



## **Lecture et littérature au lycée : quels rapports?**

### **Reading and literature in high school : what is the relationship?**

**ELKAHLAOUI Abderzak**

Doctorant

Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE).

Université Mohammed V - Rabat

Centre d'études doctorales : Homme, société, éducation (HSE)

Recherches Interdisciplinaires et Innovation en Didactiques et en Capital humain (RIIDCH)

Maroc

**elkahlaouiabderzak@yahoo.fr**

**Date de soumission :** 02/04/2021

**Date d'acceptation :** 30/05/2021

**Pour citer cet article :**

ELKAHLAOUI A. (2021), « Lecture et littérature au lycée : quels rapports?», Revue Internationale du Chercheur « Volume 2 : Numéro 2 » pp : 876 - 891



## Résumé

La lecture et la littérature entretiennent des liens très particuliers au lycée. La lecture est le premier moyen de l'enseignement de la littérature ; cette dernière est le support privilégié de l'enseignement de la lecture. L'évolution du discours critique et de la recherche didactique n'ont pas cessé de tracer des frontières entre leurs objectifs et leurs enseignements respectifs. Ces frontières, qui étaient absentes dans le modèle traditionnelle de l'activité de lecture, deviennent de plus en plus en plus étanches avec les approches structuralistes avant de s'estomper partiellement avec les théories de réception et le concept de la lecture littéraire. L'influence des études littéraires sur la recherche didactique et sur le discours institutionnel portant sur la lecture a contribué à la mise en place d'un certain nombre de modèles de l'enseignement de la lecture dont chacun se distingue par sa conception particulière de l'acte de lire, par ses propres approches de lecture et notamment par la part accordé à la littérature dans le corpus.

Cette contribution présente les différents modèles d'enseignement de la lecture dans son rapport avec celui de la littérature en classe de français au lycée. L'on s'y s'attachera notamment à déchiffrer/défricher comment le discours théoriques et didactique a marqué l'évolution de l'enseignement de la lecture dans le contexte francophone depuis de début du 20<sup>e</sup> siècle.

**Mots clés** : Enseignement secondaire ; lecture ; littérature ; français ; didactique.

## Abstract

Reading and literature have a very special relationship in high school. Reading is the primary means of teaching literature; literature is the primary medium for teaching reading. The evolution of critical discourse and didactic research has not ceased to draw boundaries between their respective goals and teachings. These boundaries, which were absent in the traditional model of reading activity, become increasingly watertight with structuralist approaches before becoming partially blurred with reception theories and the concept of literary reading. The influence of literary studies on didactic research and on the institutional discourse on reading has contributed to the development of a number of models of reading instruction, each of which is distinguished by its own conception of the act of reading, by its own approaches to reading, and in particular by the share given to literature in the corpus.

This paper presents the different models of reading instruction in relation to literature in the French high school classroom. It will focus in particular on deciphering/unfolding how the



theoretical and didactic discourse has marked the evolution of the teaching of reading in the Francophone context since the beginning of the 20th century.

**Key words:** Secondary education; reading; literature; French; didactics.



## Introduction

L'enseignement de la lecture dans le secondaire entretient des rapports consubstantiels avec celui de la littérature. Le texte littéraire constitue souvent le support premier et l'objet privilégié de la classe de lecture ; les œuvres littéraires permettent la réalisation d'un double objectif : enseigner le « bon langage » des grands écrivains et transmettre le patrimoine culturel national ou universel. Parfois, le corpus littéraire est marginalisé au profit de supports dits fonctionnels. Mais il refait surface et finit par reprendre le devant de la scène. Problématiques à bien des égards, instables sans être inconciliables, ces rapports semblent déterminer dans une large mesure les grands modèles de l'enseignement de la lecture durant les cent dernières années.

