

ministère
éducation
nationale



FRANÇAIS

Lycée professionnel

Ressources

Baccalauréat professionnel

- Lire -

Mai 2009

Construire des compétences de lecture, c'est amener les élèves de lycée professionnel à considérer la littérature autrement que comme un prétexte à des exercices scolaires. C'est leur permettre de parler de leurs goûts ou de leurs émotions, de partager leur expérience du monde, leur connaissance de l'autre et d'eux-mêmes, de connaître des œuvres de la littérature passée et contemporaine qui ouvrent des horizons nouveaux et construisent des repères culturels, de vivre une émotion esthétique.

Pour atteindre ces objectifs, le professeur donne à lire des textes forts, passés ou contemporains, qui provoquent des émotions et des réactions, en lien avec les objets d'études et les périodes de l'histoire littéraire inscrits au programme. La littérature n'est ni consensuelle ni déconnectée du monde extérieur. Amener les élèves à faire émerger leurs émotions, leurs révoltes ou leurs rêves, leurs interrogations, c'est développer leurs capacités de réflexion, les initier au débat d'idées. Pour cela, les élèves sont aussi amenés à s'interroger sur le contexte de production et de réception de l'œuvre étudiée.

Toutes les littératures sont abordées, francophones ou étrangères, mais aussi les autres langages artistiques.

Il y a, dans toute production artistique, un langage à comprendre :

- Comment l'œuvre est-elle composée ?
- Pourquoi l'est-elle ainsi ?
- Comment l'artiste crée-t-il l'émotion ?
- Comment s'inscrit-il ou se démarque-t-il du contexte de son époque ?
- Quels choix esthétiques mettent particulièrement en valeur le sens qu'il a voulu donner à son œuvre ?
- A quels effets d'écriture le lecteur, le spectateur, est-il aujourd'hui sensible ?

Aussi le professeur veille à maintenir un équilibre entre :

- le souci de faire réagir les élèves, de les faire entrer dans le débat d'idées, le partage d'émotions,
- l'apport de connaissances sur l'époque et le milieu qui ont vu naître l'œuvre, la façon dont l'œuvre a été reçue par les lecteurs de son époque,
- la réflexion sur l'écriture de l'œuvre et ses effets sur le lecteur d'aujourd'hui.

I. Quelles modalités de lecture ?

Il convient d'interroger les modèles, conscients ou inconscients, qui régissent les exercices de lecture scolaire. Toutes les modalités de lecture doivent répondre à un objectif de formation et être adaptées à un projet de lecture défini.

1. Lecture privée

C'est la lecture de l'intime, de la sphère privée, par conséquent celle qui échappe à l'école. Nul lecteur n'apprécie d'être interrogé dans un cadre public (celui du groupe classe pour les élèves) sur ses lectures privées.

Mais même si elle ne se laisse pas observer, il ne faut pas négliger la lecture privée car c'est celle qui aide l'élève à penser le monde, c'est celle qui lui sert de domaine de références, celle qu'il a choisie. Elle peut resurgir au détour d'une lecture scolaire et elle doit, alors, être prise en compte.

2. Lecture cursive

La lecture cursive (« qui court ») est la lecture naturelle de celui qui découvre une histoire, en poursuit la lecture, sans perspective de réalisation d'une explication de texte, quelque nom qu'on lui donne. Elle peut donner l'occasion d'échanges rapides de points de vue, d'interprétations. Elle est pratiquée, par exemple, lorsqu'on demande de lire les pages qui séparent deux extraits étudiés de façon précise dans une œuvre étudiée intégralement. Elle peut s'effectuer en dehors de la classe et en classe.

Elle s'attache prioritairement à faire de chaque élève un lecteur autonome, sensible au plaisir individuel de la lecture, mais aussi un lecteur sensible au partage de ses lectures. Cette forme suppose une certaine liberté pour les élèves qui font entrer dans la classe leurs propres habitudes de lecture. Cette pratique dégage un nouvel espace de confrontation des lectures subjectives.

