Isabelle de Peretti et
Béatrice Ferrier (dir.)

Enseigner les « classiques » aujourd'hui

Approches critiques et didactiques

ThéoCrit

Vol. 5

P.I.E. Peter Lang

Isabelle de Peretti et
Béatrice Ferrier (dir.)

Enseigner les « classiques » aujourd'hui

Approches critiques et didactiques

ThéoCrit

Vol. 5

P.I.E. Peter Lang

INTRODUCTION

Isabelle DE PERETTI

Université d'Artois/IUFM, Textes et cultures EA 4028

La réflexion présentée dans cet ouvrage est issue des travaux du colloque « Manières de critiquer, manières d'enseigner la littérature : quelles conceptions, quelles places et quelles approches des classiques dans la construction d'une culture commune ? » qui s'est tenu à l'université d'Artois, à Arras, les 25 et 26 novembre 2009. Elle s'inscrit dans le sillage de la recherche, développée depuis une quinzaine d'années, concernant la littérature et son enseignement[1] et aborde donc plus spécifiquement cette épineuse question des « classiques » à l'école, dans le contexte actuel des prescriptions visant la construction d'une culture commune.

Problématique culturelle et sociale qui déborde largement la seule institution scolaire, l'interrogation sur les classiques n'est certes pas nouvelle. Elle remonte, selon Alain Viala[2], à l'Antiquité, aux latins du I^er^ siècle, et les recherches menées à ce sujet, mettant à jour cette quête en France dès le XVI^e^ siècle, lui permettent de parler de « permanence

---

1 Parmi les très nombreux ouvrages (souvent issus de travaux de colloques) consacrés à ces questions citons, sans volonté d'exhaustivité et pour ne citer que ceux dont les problématiques sont les plus proches des nôtres, Fourtanier, M.J. et Langlade, G. (dir.), *Enseigner la littérature*, Toulouse, CRDP de Midi Pyrénées, Delagrave, 2000 ; Fourtanier, M.J., Langlade, G. et Rouxel, A. (dir.), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, PUR, 2001 ; Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.), *Le sujet lecteur. Lectures subjectives et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004 ; Brillant-Annequin, A. et Massol, J.F. (dir.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Grenoble, SCÉREN/CRDP de Grenoble, 2005 ; Dufays, J.-L. (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, PUL, 2007 ; Louichon, B. et Rouxel, A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR, 2010 ; *La littérature en corpus*, Dijon, SCÉREN/CRDP de Bourgogne, 2009 ; Butlen, M. et Houdart-Mérot, V. (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Cergy Pontoise, Encrage, 2009, etc. On pourrait également se reporter à l'étude plus ancienne de Manesse, D. et Grellet, I., *La littérature du collège*, Paris, Nathan/INRP, 1994.

2 Viala, A., « Qu'est-ce qu'un classique ? », in *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 37, n° 1, Paris, 1992, p. 6-15.

d'un désir ou d'un besoin de « classiques[3] » présent dans de nombreux pays d'horizons culturels très divers. Cette question y suscite partout controverses et débats passionnés. Martine Jey[4], à cet égard, a bien mis en lumière ceux qui ont retenti, dans l'hexagone, du monde universitaire à la chambre des députés et à la presse, au tournant du XX^{e} siècle, au moment de « l'invention » de la discipline dans le secondaire, en lien avec une quête d'identité nationale, tant le choix des classiques à enseigner touche à des enjeux culturels et sociaux. La question des valeurs et des finalités intervient en effet de façon fondamentale dans les choix qui sont faits, comme le souligne Alain Viala, nous faisant remarquer, déjà, en 1992, que « la mode est au classique[5] ». Dès lors, comment définir et élire les « classiques » ? Faut-il, pour suivre cet auteur, considérer le processus de classicisation comme « processus qui saisit des œuvres pour les faire rentrer dans une même logique de communication et de socialisation[6] ? ». Ou, dans une visée philosophique et culturelle, comme nous y invite Georges Snyders, préférer la notion de chef-d'œuvre à celle de « classiques » et voir leur rôle lié à une conception de la culture comme « essai de réaliser ce qu'elle promet, ce qu'elle promeut en nous – le premier effort étant peut-être de chercher à unir la masse, la culture de la masse avec ce qui nous apparait comme les acquis les plus précieux[7] » ? Ou plus simplement (et de façon non contradictoire) suivre Italo Calvino dans sa réflexion sur la réception des classiques et nous demander, sur un plan plus personnel, plus littéraire et plus anthropologique : Pourquoi lire les classiques[8] ?