En effet, la solidarité de l'enseignement de la littérature et de celui de la lecture ne manquerait pas d'exposer ce dernier à l'influence inévitable des études littéraires. L'évolution des rapports lecture-littérature est sous-tendue par les glissements ou les ruptures épistémiques du discours critique. Même si le passage d'une configuration de ces rapports à une autre est souvent dû par des facteurs exogènes, d'ordre social, démographique ou économique, il n'en demeure pas moins que l'enseignement de la lecture est également déterminé par les tendances théoriques. Ainsi, les paradigmes de l'enseignement de la lecture et les liens que ce dernier entretient avec celui de la littérature au lycée sont étroitement liés à des théories littéraires, qui eurent leur heure de gloire : l'histoire littéraire, la nouvelle critique et les théories de la réception. Les pratiques récentes se cristallisent autour d'un concept incertain/en construction : la lecture littéraire.

Mais « *Si le principe d'un enseignement de la lecture des textes littéraires n'a jamais été remis en cause, par contre les corpus, les finalités et les méthodes de lecture préconisées par l'école évolue au fil du temps* » (J.-L. Dufays et al., 2015). En effet, chacun de ces paradigmes se caractérise, outre les postulats théoriques sous-jacents, par un certain nombre de choix : quels objectifs assigner à l'acte de lire ? Quel corpus sélectionner pour atteindre ces objectifs ? Faudrait-il s'astreindre au seul texte littéraire ou étendre le corpus aux autres textes et supports (images, médias, Bandes dessinées...) ? Quelles méthodes et quels exercices privilégier ?

Cette recherche, qui vise à étudier comment les rapports reliant lecture et littérature impactent-t-il leur enseignements respectifs, est orientée par et vers la problématique suivante : Comment l'enseignement de la lecture a-t-il évolué depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle



dans le contexte francophone ? Comment le discours critique a-t-il influencé la didactique et l'enseignement de la lecture ? Quels modèles ont-ils marqué cet enseignement ?

Pour répondre à ce faisceau de questions, les premières parties de seront consacrées aux trois grands modèles d'enseignement de lecture pendant la période susmentionnée. Dans la dernière partie, il sera question, de manière schématique et très sommaire, de dépeindre le tableau de l'enseignement de la lecture au Maroc depuis l'indépendance du pays.

### **1. L'enseignement traditionnel : quand "lecture" se confond avec "littérature"**

L'ère de la lecture scolaire commence lors des dernières années du XIXe siècle. Le caractère nouvellement obligatoire de l'école, l'hétérogénéité du public enseigné et l'essor des études littéraires étaient les principaux facteurs à l'origine de la nécessité de repenser le statut, la conception et les rôles de la lecture. La rhétorique cède alors progressivement sa place à la lecture littéraire. La tâche du professeur ne consiste plus à analyser syntaxiquement les textes, mais à amener les élèves « à étudier les belles pages » de la littérature française et d'admirer « la vivacité, la souplesse ou la propriété des termes, la sobriété ou la pureté du style » (Houdart-Mérot, 2004). Cette démarche orientée vers la formation esthétique et éthique de l'apprenant s'appuie essentiellement sur les travaux d'histoire littéraire de Gustave Lanson.

En effet, l'influence de Lanson est indéniable sur l'enseignement de la lecture au secondaire qualifiant (Sauvaire, 2013). Professeur de littérature à la Sorbonne et à l'École Normale Supérieure, Gustave Lanson inspire et dirige les études littéraires en France pendant plusieurs décennies. Il est à l'origine d'une nouvelle approche progressiste du fait littéraire qui s'oppose à la rhétorique des humanités classiques : l'histoire littéraire. Se méfiant de l'impressionnisme beuvien, Lanson insiste sur l'importance de l'érudition pour « arracher au texte le plus possible de son secret » (Lanson, 1925) et pour « trouver dans une page ou une œuvre d'un écrivain ce qui est, tout ce qui y est et rien que ce qui y est » (Ibid.). Ainsi, analyser un extrait ou une œuvre serait une activité « objective » (Sauvaire, 2013) qui s'appuie sur la connaissance exhaustive des idées, des courants et des écoles littéraires et qui ne suppose aucune différence d'interprétation. Car, selon Lanson « les textes ont un sens en eux même, indépendamment de nos esprits et de nos sensibilités [...] un sens commun et permanent » (Lanson, 1925). Ce sens n'est autre que l'intention de l'auteur, considéré par la modernité littéraire comme maître de son projet et parfaitement conscient des enjeux de son entreprise. Lire un texte, une œuvre, signifierait dans cette perspective tenter de débusquer l'intention première de son créateur en le rattachant à la « vieuvre » (Compagnon, 1983) de ce dernier.



