Recherches & Travaux

91 | 2017

Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée

Introduction

Jean-François Massol, Gersende Plissonneau et Béatrice Bloch

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/925>

DOI : [10.4000/recherchestravaux.925](https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.925)

ISSN : 1969-6434

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-014-3

ISSN : 0151-1874

Référence électronique

Jean-François Massol, Gersende Plissonneau et Béatrice Bloch, « Introduction », *Recherches & Travaux* [En ligne], 91 | 2017, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/925> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.925>

Ce document a été généré automatiquement le 25 septembre 2020.

© Recherches & Travaux

Introduction

Jean-François Massol, Gersende Plissonneau et Béatrice Bloch

Une fois l'intérêt capté, l'appropriation vient d'elle-même car la littérature touche à des échos personnels, à une sensibilité propre, à des références culturelles liées à l'expérience émotionnelle de chacun. Grâce à ses impressions le jeune sera capable d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques, et de remettre en cause des préjugés¹.

- ¹ N'en déplaise à l'ancien ministre de l'Éducation nationale et désormais académicien français Xavier Darcos qui affiche aujourd'hui son amour de l'école, tout ne se passe pas toujours, dans les classes de lettres et pour chaque élève, aussi aisément qu'il veut bien le décrire dans la rubrique « Littérature » du Dictionnaire qu'il a publié en 2016. Il est aujourd'hui des élèves, et fort nombreux, pour lesquels l'appropriation de la littérature ne se fait pas « d'elle-même ». On peut d'ailleurs considérer que beaucoup de jeunes gens n'arrivent pas tout à fait à élaborer un jugement esthétique, éthique, ou philosophique un peu construit et développé. Et même le fait de capter l'attention des élèves pour les amener vers les textes, anciens en particulier, nécessite déjà parfois, de la part des enseignants, des trésors d'invention². Depuis 2000 d'ailleurs³, les recherches sur l'enseignement de la littérature ont eu pour objet de faire évoluer un enseignement qui, en transposant de manière très formalisée et méthodique des savoirs textuels divers, avait installé des démarches et des conceptions qui faisaient des textes lus des objets à étudier, voire à disséquer, plutôt que des œuvres parlant à chacun de ses problèmes spécifiques et des questions pressantes, ou même taraudantes, que lui pose un présent qu'il partage avec d'autres. Si, autour des différentes questions mises en avant au fil des ans, des savoirs ont été réunis, des dispositifs pédagogiques ont été construits, si des pratiques nouvelles ou renouvelées ont été essayées, analysées, repensées, la question de la lecture et de l'enseignement de la littérature reste toujours aussi vive, en particulier parce que les industries des loisirs se sont aussi développées dans le même temps, proposant toujours plus de sollicitations qui accaparent l'attention des enfants, adolescents, jeunes gens, ainsi que des adultes d'ailleurs.

- 2 Doit-on changer radicalement de bien culturel à faire découvrir et à questionner afin d'aider les jeunes gens à trouver des repères pour aujourd'hui et penser leur présent à la lumière du passé ? Doit-on ouvrir l'enseignement de la littérature patrimoniale aux divers objets sémiotiques secondaires⁴ qui peuvent lui être liés ? Doit-on aborder autrement les textes ? C'est à ces deux dernières questions plus précisément que le dossier que nous proposons vise à apporter des éléments de réponse, en s'intéressant à deux mouvements de la lecture que sont l'actualisation des œuvres littéraires et à leur mise en contexte historique (de l'époque de l'écriture à celle de la lecture). Deux mouvements qui ne sont pas nouveaux, comme cela sera rappelé plus avant, mais que les difficultés de lecture et d'enseignement des textes anciens amènent à poser à nouveau.
- 3 Pour ce qui est de l'actualisation, l'apparition du metteur en scène au début du xx^e siècle et les interventions de celui-ci sur les œuvres du passé pour en donner des interprétations pour le présent, les pratiques régulières de transpositions scéniques ou cinématographiques de récits littéraires ont mis régulièrement en lumière, et très souvent en discussion, la réception au présent de textes dramatiques ou de récits anciens. Et certains metteurs en scène, Bertolt Brecht et bien d'autres, ont réfléchi à la question tout en en faisant une dimension de leur œuvre. Mais l'actualisation ne concerne pas seulement le passage du texte à la scène ou ses transpositions dans un autre média. Elle apparaît aussi du côté de la seule lecture des textes. En 1980, Paul Zumthor affirme :