La question des classiques soulève, comme l'esquisse ce trop rapide parcours, des questions de définition, de corpus, d'instances qui décident de cette classicisation, de valeurs et de finalités, de critiques et de réception, de socialisation et, bien entendu, dans le cadre qui est le nôtre, de mise en œuvre didactique. Nous avons choisi de l'aborder ici dans la confrontation entre des « manières de critiquer » et des « ma-

---

3 *Ibid.*, p. 8.

4 Jey, M., *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours, Faculté des lettres et sciences humaines, coll. « Recherches textuelles », n° 3, 1998. Il faut noter d'ailleurs que cette période (1880/1902) fut marquée par des remaniements incessants des programmes en France qui ne sont pas sans rappeler notre actualité.

5 Viala, A., *op. cit.*, p. 15.

6 *Ibid.*, p. 15.

7 Snyders, G., « Mozart à Auschwitz », in *L'école comme vie, la vie en tant qu'école*, Vigneux, Matrice, 2001 ou *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*, Paris, Syllepse, 2008.

8 Calvino, I., « Pourquoi lire les classiques ? », in *Pourquoi lire les classiques ?*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1995 (1re éd. 1984), p. 7-14.

nières d'enseigner », en phase avec l'évolution des publics scolaires et de la société. Du fait des nouvelles prescriptions institutionnelles, des nouveaux publics et de l'avancée de la critique, dans quelle mesure peut-on encore envisager l'enseignement des classiques, dans quelle mesure est-il nécessaire de le renouveler ?

En effet, comme dans l'ensemble de l'espace francophone, la France a connu ces dernières années une accumulation de nouvelles prescriptions et une refonte des programmes scolaires de ses différents niveaux d'enseignement[9]. Dans ce paysage prescriptif qui se complique d'exigences parfois divergentes ou contradictoires, et qui voit une tendance, surtout en France, à une réévaluation positive du rôle de la littérature à l'école, se posent des questions de terminologie et de définition, donc de concepts, car on y observe des glissements subtils. Les instructions de l'école et du collège, et même celles du lycée, y font plus référence à la notion de patrimoine (les « grandes œuvres du patrimoine[10] »), de culture patrimoniale, de culture humaniste (pour l'école élémentaire et les prescriptions du socle commun) ou d'œuvres majeures (« les œuvres majeures du patrimoine français, européen et mondial[11] ») qu'à celle de « classiques ». Autant d'évolutions sémantiques, de références philosophiques, critiques et axiologiques qu'il convient d'ausculter avec leurs spécificités dans les différents niveaux d'enseignement.

Ces questions sont intrinsèquement liées aux choix des œuvres et donc à l'étendue des corpus à enseigner, aux instances qui influent sur les processus de classicisation, et ceci d'autant plus que l'ouverture patrimoniale est préconisée à l'échelle mondiale. À cet égard, il convient de questionner chaque programme en lui-même tout autant que les articulations entre les différents niveaux de prescriptions ainsi que, bien évidemment, la réalité des choix effectués par les enseignants dans les classes. Entre les tendances à l'ouverture nette à la culture patrimoniale européenne et mondiale, à l'image, au cinéma, à l'utilisation des supports numériques et le repli sur un corpus canonique plus traditionnel, quelles sont les tensions à l'œuvre, par exemple dans les nouvelles instructions du collège ? Quelles ouvertures à la diversité littéraire