La listes des œuvres étudiées pendant cette période, qui s'étend du début du siècle au milieu des années 1960, comprend tout le patrimoine littéraire français, présenté dans l'ordre chronologique. Le « Lagarde et Michard » pouvait passer pour le représentant typique de ce corpus (Daunay, 2007). Ce manuel est conçu selon une périodisation littéraire par siècle qui expose le panthéon d'auteurs et des extraits de chefs-d'œuvre : une sélection de « belles pages » ou de « pages immortelles » valorisées comme des modèles moraux, intellectuels et esthétiques.

Après une brève introduction sur les idées du siècle<sup>1</sup>, chaque tome est organisé selon une succession d'auteurs dont la vie et l'œuvre sont présentées avant une sélection d'extraits de ses écrits. La visée morale par les modèles littéraires ne manque pas d'influer sur le corpus. Selon Petitjean et Halté (1974), tout auteur soupçonné de subvertir la culture et la philosophie de la classe dominante est à bannir. Ainsi les auteurs matérialistes, illuministes, utopistes, communistes ... sont exclus de ces manuels. Seuls les auteurs qui font consensus pour leurs qualités morales et patrimoniales y sont représentés.

Ce choix de préconiser la lecture des grands écrivains par tous les élèves révèle la mission première assignée à l'école : « *former un citoyen complet en développant à la fois une culture et une exigence éthique et esthétique* » (Dufays, 2006). En choisissant des textes qui renferment un message moral et qui se conforment aux canons esthétiques, les enseignants contribuent à la formation du goût et du jugement des élèves (Kirmi & El kalai, 2021). Leur but ultime est d'amener ces derniers à « vénérer » les grands chefs-d'œuvre et d'en consacrer les créateurs. Le rôle de la lecture, qui se confond avec celui de la littérature, est donc de participer à la constitution d'une identité collective basée sur le sacre du génie et du patrimoine français.

Les exercices caractéristiques de cette période sont l'explication de texte et la lecture suivie. Fondé sur les percepts lansonniens, l'explication de texte ou la lecture expliquée privilégie le contact direct avec les textes au lieu des cours magistraux sur l'histoire de la littérature. Elle a pour finalité d'appréhender les œuvres en étudiant des morceaux ou des extraits nombreux pour en parcourir un grand nombre. En effet, les explications sont nombreuses (une heure par texte) et les textes analysés sont relativement courts (14 à 20 lignes) (Clarac, 1954). Ces

---

<sup>1</sup> Le manuel « Lagarde et Michard » est constitué de plusieurs tomes dédiés chacun à une période ou un siècle : Moyen Âge, XVIIe siècle, XVIIIe siècle, XIXe siècle avec une survalorisation du classicisme considéré comme la maturité de la littérature française. Petitjean et Halté (1974)



explications doivent permettre aux élèves de découvrir les règles de la rhétorique, la valeur morale et esthétique des textes et certains éléments de l'histoire littéraire.

Quant au second exercice, la lecture cursive ou suivie en l'occurrence, elle est pratiquée hors classe sur un rythme collectif et long. Cette forme de lecture doit permettre aux élèves de découvrir les œuvres intégrales (pièces de théâtre, recueils de poésie, œuvre épistolaire ...) et à ces œuvres de pénétrer dans l'espace de la classe, réservé aux seuls extraits. Ces œuvres complètes, destinées auparavant aux lecteurs cultivés et aux étudiants, « *sont lues sous la direction du professeur qui saura « diriger » le rythme et l'acuité du regard. Ainsi, la lecture suivie sera aussi « dirigée ». Dirigée et non expliquée* » (Chartier et Hebrard, 1989).

