

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

VÉRONIQUE VOLPATO

DIPLOMA DI INSEGNAMENTO NELLE SCUOLE MEDIE SUPERIORI

ANNO ACCADEMICO 2017/2018

**LES BÉNÉFICES D'UNE LECTURE LITTÉRAIRE  
EN PREMIÈRE ANNÉE À LA SCC**

RELATORI

BEATRICE LEONFORTE,

SPARTACO CALVO E MICHELE EGLOFF



## Table des matières

1. Motivations et objectifs.....	2
2. Cadre théorique.....	5
3. Méthodologie.....	8
4. Parcours didactique.....	10
4. 1 Cadre de référence et choix de l'oeuvre.....	10
4. 2 Activités didactiques.....	13
4. 2. 1. Activités du « niveau deux ».....	14
4. 2. 2. Activités du « niveau trois ».....	16
L'écriture par lettres.....	16
L'écriture comme témoignage historique.....	17
L'écriture du secret.....	18
5. Collecte et analyse des résultats.....	20
5. 1. Première étape : représentations sur la lecture.....	20
5. 1. 1. Image négative.....	21
5. 1. 2 Image mitigée ou positive.....	22
5. 2. Deuxième étape: <i>Tsubaki</i> .....	23
5. 2. 1. Image négative.....	24
5. 2. 2. Image mitigée ou positive.....	25
6. Conclusion.....	28
7. Bibliographie.....	30
8. Annexes.....	32



*Chaque lecteur est quand il lit le propre lecteur de soi-même.*

(Marcel Proust)

# 1. Motivations et objectifs

Notre projet part du besoin de clarifier les buts et les modalités de l'enseignement de la littérature en première année de lycée, plus particulièrement à la Scuola Cantonale di Commercio de Bellinzone, où nous encadrons actuellement six classes de première année (niveau français 2). Les plans d'études des différents établissements cantonaux demandent la lecture de plusieurs petits textes dès le début du cursus, mais restent vagues quant aux modalités d'accès et aux objectifs. Ainsi, si nous nous référons à la SCC, nous pouvons lire:

Durante il primo anno, gli allievi sono avviati alla lettura individuale di testi (articoli, racconti, romanzi) ponendo un'attenzione particolare sullo sviluppo delle diverse strategie di comprensione. [...] Importante è la scelta di testi di natura e difficoltà diverse, adatti all'età e alla personalità degli allievi: testi autentici di lingua quotidiana, testi letterari e poetici. (p. 32)

Au-delà de la variété et de la compatibilité des textes avec les intérêts des élèves, les directives laissent une grande marge d'interprétation concernant la mise en oeuvre des «différentes stratégies de compréhension». De quel type de compréhension s'agit-il, avec quel niveau d'exigences? Le texte littéraire est indiqué parmi d'autres types de textes en tant que porteur de diversité, mais sans attention particulière à ses spécificités: s'agit-il toujours du même type de compréhension? Peut-on se contenter de viser une soi-disant compréhension littérale sans en préciser la nature? Si la question semble relativement simple pour les textes d'usage courant, dont la finalité première est de transmettre efficacement un message, elle est plus complexe lorsqu'on parle de textes littéraires. Alors que les premiers peuvent et doivent être décodés du point de vue de leurs contenus, les seconds se lisent aussi pour leur forme, qui elle aussi fait sens. Pour ces derniers, on peut sans doute se contenter d'une lecture directe ou littérale, mais on passera à côté de l'épaisseur des significations qui fait leur spécificité. Pour le dire simplement, on passera à côté du meilleur qu'ils ont à nous apporter.

Néanmoins, l'analyse littéraire à proprement parler n'est au programme qu'à partir de la troisième année, lorsque le français est étudié en option à la SCC. Lors des deux premières années, ce sont les structures linguistiques qui sont au centre de l'attention dans le plan d'étude, faisant l'objet d'une liste de sujets à aborder, cette fois-ci précise et bien fournie. Dans ces conditions, à quelles fins aborder des textes littéraires? C'est la question à laquelle voudrait répondre notre travail.

La première réponse pourrait être celle de donner accès à des connaissances de nature linguistique et culturelle. Longtemps, l'apprentissage des langues s'est fait à partir des grands textes de la tradition offrant une grande richesse expressive et de nombreux sujets patrimoniaux<sup>1</sup>.

Notre seconde réponse est d'ordre plus général, et moins facile à expliciter, ce qui explique qu'elle soit moins souvent invoquée dans l'enseignement des langues. Il s'agit de l'intérêt de la lecture pour nos vies, qui ne réside pas exclusivement dans les livres que nous lisons en langue maternelle. Au contraire, comme le dit l'ouvrage de Defays et al. (2014), l'apprentissage d'une langue sans recours à la littérature « se résumerait à l'acquisition de *savoirs* [...] et de *savoir-faire* [...] certes spontanés et contextualisés [...], mais sans enracinement dans le vécu et le ressenti de l'apprenant qui pratique la langue comme on mettrait en oeuvre une simple technique » (p. 18). Le texte littéraire, parce qu'il implique une dimension affective, permet d'ancrer l'apprentissage dans le vécu, et de favoriser un investissement actif de l'apprenant, qui doit prendre conscience que l'entrée dans une nouvelle langue a partie liée avec la construction de son identité de locuteur. Au-delà de l'aspect langagier, de nombreux auteurs ont relevé l'importance de la littérature dans la formation de l'individu, tant la lecture implique une transformation constante du moi<sup>2</sup>.