---

9 Si l'on s'en tient aux six dernières années : pour le « socle commun des connaissances et des compétences », *Bulletin officiel* n° 29 du 20 juillet 2006 ; pour le lycée général et technologique : *Bulletin officiel* n° 40 du 2 novembre 2006 ; *Bulletin officiel* spécial n° 9 du 30 septembre 2010 ; pour l'enseignement primaire : *Bulletin officiel* hors série n° 3 du 19 juin 2008 ; pour le collège : *Bulletin officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008 ; pour tous les niveaux, Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts, *Bulletin officiel* n° 32 du 28 août 2008 ; pour le lycée professionnel, *Bulletin officiel* spécial n° 2 du 19 février 2009.

10 *Bulletin officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008.

11 *Bulletin officiel* n° 40 du 2 novembre 2006.

(littérature contemporaine, francophone, européenne, de jeunesse, genres mineurs) et aux autres arts ? Enfin quelles influences les prescriptions exercent-elles sur l'approche effective des « classiques » dans les classes ?

L'orientation didactique de l'ouvrage amène à faire le point sur les références et les outils critiques convoqués pour l'approche des classiques, tant dans les prescriptions que dans les manuels et dans les classes, en lien avec les outils didactiques. Car prescrire le rôle de la littérature pour le développement du sujet et son inscription dans une histoire culturelle et sociale, dans une culture commune, est une chose, le mettre en œuvre en est une autre. Entre critique des dérives formalistes (issues de l'applicationnisme de références structurales) et promotion des théories de la réception, comment les enseignants conçoivent-ils leur approche des classiques ? Quels outils traditionnellement attachés à l'étude des classiques restent peu questionnés en dépit de l'évolution des prescriptions ? Comment les enseignants s'emparent-ils des nombreux outils didactiques, issus du terrain et/ou de la recherche ou promus grâce à ses travaux, dans la constitution des élèves en sujets-lecteurs concernés par une culture partagée : quel travail notamment à partir des cercles de lecture, journaux de lecture et/ou d'écrivains, gestes anthologiques, mise en voix, mise en scène des textes, à partir de la notion de stéréotype et de mise en réseaux, de groupements de textes pour n'en citer que quelques exemples ? Et comment se tissent les liens entre outils critiques et outils didactiques dans les gestes professionnels des enseignants, pour aborder ces œuvres patrimoniales, apparaissant souvent si difficiles d'accès ?

Autant de questionnements autour desquels s'organise l'ouvrage : dans une première partie, on trouvera matière à réflexion sur les questions de définition des « classiques » et/ou de patrimoine, en lien avec les valeurs attachées à ces notions dans les différentes réformes. La deuxième partie s'organise autour de la constitution des corpus et de la classicisation de certaines œuvres dans les situations concrètes de l'enseignement. Nous y interrogeons notamment la part de l'Institution et celle de la critique. Ces éléments conduisent, dans une troisième partie, à des perspectives et des propositions quant à la mise en œuvre de ces corpus dans les classes en fonction des publics auxquels ils sont destinés.

Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? Violaine Houdart-Mérot, Brigitte Louichon et Laurent Bazin proposent tout d'abord trois entrées et trois démarches très différentes pour aborder ces notions et pour élaborer des critères de définition permettant aux enseignants de fonder leurs choix.

Par une étude historique et étymologique, Violaine Houdart-Mérot met en exergue la fluctuation des définitions de « classique » et de « patrimoine » qui semble s'accroître au fil du temps. Elle montre comment les usages scolaires, au même titre que les courants esthétiques et idéologiques, font évoluer ces notions si bien que leur apparition dans les programmes scolaires pose un réel problème de terminologie. Les programmes actuels tendent à éclipser en partie les « chefs-d'œuvre classiques » au profit de la notion de patrimoine littéraire ou d'œuvre patrimoniale en lien avec la culture humaniste. Aussi l'auteur propose-t-elle, d'une part, de clarifier cette terminologie confuse dans les programmes scolaires, d'autre part, de recourir à des critères objectifs, « proustiens » et rhétoriques qui réconcilieraient œuvres classiques et patrimoniales afin d'aider les enseignants dans le choix des œuvres à étudier.