Les professeurs peuvent développer dans ce cadre la pratique des carnets de lecture où l'élève consigne librement ses réactions, ses interrogations. De façon informelle s'établit ainsi le lien entre l'univers de l'œuvre et l'univers du lecteur, ce qui donne tout son sens à l'acte de lire. L'élève constitue un portfolio de ses lectures.

La lecture cursive peut être pratiquée « en réseau », c'est à dire autour d'un ensemble d'œuvres qui entrent en résonance par leur thème et/ou leur genre, leur forme ou l'époque à laquelle ils ont été écrits (par exemple lecture en réseau de nouvelles du XIXe siècle dans lesquelles on découvre des arrivistes.) Les élèves sont invités à choisir librement parmi elles, à aller de l'une à l'autre, à en parler, en débattre en classe, à rechercher à leur tour d'autres œuvres à inscrire dans le « réseau ».

La lecture cursive est également celle que pratique l'enseignant lorsqu'à propos de l'étude d'une œuvre ou d'un texte, à propos d'une réflexion sur un événement d'actualité, il lit à sa classe un extrait sans autre finalité que de le lui faire partager. Un échange peut s'en suivre, mais on veille à ne pas faire entrer toute lecture dans le cadre d'un exercice codifié. Lire de façon cursive un texte à sa classe pour le plaisir de la lecture, pour donner l'envie de poursuivre une lecture, pour faire entendre en complément d'un texte étudié un autre texte, une autre voix, appartient en propre à l'enseignement du français, sans autre forme d'exploitation du texte.

3. Lecture analytique

La lecture analytique est définie par l'attention portée au détail d'une page (composition, choix stylistiques, effets d'écriture). Elle vise à fonder les premières impressions du lecteur (horizon d'attente, hypothèses de lecture) par une démarche de relecture, à faire découvrir les moyens par lesquels l'auteur a obtenu l'effet qu'il recherchait, à construire et à expliquer le sens qu'une première lecture ne faisait que laisser deviner.

Au contraire de la lecture cursive, de la lecture découverte, elle est activité de relecture ; au contraire de la lecture qui parcourt rapidement, elle est une activité lente et attentive.

On évite donc de choisir des textes ou des œuvres qui ne « résistent » pas. Pourquoi en effet demander aux élèves un effort pour lire, relire, s'interroger sur un texte, si ce texte ne leur apporte pas une nourriture quelconque ? On ne lit pas un texte poétique pour étudier le système des rimes ou la métaphore, on ne lit pas une description pour relever un champ lexical ou étudier l'imparfait, on ne choisit pas une œuvre parce qu'elle est courte, on ne confronte pas des textes pour faire noter qu'il y a un texte injonctif, un texte argumentatif, un texte informatif ... On lit une œuvre, un texte, un document iconographique pour que sa rencontre avec le lecteur produise en lui un effet.

La lecture analytique d'extraits d'une œuvre intégrale ou d'extraits dans un groupement de textes et documents en classe, sous la conduite du professeur, est une composante essentielle de l'enseignement du français, quels que soient les élèves et leur degré de difficulté en matière de lecture. Elle permet de découvrir des idées, une écriture, un auteur, de passer d'une signification personnelle supposée à une interprétation collective négociée, de dégager des enjeux aussi bien en production qu'en réception. Un texte vit avec les souvenirs, les images mentales, les représentations intimes du lecteur, et face à lui tout élève a le droit d'anticiper, de transformer des détails en indices, de valider ou d'infirmer ses hypothèses, d'interpréter. L'analyse d'un texte ne peut se réduire à un questionnement mécanique, elle doit aussi et surtout permettre de répondre au questionnement du lecteur.

La lecture analytique suppose que le professeur accueille en classe les réactions des élèves pour construire avec eux, par confrontation, des cheminements interprétatifs. Il doit encourager les approches sensibles des œuvres, être à l'écoute de la réception des élèves ou de ce qu'ils acceptent de livrer de leur expérience esthétique. Dans l'étude des textes, il est nécessaire de tenir compte du lecteur et de sa subjectivité. Le cours de français consacré à la lecture analytique est ainsi un moment essentiel d'interactions verbales entre le professeur et les élèves, entre les élèves eux-mêmes.