## **2. La remise en question du modèle traditionnel : crise de la littérature**

Or, à partir des années soixante-dix, l'enseignement traditionnel de la lecture est fortement remis en cause. Le corpus littéraire est contesté par les nouveaux publics de l'école qui l'assimilent à la culture élitiste « *des héritiers* » (Dufays et al., 2005). Sur le plan pédagogique, les méthodes fondées sur l'histoire littéraire, taxées de sclérosées, sont rejetées ainsi que l'assimilation jusqu'alors maintenue de l'enseignement de la littérature et celui de la lecture.

Pendant cette période, marquée par la naissance de la didactique du français à travers la réflexion sur la constitution de cette discipline. Considérée auparavant comme transversale, l'activité de lecture est complètement repensée, notamment après le déclin du lansonisme et l'essor des approches critiques d'obédience structurale qui accorde la priorité au texte, perçu alors comme un tout autosuffisant et indépendant des intentions de son auteur ou des circonstances biographiques ou historiques de sa production.

Suite à ces glissements, aussi bien sur le plan théorique que sur le plan didactique et pédagogique, l'enseignement de la lecture se dissocie de la littérature. Le couple ombrageux n'est pas pourtant séparé, mais une distance s'est imposée entre les deux parties. Désormais, la lecture s'est assignée de nouvelles finalités et de nouveaux enjeux, autres que l'ancienne formation morale et esthétique des élèves. Le corpus s'est diversifié pour faire plus de place à des textes non littéraires ; l'explication cède sa place à d'autres exercices.

L'effervescence théorique des années 1960-1970 dans le domaine des études littéraires a bien marqué les travaux des premiers didacticiens. Ils puisent dans la sémiologie, la narratologie, la poétique, etc., les outils indispensables pour légitimer la critique de l'ancien modèle de la lecture et pour jeter les nouvelles bases de l'enseignement de la lecture et de la littérature.



Ces différentes approches théoriques, aussi différentes les unes que les autres, mais unifiées sous l'étiquette « structuralistes », se caractérisent avant tout par le primat du texte (Bergez, 2005) considéré comme un système clôt de signes, un réseau ferme de relations formelles. Un postulat fondateur semble faire l'unanimité de ces approches : « *le texte est un objet linguistique qui doit faire l'objet d'une approche immanente* » (Petitjean, 2014). Ou comme le précise Ricoeur : « *le texte serait une machine au fonctionnement purement interne auquel il ne faudrait poser aucune question – réputée psychologisante –, ni en amont du côté de l'intention de l'auteur, ni en aval du côté de la réception par un auditoire, ni même dans l'épaisseur du texte du côté d'un sens, ou d'un message distinct de la forme même* » (Ricoeur, 1977).

Inspirée des travaux de Jakobson, Lévi-Strauss, Propp, Greimas, Barthes, Genette, etc., L'analyse interne du texte, perçue comme un système clos et autotélique, cherche à restituer de manière objective les rapports de sens à l'intérieur de l'énoncé sans référence à d'autres savoirs extérieurs (Dufays et al., 2009) d'ordre autobiographiques ou historiques. En effet, « *le succès des analyses internes à tendance formaliste a tout à la fois déclassé l'auteur comme garant du sens et l'histoire comme garante de son accès* » (Canvat, 2005). L'analyse est orientée vers l'étude de l'organisation structurelle du texte ; les dimensions axiologiques ou esthétiques sont également reléguées au second plan. Cette approche insiste sur les aspects communs du texte au détriment à sa spécificité. Même si on n'ignore pas la pluralité de sens d'un texte, la priorité est accordée au repérage de tous les éléments « *objectifs* » susceptible de garantir la rationalité de la lecture (Dufays et al., 2005).

Quant au corpus, et contrairement à l'enseignement traditionnel, basé exclusivement sur les œuvres littéraires, la littérature ne s'impose plus comme le seul et l'unique support aux programmes. Si l'enseignement de la lecture se réalise toujours à partir de textes littéraires, il ne s'y réduit pas ; d'autres genres s'invitent dans la classe de français. Ainsi sont introduits, sous l'influence des études littéraires, la paralittérature, la bande dessinée ou la littérature de jeunesse ou, sous l'influence des approches textuelles des textes non littéraire (PetitJean, op. cit.), les textes pratiques (documents administratifs, annonces publicitaires), les textes d'information ou de démonstration (articles de presse, essais didactiques) ... Un passage s'est donc effectué d'un corpus de lecture stable et homogène à un corpus éclaté et hétérogène dans lequel tous les types de texte peuvent avoir leur place, et tout particulièrement les textes d'information qui tendent à prendre une importance accrue aux dépens des textes littéraires (Dufays et al., 2005).