Brigitte Louichon, pour définir les catégories du « classique » et du « patrimoine » part de la réception, très déstabilisante pour les enseignants, de la liste de référence des œuvres de littérature pour le cycle 3, proposée en 2004. Les critères de définition implicites du « patrimonial » s'y révèlent comme « ce qui est connu », « ce qui est passé », « ce qui se transmet », « ce qui est gratuit ». Bien que ce dernier critère, économique, de la littérature « libre de droit » semble le plus objectif, il n'est en aucun cas nécessaire et suffisant. Car, pour être perçue comme classique, l'œuvre, production passée, doit être reçue dans l'actualité de la culture au travers de ce que Brigitte Louichon appelle des « objets discursifs secondaires », à savoir les adaptations qu'elle génère, les réécritures, les métatextes, les allusions. Le texte original et ses « objets discursifs secondaires » constituent, pour l'auteur, l'œuvre patrimoniale et cette définition permet d'en fonder une autre approche, à l'école, paradoxalement ancrée dans la production artistique la plus contemporaine.

Laurent Bazin préconise enfin d'aborder la notion de « classique » et de patrimoine par la question des compétences, en relation à ce qu'elle « permet, plutôt qu'à ce qu'elle enseigne ». Il propose un changement de paradigme qui s'appuie sur l'évolution de la recherche en didactique de la littérature et en psychologie des apprentissages, et définit la compétence littéraire, de façon multi référentielle, comme « ensemble de micro compétences mobilisant des connaissances, des compétences et des attitudes pour réussir l'enchainement complexe des actions engageant la relation aux œuvres ». Il explore ici quatre d'entre elles : les compétences de « projection », de « distanciation », de « modélisation » et de « réinvention ». Cette théorisation est constamment nourrie de pistes didactiques stimulantes, ancrées dans les pratiques culturelles des jeunes et les défis que celles-ci posent à l'enseignement.

Mais en l'absence de mise en place de ces critères, comment s'opère la classicisation de certaines œuvres ? Quelles évolutions dans les processus de classicisation à l'œuvre ?

Les concours de l'enseignement, parmi lesquels l'agrégation dont le rôle est souligné par Emmanuel Fraisse, consacrent de fait certaines œuvres comme classiques sous l'influence de la critique générique, de l'histoire littéraire et de la démarche comparatiste. Emmanuel Fraisse met en évidence les conséquences de ce mécanisme de sélection des œuvres sur l'ensemble des programmes de l'université, puis sur ceux du lycée. Ainsi, soumis notamment aux contraintes de l'équilibre des genres et des siècles, ce processus exclut de fait une réflexion sur la dimension de réception actuelle et laisse peu de place dans le corpus aux œuvres contemporaines, à la littérature de la francophonie, en contradiction avec les programmes de l'enseignement secondaire, plus ouverts, et en rupture avec des espaces importants de la recherche. Même si les programmes de littérature générale et comparée des agrégations de lettres modernes constituent de fait une réelle ouverture, leur impact reste faible et seules les agrégations internes de lettres inscrivent par exemple des œuvres cinématographiques à leurs programmes. E. Fraisse appelle donc de ses vœux une réévaluation des critères et des processus de sélection de ce canon des concours, plus en phase avec les exigences actuelles de la transmission de la littérature et des données de la culture contemporaine.

Au lycée, l'Institution, notamment par l'évolution de ses prescriptions, conduit à revisiter certains genres ou certaines œuvres depuis leur mise en place dans les programmes. Parmi les exemples retenus, et de façon emblématique, seule l'autobiographie, comme le montre Nathalie Denizot, s'en trouve enrichie par l'émergence de nouveaux auteurs ou par une « recatégorisation » d'auteurs plus « classiques » comme Montaigne. Cette fois, les travaux de la critique, autour du pacte autobiographique ont également contribué à la progressive construction de l'autobiographie comme genre scolaire.

