivot entre une perception première du texte littéraire et le cheminement de lecture qui construit progressivement une appropriation collective du texte. Se fondant sur des recherches d'indices (textuels, grammaticaux, stylistiques...), elle est avant tout garante d'une démarche d'observation et de justification raisonnée. Si elle n'est plus une modalité de lecture, ce qui pouvait conduire à nombre de repérages stériles car inexploités, elle semble cependant bien ancrée dans les démarches didactiques pour assurer un véritable enseignement de la compréhension du texte littéraire, sachant que la finalité reste de faire de la lecture un enjeu de formation personnelle et humaniste.
- 14 Il est vrai que les pratiques observées en classe ne répondent pas nécessairement toutes à ce schéma, mais elles évoluent cependant en ce sens, sous l'impulsion du discours institutionnel – en particulier développé dans le cadre des réunions d'équipes des professeurs de lettres – et du discours de la recherche en didactique, porté par les chercheurs.

DANS LES FORMATIONS EN COURS SUR LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE FRANÇAIS POUR LE LYCÉE, COMMENT EST ENVISAGÉE LA QUESTION DE L'EXPLICATION DE TEXTE DONT LA MÉTHODE EST LAISSÉE AU CHOIX DU PROFESSEUR⁹ ?

- 15 Du collège au lycée, les finalités assignées à la lecture des textes littéraires restent identiques, selon le préambule des programmes du lycée :

La discipline vise à transmettre la connaissance et le goût de la langue ainsi que le plaisir de la littérature, à encourager les pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture qui sont au cœur des humanités, pour favoriser chez les élèves une appropriation personnelle des œuvres. [...] À travers la fréquentation des œuvres et des textes de la littérature, elle contribue également à enrichir l'expérience des élèves, leur approche des questions éthiques, leur connaissance du monde et d'autrui. (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2019)
- 16 Le lecteur n'est donc pas oublié même s'il faut reconnaître que le passage de la lecture analytique à l'explication de texte – à fortiori linéaire¹⁰ – peut légitimement susciter quelques inquiétudes : alors que la lecture analytique devait se fonder sur les réactions personnelles des élèves, l'explication de texte renvoie, pour beaucoup d'enseignants, à une épreuve de recrutement (Capes ou agrégation) dont les attentes sont normées et exigeantes. Mais il ne faut pas perdre de vue que, d'une part, au lycée les élèves ne sont pas des spécialistes de la littérature et que, d'autre part, cette épreuve ne constitue qu'une partie de l'oral des épreuves anticipées de français.

De la lecture linéaire à l'explication linéaire

- 17 La lecture première, lors de la phase de découverte, est le plus souvent linéaire et c'est quasiment celle de tout lecteur. Cependant, dans le cadre de la préparation à une épreuve du baccalauréat, il ne s'agit plus d'une lecture mais d'une relecture : les textes présentés doivent en effet être répertoriés en amont de l'oral, sur une liste, et il ne s'agit pas d'une lecture mais d'une explication. Étymologiquement, ce terme d'explication renvoie à l'idée de déplier, de déployer le fil directeur du texte. Cette démarche s'éloigne d'une lecture centrée sur des axes de lecture, qui correspondait – trop souvent – à une version caricaturale de la lecture analytique. Le projet est de

retrouver « la chair » du texte plutôt que de viser une vision surplombante qui en venait à tenir un discours sur le texte au lieu de parler du texte.

- 18 Les formations proposées sur ce sujet tendent à montrer que suivre le mouvement du texte ne revient pas à oublier l'élève lecteur, pour plusieurs raisons. En premier lieu, avec cette lecture, on peut s'assurer que l'élève, au terme de l'étude du texte, en a saisi les mouvements principaux, voire certains effets dont il rendra compte juste avant l'explication par une lecture orale expressive, donc nécessairement personnelle, voire proche de l'empathie. Et cette lecture orale sera évaluée, ce qui n'était pas le cas auparavant. En second lieu, cette lecture doit éviter l'écueil de la paraphrase, ce qui passe nécessairement par un projet de lecture (ou problématisation) qui donne du sens à l'ensemble de l'extrait étudié et au parcours de lecteur. Or ce projet, s'il est travaillé en classe, pourra d'autant plus facilement être décliné par l'élève que sa prestation orale ne répondra plus à une question initialement posée par l'examineur, comme c'était le cas lors des sessions précédentes, mais qu'il pourra exprimer librement un regard plus authentique sur le texte. Ensuite, une telle lecture ne se veut par conséquent pas exhaustive : les professeurs n'ont pas à traiter tout le champ des possibles du texte, ce qui leur permet d'envisager une lecture – ou des lectures – plus centrées sur la réception du texte et en adéquation avec les intérêts des lycéens. Dans ce prolongement, il ne sera pas attendu – ni d'ailleurs possible – dans un laps de temps de huit minutes de restituer une liste précise de savoirs, qu'ils soient stylistiques, littéraires, historiques... ni de livrer une analyse systématique clef en main. Il faudra au contraire admettre, voire valoriser, des degrés d'approfondissement distincts d'un candidat à l'autre, en fonction de la diversité des lectures, sachant que le principal point commun sera celui de la linéarité.
- 19 En dernier lieu, la préparation de cette lecture permet de faire varier les dispositifs de lecture, puisque aucune démarche n'est imposée. On peut, par exemple, citer la technique connue du dévoilement progressif, propice à susciter à la fois l'intérêt initial du lecteur et un retour réflexif sur sa lecture première. Mais ce n'est qu'une proposition parmi beaucoup d'autres, sachant qu'aucune ne s'impose de manière absolue et qu'il convient en priorité de s'adapter à la spécificité de chacun des textes littéraires étudiés.
- 20 On remarque donc un mouvement vers la formation d'un lecteur apte à circuler dans le texte parce qu'on l'a aidé à le comprendre, à se l'approprier, à proposer des pistes interprétatives et à formuler des réactions personnelles. Cet enjeu, qui reflète une conception ouverte de la lecture des textes littéraires, renvoie à des postures fondamentales de lecteurs qui vont de la perception personnelle du texte, à son appropriation (en tant que processus par lequel un lecteur s'empare d'une œuvre afin de la faire sienne¹¹), passant par compréhension et son interprétation jusqu'à une distanciation réflexive qui peut toucher aussi bien le texte que sa propre capacité de lecture. Il ne faudrait pas voir dans cette liste une forme de progression mais plutôt des attitudes différentes, en réponse à des tensions qui sont au cœur même de la formation de l'élève à la complexité de la littérature et de sa lecture.