Parallèlement à cette évolution des approches et du corpus, les objectifs et les enjeux de la lecture ont également changé. Au lieu des finalités idéologiques, esthétiques et éthiques, l'enseignement de la lecture vise désormais à doter les élèves des moyens et des outils pour un maniement efficace et aisé de la langue et à les amener à acquérir un savoir sur la vie et le monde. Lire doit permettre désormais de bien communiquer et de s'intégrer aisément dans la société : « *la lecture se voit orientée vers l'actualité du monde et vers des effets pragmatiques* » (Ibid.).

### 3. Le retour de la littérature

Toutefois, cette nouvelle approche de la lecture est devenue « *aussi séchante que l'explication de texte à laquelle elle s'en prenait avec verve* » (Compagnon, 1993). Décrié pour son excès de formalisme et d'applicationnisme, elle fut détrônée à partir des années quatre-vingt au profit d'un nouveau modèle qui réhabilite la littérature et fait plus de place à la subjectivité du lecteur.

L'essoufflement des approches structuralistes à la fin des années 70 conduit le discours de l'analyse des textes à s'intéresser à la lecture. Après l'intention de l'auteur, l'intention du texte, la critique vient à étudier « l'intention du lecteur ». Ainsi, au lieu d'être mis en rapport avec une époque, une vie ou une écriture pour être compris, le texte ou l'œuvre est rattaché avec l'instance qui lui donne son existence : le lecteur. Les théories de la lecture s'attellent à répondre à deux questions principales : qu'est-ce qu'on lit ? Comment lit-on ? (Dufays et al., 2005).

Ces avancées théoriques majeures sont intégrées par le discours didactique en vue de repenser l'enseignement de la lecture et celui de la littérature. Ainsi après une quinzaine d'années de la dominance de la linguistique et de la communication, la lecture est de retour dans les textes officiels et dans les classes de français. La littérature, minorée par les approches structuralistes, se voit également réhabilitée dans la discipline, jugée irremplaçable pour la formation de l'esprit critique et pour la prévention des dérives technico-scientifiques ambiantes (ibid.).

Si les théories d'obédience structuralistes accordent la priorité absolue au texte perçu comme un objet déjà là, les théories dites de la « réception » place le lecteur au centre de l'activité critique. Selon les travaux de Jauss, Iser ou Eco, le texte est un produit inachevé, purement virtuel, s'il n'est pas actualisé par une lecture donnée. Sans cette actualisation, le texte demeure une somme de blancs et d'indéterminations (Dufays et al., 2009).



Ainsi pour Robert Jauss, l'œuvre littéraire ne s'impose et ne survit qu'à travers un public. Son « esthétique de la réception » est centrée sur l'étude des lectures successives qui ont été faites d'une même œuvre. Chaque œuvre et chaque lecture s'inscrit dans un « horizon d'attente » littéraire, c'est-à-dire dans une somme de connaissances relatives aux genres et aux codes esthétiques et littéraires. Le lecteur accède au texte par ses lectures antérieures qui construisent et meublent son propre horizon d'attente (Wibert, 2011).

Mais si Jauss s'intéresse à la dimension historique de la réception, Wolfgang Iser s'attache à étudier l'effet du texte sur le lecteur particulier. Il s'agit de montrer d'une part comment le texte oriente et dirige sa lecture et d'une autre part comment le lecteur réagit au parcours imposé par le texte (Jouve, 1993).

Quant à Umberto Eco, qui n'omet pas de souligner comme ses prédécesseurs l'incomplétude du texte, « *tissu d'espaces blancs d'interstice à remplir* » (Eco, 1971), il conçoit l'acte de lire comme une « *coopération interprétative* ». L'objectif est d'examiner comme le texte programme sa réception, c'est-à-dire, ce que doit faire un lecteur modèle, présupposé par l'auteur, pour répondre aux sollicitations des structures textuelles (Jouve, Idem.) : « *un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif ; générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre* » (Eco, Idem.). Cet autre est le lecteur.