S'il est essentiel de partir des impressions et des réactions des élèves lecteurs, il est également essentiel de s'appuyer sur des connaissances et des capacités qui contribuent à la construction du sens du texte.

Il s'agit donc pour les professeurs de travailler sur les textes en prenant en compte à la fois l'expérience subjective des élèves et leur maîtrise progressive des formes et des codes de la littérature. Mais, que ce soit pour la lecture d'extraits dans une œuvre intégrale ou d'extraits dans un

groupement de textes et de documents, il convient d'éviter toute approche purement formelle, hors de tout contexte interprétatif qui lui donne un sens.

4. Lecture documentaire

On appelle lecture documentaire toute lecture visant la recherche d'informations et de renseignements. Le nombre considérable d'informations immédiatement accessibles grâce aux nouvelles technologies rend sa maîtrise indispensable pour construire un savoir cohérent et distancié.

La lecture documentaire relève, comme la lecture littéraire, de processus interprétatifs, et suppose donc un objectif de lecture qui est dans ce cas une hypothèse de recherche. Avant de lire dans le détail, il s'agit d'abord de rechercher le ou les textes (ou parties de textes) pertinents dans le contexte. Cela implique la maîtrise de nombreux organisateurs visuels et sémantiques qui balisent les textes au sein de leurs supports : livres, magazines, sites Internet, moteurs de recherche, cd-rom... Le balayage visuel, la prise d'indices, la comparaison mentale entre des informations issues de sources distinctes, sont des compétences spécifiques à la lecture documentaire.

Le professeur s'attache à développer la maîtrise des organisateurs du texte ainsi que l'apprentissage de stratégies de lectures adaptées au contexte de recherche.

Les organisateurs regroupent l'ensemble des codes visuels et sémantiques qui constituent des repères pour la lecture : mise en page, typographie, titres et intertitres, index, table des matières, source, connecteurs, structuration du texte, constantes de procédés d'écriture... Un article de l'encyclopédie Wikipédia, par exemple, est toujours structuré de la même manière : introduction qui donne l'essentiel de l'information, sommaire, paragraphes explicatifs avec hyperliens, bibliographie ou chronologie, liens externes et sources. L'explicitation de cette organisation aide à accéder plus efficacement à l'information.

La recherche d'informations est une activité de lecture qui sollicite des stratégies différentes de celle d'une lecture cursive ou analytique. Le traitement du texte est guidé par le souci d'une adéquation entre l'information lue et l'information recherchée. Seul le texte retenu comme pertinent fera l'objet d'une lecture approfondie. Le survol rapide, le prélèvement d'indices, la confrontation sont indissociables de la lecture documentaire.

La lecture documentaire est pratiquée de façon indirecte et implicite dans toutes les disciplines qui utilisent des textes. Il revient au professeur de français d'en expliciter les démarches, de procéder à un entraînement systématique et réfléchi afin de faire acquérir une réelle expertise de lecture. Le recours à la reformulation, la courte synthèse ou la transposition (schéma, représentation graphique, choix parmi plusieurs images) favorisent l'explicitation des conduites interprétatives.

La pratique de la lecture documentaire est mobilisée à de nombreuses occasions : préparation de débats, d'exposés, de synthèses, d'interviews... Elle peut également accompagner la lecture d'une œuvre intégrale pour, par exemple, la situer dans son contexte de production, ou articuler la littérature avec d'autres domaines (*Si c'est un homme* de Primo Levi et la Shoah, *Art* de Yasmina Reza et la peinture non figurative...).

II. Les formes scolaires de lecture

1. Lecture d'un groupement de textes et /ou de documents

Composition du groupement

La composition d'un groupement de textes trouve sa finalité dans la problématique qui s'en dégage et ne peut seulement s'articuler autour d'une thématique illustrative d'un genre, d'une époque ou d'un auteur. Quatre à cinq textes et documents suffisent à mettre en relation des textes et à les faire dialoguer entre eux. Le groupement de textes doit déboucher sur une confrontation qui révèle les échos et les écarts entre les différents supports, entre les différentes réponses qu'ils proposent. Ainsi, un groupement de textes sur la vision de la femme en poésie de la Renaissance à nos jours (groupement thématique sans problématique) ne peut mener qu'à un inventaire illustratif. La réponse à la problématique du groupement de textes doit permettre de faire émerger une continuité ou une rupture dans un domaine littéraire ou artistique.