Approche analytique des textes littéraires : points de vue de deux enseignants chercheurs intervenant en licence de lettres et en master MEEF lettres

À LA QUESTION DE SAVOIR SI LES ÉTUDIANTS DE LETTRES SONT PRÉPARÉS, PAR LE CURSUS QUI EST LE LEUR, À FAIRE ANALYSER DES TEXTES LITTÉRAIRES À LEURS ÉLÈVES (EN TENANT COMPTE À LA FOIS DES PREMIÈRES RÉACTIONS/RÉCEPTIONS DES ÉLÈVES ET DU TEXTE DE L'ŒUVRE), VOICI LES RÉPONSES QUI ONT ÉTÉ APPORTÉES.

PASCALE CHIRON ET PHILIPPE CHOMÉTY

- 21 Oui, si l'on considère dans un premier temps que savoir « faire analyser » des textes littéraires commence par savoir analyser soi-même ces textes. À cet égard, à chaque étape de leur cursus, de la licence au master, les étudiants de lettres sont entraînés à l'exercice de l'explication de texte, selon la méthode dite linéaire, mais aussi à l'exercice du commentaire composé, sur un corpus de textes variés : ils abordent tous les genres, de la période médiévale à la littérature d'aujourd'hui. L'analyse se fait soit à partir d'œuvres étudiées sous forme d'extraits, soit à partir d'une étude intégrale de l'œuvre. L'analyse des textes se pratique à l'écrit comme à l'oral. Elle est dans certains cas une propédeutique à la dissertation qui nécessite d'être capable de faire des micro-analyses de textes littéraires pour servir d'exemples dans l'argumentation.
- 22 On peut donc supposer que, par l'expérience qu'ils ont acquise au cours de leurs études, les étudiants qui préparent les concours de l'enseignement ont construit progressivement les compétences nécessaires à l'analyse. Mais ce n'est pas parce qu'on sait maîtriser soi-même ce type d'exercice qu'on sait nécessairement *faire analyser* les textes littéraires. Et nous mentirions si nous disions que nous sommes satisfaits de la manière dont les étudiants sont préparés à *faire faire* l'analyse des textes littéraires ; le cursus met surtout l'accent sur l'analyse en elle-même, afin que l'étudiant acquière suffisamment de connaissances et de techniques pour pouvoir comprendre le « fonctionnement » des textes littéraires, et qu'il construise davantage de confiance dans ses capacités, élément nécessaire à la transmission du savoir aux élèves.
- 23 C'est justement parce que nous avons eu le sentiment dans nos classes que la préparation de nos étudiants devait être consolidée par d'autres biais, que nous avons eu l'idée, il y a dix ans, de créer des cours de lecture à voix haute, en première année de licence de Lettres modernes, puis en master création, et depuis deux ans dans le cadre de la préparation au Capes, sous la forme d'ateliers de mise en voix des textes littéraires.
- 24 Le constat, au départ, était que nos étudiants ne lisaient jamais à voix haute en classe : ils sont précisément préparés à l'analyse des textes littéraires, mais sans que ces textes puissent faire l'objet d'une lecture expressive ou d'une appropriation subjective par la voix. Si bien que lors des examens ou, plus problématique encore, lors des épreuves de concours, au moment de la lecture à voix haute, les résultats s'en ressentent : les textes sont souvent ânonnés ou lus très maladroitement.
- 25 Et notre conviction, c'est que, pour un étudiant de lettres qui se destine à une carrière de professeur, la manière de lire à voix haute les textes littéraires laisse déjà deviner la manière dont il transmettra en début de carrière (heureusement une carrière est longue) la compréhension des œuvres littéraires à ses élèves ; elle laisse deviner si la lecture véhiculera (ou non) avec son incarnation dans la voix le plaisir du texte.