L'objectif attribué désormais à l'activité de lecture est d'amener les élèves à savoir « *lire, examiner, comprendre, apprécier des textes de types divers* » (MEN/France, 1988) et à comprendre que lire est un travail sur le texte qui suit une démarche rigoureuse et qui s'appuie sur des connaissances précises et spécialisées d'ordre linguistique, stylistique, historique, littéraire, etc. Ce qui prime, ce n'est pas le développement d'une compétence communicationnelle ou la transmission d'un patrimoine, mais l'acquisition d'un savoir-lire indispensable pour toute réussite scolaire. La lecture cherche également à développer d'autres savoir-faire transversaux en permettant de donner à chacun les moyens de stimuler sa réflexion critique, d'enrichir et d'affiner sa sensibilité, de nourrir son imagination et de développer sa personnalité

Au début du XXI<sup>e</sup> siècle, un concept réapparaît et semble concilier de nouveau l'enseignement de littérature et celui de la lecture : la lecture littéraire. Employé la première fois par Michel Picard pendant les années quatre-vingt, cette notion constitue une synthèse des approches critiques et des modèles didactiques précédents et permet d'asseoir les assises



théoriques d'un nouveau modèle de lecture qui conçoit l'acte de lire, dans sa dimension scolaire, comme une relation texte-lecteur.

Les travaux de M. Picard ont eu un impact considérable sur les recherches en didactique de la lecture. Contrairement à Iser et à Eco, qui centrent leurs travaux sur un lecteur abstrait, implicite pour le premier et modèle pour le second, Picard s'intéresse au lecteur réel, empirique. Son modèle de lecteur comporte trois instances inspirées de la psychanalyse (Sauvaire, 2013) : *le liseur* (personne physique en contact avec le texte), *le lu* (lecteur sujet à l'illusion référentielle) et *le lectant* (lecteur critique et distancé)<sup>2</sup>.

Pour décrire la réception des textes, M. Picard prend appui sur la théorie du jeu qui se présente sous deux formes :

- La playing : jeux de rôle, de fictions, fondées sur l'identification à une figure imaginaire,
- La game : jeux de stratégie à caractère réflexif.

L'acte de lire implique ces deux postures : identification et distanciation, toutes deux requises et encadrées par le texte. C'est cette définition qui constitue le fondement théorique de la lecture littéraire.

Inspirée des théories de la réception et des travaux de M. Picard, la lecture littéraire semble une notion problématique qui ne fait pas l'unanimité (Rouxel, 2011). Définie tantôt comme une implication, tantôt comme une distanciation, elle est selon, B. Daunay (2007), un va-et-vient dialectique, une tension permanente en ces deux postures de lecture :

- La lecture invertie, impliquée, qui favorise l'identification et la projection du lecteur dans l'univers du texte ;
- La lecture distancée, critique et objective, qui s'appuie sur les outils d'analyse et aboutit à des significations rationnelles.

Contrairement aux autres modèles de lecture scolaires, qui ont toujours privilégiée cette seconde posture, la lecture littéraire met l'accent aussi sur l'importance de la lecture participative, jugée indispensable pour l'actualisation de l'œuvre ou du texte étudié.

Mais si la définition de lecture littéraire suscite les débats entre les partisans de l'implication et les défenseurs de la distanciation, le corpus à son tour ne fait pas l'unanimité : la lecture littéraire devra-t-elle s'astreindre aux textes littéraires, corpus légitimé et socialement valorisé, ou constituera-t-elle un modèle applicable à tous les textes quel que soit leur genre ou leur type, y compris les textes documentaires ou « authentiques » ? Pour A. Rouxel (2011),

---

<sup>2</sup> Ce modèle est revu par Vincent Jouve lisant qui remplace le lisant par le lectant : instance intermédiaire entre le lu et le lecteur critique. V. Jouve, *La lecture*, Paris, Hachette supérieur, p. 35



la réponse est catégorique : « *je désigne par lecture littéraire lire littérairement des textes littéraires.* » Or pour d'autres, notamment J-L. Dufays et al. (2005), la lecture littéraire « *est une notion riche, intense, pluriel, à la fois ludique et lucide, rationnelle et passionnelle, qui ne se réduit pas à « la lecture de la littérature », ni à une « lecture lettrée » ou « savante »* » qui nécessite la prise en considération de la subjectivité du sujet lecteur.