Modalités de lecture

Tout texte ou document appartenant à un groupement n'est pas à lire selon une modalité unique de lecture ; l'un d'eux peut être étudié de façon analytique, un autre simplement parcouru en contrepoint de façon cursive, un troisième étudié sur un aspect précis, un quatrième dans sa globalité, etc. Le projet de lecture qui organise la séquence justifie chacune des démarches retenues.

La lecture analytique doit être adoptée chaque fois qu'elle permet une interprétation nouvelle, une acquisition précise, mais n'a pas à être choisie systématiquement.

Pour passer de l'impression « l'extrait fait un peu peur » à une interprétation précise, « l'extrait joue des effets de suspens et de tel type de description pour renforcer les craintes du lecteur », une lecture analytique est nécessaire.

Pour comprendre qu'un texte ou un document s'oppose au texte précédemment étudié, ou le complète, le professeur peut faire parcourir le texte à l'aide de quelques questions guides et s'arrêter sur un seul élément de ce texte (on parle alors de micro-lecture : analyse stylistique d'une phrase particulière, repérage de l'utilisation d'un lexique particulier dans quelques lignes, etc.).

La lecture analytique procède par des entrées diverses, sans qu'il y ait une « grille de lecture » prédéterminée :

- La prise en compte de l'énonciation peut être ou non un élément essentiel du projet de lecture.
- La mise en lumière du plan du texte peut être ou non importante dans la construction du sens.
- Dans tel texte, c'est le lexique qui fonde particulièrement l'interprétation, dans tel autre c'est le recours à des figures (énumération, gradation, par exemple), dans un troisième ce sont les formes de phrases, ou les temps verbaux.

La lecture analytique peut être réalisée à propos d'un document iconographique. Par exemple, l'étude du tableau d'Eugène Delacroix, *La Liberté guidant le peuple*, passe par la prise en compte des effets de composition, de couleurs, de mouvements. Une telle lecture analytique peut être proposée en regard de la lecture d'un texte pour mesurer les points communs et les écarts dans le traitement d'un élément, pour inscrire le tableau et le texte dans une même esthétique et/ou dans le traitement d'un même événement historique.

La lecture cursive d'un texte comme d'un document appartenant au groupement de textes permet, elle, de compléter une lecture analytique, d'en fixer le souvenir et la signification en l'inscrivant dans un ensemble, d'apporter un contrepoint, sans allonger le temps de la séquence, sans lasser l'attention des élèves.

2. Parcours de lecture dans une œuvre intégrale

Peu d'élèves, dans la voie professionnelle comme dans la voie générale, sont capables de lire intégralement (donc en grande partie seuls) les œuvres classiques et patrimoniales, qui sont pourtant indispensables à la construction de leur identité culturelle. Plutôt que d'ignorer cette réalité, ou de contourner la difficulté en ne proposant aux élèves que des œuvres courtes et de lecture facile, autant leur permettre de connaître une œuvre majeure en en retenant quelques extraits essentiels.

Le parcours de lecture dans une œuvre intégrale répond à un projet déterminé: on ne peut tout dire d'une œuvre à travers cette approche, mais on poursuit un objectif précis. Par exemple, l'objet d'étude « Parcours de personnages » invite explicitement à aborder une œuvre intégrale à partir de l'évolution d'un de ses héros. S'il est difficile d'étudier *Lorenzaccio* dans certaines classes de seconde professionnelle, il est par contre possible d'étudier quelques extraits qui permettent de suivre l'évolution de Lorenzo tout au long de la pièce, pour faire de la tension vécue par le personnage un trait représentatif du héros romantique. On laissera de côté d'autres aspects de la pièce (les spécificités du théâtre romantique, par exemple, ou l'engagement politique des artistes romantiques, ou encore le rôle des femmes, etc.). Dans l'objet d'étude « Au XXe siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts », une lecture de *L'Étranger* d'Albert Camus pourra se concentrer sur les rapports de Meursault avec la justice ou sur la fonction symbolique du soleil.