- 26 Notre hypothèse de travail donc, dans ces ateliers de mise en voix (où il n'y a ni table ni chaise, où l'on travaille sur le débit, le souffle, le volume, la diction, l'adresse, la présence aux autres), c'est qu'en passant par la lecture à voix haute, nos étudiants renouent avec le plaisir de *vocaliser* les textes, de retrouver en quelque sorte la *voix écrite* du texte, et qu'ils soient dans la position d'interpréter les textes à tous les sens du terme, c'est-à-dire au sens herméneutique mais aussi au sens musical, voire théâtral du terme ; et qu'en mettant la mise en voix au cœur du cours, ils pratiquent la littérature comme un art vivant qu'ils puissent transmettre un jour à leurs futurs élèves.
- 27 Pour faire court, nous essayons de faire entrer à l'université ce type de plaisir que le public va chercher en dehors de l'institution académique, par exemple au Marathon des mots¹² ou dans des festivals de lecture à voix haute où l'on va écouter un écrivain ou un comédien lire un texte littéraire. Nous sommes convaincus que la mise en voix, que l'on se place du point de vue du lecteur ou de celui qui écoute, peut nous aider à renouveler nos pratiques pédagogiques et celles des futurs enseignants, mais aussi qu'elle peut contribuer à constituer une méthode critique d'analyse littéraire.

FLORENCE PELLEGRINI

- 28 Il y a, me semble-t-il, deux aspects dans cette question : le premier est de savoir si les étudiants de lettres maîtrisent l'analyse des textes littéraires à l'issue de leur cursus universitaire ; le second, s'ils sont en mesure, une fois devenus enseignants, de transmettre cette compétence à leurs élèves.
- 29 De mon point de vue, et au risque de m'attirer les foudres de mes collègues, la réponse est non dans les deux cas. Plusieurs facteurs conjoints peuvent expliquer cette situation : la bivalence des maquettes, avec « majeure » et « mineure », qui, si elle autorise théoriquement les réorientations en cours de licence, a considérablement réduit le nombre d'heures dévolues aux enseignements de spécialité¹³ ; les choix méthodologiques qui favorisent les approches globales et l'exercice de la dissertation – exercice d'ailleurs privilégié au concours ; le peu d'appétence général des étudiants pour le *close reading* et les études de détail¹⁴. Enseignants comme étudiants répugnent à se coller avec le texte. Les étudiants parce qu'ils sont souvent démunis des outils grammaticaux et linguistiques qui leur permettraient d'appréhender le texte littéraire dans ses nuances et ses particularités – donc d'en mesurer l'originalité et la beauté ; les enseignants parce qu'ils ont conscience des carences de leurs étudiants et peu de moyens pour y remédier. En cours, les approches « micro » peuvent rapidement tourner au cauchemar lorsque l'enseignant doit faire face à certains étudiants mutiques, incapables de repérer le moindre fait de langue pour fonder leurs interprétations, et qui, coutumiers des remarques impressionnistes, ne comprennent pas une telle exigence. À l'Université Bordeaux Montaigne, nous avons fait le choix de maintenir des cours de « langue et stylistique » à tous les semestres de la licence de lettres. De nombreuses universités n'en font pas autant. Et quand bien même : les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés à faire le lien entre ces enseignements de langue et les cours de littérature. Le transfert de compétences ne s'opère que très imparfaitement, s'il s'opère. Le constat est un peu alarmiste mais la pratique universitaire de « l'explication de texte » est rare, suffisamment pour donner lieu à une unité d'enseignement spécifique dans le cadre de notre Master Recherche en Études Littéraires.
- 30 Le second point qui pose problème est la capacité, pour les enseignants, à passer de l'étude du texte littéraire à l'enseignement de la méthodologie de l'étude du texte

littéraire. Bien souvent, l'approche se rigidifie et se transforme en cadre simpliste dont les élèves ne comprennent pas l'enjeu : un texte appréhendé au travers du prisme de ces fameux « axes », rarement interprétatifs, et bien souvent imposés par l'enseignant à l'ensemble du groupe-classe ou encore la proposition d'une myriade d'activités visiblement décousues et dont la cohérence échappe totalement tant aux élèves qu'à l'observateur que peut être le tuteur-INSPE lors des visites de stage. J'ai le souvenir d'une séance d'enseignement au cours de laquelle le stagiaire proposait d'aborder le monologue de *Médée* de Corneille (III, 3) au travers d'analyse d'un tableau de Delacroix, d'activités de repérage textuel en binôme puis d'écriture inventive, le tout si diversifié et fragmenté que d'une part les élèves ne comprenaient pas le dispositif, d'autre part le texte n'était jamais véritablement abordé.