[...] rien ne peut vraiment compenser la distance chronologique qui, de son objet, sépare le médiéviste. [...] Tout texte émanant d'une époque ancienne doit être, de façon primordiale, reçu en tant que produit par un univers auquel nous n'avons aucun moyen de participer⁵.
- 4 Mais cette idée d'une altérité radicale du texte ancien est assez rapidement nuancée dans le même essai. Un peu plus avant, en effet, est décrit un mouvement oscillatoire que P. Zumthor juge périlleux mais pas nécessairement voué à l'échec :

Nous naviguons de Charybde en Scylla. Le terme ultime où nous visons est bien d'actualiser le texte ancien, c'est-à-dire de l'intégrer à cette historicité qui est la nôtre. L'écueil est, ce faisant, de nier ou d'effacer la sienne : d'écraser l'histoire et, en donnant figure achronique au passé, d'occulter les traits du présent. C'est cet écueil même que, par exemple, sut éviter Éric Rohmer dans son *Perceval* où l'artifice déclaré engendre comme un naturel second, auquel nous avons d'emblée accès⁶.
- 5 Le débat qui se dessine là fait de l'actualisation ici exemplifiée par une création cinématographique un point d'aboutissement possible de la relation instaurée avec un texte ancien et nous conduit de ce fait à interroger la part mais aussi la place du processus d'actualisation. Ce débat peut concerner tout lecteur confronté à un texte dès lors que celui-ci n'est plus en gestation, mais il revêt une acuité particulière lorsqu'on s'attache à l'enseignement de la littérature. Pour celui-ci, en effet, des choix ont déjà officiellement été faits à des moments divers de son histoire. À l'époque de la série des réformes de la fin du xix^e siècle, l'enseignement de la littérature n'a-t-il pas été initialement construit dans une perspective historicisante, dans le cadre de l'histoire littéraire élaborée au même moment par un Gustave Lanson à l'écoute des historiens positivistes ? Et cette orientation n'a-t-elle pas été contestée dans les années 1980, avant une modification du statut de l'histoire littéraire tant d'un point de vue théorique que du point de vue des programmes scolaires⁷ au début du xxi^e siècle ? La permanence du souci de contextualisation des œuvres littéraires ne peut-elle

néanmoins être considérée comme caractéristique de la configuration disciplinaire⁸ des enseignements littéraires, à partir du moment où ceux-ci sont reconnus en tant que tels dans les instructions officielles, et ce quels que soient les modes de présence de ce souci historique, certes variables, nuancés mais néanmoins pérennes depuis le nouveau cycle 3⁹ jusqu'au lycée, voire à l'université ?

6 En même temps, l'intérêt porté à la lecture elle-même depuis le développement des théories de la réception a conduit à interroger les marges de liberté reconnues au lecteur, tout comme la nécessité qui lui échoirait de respecter les horizons d'attente de l'époque d'écriture.

7 En 2007, dans des perspectives éthiques et politiques nettement affirmées, Yves Citton a mis en exergue la proposition d'un itinéraire de lecture en forme de relation dialogique en quatre temps entre le présent du lecteur et l'œuvre ancienne :

Une interprétation littéraire d'un texte ancien est actualisante dès lors que a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques (leur langue, leur outillage mental, leurs situations socio-politiques) pour apporter un éclairage dépayçant sur le présent¹⁰.

8 Une telle démarche suppose de « comprendre en quoi nos vies peuvent être affectées par l'expérience de la lecture littéraire, en tant que celle-ci repose sur un reclassement secondaire des connaissances et perceptions tirées de nos pratiques fictionnelles¹¹ ».