Un projet de lecture bien défini, et choisi de façon à susciter la curiosité des élèves, permet de faire connaître des œuvres majeures dont on se prive trop souvent en raison de leur richesse. Par exemple, *Madame Bovary* de Gustave Flaubert est un roman peu étudié dans la voie professionnelle parce qu'il est jugé trop complexe mais si on considère qu'il fait partie des œuvres patrimoniales indispensables à la culture de tout bachelier, on peut alors envisager une approche différente. Dans le cadre de l'objet d'étude « Parcours de personnages », le professeur choisit quatre ou cinq extraits illustrant une problématique précise, par exemple : « Emma, le portrait d'une femme devenue un stéréotype ». Dans le cadre de l'objet d'étude « L'Homme face aux avancées scientifiques et techniques », le professeur fait lire quelques extraits du roman d'Aldous Huxley, *Le Meilleur des Mondes*, réunis autour de la question : « Le meilleur des mondes, une humanité clonée ou soumise ? ».

Dans le parcours de lecture, ce qui n'est pas lu est résumé par le professeur, ou recherché dans une documentation (manuels scolaires, ouvrages parascolaires, multimédia) et noté par l'élève, ou présenté par des élèves chargés d'un exposé, etc. Le parcours de lecture se nourrit volontiers d'approches variées de l'œuvre : adaptation cinématographique, captation théâtrale, adaptation en bande dessinée, œuvre en version abrégée.

3. Lecture intégrale d'une œuvre

Il s'agit là d'une lecture réalisée dans son intégralité (sans que l'étude soit menée page par page) pour que les différents aspects de l'œuvre soient étudiés.

Cette forme de lecture vise :

- la perception du traitement du temps (temps de la narration, ellipses, annonces...),
- la construction de l'œuvre (schéma narratif, perturbation et effet de chute, construction de la tragédie ou de la comédie, construction de l'intrigue policière...),
- la construction du personnage (présentation, évolution, hypothèses d'interprétation...),
- la formulation des réactions de lecteurs (réaction de sympathie ou de rejet, de compréhension ou d'incompréhension, attention renforcée...),
- la connaissance du genre, du courant littéraire, du contexte de production de l'œuvre (Maupassant est situé dans le naturalisme, Hugo dans l'engagement politique des romantiques, etc.).

Les performances en lecture des élèves de la voie professionnelle conduisent trop souvent les professeurs à ne choisir que des œuvres courtes (voire très courtes) et parfois mineures comme support des lectures intégrales. Le leurre est double : les élèves ne perçoivent pas l'intérêt des efforts qu'on leur demande si l'œuvre retenue est mineure, si elle ne leur laisse aucun souvenir, aucune émotion, aucune connaissance, aucune idée qui les aide à se construire ; le professeur n'a pas réellement aider ses élèves à entrer davantage dans la lecture.

Le parcours de lecture dans une œuvre intégrale permet de faire lire des passages d'œuvres majeures et de les inscrire dans la mémoire des élèves comme des repères culturels. La lecture intégrale permet de faire découvrir le plaisir des difficultés surmontées : plaisir d'avoir compris le sens de l'œuvre, son fonctionnement, son écriture, d'avoir trouvé une stratégie pour parvenir au terme de sa lecture, plaisir d'avoir découvert une œuvre qui nourrit, qui demeure dans la mémoire, que l'on partage avec d'autres.

Comme les travaux des spécialistes de la littérature de jeunesse l'ont largement démontré, il importe de choisir, pour demander un effort de lecture, une œuvre qui en vaille la peine, c'est-à-dire qui « résiste », qui justifie le travail de lecture, de relecture, d'arrêt sur un passage particulier, par le plaisir du lecteur d'avancer dans la construction du sens, par l'émotion ressentie, par la connaissance du monde et de soi ainsi enrichie.