Mise en voix et analyse stylistique

À PARTIR DES PRATIQUES DONT VOUS RENDEZ COMPTE DANS VOTRE ARTICLE PARU DANS L'OUVRAGE À L'ÉCOUTE DES POÈMES. ENSEIGNER DES LECTURES CRÉATIVES (CHIRON & CHOMÉTY, 2018), POURRIEZ-VOUS NOUS EXPLIQUER COMMENT LE TRAVAIL DE MISE EN VOIX DES TEXTES POÉTIQUES QUE VOUS PROPOSEZ À DES ÉTUDIANTS DE LETTRES MÉNAGE UN ESPACE POUR ACCUEILLIR DES RÉCEPTIONS SUBJECTIVES ET DANS QUELLE MESURE IL PEUT CONSTITUER UNE « MÉTHODE CRITIQUE DE L'ANALYSE LITTÉRAIRE » ?

PASCALE CHIRON ET PHILIPPE CHOMÉTY

- 31 C'est une méthode qui n'existe pas encore tout à fait. Ce type de cours de mise en voix était, il y a 10 ans, complètement expérimental dans le cursus de lettres de notre université. Désormais nous pouvons établir un bilan de ces ateliers de mise en voix sur la base d'une réflexion théorique, mais aussi d'une évaluation de ce cours¹⁵, afin de mesurer la progression de nos étudiants dans la mise en voix et d'évaluer le rôle que celle-ci joue dans la compréhension et dans la connaissance des textes littéraires.
- 32 En pratiquant la mise en voix avec nos étudiants, il nous est apparu que la lecture à voix haute agit comme une maïeutique du sens des textes littéraires. Un seul exemple assez banal le montre, celui du registre ironique. C'est en passant par la mise en voix, en jouant sur les intonations, que l'étudiant peut percevoir (ou non) l'ironie du texte. Il s'agit d'essayer (au sens de « mettre à l'épreuve ») le sens du texte par la mise en voix : cela fonctionne comme un outil de véridiction, de vérification du sens du texte. Autrement dit, la mise en voix propose une *expérience* du texte dont les effets sont manifestes sur ceux qui lisent : les étudiants en lisant à voix haute éprouvent des sensations et des sentiments vécus au plan de l'expression vocale. Mais il y a aussi des effets du point de vue de la réception puisque la manière dont on lit à voix haute déclenche des réactions chez ceux qui écoutent, des réactions que nous n'avons pas l'habitude d'expérimenter aussi intensément dans les cours magistraux.
- 33 De ce point de vue, si la mise en voix peut contribuer à fonder une méthode critique de l'analyse littéraire, c'est selon nous parce qu'elle donne toute sa place à ces réactions, et qu'elle réhabilite le rôle de l'émotion dans l'interprétation des textes. En d'autres termes, nous faisons l'hypothèse qu'il existe une compréhension émotionnelle des textes littéraires, d'abord parce que la voix permet « une connexion émotionnelle » (la voix humaine crée le contact et elle véhicule des émotions), mais aussi parce que l'émotion suppose un véritable travail de la part des étudiants : c'est un acte critique (ce n'est ni de l'émotionnalisme ni du sentimentalisme). Il s'agit d'apprendre à

l'étudiant à *élaborer* l'émotion à partir des textes lus, à partir du repérage et de l'interprétation des procédés littéraires. C'est particulièrement vrai pour la poésie.

- 34 On le voit bien, notre approche n'annule pas l'approche érudite, philologique et théorique des textes littéraires. Nous envisageons la mise en voix non pas comme une anatomie mais plutôt comme une exploration dynamique des textes : on peut lire à plusieurs (comme dans un chœur), lire dans tous les sens (pour procéder à un redécoupage des structures textuelles), lire plusieurs textes en même temps (pour les mettre en perspective, justifier leur rapprochement), lire les textes classiques en diction historiquement informée ou moderne (pour mettre l'accent sur la contextualisation), on peut se livrer à une approche pneumatique des textes (pour essayer d'éprouver physiquement les ressources rythmiques et sonores du texte).
- 35 Au fond, notre hypothèse est qu'un certain hédonisme de la lecture à voix haute (« c'est agréable », « c'est motivant ») peut permettre aux étudiants d'accéder à l'expérience esthétique (« c'est beau »). C'est en les initiant à cette expérience esthétique, dans la réception d'une mise en voix, que l'on peut espérer développer chez eux l'intelligence des textes. Une intelligence entendue non seulement d'un point de vue intellectuel, mais aussi d'un point de vue émotionnel et sensible. Comme le dit si bien Georges-Emmanuel Clancier (1973) :

Pour être reçu le poème exige du lecteur ou de l'auditeur une disponibilité de toutes les facultés sensibles, affectives, oniriques, psychiques car celui qui reçoit le poème ne le reçoit véritablement que s'il le recrée au niveau de sa propre expérience vécue.

ENTRE LE COURS DE M1 MEEF OÙ VOUS PRÉPAREZ NOTAMMENT LES ÉTUDIANTS À MENER UNE ANALYSE STYLISTIQUE ET VOS INTERVENTIONS EN M2 MEEF LETTRES, VOYEZ-VOUS SE DESSINER UN MOUVEMENT DE L'ORDRE DU GRAND ÉCART, DE LA TORSION OU DE LA TRANSLATION ?