9 On notera que, pour clarifier son propos, Yves Citton lui-même est revenu sur la question de faire ou ne pas faire de l'histoire littéraire, en précisant bien les enjeux d'une démarche reconsidérée :

Le véritable danger potentiel des lectures actualisantes serait de se contenter de suivre son intuition première face au texte [...]. L'interaction littéraire exige donc une vacuole où le lecteur doit commencer par **faire silence** pour mieux s'imprégner/s'imprimer de l'œuvre. La finalité des cours de littérature est d'ouvrir dans la semaine de chaque participant une vacuole où s'isoler [...] pour se plonger dans le monde (en retard, en écart) de la littérature lointaine, passée¹².

10 Dans le même séminaire intitulé *Anachronies. Textes anciens, théories modernes*¹³, Sophie Rabau propose de substituer à la conception linéaire du temps dont serait, selon elle, tributaire l'actualisation, une conception plus étoilée où il s'agit moins de donner un présent qu'un futur au texte : s'appuyant sur la pensée de Walter Benjamin, cette auteure précise que « ce qui est demandé au passé par le présent, c'est une possibilité d'action, en un moment de crise : le présent reconnaît dans le passé son avenir ».

11 Parallèlement à ces nuances, d'autres prises de position se sont employées à instruire le procès des lectures actualisantes. Ainsi, Marc Hersant envisage-t-il d'abord le processus d'actualisation en termes de mise en scène¹⁴, et commence par fustiger « un appauvrissement, et de l'œuvre elle-même, et du moment de rencontre que la représentation est censée opérer entre le spectateur et l'œuvre, comme si c'était cette dernière qui devait se contorsionner pour plaire et faire la totalité du chemin qui, historiquement, la sépare de celui qui la regarde ».

12 Marc Hersant revient pourtant sur la nécessité pédagogique des lectures actualisantes :

Faire parler Voltaire tout seul et en son temps, comme si son discours ne pouvait avoir de sens que par rapport aux attentes et aux émotions de ses contemporains, c'est donc en réalité le faire taire. Et sur le plan pédagogique, faire cours aux élèves

en leur expliquant pourquoi les hommes du 18^e siècle étaient choqués ou bouleversés par l'œuvre ne suffira ni à les choquer, ni à les intéresser, ni à leur faire comprendre en quoi la violence de Voltaire peut eux aussi les atteindre et les concerner¹⁵.

- 13 Mais cette concession n'est là que pour mieux tenir en lisière les potentialités offertes par les lectures actualisantes. Un argument d'autorité est finalement avancé, au regard notamment du quatrième temps de ces lectures, argument marqué par la vision consummatrice et cynégétique d'un lecteur forcené :

[...] l'actualisme semble promouvoir une conception de l'interprétation où, en forçant à peine les choses, le texte n'est rien, et l'interprète, libre de choisir son sens dans le texte comme le consommateur son produit dans un magasin, tout, seul sujet dans cette histoire, et régissant, ivre de sa toute-puissance interprétative, sur un texte qui n'est plus que prétexte à sa liberté prédatrice¹⁶.

- 14 Pour autant, le débat n'est pas clos. En 2015, Sarah Delale constatant la vivacité de la culture médiévale dans des productions médiatiques contemporaines comme les jeux vidéo, se demande si la transmission universitaire des textes médiévaux ressortit à une forme de pleine propriété ou à l'usufruit d'un héritage, et c'est résolument la première option qui se trouve mise en avant, la chercheuse refusant de réserver la culture médiévale à quelques-uns au profit d'une conclusion relativiste :

[...] amoindrir les contextes historiques permet de laisser à chacun une liberté que réclame notre époque, celle de pouvoir choisir entre l'actualité et l'altérité de la littérature médiévale, entre sa familiarité et son étrangeté¹⁷.