Le *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité* peut nous aider à cerner de quelle manière la littérature pourra remplir cette fonction existentielle. Parmi les cinq champs de compétences transversales énoncées dans les « Orientations générales », nous pensons aux « Compétences communicatives, culturelles et esthétiques », aux « Compétences sociales, éthiques et politiques » et aux « Compétences concernant le développement de la personnalité et de la santé ». Dans les premières, l'apprentissage des langues et la découverte des oeuvres littéraires permettent l'expression de la sensibilité et le développement de la personnalité. Il s'agit de prendre de la distance par rapport à soi, afin de mieux pouvoir méditer sur sa propre position dans le monde:

Le gymnasien doit apprendre que la confrontation avec d'autres langues et des oeuvres culturelles étrangères ne lui ouvre pas seulement la porte d'autres cultures, mais lui fait également découvrir sa propre culture sous un autre angle. Il doit aussi savoir relativiser son propre système de références culturelles, comme il doit être capable de le défendre.

---

<sup>1</sup> cf. Defays, Delbart, Hammami, Saenen (2014), qui relatent l'histoire de la discipline.

<sup>2</sup> Tous les auteurs que nous avons lus reconnaissent cette dimension au texte littéraire, mais nous pensons en particulier à Chambers, Schaeffer et Bemporad.

Les « Compétences sociales, éthiques et politiques » permettent d'approcher les oeuvres littéraires sous l'angle de l'apprentissage de la démocratie. Ces compétences nous intéressent en cela qu'elles consistent à « s'affirmer, [à] respecter la liberté d'autrui et [à] défendre ses opinions ».

Quant aux « Compétences concernant le développement de la personnalité et de la santé », elles s'adressent à des « gymnasiens qui s'engagent dans des études longues » : « il importe qu'ils puissent percevoir le caractère particulier de leur parcours de formation et penser la manière dont ils l'habitent. » On retrouve ici la nécessité d'ancrer l'apprentissage dans les vies des apprenants, en favorisant la réflexion sur les motivations et les buts de chacun.

Dans notre approche didactique, nous nous concentrerons donc sur ces dimensions « existentielles » du texte littéraire, c'est pourquoi nous laisserons de côté les deux autres champs du plan d'étude cadre, qui sont les « Compétences intellectuelles, épistémologiques et scientifiques » et les « Compétences de l'information, des techniques d'apprentissage et de la technologie ». Nos activités viseront l'implication personnelle, affective, de manière à donner un sens à l'exercice de la lecture. Nous chercherons à mettre le lecteur au centre de notre parcours et valoriserons les réactions subjectives, non seulement pour favoriser le plus possible le rapport personnel au texte, mais aussi dans l'idée que cette réflexion pourra nourrir la compréhension. Cela dit, nous sommes évidemment consciente que l'implication affective dépend en premier lieu de la compréhension linguistique, et nous n'oublierons pas cet aspect.

En conclusion, nous pouvons formuler la question suivante: *Quels peuvent être les bénéfices d'une lecture littéraire en première année à la SCC du point de vue des compétences à développer?* Recherche appliquée à notre contexte d'enseignement, notre travail consistera à élaborer un parcours didactique, puis à mener une petite enquête sur les représentations des élèves à propos de la littérature. Nous pourrions ainsi évaluer la portée de notre travail en classe, en relevant l'évolution de cette image du début à la fin des activités.



## 2. Cadre théorique

Pour notre bagage théorique, nous nous sommes intéressée à la place accordée au lecteur dans le lien qui l'unit au texte. Comme le remarquent Dufays, Gemenne, Ledur (2015), le rapport entre texte et lecteur peut être envisagé de deux points de vue, d'une part en partant du texte et de son dispositif d'effets (« théories internes »), d'autre part en évaluant le mode de réception du lecteur (« théories externes »). Le premier point de vue, représenté par Charles (1977), Iser (1976) ou Eco (1985), part du présupposé que tout texte dessine les contours de son lecteur à travers des outils, notamment par l'aménagement d'une figure de « lecteur implicite » (Iser) ou de « Lecteur Modèle » (Eco)<sup>3</sup>.

Du côté de la réception du texte, Picard (1986) a élaboré une théorie qui conçoit la lecture comme un jeu dont les usagers connaissent plus ou moins bien les règles. Reprenant les concepts de la psychanalyse, il a élaboré trois instances permettant de décrire l'activité du lecteur à différents degrés de maîtrise: le *liseur* correspond à la réalité physique (le corps en train de lire); le *lu* définit le lecteur en tant que passif, pris au jeu de l'illusion référentielle; le *lectant* implique une plus grande distance critique et un usage raisonné des stratégies de lecture.

Ces trois catégories, permettant une modélisation des pratiques de lecture, sont toujours d'actualité, reprises notamment par Rouxel (2005), à travers quatre types qui sont le *fugueur* (celui qui, comme le *liseur* de Picard, se laisse entraîner par l'intrigue et l'illusion), le *spectateur* (qui se laisse entraîner par ses émotions), le *bohème* (qui se laisse aller à la rêverie) et le *critique* (l'expert, qui analyse avec distance).

Néanmoins, des auteurs comme Daunay (2014) ou Dufays, Gemenne, Ledur (2015) mettent en garde contre le déterminisme que pourrait impliquer une typologie trop réductrice, et contre ses potentielles dérives élitistes. Ils observent ce travers chez Picard qui, après avoir tracé des tendances fondamentales, a cédé à la tentation de les appliquer à des profils de personnes, dans une logique normative et au mépris de la rigueur scientifique. Décrivant des processus mentaux, les trois

---

<sup>3</sup> « Dans *Rhétorique de la lecture*, Michel Charles étudie la manière dont un texte "expose, voire "théorise", explicitement ou non, la lecture que nous en faisons et que nous pouvons en faire", c'est-à-dire d'une part "comment il nous laisse libres (nous fait libres) », et d'autre part, « comment il nous contraint" » (Charles, 1977, cité par Dufays, Gemenne, Ledur, 2015, p. 65).

instances de Picard, comme d'ailleurs celles de Rouxel, coexistent obligatoirement chez tout individu, dans un processus dialectique.