#### **4. L'évolution de l'enseignement de la lecture dans le second cycle marocain**

Dans le contexte marocain, on retrouve presque la même configuration des rapports lecture-littérature mais avec un décalage temporel. L'enseignement du français au Maroc est, pour des raisons historiques et politiques influencé par les discours théoriques et didactiques dominants en France. Ainsi, depuis l'indépendance au début des années 70, la littérature est omniprésente dans la classe de lecture ; son enseignement est calqué sur la perspective maternelle (Krikez, 2005). Les professeurs, en majorité des Français, adoptent les mêmes supports et les mêmes démarches élaborés à Paris pour les français natifs de la France métropolitaine.

Mais à partir de la seconde moitié des années 70, l'enseignement de la lecture a perdu sa vocation culturelle dévolue à l'ancienne « Étude de texte » des Instructions Officielles de 1967. Sans être proscrit de la classe de français, le texte littéraire se trouve associé à d'autre support et l'objectif de son enseignement n'est plus la formation morale et littéraire de l'apprenant. La finalité accordée à l'enseignement du français étant l'acquisition d'un : « *français usuel d'aujourd'hui parlé et écrit* » (MEN, 1976), la classe de la lecture, à l'image des autres activités, doit contribuer à l'atteinte de cet objectif. Dans cette perspective, la part de la littérature dans les programmes se réduit au profit d'un français fonctionnel et communicatif (Baida, 2006).

Cette perspective se maintient, avec quelques modifications jusqu'à la fin des années 1990. Le changement de l'enseignement de la lecture se déclenche avec la réforme de 1999 et notamment avec les Orientations pédagogiques de 2002 dans lesquelles le texte littéraire retrouve une place confortable et hégémonique dans les programmes. Toutefois, les aspects esthétiques, culturels et philosophiques sont minorés, voire éludés, au profit de l'acquisition de la langue.



## Conclusion

La lecture est une composante essentielle de l'enseignement du français, de l'école primaire à l'université. Cette importance scolaire, doublée d'une utilité sociale et professionnelle, explique la part dévolue à la lecture dans les discours didactique et institutionnel.

Ainsi, de nombreux modèles de l'enseignement de la lecture au lycée ont été élaborés depuis la mise en place de la forme scolaire de cette dernière vers la fin du XIXe siècle. Ces modèles s'appuient sur un certain nombre de variables dont particulièrement le rapprochement ou l'écart par rapport à l'enseignement de la littérature et la place dévolue à la littérature dans les corpus de la classe de lecture.

Le modèle dit traditionnel, fondé sur l'Histoire littéraire de Gustave Lanson, accorde la priorité au texte littéraire et vise la formation éthique et esthétique des futurs citoyens à travers l'explication de textes appartenant au panthéon des grands écrivains. Ce modèle qui a dominé pendant toute la première partie du siècle dernier se voit contesté au tournant des années 1960 par une nouvelle configuration qui met à mal ses postulats et ses principes. Apparue avec la naissance de la didactique du français, cette configuration réduit la place accordée à la littérature et introduit d'autres textes dits fonctionnels ou documentaires. Influencée par les approches textuelles d'obédience structuraliste en vogue à l'époque, elle privilégie l'approche interne pour étudier les textes et refuse la reconnaissance de tout sens qui pré-existe au texte. Au début des années 1980, un autre paradigme de l'enseignement de la lecture voit le jour. Inspiré des théories de la lecture (Jauss, Iser, Eco), il réhabilite l'acte de lire et réintroduit la littérature dans la classe de français. Le modèle développé au cours de la première décennie du XXI, à partir des travaux de Picard, constitue une synthèse des modèles précédents : lire serait une combinatoire équilibrée de lecture naïve et impliquée et de lecture critique et savante et qui ne porte pas uniquement sur le texte littéraire.