- 15 Car l'étrangeté a aussi ses vertus. La distanciation, la réception d'une œuvre lointaine ont un charme, celui de voir au théâtre ou de découvrir dans les livres une bizarrerie des modes, des manières d'agir, des contextes et des cadres. Étrangeté qui peut susciter étonnement, interrogation, impact esthétique. Et partant, peut-être aussi, désir de comprendre.
- 16 Mais faut-il opposer aussi diamétralement actualiser et mettre en contexte ? L'histoire de la mise en scène, par exemple, nous montre que l'interprétation d'un texte au plus près de certaines interrogations du présent peut passer par un retour renouvelé vers le contexte de sa fable ou vers les conditions anciennes de son élaboration première. En 1962, par exemple, Roger Planchon monte un *Tartuffe* qui fait date en prenant pour décor un hôtel particulier en travaux, en lieu et place des décors « grand siècle » magnifiques mais lisses que les décorateurs avaient pris l'habitude de dresser, insère des images religieuses pathétiques pour ancrer la représentation dans le dolorisme d'un catholicisme que le concile de Trente a réformé. Pour le metteur en scène, il ne s'agit nullement d'enfermer la pièce dans le contexte qui l'a vue naître, mais de lui permettre de sortir d'une tradition où elle a été installée à travers ses représentations successives afin de la faire résonner de diverses dimensions contemporaines, comme une nouvelle vision des relations entre Orgon et Tartuffe ou une autre compréhension des rapports socio-politiques qu'elle représente.
- 17 Du côté des lectures critiques, si l'on se penche sur la période des années 1950-1960 cette fois, à côté de lectures qui visent la découverte de structures transhistoriques (par exemple dans le *Sur Racine* de Roland Barthes¹⁸), on rencontre certaines tentatives (Lucien Goldmann, Charles Mauron¹⁹) pour revenir vers le contexte d'origine afin de (re)lire l'œuvre dans des perspectives renouvelées qui sont déclarées plus adaptées aux débats de l'époque contemporaine du critique.

- 18 Par ailleurs, dans *Le plagiat par anticipation*²⁰, Pierre Bayard met l'accent sur les effets produits sur le texte du passé par la connaissance de textes écrits ultérieurement, et dont la notoriété contribue à donner forme aux textes qui les ont précédés : la lecture doit prendre en considération et l'horizon de l'époque d'écriture et les *épistèmè* qui lui ont succédé et ont eu un impact sur la manière de lire l'œuvre, au cours du temps.
- 19 Afin de mieux cerner les enjeux didactiques du débat considéré, un programme a été lancé en 2014-2015 par les centres de recherche Charnières et Litextra de l'UMR LITT&ARTS de l'Université Grenoble Alpes, à la croisée de deux orientations de recherches : les travaux qui se sont développés depuis le début des années 2000 sur la lecture subjective²¹ et les pistes ouvertes par Yves Citton dans *Lire, interpréter, actualiser* en 2007. Le laboratoire TELEM et une équipe mixte (enseignants-chercheurs et enseignants du second degré à l'ESPE d'Aquitaine) se sont associés à ce projet. Élaboré à partir de certaines des communications prononcées lors de deux journées d'étude qui se sont tenues en 2015 et en 2016 dans le cadre de ce programme, le présent dossier continue la discussion sur les méfaits ou l'intérêt de l'actualisation.
- 20 Yves Citton ayant évoqué cette question récemment en provoquant d'ailleurs un débat assez large, nous sommes heureux de lui laisser la parole pour des observations qui élargissent le cadre et la temporalité historique des débats en jeu. Remarquant que les pratiques d'actualisation sont loin d'être une attitude récente et que, dans les domaines des études bibliques et du droit, c'était, il fut un temps, monnaie courante, il remarque que la caractéristique essentielle des études littéraires consiste en « un écart et un va-et-vient entre deux types de contextualisation » qu'il définit par la suite, avant de proposer un exemple à orientation pédagogique à partir d'un extrait du *Supplément au voyage de Bougainville* de Diderot.
- 21 Mais l'actualisation nécessite-t-elle automatiquement une démarche réciproque de contextualisation historicisante ? Actualiser un texte ne pourrait-il pas être la seule et unique manière de le lire de manière authentique ? C'est le point de vue adopté par Aurélie Dinh Van à travers l'exemple de Patrick Chamoiseau lisant les textes que Saint-John Perse a consacrés à la Martinique et à Fort-de-France. Pour le théoricien de la créolité, il s'agit, en effet, de sortir les textes du poète de leur perspective coloniale originelle, qui les disqualifie, afin de les relire en reconsidérant la mémoire traumatique dont il a hérité, et en redonnant d'autres dimensions aux paysages et aux éléments naturels que le poète a célébrés. Dans cette opération, Édouard Glissant joue le rôle d'un intercesseur.
- 22 Reprenant, dans le débat sur la lecture subjective, les positions intégratrices qu'elle a déjà développées dans son ouvrage de 2013²², Sylviane Ahr montre, elle aussi, que la question de l'actualisation n'est pas récente, même si l'on se restreint aux études littéraires : Gustave Lanson ne l'a-t-il pas déjà envisagée lui-même, en évoquant les images de soi que chaque génération va chercher dans les œuvres anciennes ? La chercheuse en didactique pointe également deux obstacles qui rendent difficiles des démarches d'actualisation et de contextualisation dans les classes : d'un côté, un certain habitus magistral consistant à proposer des approches savantes des textes ; d'un autre côté, certaines conceptions limitées de l'histoire littéraire. Elle propose alors des solutions pour surmonter ces difficultés.
- 23 Étant donné une certaine tradition disciplinaire, la contextualisation ne paraît pas faire problème, alors que l'actualisation provoque des résistances. Deux articles débattent différemment de cette question. C'est d'abord de manière frontale que les questions