III. Que faire lire ?

Pour chaque objet d'étude, des périodes de l'histoire littéraire sont inscrites dans le programme :

- Construction de l'information : immédiat contemporain et développement des nouveaux médias ;
- Des goûts et des couleurs, discutons-en : la Renaissance, le théâtre du XVIIe siècle, Modernité et Esprit nouveau ;
- Parcours de personnages : le personnage du courant romantique, le personnage du courant réaliste ;
- Du côté de l'imaginaire : le surréalisme, le registre fantastique ;
- Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice : la littérature des Lumières se référant au combat contre l'injustice ;
- L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations : XXe et XXIe siècles ;
- Identité et diversité : XXe siècle, colonisation et décolonisation ;
- Au XXe siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts : XXe siècle, expression du doute face au monde moderne ;
- La parole en spectacle : XXe et XXIe siècles.

1. Choix des œuvres : liberté et contrainte

Ces orientations demandent à l'enseignant de choisir, parmi les lectures qu'il propose dans l'année, certaines œuvres, ou certains extraits d'un groupement de textes, répondant précisément à la périodisation définie, et à l'élève, d'inscrire le texte lu dans son contexte de production. La lecture, en effet, tisse des liens entre différents champs (le champ de l'histoire et celui de la littérature, le champ de l'histoire des mentalités et de l'histoire des arts, par exemple, le champ de la production et celui de la réception par le lecteur d'aujourd'hui, le champ des lectures scolaires et celui des lectures privées, des lectures de l'année et des lectures des années antérieures...).

Pour que chaque élève dispose de références culturelles partagées, construite au fil de ses lectures son identité culturelle et affirme ses goûts personnels, il importe qu'il rencontre des moments précis de la production littéraire : La Renaissance, le XVIIe siècle, les Lumières, le romantisme, le réalisme, la Modernité et l'Esprit Nouveau, le surréalisme. Le XXe et le XXIe siècles sont particulièrement concernés par la colonisation et la décolonisation, la crise intellectuelle qui suit la Seconde Guerre mondiale, le domaine de l'information et des nouveaux médias, les lieux d'expression de la parole publique (plateau télévisé, scène théâtrale, tribune politique...).

La détermination de ces périodes de production répond au besoin d'aider au travail de mémorisation autour de repères forts. Un élève doit pouvoir associer à une période rencontrée la figure d'un auteur, le nom d'une œuvre littéraire, picturale, cinématographique, le propos de cette œuvre et l'effet qu'elle a produit, sans pour autant que soit indiquée une liste d'œuvres incontournables. Peu importe qu'une œuvre appartienne au panthéon littéraire si l'élève ne l'a pas lue, s'il n'en a rien retenu, si elle ne lui a rien apporté. Le choix des lectures (œuvres ou extraits d'un groupement de textes) est donc laissé au professeur, pourvu que certaines d'entre elles s'inscrivent dans les limites des périodisations indiquées pour chaque objet d'étude et permettent d'aborder l'ensemble des périodes d'histoire littéraire inscrites au programme. Son choix et le projet de lecture qu'il construit pour sa classe doivent permettre à chaque élève de retenir des impressions de lecture précises d'une œuvre étudiée et des connaissances exactes sur cette œuvre.

L'enseignant choisit de faire lire une œuvre ou des extraits réunis dans un groupement de textes en référence aux périodes d'histoire littéraire inscrites dans le programme. Il est libre, au-delà de ce choix, d'ouvrir totalement le champ de la production littéraire pour préparer, accompagner, compléter les lectures proposées aux élèves.

Ainsi, à propos de « Parcours de personnage », le professeur construit son projet pédagogique pour qu'à travers les lectures proposées les élèves aient des connaissances sur le romantisme et sur le réalisme. Par exemple, un personnage romantique comme Lorenzaccio, Ruy Blas, et un personnage réaliste comme Gervaise ou Bel Ami, permettent, à l'occasion de la lecture d'une œuvre ou d'un groupement de textes, d'inscrire ces figures dans un de ces courants littéraires. Mais le professeur peut choisir de faire figurer dans le groupement de textes d'autres personnages, empruntés à d'autres époques et à d'autres littératures, ou de compléter l'étude du personnage dans l'œuvre lue par d'autres personnages en écho venus d'autres œuvres.