Mais dans les autres cas, nous assistons à un affadissement, en décalage avec la critique, et à une décontextualisation des œuvres littéraires. Comme le montre l'étude d'Anne Vibert et de Gersende Plissonneau, la littérature d'idées est réduite à un rôle ancillaire, perçu sous un angle formel. Le choix des œuvres tend à s'y restreindre à l'apologue. Les transpositions didactiques qui permettraient d'aborder de façon plus rigoureuse cette catégorie générique font défaut, les débats d'idées étant négligés et décontextualisés. Aussi les auteurs plaident-elles pour une réelle prise en compte de la littérature d'idées, dans une perspective

d'histoire littéraire mais aussi dans l'ensemble de ses dimensions, y compris dans sa littérarité.

De même, des œuvres comme *Les Fleurs du Mal*, seraient instrumentalisées au point de faire de Baudelaire un « classique scolaire » en total décalage avec la critique. Mathilde Labbé, qui réexamine « le cas Baudelaire », auteur préféré des enseignants de lycée et de leurs élèves, analyse certains obstacles à la compréhension provoqués par un sentiment de fausse familiarité : celui-ci conduit à des interprétations erronées en particulier sur la biographie de l'auteur, le contexte culturel ou le lexique. Un « voile scolaire » est ainsi discernable dans les choix des manuels scolaires.

Cette prise de liberté à l'égard de la critique serait encore plus marquée au collège et à l'école où le poids des prescriptions officielles s'avérerait encore plus déterminant dans le processus de classicisation. Ainsi Anne-Claire Raimond met en lumière la manière dont celles-ci font advenir une œuvre de littérature de jeunesse au statut de classique. Elle souligne l'importance des pratiques enseignantes, le rôle des listes indicatives proposées par les instances officielles dans l'élaboration d'un corpus et, à partir d'une enquête récente de *L'école des lettres*, une inversion des appréciations concernant la littérature de jeunesse : suspecte, il y a une dizaine d'années, car peu « littéraire », sa relégation dans les lectures cursives en 2009 y est souvent déplorée par les enseignants car sa littérarité, accessible aux élèves, en faisait une bonne base pour l'analyse littéraire.

Comment dès lors renouveler l'approche des « classiques » ou des « œuvres significatives » dans les classes ? Cette partie, la plus longue de l'ouvrage, sera déclinée en deux sous-ensembles : la première explore de nouvelles pistes, la seconde propose ou analyse des dispositifs didactiques, les deux parties mettant en jeu, à des degrés divers, les outils critiques, les outils didactiques et les différents supports ou vecteurs de diffusion de la littérature patrimoniale.

Les effets négatifs de la décontextualisation dans l'approche des textes ont été soulignés dans la première partie, ce qui fait tout l'intérêt de l'approche de Laetitia Perret Truchot s'interrogeant sur la façon de renouveler l'histoire littéraire au lycée afin d'en faire un outil critique au service de la lecture des textes. S'appuyant sur le parcours historique de sa constitution en objet d'enseignement, elle en montre le caractère éminemment fluctuant, polémique et les difficultés posées. En prenant pour exemple la notion de tolérance au XVIII^{e}, elle montre comment la mise en place de dispositifs visant à faire de l'histoire de la littérature un cadre interprétatif permet d'aborder les textes en resituant cette notion dans sa perspective historique.