Cette déformation est le symptôme du préjugé qui consiste à faire une distinction entre lecture savante (« distanciée ») et lecture naïve (« affective »), alors que ces deux approches se trouvent dans un rapport d'interaction chez tout lecteur. David (2012) relève à ce propos de récents travaux universitaires (Macé, 2011, courants dits « pragmatique » et « éthique » aux États Unis ), s'érigeant contre l'excès de formalisme des dernières années du XXème siècle et visant à une réévaluation de la part du vécu et des émotions dans le rapport aux oeuvres.

Schaeffer (2011) dénonce également une trop grande emprise de l'analyse sur les études littéraires, que ce soit à l'université ou dans les lycées français, où les méthodes employées imposent généralement un détachement complet des élèves vis-à-vis de leur ressenti. Il voit là une des causes de la crise actuelle de la filière, alors que le lycée devrait au contraire favoriser un investissement personnel des apprenants, afin qu'ils puissent percevoir le sens de la lecture: c'est la « capacité à tirer profit [de la littérature] (au plan cognitif, émotif et éthique, bref au plan humain) qui devrait être le premier but [de l'enseignement] » (p. 107).

Schaeffer décrit plus particulièrement les mécanismes à l'oeuvre dans la fiction pour démontrer son rôle essentiel dans le développement des personnalités et les actions des individus: « L'immersion mimétique dans les univers fictionnels nous permet de construire des modèles cognitifs puissants, précisément grâce à la distance qu'ils gardent avec la réalité dans laquelle nous vivons. Ils n'appellent pas une réinjection directe dans le réel, mais mettent à notre disposition des boucles de traitement mental endogène, qui consistent en des scénarios ou des scripts d'action possibles, envisageables, que nous pouvons parcourir en imagination avant de prendre une décision pratique. » (p. 110) Considérant la lecture comme une compétence de nature procédurale, qui s'apprend essentiellement par la pratique, il attire l'attention sur la nécessité d'un travail de promotion par les enseignants, dans lequel les activités d'écriture pourraient revêtir un rôle essentiel. Notre identité se construit pour une grande part sous la forme d'une configuration narrative<sup>4</sup>, c'est pourquoi l'écriture de soi est un exercice hautement formateur, car elle permet une « médiation de soi-même à soi-même » (p. 27), par le biais d'une distanciation. Ménageant une voie d'entrée dans la narration, elle peut en outre servir de « facilitateur d'accès » à la lecture (pp. 25-26).

Les recherches effectuées en didactique du FLM et du FLE rejoignent les remarques de Schaeffer. Rouxel (2004) préconise l'exercice de la biographie de lecteur, où il est demandé aux élèves de

---

<sup>4</sup> On trouvera d'intéressantes réflexions sur la nature narrative de la construction de soi dans Chambers (2011).

raconter leur histoire, leurs habitudes, leurs goûts, leurs expériences, etc. Cette pratique, qui peut être déclinée en de multiples variantes, est de plus en plus courante non seulement en FLM, mais aussi en FLE, et ne s'applique pas qu'au parcours de lecteur, mais aussi au parcours d'apprenant. Au sein de l'École de français langue étrangère de l'université de Lausanne, le Groupe de Recherche sur les Biographies Langagières (2013) s'intéresse à la manière dont les apprenants conçoivent leur processus d'apprentissage (linguistique et littéraire). La biographie est alors un outil à usages multiples: activité didactique, elle sert aux élèves à endosser un rôle actif dans leur formation, à en distinguer les jalons pour mieux envisager l'avenir et ses priorités; document précieux pour l'enseignant, elle permet une meilleure prise en compte des représentations des élèves; dans le cadre d'une enquête en science de l'éducation, elle peut tenir lieu de témoignage (comme, par exemple, dans les enquêtes de Rouxel, 2014, La Chance, 2016, ou Bemporad, 2012). En écrivant des textes, les apprenants ne font pas que réfléchir sur eux-mêmes, mais parviennent à des prises de conscience qui peuvent déboucher sur des transformations.

En outre, la biographie langagière est prévue par le Portfolio européen des langues, qui se réfère au Cadre européen commun de référence. Quant au LIFT-2 (Literary Framework for Teachers in Secondary Education), il recommande à travers diverses activités de faire raconter aux élèves leurs expériences de lecture, en décrivant par exemple leurs émotions et leurs goûts.

### 3. Méthodologie

Pour évaluer les bénéfices de la lecture en première année à la SCC, nous avons demandé à nos six classes d'écrire deux petits textes sur le modèle des autobiographies de lecteurs évoquées plus haut. En début de parcours, les élèves devaient écrire une lettre à un ami qui leur aurait proposé de prendre part à un club de lecture. Ils devaient lui répondre afin d'accepter ou de décliner sa proposition, et donner des justifications. Pour les y aider, des questions étaient affichées à l'écran: 1) Expliquez votre rapport à la lecture: aimez-vous lire? 2) Racontez votre histoire de lecteur: comment avez-vous appris à lire? Qu'avez-vous aimé lire depuis votre enfance et jusqu'à maintenant? 3) Êtes-vous prêt à lire en français pour votre plaisir? Si oui, proposez des livres, des thèmes, etc.