sont posées par Lia Kurts qui, dans le cadre de la sémiotique des cultures de François Rastier, s'interroge sur les risques de paresse intellectuelle que pourrait susciter l'actualisation ; l'auteure propose alors de relier un point de vue historicisant à une approche dynamique de la relation passé-présent. De son côté, l'analyse, par Florence Boulerie, d'une expérience de lecture à l'université du *Traité sur la tolérance* de Voltaire, devenu texte d'actualité en 2015 en raison des attentats terroristes, montre que l'actualisation du texte n'a pas les effets attendus et que sa lecture contextualisée est déceptive pour les étudiants. Ce qui ne veut pas dire que cette lecture soit inutile, mais, dans ce cas, il est nécessaire de la mener de manière particulièrement active.

- 24 Pourtant faut-il vraiment s'interroger sur les risques posés par l'introduction des approches actualisantes ? Celles-ci ne sont-elles pas déjà présentes dans la discipline ? En étudiant, dans des manuels de textes pour le collège et le lycée, les images d'un auteur on ne peut plus patrimonial tel que Molière, ainsi que les photographies de certains moments des mises en scène de ses pièces, Isabelle Calleja-Roque montre qu'une certaine dynamique de l'actualisation et de la contextualisation est déjà présente dans les anthologies fortement « didactisées » d'aujourd'hui. Elle souligne aussi le fait que les deux dimensions ne sont pas en opposition. En effet, apprendre à découvrir le visage de Molière sous les traits de l'acteur Philippe Caubère, dans l'une des deux affiches du film d'Ariane Mnouchkine plutôt que dans tel portrait des frères Mignard, constitue bien une approche actualisante, mais au service de la contextualisation d'un auteur ancien, qui est abordé à travers la transposition cinématographique récente de la biographie du comédien-metteur en scène-auteur. Et Isabelle Calleja-Roque d'interroger également les enjeux de la présence de photographies de mises en scène contemporaines de Molière dans les manuels de lycée.
- 25 Dans la plupart des autres textes du dossier, l'actualisation apparaît comme une dimension de la lecture tout à fait pertinente dans le monde scolaire, du collège aux classes de CPGE, la plupart du temps pour permettre aux adolescents et aux jeunes gens d'aujourd'hui, tellement sollicités par l'industrie des loisirs les plus divers, d'entrer dans la lecture des textes du passé. Reste à envisager plus précisément sa place et son rôle, en particulier en relation avec la mise en contexte.
- 26 C'est à partir du roman de Choderlos de Laclos que Dominique Hölzle développe sa réflexion. S'appuyant sur les objets sémiotiques secondaires et les dérivés divers dont cette œuvre a largement bénéficié, il propose des pistes de travail visant à montrer que l'actualisation permet une contextualisation des textes, dans un double mouvement de rapprochement du texte avec l'expérience des élèves, afin de leur donner le moyen d'en comprendre les enjeux, puis de distanciation, de manière à replacer le texte dans le cadre des questionnements du moment de sa création.
- 27 À travers des textes de Richardson, Diderot, Rousseau, Maria Leone s'intéresse à certains dispositifs de la communication littéraire du XVIII^e siècle. Elle en propose une lecture actualisante, en lien avec des pratiques de communication contemporaine par mail, chat, tweet, et par le développement de réseaux sociaux comme Facebook. Pour amener une réflexion sur ces pratiques, à la fois anciennes et contemporaines et sur le mouvement qui va des unes vers les autres, elle évoque ensuite des dispositifs didactiques portant sur les textes qu'elle a analysés.