FLORENCE PELLEGRINI

Un constat d'abord. Il est très compliqué pour les étudiants de passer du statut d'étudiants – avec une certaine pratique et parfois une réelle maîtrise des exercices académiques – à celui de fonctionnaires-stagiaires en responsabilité de classe. Mobilisés par les nouveaux enjeux de la fonction, les étudiants ont tendance à « oublier » les connaissances acquises durant leur cursus : là encore, le transfert de compétences est imparfait, en particulier parce que la distance entre l'université et l'enseignement secondaire leur semble telle qu'elle rendrait inadéquats les savoirs précédemment acquis. En ce qui concerne l'analyse stylistique, il y a, de plus, le problème de la compréhension même de la dimension heuristique de l'exercice par les étudiants et donc du profit qu'il pourrait en tirer pour l'explication de texte en classe. L'épreuve de langue française dans son ensemble est sans doute l'épreuve la moins réussie du Capes, essentiellement parce que les connaissances grammaticales et linguistiques sont insuffisantes, sans parler de la capacité à relier les faits de langue à l'interprétation. Par conséquent, on comprend mieux la situation d'évitement dans laquelle se trouvent de nombreux fonctionnaires-stagiaires : pas d'explication de texte en classe sinon extrêmement réduite et des approches paraphrastiques et/ou thématiques qui privilégient l'histoire littéraire, le contexte ou le biographique. De là aussi l'attrait pour l'histoire culturelle et l'histoire des arts qui est, certes, un impératif du programme mais tend à prendre davantage de place dans les cours que la lecture des textes littéraires. Paradoxalement, la question de la forme littéraire, les enjeux éthiques et esthétiques de la littérature semblent pour

partie échapper à des fonctionnaires-stagiaires de lettres dont la représentation disciplinaire ne laisse pas d'interroger.

Conclusion

- 36 Les points de vue en présence sont révélateurs de deux zones de tensions significatives : l'une concerne la formation initiale des enseignants de lettres, et l'autre prend place à la jonction entre les deux espaces propres à la configuration disciplinaire envisagée¹⁶ que sont l'espace des prescriptions et l'espace des recommandations. Ces trois points de vue ouvrent également la voie à deux mises en perspectives alors même que le programme de français pour le lycée entré en vigueur en 2019-2020 semble postuler une reconfiguration des approches analytiques des textes littéraires depuis le travail mené en classe jusqu'à la première partie de l'épreuve orale de baccalauréat.
- 37 Ceci ne signifie pas bien entendu que toute tradition d'explication des textes littéraires a disparu de l'horizon du lycée à la suite de l'instauration de la lecture méthodique (c'est avec les *Instructions officielles* pour le lycée de 1987 que l'explication de texte a été remplacée par la lecture méthodique) puis de la lecture analytique (mentionnée dans les programmes de lycée du début des années 2000). De plus, la lecture analytique peut très bien perdurer ou s'articuler avec d'autres approches analytiques des textes littéraires à l'heure du retour ou de la réinvention de l'explication de texte : « les transformations de l'objet d'enseignement ne s'effectuent jamais sur les cendres et le sel du passé, mais suivent plutôt une logique de sédimentation qui superpose et mélange – à l'image de la sédimentation fluviale – des couches historiques diverses de pratiques d'enseignement. » (Ronveaux & Schneuwly, 2018, p. 20)

Des étudiants de lettres aux enseignants débutants

- 38 On note un relatif dissensus entre la réponse proposée par Pascale Chiron et Philippe Chométy et celle formulée par Florence Pellegrini au sujet de la formation en licence de lettres. Les premiers intervenants considèrent que les étudiants sont globalement formés et aptes à mener à bien des analyses de textes littéraires (ce qui ne signifie pas qu'ils seraient de ce fait prêts à faire analyser des textes littéraires à leurs futurs élèves) tandis que la seconde intervenante insiste sur le fait que la formation comporte des manques et constate aussi une absence de maîtrise de la démarche par les étudiants. Ce second point pourrait, selon elle, expliquer les difficultés éprouvées au moment où, devenus professeurs de lettres stagiaires, certains d'entre eux peinent à mettre en œuvre des approches analytiques des textes littéraires voire proposent à leurs élèves une succession d'activités qui, si elles peuvent comporter une part d'analyse, ne sont pas pour autant explicitement pensées de la sorte. En effet, élaborer une écriture d'invention à partir de *Médée*, que celle-ci soit plutôt hypertextuelle ou davantage métatextuelle, ne suppose-t-il que les élèves se soient engagés ou s'engagent, de manière plus ou moins évidente pour leur enseignant, dans une analyse du texte de Corneille ?