À la fin du programme sur notre livre, *Tsubaki*, il a été demandé aux élèves de s'exprimer à nouveau sur cette lecture. Ils devaient alors écrire une seconde lettre à leur ami lecteur, afin de lui indiquer s'ils étaient en mesure de lui conseiller cette lecture: « Avec son club de lecture, votre ami cherche des idées de livres à lire en français. Il vous écrit pour demander votre avis. Que lui répondez-vous? Lui conseillez-vous *Tsubaki*? Écrivez une réponse précise et complète, en donnant au minimum deux arguments. »

Pour notre enquête, nous avons donc choisi de ne pas utiliser de questionnaire, mais de nous inspirer des recherches effectuées en didactique du français notamment par Rouxel, Bemporad et La Chance. Du point de vue méthodologique, l'autobiographie de lecteur procède de la même manière que les récits de vie pratiqués en sociologie par Pierre Bourdieu et Bernard Lahire. Elle a pour particularité de relever non pas des données objectives, mais les représentations des élèves sur leur expérience et leurs modes d'appropriation des textes. Pour cette raison, nous les avons laissés libres de répondre selon la manière qui leur convenait le mieux, en nous contentant d'insister sur la nécessité d'apporter des explications à leurs positions. Il ne nous intéressait pas de contrôler ce qu'ils avaient appris durant les cours, ou s'ils en étaient satisfaits, mais plutôt de comprendre quelles étaient leurs dispositions envers la littérature, et d'en mesurer la variation entre le début et la fin du parcours. Nous intéressant avant tout à leurs points de vue, nous ne voulions pas trop les diriger, ni les influencer par des questions. Ils étaient donc libres de parler ou non du travail effectué en classe, et bien sûr, nous les avons vivement encouragés à s'exprimer avec sincérité. Ils étaient conscients de la visée introspective de l'exercice, et de son utilisation dans le cadre d'une enquête.

Après avoir recueilli ces témoignages, nous serons donc en mesure de comparer les deux extrémités du parcours, d'observer si notre travail a eu une influence positive sur les élèves, et de déterminer la

nature des bénéfices obtenus, en confrontant les autobiographies de lecteurs avec les trois champs de compétences cités dans notre introduction.

De plus, nous nous demanderons s'il est possible de distinguer les instances de lecteurs définies par Picard et Rouxel, tout en ayant garde à ne pas les schématiser. Nous établirons aussi des parallèles avec les recherches de La Chance et de Rouxel, qui exploitent comme nous des autobiographies de lecteurs.

## 4. Parcours didactique

### 4.1 Cadre de référence et choix de l'oeuvre

Notre cadre théorique nous a permis de confirmer la place de la littérature dans la construction identitaire et d'ébaucher quelques pistes pour nos activités didactiques. De plus, des auteurs comme David ou Daunay n'envisagent pas seulement la question du point de vue des avantages pour les individus, mais valorisent les affects au même titre que l'analyse, en tant que constitutifs d'un bon rapport au texte, dans la prise en considération des effets textuels. Pour élaborer notre parcours didactique, nous nous sommes appuyée sur ces accès privilégiés à la littérature, tout en cherchant des prolongements dans les trois champs de compétences.

Le cadre de référence proposé par le LIFT-2 nous a été très utile. Mené à l'Université de Groningen entre 2010 et 2012 sous la direction de Théo de Witte, ce projet a réuni 4'700 enseignants de six pays d'Europe dans le but de mettre au point une échelle de niveaux et une méthode pour le développement de la « compétence littéraire »<sup>5</sup>. Cette échelle permet d'identifier les différences entre les élèves, de sélectionner des livres qui correspondent à leur zone proximale de développement et d'élaborer des activités capables de les faire progresser.

Nos classes de première sont au niveau 1 de la tranche 15-18 ans. À cet âge, les élèves sont décrits comme ayant besoin d'une motivation externe pour lire. Comme le dit Chambers, ce sont encore des « lecteurs résistants », qui se sentent éloignés des histoires racontées et peinent à y entrer:

« [...] il lettore maturo sa perfettamente come riuscire a mettere da parte i propri pregiudizi per assumere il punto di vista del testo, come entrare nel libro diventandone parte, senza, allo stesso tempo, abbandonare il proprio modo d'essere. Come ha scritto Clive S. Lewis, la letteratura è ciò che ci permette di diventare mille persone diverse pur rimanendo noi stessi.

Naturalmente, i giovani lettori non hanno ancora preso questa abilità, non hanno ancora scoperto come plasmare la propria personalità per assecondare gli inviti del testo. In questo senso i giovani sono lettori resistenti. Vorrebbero che fosse il testo a plasmarsi su di loro e si aspettano che l'autore li prenda per quello che sono, piuttosto che essere loro ad accogliere il libro per quello che è. » (2011, pp. 113-114)

Il est donc nécessaire que l'enseignant s'emploie à réduire la distance qui sépare les élèves des textes littéraires, et ce notamment par le choix d'un livre qui leur soit adapté. Selon le LIFT-2, les jeunes

---

<sup>5</sup> Le site parle de « literary competence ». Voir par exemple la page <http://www.literaryframework.eu/projectinfo.html>.

de cet âge sont en mesure de se concentrer sur des textes courts, qui touchent à leur univers familier (expériences de jeunesse, relations familiales, éventuellement des mondes fantastiques susceptibles de les attirer). Il faut privilégier l'action et le suspense, des résolutions claires et réjouissantes, des trames faciles à suivre, au sens univoque, avec des personnages touchants, bien définis et prévisibles. La progression visée (« how to lift »), est d'une part d'augmenter la curiosité des lecteurs (« from little reading practice to a somewhat curious reader »), d'autre part de développer la capacité de concentration sur des aspects intéressants (« from over-all attention to a focus on familiar topics of interest »). Pour la première, il s'agit de motiver les élèves, notamment en leur demandant de parler de leurs pratiques de lecture, de leurs émotions, de leurs goûts, mais aussi en leur proposant des activités créatives comme du théâtre. Pour la seconde, il faut les aider à acquérir des habitudes de lecture, au moyen de questions simples (qui, quoi, où, quand) ou en leur demandant d'anticiper la suite d'une histoire, en fonction notamment des codes du genre littéraire. Ils doivent pouvoir expliquer l'intrigue avec leurs propres mots, et savoir établir des parallèles avec la vie courante et leurs expériences personnelles. On notera que ces activités amorcent une interprétation de l'oeuvre, de manière à prolonger la lecture subjective vers la compréhension de signes émanant du genre, de l'intrigue ou de la psychologie des personnages. Pour imaginer la suite plausible d'une histoire, il faut l'avoir bien comprise.