De même, au débat concernant la question de l'applicationnisme des théories critiques, imposant des outils d'analyse inappropriés ou à celle du manque d'élaboration didactique à partir de celles-ci, la contribution de Catherine Ailloud Nicolas ouvre des pistes de réflexion sur la difficile question du dénouement au théâtre. Montrant que cette notion n'a pas produit un appareillage didactique efficient, à l'inverse de l'exposition, elle propose « un mode de transformation de la définition en questionnement afin de permettre aux élèves non seulement de comprendre la notion mais son fonctionnement à l'intérieur du texte ». Concernant également ce genre moins exploré par la didactique que le genre narratif, Béatrice Ferrier présente un historique très précis de l'évolution des relations du texte et du jeu, et des finalités qui leur sont dévolues en lien avec l'évolution des outils critiques d'analyse des textes. Son étude se fait en étroite dépendance également des esthétiques théâtrales et de la production contemporaine pour la jeunesse.

En écho aux critères de définitions des classiques présentés en première partie, c'est en partant de l'analyse de supports, de réécritures ou de transpositions tout à fait contemporains que Marie-Manuelle Da Silva et Sylviane Ahr proposent d'aborder les auteurs classiques et d'en reconsidérer les outils critiques. La contribution de Marie-Manuelle Da Silva illustre éloquemment à cet égard le statut de « classique » de *Madame Bovary*. Elle propose, dans la présentation de ce travail de thèse en cours, d'aborder l'œuvre de Flaubert par ses réécritures ou transécritures à partir d'un corpus de dix productions des années 2000, renvoyant à des horizons culturels divers. Elle examine leurs contextes, leurs relations intertextuelles et hypertextuelles, les effets des transcodages et met en évidence une tension entre des savoirs sur Flaubert et la littérature et le mythe d'Emma Bovary. Elle esquisse quelques pistes didactiques à partir de ce corpus. Sylviane Ahr, quant à elle, étudie le développement des adaptations des classiques et des œuvres du patrimoine en bande dessinée dont elle interroge l'exploitation didactique dans les classes en fonction des politiques éditoriales et selon les genres. Le langage visuel de la bande dessinée s'avère respecter davantage les codes théâtraux que ceux de la poésie. Pour les œuvres narratives, une démarche comparatiste (entre les hypertextes ou entre l'hypotexte et son hypertexte) est à privilégier dans la mesure où les différentes adaptations sont autant de lectures interprétatives : les savoirs critiques adéquats, comme ceux de la narratologie, de la réception, doivent être convoqués en fonction du choix réfléchi du support par l'enseignant, choix établi selon les aspects de l'œuvre classique soulignés par l'auteur de BD. Les enseignants peuvent tirer profit, dans l'approche de la littérature classique, d'un support plus proche des élèves à condition de mettre en

œuvre les dispositifs adéquats permettant de mieux lire les classiques et non la littérature graphique.

Enfin, Jean-Maurice Rosier dresse un état des lieux du paradoxe belge et défend la construction d'un sujet de culture plutôt que d'un sujet lecteur. Il met en exergue le paradoxe de l'incitation officielle à la construction d'une « culture commune », dans un pays, la Belgique, où l'identité culturelle est incertaine, en constante mutation et où l'on enseigne la littérature patrimoniale avec des cadres issus de pratiques institutionnelles, scolaires, culturelles, françaises voire parisiennes. Il en résulte dans les classes deux pratiques que tout oppose : littérature classique abordée de façon artificielle d'une part, et lecture, affective, émotive, des « mauvais genres » d'autre part. Les choix d'œuvres avoués par les enseignants ont pour objectif de former un sujet-lecteur et non un sujet de culture. Or être cultivé ne se mesure pas à la quantité de livres lus ou à la répétition de la tâche, mais, en amont, à la capacité à se repérer dans des ensembles. L'initiation à une posture culturelle passe par la découverte des lieux de diffusion des livres, la rencontre avec les acteurs du livre, savoirs que l'école ignore aujourd'hui mais qui pourtant sont autant de facteurs qui permettent l'émancipation sociale par la littérature, par la culture.