De l'espace des prescriptions à l'espace des recommandations

- 39 Au sein du propos développé par S. David, on voit poindre une autre zone de tensions possible entre, d'un côté, la prise en compte de la polysémie du texte littéraire, la réception sensible par les élèves ou la formulation d'opinions sur les textes et, d'un autre côté, l'enseignement explicite de la compréhension demandé par les programmes des cycles 3 et 4. Le souci d'une démarche intégrative articulant apprentissage de la compréhension et attention à la diversité des élèves lecteurs se fait jour. Demander aux élèves de restituer des éléments essentiels de l'histoire racontée peut effectivement permettre à la fois de s'orienter vers l'élucidation d'un sens commun et d'ausculter leurs réceptions du texte lu, mais engager ces mêmes élèves dans le travail de la compréhension et des stratégies qu'il requiert n'est pas pour autant exactement synonyme de l'approche lecturale et des activités qu'elle peut conduire à privilégier¹⁷. En effet, le travail de la compréhension suppose, selon le programme de français de cycle 3, des activités telles que « (le) repérage des informations explicites ; (l')identification des personnages, lieux, actions, repères temporels, etc. ; (le) repérage de l'implicite ; (le) repérage des liens logiques ; (l')élucidation lexicale par le contexte, la morphologie, le recours au dictionnaire » : même si ces dernières sont présentées dans le même encadré que d'autres activités telles que « partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2018), elles nous semblent bien relever de logiques qui, sans être en tous points disjointes, sont néanmoins distinctes.
- 40 Pour ce qui est de l'explication linéaire à l'oral des épreuves anticipées de français, parallèlement à ce qui est mentionné pour le collège, la question de la prise en compte des élèves lecteurs est nettement mise en avant. S. David envisage le fait de ne pas attendre une étude exhaustive de la vingtaine de lignes à expliquer comme la possibilité d'accorder une place à la réception des lycéens le jour de l'oral. En amont, la forme de l'évaluation finale n'impose pas, selon elle, de démarche pour la préparation et différents dispositifs de lecture pourraient donc être explorés avec les élèves.
- 41 Cependant, la mention de la paraphrase (que l'on retrouve dans les propos de F. Pellegrini) renvoie à une histoire plus longue de la discipline et, quels que soient les liens qui peuvent unir paraphrase et commentaire (Daunay, 2002, p. 149-150), cette mention déplace également implicitement la focale vers l'acquisition d'une démarche d'analyse. Dans un article où il plaidait pour la mise en avant d'un sujet didactique dont le sujet lecteur ne serait « qu'une sorte de spécification dans une approche [...] centrée sur l'activité de lecture » (Daunay, 2007, p. 49), B. Daunay rappelait que « la mise à distance des faits langagiers est une nécessité scolaire, de même qu'il faut rappeler la place centrale dans la classe de français des métalangages et des formes les plus élaborées de lecture des textes » (*ibid.*, p. 48). En outre, si le programme de lycée de 2019 laisse au choix du professeur la méthode des explications de texte menées en cours, peut-on penser que ces dernières exploreront autant que faire se peut la diversité des voies ouvertes quand l'examen repose sur une étude linéaire, et ce notamment en classe de première ?

Deux démarches éclairées par le croisement des regards

- 42 Dans la perspective de l'ouverture de démarches didactiques permettant d'appréhender les textes, les différents auteurs ouvrent plusieurs pistes.
- 43 Une première piste est celle de l'attention au petit segment, au passage, à la phrase même, qui semble permettre une attention au grain le plus fin du texte et contribuer à l'enrichissement de l'interprétation tout en écartant les risques d'un discours abstrait sur le texte ou d'une lecture limitée à des prélèvements de surface. Cette proposition, qui constitue un véritable défi – à la fois pour les étudiants, comme le met en évidence F. Pellegrini, et pour les futurs enseignants, qui évitent ce type de confrontation à la chair du texte – pourrait constituer une piste féconde de corps à corps avec la langue littéraire. Inscrite dans un curriculum qui permettrait d'en envisager la richesse pendant les études puis l'intérêt didactique en termes d'apprentissages littéraires et de développement de la relation esthétique au texte (Gabathuler, 2016) pendant le temps de la formation, elle trouverait une forme d'accomplissement dans l'exercice de l'explication de texte linéaire au lycée, ainsi que le précise S. David.
- 44 Une autre piste est celle de la lecture à voix haute, comme activité d'appropriation littéraire centrale, déclinée à la fois au sein du parcours universitaire et au moment de la formation au métier, comme le montre le travail mené par P. Chomety et P. Chiron. La lecture à haute voix y est explorée dans toute sa complexité : laissant le champ libre aux émotions, elle constitue aussi un acte critique et ses modalités de mises en œuvre sont variées. À nouveau, l'on pourrait prolonger cette orientation et concevoir en formation des enseignants, les modules de formation qui permettraient aux jeunes professeurs de concevoir des activités de l'élève elles-mêmes tournées vers la lecture à voix haute (Gagnon & Dolz, 2016 ; Brunel & Emery-Bruneau, 2018 ; Brillant-Rannou, Garcia & Berthet, 2018) qui viendraient plus naturellement dessiner la nouvelle place qu'occupe cette lecture dans les épreuves anticipées de français, comme le souligne S. David.

BIBLIOGRAPHIE

BRILLANT-RANNOU N., GARCIA V., BERTHET J.C. (2018). « De la voix du poème au corps du lecteur ». In : Brillant-Rannou, N., Boutevin, C., Plissonneau, G. (dirs). *À l'écoute des poèmes. Enseigner des lectures créatives*. Bruxelles : P. Lang, p. 205-224.