- 28 Si l'approche subjective passe par des écrits personnels demandés aux élèves, les classes sont aussi un espace où les ressentis et les points de vue singuliers peuvent être confrontés à ceux des autres lecteurs, de manière à construire en commun des

interprétations affinées, des savoirs plus riches, mais aussi à permettre à chacun de reconsidérer son cheminement et ses questionnements initiaux. Étudiant un débat sur la lettre persane « sur la mode » mené dans une classe de première L, Jean-François Massol suit les méandres de l'actualisation que les élèves mettent aisément en œuvre d'eux-mêmes, et de la contextualisation que le professeur fait advenir à travers quelques questions fermées, avant un moment bref où le présent des élèves se trouve éclairé autrement : il s'agit aussi d'aider les enseignants à se repérer dans la dynamique des échanges qu'ils ont à susciter et à animer dans des perspectives nouvelles.

- 29 Peut-on faire lire un roman dense comme *Madame Bovary* dans des classes de lycée professionnel ou dans celles du lycée général ? Oui, répondent avec nuance Gersende Plissonneau et Hélène Cuin, mais à condition de créer un dialogue entre actualisation et contextualisation de ce texte. Les séquences proposées, dont certains effets sont étudiés, sont très riches et font appel à plusieurs dispositifs pensés pour la lecture subjective : écrits d'invention, cercles de lecture et débats interprétatifs, ainsi que des pratiques courantes revisitées, comme celle de la lecture analytique, et celle des lectures cursives de textes anciens, comme des ré-écritures ou des transpositions contemporaines du roman.
- 30 Est-il par ailleurs pertinent d'engager des élèves dans des lectures actualisantes de textes du passé relevant de la catégorie des « textes fondateurs » ? En analysant un journal de personnage lié à l'épopée de Gilgamesh, qu'ont rédigé des élèves de CM2 et de sixième, Véronique Larrivé explique comment une étape liminaire de contextualisation de ce récit mythologique favorise le développement d'une forme d'empathie fictionnelle à l'égard des personnages. Les écritures non fictives à la première personne activent la compétence axiologique des lecteurs, tandis que les écrits fictifs à la première personne révèlent le développement d'un questionnement existentiel de leur part. Au rebours du cheminement décrit par Yves Citton, c'est au terme de ces expériences scripturales que ces élèves font l'expérience « d'un éclairage dépayçant sur le présent ».
- 31 Si les questions qui nous ont occupés touchent aussi bien les classes du collège, du lycée et de l'université, le dossier ici réuni présente l'intérêt, nous semble-t-il, de montrer, à travers une série d'exemples, que les deux dimensions de l'actualisation et de la contextualisation ne doivent pas être prises comme deux approches systématiquement opposées, mais que les deux dimensions sont nécessaires. Nécessaires pour faire entrer les élèves dans les textes, leur permettre des détours vers des manières de se représenter le monde parfois radicalement autres que celles qui sont les leurs, parfois déjà prémonitoires, les faire revenir vers le présent avec des éclairages différents, dans des mouvements d'une pensée en construction qui doit s'ouvrir et s'assouplir en acquérant des compétences diverses, en s'appuyant sur des savoirs à enrichir, en tenant compte des avis des autres, auxquels chacun peut opposer son propre avis, non pour l'emporter *a priori*, mais pour construire un vrai débat fraternel et ouvert, déjà citoyen :