La réception des « classiques » par les enseignants en formation et par les élèves est abordée dans les dernières communications par la présentation et l'analyse de dispositifs visant à les favoriser. Marie-José Fourtanier, soulève le problème du statut patrimonial qui nuit à l'actualisation des œuvres en prenant appui sur le récit de Théramène dans *Phèdre*. Elle remet ainsi en question l'idée d'un patrimoine littéraire comme objet construit et figé, à la fois par le temps et par la critique, au nom de la multiplicité des lectures personnelles possibles. En s'appuyant sur les commentaires non consensuels de critiques et d'écrivains, l'auteur met en place un dispositif didactique destiné à renouveler le regard porté par les enseignants en formation sur ce récit canonique. Si la lecture subjective, qui relèverait de l'inconscient et de la psychanalyse, est remise en cause par les enseignants, comme peu susceptible d'être didactisée, elle est toutefois admise lorsque cette subjectivité relève d'un imaginaire collectif.

Si un élève en difficulté scolaire est, pour ce qui est des pratiques culturelles, un élève qui ne sait pas pratiquer la critique d'admiration, l'enseignant peut encore miser sur l'intelligence des émotions pour mettre en place un dispositif de lectures. Tel est le pari proposé par Françoise Demougin qui justifie l'hypothèse expérimentée dans une classe de CM2 Réseau Ambition Réussite invitée à lire *Le dormeur du val*. De l'expression des émotions, notamment grâce au dessin réactif,

première étape d'une appropriation d'abord culturelle du texte, à un discours distancié plus conceptuel, l'expérience menée démontre que c'est la sécurité culturelle qui permet la sécurité linguistique et non l'inverse. La relation entre lecteur et texte, dans sa singularité, devient ici lieu d'apprentissage, un lieu qui élève et fait grandir.

Bénédicte Shawky-Milcent propose, quant à elle, un dispositif permettant de mieux cerner le parcours de lecture de lycéens étudiant le *Père Goriot* grâce à une production écrite, proche de l'écriture d'invention, mais sollicitant une bonne connaissance du roman. Les parcours individuels et intimes de lecture sont ainsi reconstitués, allant souvent du rejet à l'intérêt, puis à l'appropriation.

Enfin, Patrick Joole et Ana Dias se penchent sur les pratiques ordinaires dans les classes pour questionner outils didactiques et emprunts aux différents courants de la critique. Patrick Joole, s'appuyant sur une expérimentation menée avec des enseignants depuis 2007 dans l'académie de Versailles, examine les usages et les interprétations du carnet de lecture, tantôt au service de la compréhension, tantôt de la seule subjectivité des enfants, ou encore simple outil de mise en mémoire des lectures où l'intertextualité repérée reste extérieure à l'enfant. Il préconise alors une conception de cet outil qui puisse permettre la rencontre du texte, des intertextes et des textes personnels du lecteur, en s'appuyant sur deux procédures : l'usage d'une « paraphrase reformulative » et le recopiage d'extraits au service de « la rencontre avec un personnage, une voix, une histoire, rencontre qui permet de transmettre ce goût de l'altérité ».

Ana Dias interroge la constitution des corpus littéraires au cycle 3 et l'évolution des pratiques enseignantes, lesquelles indiquent un décalage avec les outils de la critique littéraire comme avec les outils didactiques tels que le débat interprétatif. Ainsi, si les œuvres littéraires, issues de la littérature de jeunesse, de la littérature classique et patrimoniale, œuvres choisies pour leur degré de complexité, ont trouvé une réelle place dans les classes de cycle 3, leur étude s'appuie sur la subjectivité interprétative des élèves, au risque des contresens, et met à l'écart les outils de la critique littéraire (narratologique, intertextuelle, etc.). Par ailleurs, l'auteur montre que la pratique du débat interprétatif, perçu comme tension entre l'expression d'interprétations singulières et la mise en place de contraintes, pose de réelles difficultés de mise en œuvre dans les classes.

En guise de conclusion, Jean-Louis Dufays et Jacques Crinon proposent, à deux voix, un regard synthétique et critique sur ce parcours et ouvrent des perspectives pour la recherche et la formation.