BRUNEL M., ÉMERY-BRUNEAU J. (2018). « De l'écoute à la lecture créative du dire ». In : Brillant-Rannou, N., Boutevin, C., Plissonneau, G. (dirs). *À l'écoute des poèmes. Enseigner des lectures créatives*. Bruxelles : P. Lang, p. 111-128.

CHIRON P., CHOMÉTY P. (2018). « Enseignement et mise en voix de la poésie ». In : Brillant-Rannou, N., Boutevin, C., Plissonneau, G. (dirs). *À l'écoute des poèmes. Enseigner des lectures créatives*. Bruxelles : P. Lang, p. 165-179.

CLANCIER, G.-E. (1973). *La Poésie et ses environs*. Paris : Gallimard.

- DAUNAY, B. (2002). « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire ». *Pratiques* 113-114, p. 135-153. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1951.
- DAUNAY, B. (2007). « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français ». *Le français aujourd'hui* 157, p. 43-51. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-43.htm>.
- GABATHULER C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GAGNON, R., DOLZ, J. (2016). « Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? ». *Le français aujourd'hui* 195, p. 63-76. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-63.htm>.
- MAZAURIC, C., LANGLADE, G., FOURTANIER, M.-J. (2011). « Présentation ». In : Mazauric, C., Langlade, G., Fourtanier, M.-J. (dirs). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : P. Lang, p. 11-16.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2015). « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) ». *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2018). « Programmes d'enseignement. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification ». *Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm>.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2019). « Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique ». *Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901575A.htm>.
- PLISSONNEAU, G., BAZILE, S., BOUTEVIN, C. (2017). « La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 56, p. 91-108. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/1197>.
- REUTER, Y. (2014). « Didactiques et disciplines : une relation structurelle ». *Éducation & didactique* 8-1, p. 53-64. En ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1877>.
- RONVEAUX, C., SCHNEUWLY, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles : P. Lang.
- SHAWKY-MILCENT, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*. Thèse en littératures française et francophone : Université de Grenoble. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01677062/document>.
- SHAWKY-MILCENT, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien I*. Paris : Presses universitaires de France.
- VIBERT, A. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/7/RESS-ECOL-COLL-LGT_Intervention_Anne_Vibert_lecture_288667.pdf.

NOTES

1. MEEF : métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. IA-IPR : inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional. MCF : maitre de conférences.
2. À l'issue de la table ronde, Isabelle Pecheyran-Rossi n'a pas souhaité nous remettre de texte. Pour sa part, Philippe Chométy a fait le choix de le rédiger avec sa collègue de l'Université Jean Jaurès, Pascale Chiron.
3. Le projet de recherche Pelas vise notamment à comprendre les conceptions de la littérature et de son enseignement sur lesquelles les approches analytiques effectives des textes littéraires reposent, dans une perspective descriptive et herméneutique. Durant deux ans (2015-2016 puis 2016-2017), une enquête a été menée dans plus d'une trentaine de classes de troisième et de seconde. L'équipe de chercheurs a veillé à la diversité des zones géographiques et des contextes socioéconomiques pour ce qui est des classes retenues.
4. Nous empruntons ce terme à C. Mazauric, G. Langlade et M.-J. Fourtanier (2011, p.13-14) qui évoquent à l'aide de cette métaphore musicale « le texte...de l'auteur, à travers son contenu objectif, ou tout du moins tel que les institutions, littéraires, éditoriales, scolaires, etc., le livrent ».
5. Ces programmes sont d'ailleurs commentés et explicités par l'inspection générale : de nombreux professeurs, par exemple, citent le document ressource intitulé *Faire place au sujet lecteur* (Vibert, 2013).
6. Voir les rubriques « Lecture et compréhension de l'écrit » de la version consolidée des programmes de français des cycles 3 et 4 (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2018).
7. Dès le programme paru en 2015 (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2015), « il est question d'une démarche en trois temps visant à "élaborer une interprétation de textes littéraires", depuis la formulation d'"impressions de lecture" jusqu'à "l'analyse des sources d'un effet esthétique" en se fondant notamment sur "des procédés stylistiques", des "notions d'histoire littéraire et d'histoire" [...] mais [...] la démarche de lecture décrite n'est pas clairement désignée comme celle de la lecture analytique. Cette relative discrétion ne laisse pas de surprendre : elle pourrait être symptomatique de tensions ou de reconfigurations disciplinaires en cours » (Plissonneau, Bazile & Boutevin, 2017 : § 9).
8. Voir https://disciplines-migration.ac-toulouse.fr/lettres/sites/lettres/files/fichiers/deroulement_sequence_def.pdf.
9. Cette question pouvait conduire à prendre en considération l'histoire cyclique de la discipline, à savoir l'éventuel retour à une analyse linéaire fortement orientée par l'enseignant ou le cheminement plus complexe n'oblitérant pas le souci de la prise en compte de l'élève lecteur qui a pu émerger à travers le passage à la lecture méthodique puis analytique, quelles qu'aient pu être les évolutions voire les dérives de l'une et de l'autre.
10. La note de service n° 2019-042 du 18 avril 2019 (<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo17/MENE1910625N.htm>) a précisé le fait que, lors de la première partie de l'oral des épreuves anticipées de français en première, « le candidat propose une explication linéaire d'un passage d'une vingtaine de lignes, sélectionné par l'examineur dans le texte ».