Le choix du livre est primordial pour faciliter la lecture, et il s'agit aussi d'aider l'élève à développer ses goûts. Plusieurs auteurs (le LIFT-2, mais aussi Chambers, entre autres) recommandent aux enseignants de préparer une liste de livres à choix. Il ne nous a malheureusement pas été possible de suivre ce conseil, car nous ne disposions pas encore d'une telle liste au début de l'année. Lors du choix de notre oeuvre, nous avons mis beaucoup de livres de côté. Prenant connaissance avec nos élèves, nous constatons que leurs capacités de lecture et de compréhension étaient modestes, c'est pourquoi nous avons recherché une oeuvre dont l'intrigue soit captivante, tout en restant simple sur le plan syntaxique et lexical. Le LIFT-2, Defays et al. (pp. 56-57) et Cosimi (2011, p. 14) insistent en effet sur l'importance de ne pas décourager dès les premières pages avec un texte écrit dans un registre trop difficile.

Compte tenu de tous ces aspects, nous avons finalement retenu *Tsubaki* d'Aki Shimazaki, publié en 2010 et lu à l'école en Suisse romande. Ce livre a d'abord attiré notre attention en raison de la simplicité frappante de son écriture, tant sur le plan linguistique que stylistique. Il traite de sujets très forts et complexes, mais avec une incroyable économie de moyens, qui doit se comprendre en regard d'un projet esthétique. Écrivant en français, Shimazaki est japonaise et poursuit une quête de

l'épure qu'elle rapproche de la forme du haïku (Laurin, 2009). Du point de vue esthétique, la simplicité n'est donc pas ici une perte, mais une richesse, engendrant la beauté du texte. Choix pragmatique, *Tsubaki* est à la portée de nos jeunes lecteurs italophones et offre à la fois des possibilités d'élargissement.

*Tsubaki* est un livre d'actions et de mystères, qui traite de thèmes intéressants pour des jeunes de première année, selon les critères définis par le LIFT-2. Il y est question d'une vieille femme, Yukiko, qui, à la veille de sa mort, écrit une lettre à sa fille Namiko pour lui raconter son secret. Le livre est constitué en grande partie par cette lettre, dans laquelle la protagoniste raconte son enfance à Nagasaki et révèle qu'elle a tué son père lorsqu'elle était adolescente. Le hasard a fait que la bombe atomique tombe seulement quelques heures après son crime, effaçant toute trace. Yukiko raconte qu'elle avait découvert la vérité sur le garçon qu'elle aimait, Yukio, dont elle avait appris qu'il n'était autre que son frère, le fils renié de son père. Ne sachant pas comment supporter cette réalité, elle décide d'empoisonner son père, et ne revoit plus Yukio. Par la suite, elle rencontrera le père de Namiko. Alors que Namiko vient de finir de lire la lettre, son oncle Yukio fait son apparition. Le livre se termine avec son arrivée.

En dépit du caractère tragique de l'histoire, l'atmosphère est dominée par la recherche de la vérité, à mesure que Namiko avance dans la lecture de la lettre. La curiosité du lecteur est stimulée par le rythme rapide et par la structure épistolaire, qui permet l'identification avec un personnage lecteur ne connaissant rien à l'histoire. Le secret est révélé dès le début, de manière surprenante, ce qui rend curieux d'en savoir davantage.

Pour mieux comprendre à qui s'adresse le livre, la notion de « lecteur implicite », mentionnée au début de notre cadre théorique, peut nous être utile. Il s'agit de dégager, comme le recommande Chambers, la figure de lecteur qui se profile à travers le dispositif textuel, car celle-ci a une influence sur la réception, le lecteur se sentant ou non destinataire de l'histoire. Dans *Tsubaki*, un signal nous a paru révélateur: à la fin de sa lettre adressée à sa fille, Yukiko fait référence à son petit-fils, ayant à peu près le même âge que nos élèves, en disant qu'« il est encore jeune mais assez mûr pour comprendre [son] histoire. Un jour, [Namiko pourrait] lui montrer [sa] lettre » (p. 101). Bien que tragique, le livre semble donc pouvoir s'adresser à des jeunes, car la voix de la narratrice offre une médiation favorable. De plus, le point de vue est celui d'une vieille femme, mais il relaie des réactions et des impressions de sa jeunesse, auxquelles nos élèves pourront éventuellement s'identifier car, comme la protagoniste, ils se situent à la transition entre enfance et âge adulte. Les tensions entre relations familiales et amoureuses, entre dépendance et indépendance, sont dramatisées, dans le livre comme dans tout parcours adolescent. Nous considérons donc que, sans



s'afficher comme un livre de jeunesse, *Tsubaki* s'adresse à des lecteurs de tout âge à partir d'environ 16 ans.

Nous devons toutefois être consciente que certains aspects pourraient constituer une distance par rapport aux élèves. Comme le dit Chambers, ceux-ci sont encore des « lecteurs résistants », qui peinent à se sentir concernés par une histoire. Ce sentiment d'éloignement est encore accentué par la langue étrangère. De plus, la structure épistolaire, si elle nous a paru propre à relancer l'attention du lecteur, n'est peut-être pas aussi simple que ce que le LIFT-2 préconiserait: elle risque de dérouter un lecteur débutant et de lui faire perdre le fil de l'histoire. Une autre difficulté vient du contexte japonais, en particulier des prénoms, qui se ressemblent et n'évoquent pas le sexe du personnage par leurs sonorités. Dans nos activités didactiques, nous devons donc réfléchir à la manière dont nous pourrions dépasser ces difficultés.