2. Comment et pourquoi contextualiser ?

L'inscription d'une œuvre dans son contexte de production se fait selon différentes modalités :

- À différents moments : des connaissances d'histoire littéraire peuvent être données en préalable à la lecture, en accompagnement de cette lecture (au moment où l'enseignant estime nécessaire un apport de connaissances pour mieux saisir le sens d'un passage), en conclusion de cette lecture (la contextualisation ouvre par là même à un survol de l'histoire de la réception du texte).
- Par différents canaux : l'élève peut écouter les informations apportées par son professeur ; il peut consulter au CDI des manuels scolaires et recueillir, seul ou en groupe, les informations pertinentes ; il peut utiliser les outils multi média.

Les connaissances d'histoire littéraire n'ont pas d'intérêt en soi pour un non-spécialiste. Le professeur met en relation ces connaissances et l'étude du texte ou de l'œuvre (construction du sens), ces connaissances et celles des autres enseignements (histoire-géographie, histoire des arts, langues vivantes, arts appliqués). Le but poursuivi est de construire une représentation du temps et de l'espace dans la culture de l'élève : une œuvre littéraire n'est pas atemporelle mais inscrite dans une époque, comme elle est inscrite dans un contexte géographique et culturel.

IV. Quelles évaluations ?

1. Lectures et prolongements écrits

La lecture analytique n'est pas, en elle-même, objet d'une écriture d'évaluation (de type commentaire composé, comme en lycée général et technologique) mais elle peut être prolongée :

- par un travail d'écriture d'invention (écrire à la manière de, après la mise en lumière des procédés à l'œuvre dans un texte),
- par un travail d'écriture de résumé (reformuler le sens construit en fondant l'interprétation sur un exemple d'analyse),
- par un travail d'écriture de synthèse (dans le cadre du groupement de textes et de documents, confrontation des acquis réalisés au cours de la lecture analytique avec les autres textes et documents).

La lecture cursive peut elle aussi donner lieu à des travaux écrits, par exemple :

- rédaction d'une impression de lecture après l'audition d'un texte lu par le professeur en complément d'une lecture analytique,
- rédaction d'un argumentaire publicitaire pour présenter - à destination d'un public défini - un livre, un texte, lu dans le cadre de la lecture privée.

Mais le professeur évite d'associer toutes les lectures à des exercices d'écriture donnant lieu à une évaluation notée.

2. Exercices d'entraînements, certification

Les épreuves de certification accordent une place à des questions de lecture, qui peuvent être ponctuelles (à propos d'un champ lexical, d'une figure, d'une modalité d'énonciation...) ou plus globales (construction d'une interprétation partielle, construction du sens du texte). Les questions portent sur un texte, sur la mise en regard de deux textes ou d'un texte et d'un document, ou encore sur l'inscription d'un texte dans un objet d'étude.

En classe, dans le processus de formation de l'élève, le professeur entraîne les élèves à répondre, collectivement d'abord et à l'oral, individuellement ensuite et à l'écrit, à ces questions ; mais il veille à ne pas faire de cette modalité d'évaluation la modalité privilégiée des exercices de lecture.

3. Connaissances et attitudes

Plutôt que de proposer des Q.C.M. visant à évaluer les connaissances d'histoire littéraire des élèves, il est intéressant d'utiliser la colonne « attitudes » inscrites dans le programme pour évaluer (de façon non chiffrée) le parcours de formation d'un élève, par exemple :

- A-t-il compris pourquoi telle œuvre, tel texte, a rencontré le succès, a été ou est encore considérée comme majeur ?
- Est-il capable d'entrer dans un échange à propos des « goûts et des couleurs » dont il a appris à discuter en classe de seconde ?
- Est-il curieux de savoir qui, quand, où une œuvre a été ou est écrite ? Pense-t-il à identifier le public premier à laquelle elle a été ou est destinée ?
- Peut-il expliquer pourquoi la littérature du XXe siècle est marquée par le doute ?