11. Cette notion a été définie par B. Shawky-Milcent dans la thèse qu'elle a soutenue en 2014 et qui s'intitule *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*. Voir également Shawky-Milcent (2016).

12. Pour en savoir plus sur ce festival international de littérature qui met à l'honneur la lecture à voix haute, voir <https://www.lemarathondesmots.com/>

13. Depuis septembre 2016, la maquette de la licence de Lettres à l'Université Bordeaux Montaigne prévoit une spécialisation progressive. Seule la L3 est intégralement dévolue aux enseignements de spécialité au sein de deux parcours : « Métiers de l'enseignement » et « Métiers de l'écrit et intermédialité ». En L1 et en L2, les matières enseignées se scindent en deux groupes, les « majeures », qui correspondent aux enseignements strictement disciplinaires, et les « mineures », qui permettent une ouverture à des disciplines adjacentes (histoire, langues, sciences du langage, philosophie).

14. Le colloque « Approches analytiques des textes littéraires : quelles pratiques pour quels enjeux ? » qui a eu lieu à Toulouse fin mars 2019 avait pour objet l'analyse des textes littéraires dans les classes du secondaire aujourd'hui.

15. Nous avons mené en 2017 un protocole pour concevoir des outils d'évaluation du module, avec l'aide de l'OVE (Observatoire de la vie étudiante) ainsi que celle de collègues psychologues du laboratoire CLLE et du laboratoire Octogone-Lordat.

16. Y. Reuter (2014 : § 23) affirme que les configurations disciplinaires se caractérisent par « des espaces différents d'actualisation des disciplines » : « un espace de prescriptions (par exemple, en France, les textes « officiels »), un espace de recommandations (formation, inspection, associations, manuels...), un espace de pratiques et un espace de reconstruction par les acteurs ».

17. S. Ahr (2015, p. 177) distingue une approche lecture davantage psycho-affective dont les textes de lecteurs peuvent témoigner des approches textualistes qui sont au fondement d'une lecture distanciée : « Les élèves sont invités à construire et/ou mobiliser des connaissances culturelles, historiques et littéraires, [...] à privilégier la première réception du texte au détriment de son actualisation, de la réception effective qu'ils en font ».

RÉSUMÉS

L'article vise à restituer les points de vues croisés d'universitaires et d'inspecteurs pédagogiques régionaux quant aux approches analytiques des textes en saisissant particulièrement les tensions entre la formation universitaire de lettres et l'exercice du métier d'enseignant de français.

Interrogée sur les récentes évolutions des pratiques, S. David souligne l'évolution des pratiques de lecture du texte notamment au collège, où les professeurs semblent accorder davantage de place au sujet lecteur. Elle insiste d'autre part sur les enjeux de l'explication de texte dans les récents programmes du lycée, qui ne doit pas rester un exercice purement formel. Évoquant la formation de lettres en licence, P. Chiron et P. Chométy soulignent l'intérêt de cours de lecture à haute voix qui contribuent justement, selon eux, à permettre une appropriation plus personnelle

des textes et ainsi à former de futurs enseignants qui seront susceptibles de transmettre le plaisir du texte. F. Pelligrini, de son côté, insiste sur les difficultés des étudiants à se « colleter » à la chair du texte littéraire ce qui explique, selon elle, les fréquentes tentatives d'évitement d'analyses détaillées qu'elle observe dans les classes.

The article aims to restore the crossed points of view of academics and regional pedagogical inspectors as regards the analytical approaches of texts by grasping in particular the tensions between the university education of literature and the exercise of the profession of French teacher.

When asked about recent developments in the practices she observes in the classroom, S. David emphasises the evolution of text reading practices, particularly in the middle school, where teachers seem to give more space to the reader as a subject. She also insists on the importance of text explanation in recent high school curricula, which should not remain a purely formal exercise. Referring to the education of Humanities students, P. Chiron and P. Chométy emphasise the value of aloud reading lessons which, in their opinion, contribute precisely to a more personal appropriation of texts and thus to training future teachers who will be likely to transmit the pleasure of the text. F. Pelligrini, for her part, insists on the students' difficulties in "sticking" to the flesh of the literary text, which explains, according to her, the frequent attempts to avoid detailed analysis that she observes in the classrooms.

INDEX

Mots-clés : lecture, littérature, formation des enseignants, méthode d'enseignement, expression orale

Keywords : reading, literature, teacher training, teaching method, speaking

AUTEURS

MAGALI BRUNEL

Université Côte d'Azur, Line, F-06108 Nice, France

GERSENDE PLISSONNEAU

Université de Bordeaux, Telem, F-33076 Bordeaux, France