#### **4. 2 Activités didactiques**

Semaine après semaine, nos activités opèrent à trois niveaux de compréhension, qui pourront nous aider à surmonter les difficultés majeures (problèmes d'identification aux personnages et d'immersion dans l'histoire, structure épistolaire, prénoms japonais). Le premier niveau est d'ordre linguistique: après avoir lu une partie du livre (la lecture se fait en plusieurs tranches), les élèves communiquent leurs doutes et difficultés, puis rappellent le déroulement de l'intrigue dans ses grandes lignes. L'échange se fait collectivement, l'enseignante s'assure que le texte soit compris, fournit une trace écrite du résumé. Les difficultés liées à la structure du texte devraient ainsi être résolues, ainsi que les méprises causées par les prénoms. Un arbre généalogique, distribué au début, devrait également aider à se repérer. S'il devait rester des doutes, nos discussions autour du livre permettront sans cesse d'y revenir.

En revanche, il nous faudra encore travailler à réduire la distance qui sépare l'histoire de ses lecteurs, et qui est induite par la difficulté à s'identifier aux personnages et à s'immerger dans l'intrigue. Ce travail est beaucoup plus complexe et ne peut se faire que dans la durée, tout au long des études gymnasiales. Notre ambition est ici de l'amorcer, en suscitant et en encourageant le plus possible les réactions personnelles. Il s'agit d'une compréhension plus profonde que le premier niveau, à laquelle nous aimerions parvenir par deux autres types d'activités, que nous qualifions de niveaux deux et trois.

Le deuxième niveau de compréhension est d'ordre personnel. Il implique une réflexion générale sur sa position en tant que lecteur, locuteur et apprenant du français.

Le troisième niveau de compréhension est toujours d'ordre personnel, mais cette fois en lien avec la trame du livre: la réflexion sur soi est engendrée par une réflexion sur le texte.

#### *4. 2. 1. Activités du « niveau deux »*

Au début et à la fin de notre parcours, les biographies de lecteurs s'intègrent dans le deuxième niveau. Instrument de notre enquête, ces textes ont aussi une portée didactique, dans la mesure où ils permettent d'introduire l'activité littéraire dans le parcours d'apprentissage. L'élève commence par se demander quelle est l'utilité pour lui d'une lecture en français, en réfléchissant à ses précédentes expériences et à l'enrichissement qu'il a pu en tirer. Il se confronte à nouveau à la question après avoir étudié le livre, pour faire le point et évaluer les bénéfices de son travail. Cette réflexion n'est donc pas qu'un témoignage: à la manière d'une auto-évaluation, elle a une visée introspective qui doit permettre à l'élève d'approfondir son opinion. Le but n'est pas de culpabiliser l'élève qui n'aime pas lire, mais de l'écouter pour mieux l'accompagner, en partant de ses habitudes et de ses capacités. De plus, il s'agit de lui faire prendre conscience du fait qu'il se situe au début d'un cycle d'études qui lui demandera de lire beaucoup, et de se confronter à des textes difficiles. Chaque élève devra trouver ses propres stratégies pour faire face à ce défi, en particulier ceux qui peinent à ouvrir un livre. La biographie de lecteur peut être un premier pas dans la prise en considération des difficultés et la recherche de solutions, par l'analyse des problèmes et de leurs causes, et l'évaluation des goûts personnels et des points positifs à valoriser.

Il est donc important de dédier du temps à cette réflexion et de préserver la liberté d'expression, pour que le travail soit constructif. Le dialogue pourra être entretenu au cours de la lecture du livre au moyen d'une discussion par groupes sur ce que les élèves ont apprécié et n'ont pas apprécié, les thèmes et les personnages qu'ils aimeraient voir développés par la suite, leurs difficultés de compréhension. Discutant par groupes de quatre sur la base de questions, ils prendront quelques notes sous forme de mots clefs, puis exposeront leurs remarques à la classe entière. Ces échanges pourront faire percevoir des qualités du livre à ceux qu'il n'a pas touchés, alimentant la motivation. Indiquer ce qu'on aimerait connaître mieux dans la suite de l'histoire, c'est s'intéresser à ce qu'on a lu, mais aussi formuler des attentes vis-à-vis de ce qui va suivre et éventuellement faire des hypothèses. Cela stimule la curiosité, tout en affinant la lecture. De plus, en évoquant leurs difficultés, les élèves seront aussi amenés à développer la compétence métacognitive et à réfléchir à des stratégies.

Une autre discussion de ce type aura lieu lors de la découverte de l'auteur. Il s'agit cette fois de réfléchir à propos de l'apprentissage des langues étrangères, un sujet auquel notre livre se prête particulièrement bien, puisqu'il a été écrit par une écrivaine dont le français n'est pas la langue maternelle. Defays et al. recommandent ce genre de lectures « FLE », car les apprenants peuvent ainsi aborder la littérature d'un point de vue qui n'est pas celui du natif, et qui pose la question du rapport à la langue, maternelle ou acquise. Pour aborder ce sujet, nous avons choisi deux articles, le premier sur Shimazaki (*Le Devoir*) et le second présentant plusieurs écrivains originaires du monde entier avec leurs motivations à écrire en français (*Le Figaro*). Par groupes de deux, les élèves se verront attribués quelques paragraphes et devront y souligner les avantages et les inconvénients d'un tel projet pour chaque écrivain. Après une correction collective et un bref récapitulatif des éléments principaux, ils seront appelés à répondre individuellement à quatre questions personnelles<sup>6</sup>. Plusieurs élèves étant bilingues, ce sera l'occasion d'évoquer leurs ressentis et leurs usages dans les deux langues. Par rapport au français, il s'agit à nouveau de se questionner sur ses motivations à apprendre, sur les ressources expressives de cette langue par rapport à l'italien, sur la liberté ou la contrainte impliquées par l'emploi d'une langue étrangère. Ces thèmes ont d'autant plus d'intérêt que beaucoup d'élèves seront amenés à choisir une université hors du canton.