L'interprétation littéraire offre donc un terrain d'expérience privilégié pour agencer la mise en dialogue des visions du monde potentiellement conflictuelles qui cohabitent dans une société multiculturelle²³.

NOTES

1. X. Darcos, *Dictionnaire amoureux de l'école*, Paris, Plon, 2016, p. 362.
2. Cette situation n'est d'ailleurs pas une nouveauté et, dans son ouvrage plusieurs fois réédité *Donner le goût de lire* (Paris, éditions du Sorbier), C. Poslaniec a proposé des pistes pour y remédier dès 1990. Faut-il aussi rappeler que la question de la motivation à la lecture est l'un des thèmes développés par D. Pennac dans son essai *Comme un roman* (Paris, Gallimard, 1992).
3. Date de création des « Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature » qui, depuis, se sont tenues annuellement à Rennes (2000), Namur (2001), Grenoble (2002), Aix-en-Provence (2003), Reims (2004), Strasbourg (2005), Montpellier (2006), Louvain-la-Neuve (2007), Bordeaux (2008), Sousse (2009), Genève (2010), Rabat (2011), Gennevilliers (2012), Québec (2013), Sherbrooke (2014), Toulouse (2015), Lyon (2016) et Caen (2017).
4. B. Louichon, « Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent », dans M.-F. Bishop et A. Belhadjin (éd.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, Paris, Champion, 2015, p. 100.
5. P. Zumthor, *Parler du Moyen Âge*, Paris, Minuit, 1980, p. 35-36.
6. *Ibid.*, p. 40.
7. L. Fraisse, « La perspective de l'histoire littéraire dans l'enseignement littéraire », *RHLF*, 2005, p. 161-63.
8. Voir article « discipline scolaire » du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2013, p. 81-85.
9. « Au CM1 et au CM2, les connaissances sur le fonctionnement des textes littéraire doivent se développer de manière empirique à travers les activités de lecture. Les connaissances liées au contexte des œuvres (situation dans le temps, mise en relation avec des faits historiques et culturels) sont apportées pour résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation et enrichir la lecture.
En 6^e, [...] on vise également une première structuration de la culture littéraire des élèves en travaillant sur la mémoire des œuvres lues les années précédentes, en sollicitant les rapprochements entre les œuvres, littéraires, iconographiques et cinématographiques, en confortant les repères déjà posés et en en construisant d'autres, en lien avec les programmes d'histoire et d'histoire des arts chaque fois que cela est possible. » (*BO spécial* n° 11 du 26 novembre 2015, p. 108 et 110)
10. Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, Paris, éd. Amsterdam, 2007 p. 265.
11. *Ibid.*, p. 131.
12. Y. Citton, « Détourner l'actualisation » [en ligne], communication présentée lors du séminaire *Anachronies - Textes anciens et théories modernes* (2011-2012). Disponible sur <www.fabula.org/atelier.php?Limites_des_lectures_actualisantes> [consulté le 2 février 2015].
13. S. Rabau, « Ne plus actualiser » [en ligne], communication présentée lors du séminaire *Anachronies - Textes anciens et théories modernes* (2011-2012). Disponible sur <www.fabula.org/atelier.php?Ne_plus_actualiser> [consulté le 2 février 2015].
14. M. Hersant, « Entre Charybde et Scylla : historicisme et "actualisme" dans les études littéraires sur les siècles d'Ancien Régime », *Dix-huitième siècle*, n° 46, janvier 2014, p. 53-67.
15. *Ibid.*
16. *Ibid.*
17. S. Delale, « La transmission universitaire des textes médiévaux : pleine propriété ou usufruit d'un héritage ? Imaginaires critiques du proche et du lointain » [en ligne], *Perspectives médiévales*, n° 36, 2015. Disponible en ligne sur <<https://peme.revues.org/7454>> [consulté le 1^{er} juin 2016].
18. R. Barthes, *Sur Racine*, Paris, Seuil, 1963.