Au Maroc, les textes officiels relatifs à l'enseignement du français au lycée accordent une place particulière à l'activité de lecture dont les pratiques scolaires connaissent plusieurs changements au gré des réformes. Toutefois, les différents modèles élaborés par le discours institutionnel présentent des similitudes manifestes avec ceux conçus en France notamment en matière de supports et d'approches de lecture. Nous nous acheminons vers un double paradoxe : le premier est la construction d'une didactique du texte de lecture, qui voudrait mécaniser l'apprentissage et le soumettre à l'apprentissage exclusif de la langue, et le deuxième est la construction d'une idéalisation de la littérature qui compte plus sur des corpus



inertes, par une didactisation insuffisante, que sur les théories littéraires adéquates, ou sur des compétences lectorales analytiques, critiques et culturelles.



## Bibliographie

### Articles de revues

Baida A., (2006/3) « Le retour de la littérature française dans les lycées marocains », *Le français aujourd'hui* (n° 154), [consulté en ligne], <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-93.htm>

Daunnay B. (2007), « *État des recherches en didactique de la littérature* » in *Revue française de pédagogie*, n° 159, avril-mai-juin 2007

Dufays J-L. (2006) « *La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques* », *Lidil* [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 05 avril 2015. URL : <http://lidil.revues.org/60>

Kirmi. B.et El kalai. I. (2021) « L'impact de l'implication des enseignants sur la réussite scolaire des élèves: proposition d'un modèle conceptuel », *Revue Française d'Économie et de Gestion* « Volume 2 : Numéro 2» pp: 121-154

Petit jean A. (2014), « 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 01 novembre 2014, consulté le 16 avril 2015. URL : <http://pratiques.revues.org/2155>

Petit jean A.et Halté F. (1974), « *Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, Lagarde et Michard, cas de Diderot* », in *Revue Pratiques*, n° 1-2, 1974

Ricœur P. (1977) « Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire ». In: *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, tome 75, n°25

Wibert A. (2011), « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN), « Faire place au sujet lecteur en classe », <http://eduscol.education.fr>

### Ouvrages

Bergez D.et al. (2005), *Méthodes critiques pour l'analyse littéraire*, Paris : Armand Colin

K Canvat « *L'hétérogénéité des apprenants* » in Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles : Deboek

Chartier A.-M, et Hébrard J., (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris : BPI-Centre Pompidou, Fayard



Compagnon A. (1983), *La Troisième République des Lettres. De Flaubert à Proust*, Paris : Le Seuil

Compagnon A. (1998), *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Seuil, p.10

Cuq J-P. et Gruca I. (2005), Cours du français langue étrangère et seconde, Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble

Daunnay B. (2004), « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique », in A. Rouxel et G. Langlade (2004)

Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles : Deboek

Dufays, J-L. Lisse, Meurée, C. (2009), *Théorie de la littérature. Une introduction*, Bruyart-Academia, Louvain-la-Neuve

Eco U. (1971), *Lector in fabula*, Editions Grasset et Fasquelle

Houdart-Mérot, (2004). « *De la critique d'admiration à la lecture « scriptible »* », in A. Rouxel, G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presse Unniversitaire de Rennes.

Jouve V., (1993), *La lecture*, Paris, Hachette

Lanson G., (1925). *Méthode de l'histoire littéraire*, Paris : Société d'édition « Les Belles Lettres »

Rouxel A. (2011), « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Actes de l'université

Rouxel A. et Langlade G., (2004), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature, Université de Rennes et IUFM de Bretagne, Presses Universitaires de Rennes

Ricoeur P. (1984), *Temps et récit. La configuration du temps dans le récit de fiction*. Seuil. Paris

### Textes institutionnels

MEN (1976), *Enseignement du français. Nouvelles Instructions officiels*

MEN (France /1988) *Instructions officielles*

### Thèses

Sauvaire M. (2013), *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* Littérature. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II ; Université Laval (Québec, Canada),