Ces activités visent donc les « compétences concernant le développement de la personnalité et de la santé », dans la mesure où elles demandent une prise de position par rapport aux études gymnasiales et à leurs exigences en termes de lecture. Les « compétences sociales, éthiques et politiques » sont également développées à travers une prise de conscience des enjeux politiques de l'usage d'une langue. En effet, plusieurs auteurs cités dans l'article du *Figaro* expliquent leur abandon de leur langue maternelle par la censure qui sévit dans leur pays. Les « compétences communicatives, culturelles et esthétiques », enfin, sont exercées à travers la lecture en langue étrangère et l'effort de distanciation qu'elle implique. Par la discussion libre, les élèves sont encouragés à se familiariser avec ce qui leur est étranger.

---

<sup>6</sup> Pour cette activité comme pour les suivantes, nous ne reproduisons pas les questions, car elles sont disponibles dans les documents en annexe.

#### 4. 2. 2. Activités du « niveau trois »

En raison de la structure épistolaire du livre, nous avons choisi de l'aborder par le biais de la problématique de l'écriture. Plus précisément, nous étudierons trois thèmes: 1) L'écriture par lettres; 2) L'écriture comme témoignage historique; 3) L'écriture du secret. Pour toutes nos activités (niveaux deux et trois), nous nous appuyons sur un support powerpoint. L'objectif de ce parcours est d'être capable de décrire les principaux aspects du thème de l'écriture dans *Tsubaki*.

##### L'écriture par lettres

Le cours sur l'écriture par lettres a pour objectifs, d'une part, d'être capable d'expliquer pourquoi le livre est écrit en grande partie sous la forme d'une lettre, d'autre part, d'être capable de décrire ses propres habitudes et ses choix en matière de communication. Pour comprendre la fonction de la lettre dans le livre, il est nécessaire d'adopter le point de vue du personnage qui écrit, et par conséquent, il nous faut aider les élèves à faire ce passage. Nous commencerons par un tableau descriptif contenant cinq questions simples, qui nous serviront d'entrée en matière. Les questions 3) et 4) sont volontairement ambiguës, afin de faire réfléchir à la particularité de notre lettre. En effet, les caractéristiques désignées ici sont celles qui permettent de décrire tous types de lettres, nécessairement situées dans le temps et dans l'espace, rapprochant deux personnes éloignées l'une de l'autre. Dans *Tsubaki*, la lettre ne permet pas de combler un écart géographique, mais plutôt temporel, car elle doit être lue après la mort de son auteur. La distance étant induite par la mort, il s'agit d'une lettre posthume.

La deuxième activité demandera aux élèves d'imaginer comment se serait présenté l'échange si Yukiko avait décidé de s'exprimer par oral. Ils pourront alors facilement ressentir la différence entre communication écrite et orale, cette dernière impliquant une réponse de la part de l'interlocuteur, réponse qui, dans notre cas, serait lourde de conséquences. Après avoir réfléchi par groupes de deux, ils écrivent quelques mots clefs sur leurs feuilles, puis les volontaires pourront jouer le dialogue devant la classe. Nous ferons ensuite, de manière collective, un travail de synthèse en écrivant quelles sont les raisons qui poussent Yukiko à privilégier la forme écrite.

La troisième partie du cours sera consacrée à l'objectif personnel, qui consiste en une réflexion sur les situations et les modes de communication. Les élèves devront cette fois-ci remplir individuellement un tableau leur demandant d'imaginer une situation où ils auraient à transmettre un message important et délicat. Choisiraient-ils la voie orale ou écrite (lettre, email, conversation whatsapp)? Ces réflexions comme celles qui seront effectuées dans les cours suivants seront données comme sujets de rédaction à choix à la fin du travail sur le livre.

## L'écriture comme témoignage historique

Le cours sur l'écriture comme témoignage historique aura deux objectifs: le premier est d'être capable de décrire le témoignage historique dans *Tsubaki*, le second de pouvoir se décrire soi-même en tant que citoyen. Nous procéderons cette fois-ci en sens inverse, c'est-à-dire que nous partirons d'une réflexion sur soi, à travers de situations simples de la vie quotidienne, pour mieux comprendre comment Yukiko se situe par rapport à l'Histoire.

Dans un premier temps, les élèves effectueront un petit test de personnalité sur leur engagement citoyen, en partant de situations banales pour aller vers des problèmes éthiques plus complexes. Ainsi, la dernière question demande de se mettre dans la peau d'un témoin historique, pendant la guerre. Les élèves en arrivent donc progressivement à envisager le cas de Yukiko. De plus, ce type de test implique nécessairement une pensée par hypothèses qui demande un effort d'imagination, mécanisme proche de celui qui s'opère lors de la lecture de fiction, par laquelle le sujet doit faire un déplacement vers la situation des personnages. Ici, ils doivent jouer le jeu s'ils veulent aboutir à une meilleure connaissance de soi, en se projetant dans les contextes décrits, afin d'observer comment vraisemblablement ils agiraient, de manière réaliste, en fonction de leur caractère, et non de manière idéalisée.

La deuxième partie de ce cours concerne plus particulièrement *Tsubaki*, mais elle procède par un nouveau détour. L'histoire politique est l'objet d'un dialogue entre Yukiko et son petit-fils dans le premier chapitre. Or, ces pages nous ont rappelé le film *Hiroshima mon amour* qui présente le même type d'amorce, également à propos de l'engagement possible au Japon. Dans le livre, Yukiko ne veut pas dénoncer l'acte des USA, contrairement à son petit-fils, qui s'émeut de l'injustice. Dans le film, un homme dit à une femme: « Tu n'as rien vu à Hiroshima », et elle, au contraire, réplique « Si, j'ai tout vu à Hiroshima, tout », avant d'énumérer les lieux de la catastrophe. Les élèves disposeront d'un tableau dans lequel ils devront relever, pour les deux documents, les éléments principaux de la discussion entre les deux personnages, leurs buts et leurs ressentis (sept questions).