19. L. Goldmann, *Le Dieu caché*, Paris, Gallimard, 1955 ; C. Mauron, *L'Inconscient dans la vie et dans l'œuvre de J. Racine*, Paris, Champion, 1957.
20. P. Bayard, *Le plagiat par anticipation*, Paris, Minuit, 2009.
21. P. Demougin et J.-F. Massol (coord.), *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, CRDP de l'académie de Grenoble, 1999 ; A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecture, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004 ; C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur et Textes de lecteurs en formation*, Berne, P. Lang, 2011.
22. S. Ahr, *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée*, Paris, Scéren, 2013.
23. Y. Citton, *L'avenir des humanités. Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?*, Paris, La Découverte, 2010, p. 87.
-

AUTEURS

JEAN-FRANÇOIS MASSOL

Université Grenoble Alpes, UMR 5316 LITT&ARTS CNRS.

Jean-François Massol est professeur de littérature française et didactique de la littérature à l'Université Grenoble Alpes. Il est responsable du centre de recherche LITEXTRA de l'UMR LITT&ARTS. Pour participer à la publication de l'œuvre posthume de R. Martin du Gard, il a édité le « Journal de Maumort juin-juillet 1940 » dans le *Cahier R. Martin du Gard* n° 8 qu'il a coordonné aux éditions Gallimard (2014). Avec Hélène Baty-Delalande, il a réuni des études sur *Jean Barois*, à l'occasion du *Centenaire d'un roman monstre* (Peter Lang, 2017). Il a dirigé un ouvrage sur *L'auteur de Littérature de jeunesse, de l'édition à l'école*, en collaboration avec François Quet (ELLUG, 2011). Un autre ouvrage sur *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université*, qu'il a dirigé en collaboration avec Nathalie Rannou sera publié à l'automne 2017 aux éditions de l'UGA dans la collection « Didaskein ».

GERSENDE PLISSONNEAU

ESPE d'Aquitaine, Université Bordeaux Montaigne, EA 4195 Telem.

Gersende Plissonneau est maîtresse de conférences à l'ESPE d'Aquitaine et membre du groupe de recherches TELEM à l'université Bordeaux Montaigne. Après sa thèse sur *Roman et connaissance dans les œuvres de G. Flaubert* (2003), elle a développé des recherches sur la lecture littéraire (« La littérature d'idées appartient-elle à la culture commune ? », en collaboration avec Anne Vibert, dans Isabelle de Peretti et Brigitte Ferrier [dir.], *Enseigner les « classiques » aujourd'hui*, Peter Lang, 2012) et sur la littérature de jeunesse (par exemple, « Les éditions Rue du Monde : des livres pour penser et imaginer le monde ? », *Cahiers Robinson*, n° 32, 2012).

BÉATRICE BLOCH

Université Bordeaux Montaigne, EA 4195 Telem.

Béatrice Bloch est maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches à l'Université Bordeaux Montaigne et membre du groupe de recherches TELEM-Modernités. Elle s'intéresse aux théories de la lecture, au roman et à la poésie contemporaine en langue française, comme à l'esthétique et à la musique. Elle a publié en 1998, *Le Roman contemporain : plaisir et liberté du*

lecteur, et, en 2017, *Une lecture sensorielle : le récit poétique contemporain*, Gracq, Simon, Kateb, Delaume, PUR.