Au terme de cet exercice, la classe devrait être en mesure de dire si Yukiko est ou n'est pas un personnage engagé, désirent rendre compte de ce qu'il a vu: trois questions supplémentaires nous permettront d'achever son portrait. Le rapport du personnage à l'Histoire est affecté par sa tragédie personnelle. De plus, Yukiko a connu l'autoritarisme extrême de l'armée japonaise, se retournant contre tout citoyen du pays, ce qui l'empêche de voir les Américains comme des ennemis.

Dans la rédaction qui couronnera notre parcours, les élèves seront appelés à revenir sur la question générale de l'engagement, afin de réfléchir sur leur rôle de citoyens dans l'Histoire. Repensant à la position de Yukiko, ils disposeront d'une vision plus complexe et désidéalisée du problème.

### L'écriture du secret

Le cours intitulé « L'écriture du secret » s'intéresse au meurtre commis par Yukiko. Ici, notre objectif sera d'être capable de commenter ce meurtre, que Yukiko n'explique qu'en partie. Après avoir achevé sa lecture de la lettre, le personnage de Namiko formule deux interprétations possibles (pp. 110-111), qui serviront de base à la réflexion. Nous lirons nous-même ce passage à haute voix et demanderons aux élèves de dégager les commentaires de Namiko. Puis nous passerons à la lecture d'un autre passage, qui nous permettra d'approfondir ces éléments. À la fin du cours, nous reviendrons sur les hypothèses de Namiko, pour que les élèves formulent leurs propres réflexions.

Ces exercices ont plusieurs avantages en termes de compétence de lecture. En lisant à haute voix, nous aimerions donner aux élèves la sensation d'une lecture en français, non seulement pour leur faire entendre la prosodie, mais pour rendre le texte vivant. Nous avons jusqu'ici fait peu d'exercices appliqués à des passages, alors qu'il est nécessaire de montrer aux élèves les réflexes nécessaires à la compréhension au fil de la lecture.

Ainsi, sur la base du premier passage, nous commencerons par deux questions de compréhension littérale, puis nous lirons le second passage (pp. 55-57), toujours à haute voix, afin d'y apporter d'autres précisions (six questions). Ces questions apportent une progressive compréhension globale, qui doit accompagner une compréhension plus profonde de l'acte du personnage. Les deux dernières sont très personnelles (au point 6), mais uniquement dans un but fonctionnel, dans l'optique d'une représentation de sentiments. Nous ne recherchons pas un dévoilement de l'intimité, mais voudrions susciter une meilleure vision de la situation, et provoquer une réaction de compréhension ou d'incompréhension face au personnage. Après avoir répondu à ces questions, le problème central de l'interprétation du meurtre sera à nouveau posé, non pour le résoudre de manière univoque, mais pour en éclairer les différentes facettes, le but étant d'amener chaque élève à développer sa propre réflexion.

Comme dans la partie précédente, les cours du « niveau trois » s'appliquent à nos champs de compétences. La dimension éthique et politique fait l'objet d'un thème de discussion. L'aspect communicationnel s'enrichit d'une nouvelle perspective, axée sur l'usage de l'écrit et de l'oral. Quand aux compétences culturelles et esthétiques, elles visent la capacité à se sentir concerné par des thèmes du livre, capacité qui repose sur la compréhension des émotions et des opinions des

personnages par-delà la barrière de la langue française, du contexte japonais, de la forme littéraire. Ou peut-être pourrions-nous dire grâce à cette barrière, car la distanciation peut être un outil heuristique de compréhension du monde et de nous-mêmes. Comme le dit Schaeffer, la lecture nous fournit des scénarios possibles, qui nous font percevoir le monde différemment et agissent sur nos manières d'être. C'est donc toujours le développement de la personnalité qui est favorisé. Il reste maintenant à savoir ce qu'en pensent nos élèves.

## 5. Collecte et analyse des résultats

Au début et à la fin du parcours, les élèves de nos six classes nous ont remis un témoignage racontant leur rapport à la lecture, puis leur opinion sur *Tsubaki*. Ayant pris connaissance de tous leurs textes, nous avons choisi de nous concentrer sur une seule classe, afin de pouvoir approfondir les comparaisons, non seulement entre les travaux, mais également avec les catégories définies dans la littérature. Ce travail d'analyse doit nous permettre d'évaluer, d'une part, les problèmes rencontrés par les élèves, pour les confronter à ce que nous avons anticipé jusqu'ici et, d'autre part, les bénéfices relevés par les élèves, en les rapportant aux quatre champs de compétences du plan d'études.

Nous avons choisi la 1Z en raison d'une précision particulière dans les réponses données. Dans les autres classes, nous avons pu remarquer que certains élèves répondaient rapidement en copiant leur voisin, parfois sans même avoir lu le livre. En revanche, dans la 1Z, les textes contenaient plus d'arguments, ce qui constitue, selon nous, un indice de sincérité. De plus, l'enquête a eu lieu dans cette classe après l'évaluation sommative, et nous pouvons donc assurer que tous les élèves, ou du moins une grande majorité, ont lu le livre jusqu'au bout avant d'écrire leurs témoignages. Cela n'était malheureusement pas le cas des autres classes, où, en raison de contraintes de calendrier, nous n'avons pas pu attendre que le test soit effectué avant procéder au sondage. De plus, certaines fois les réponses ont été faussées en raison d'un manque de temps. Mais malgré tout, toutes les classes nous ont été utiles, car elles nous ont permis de confirmer certaines tendances. Selon nos estimations, les opinions sont réparties de façon assez similaire dans toutes les classes, et certaines réponses reviennent souvent.

En raison de quelques absences lors de la première ou de la seconde étape, les élèves pris en compte dans notre sondage sont au nombre de 18. Les réponses sont très diverses et les élèves ayant des opinions négatives ne semblent pas avoir hésité à les exprimer. De plus, le thème a eu particulièrement d'intérêt pour une partie d'entre eux, car ils sont 6 à l'avoir choisi dans le cadre d'un travail de rédaction.

### 5. 1. Première étape : représentations sur la lecture

Disons d'emblée que la tendance la plus frappante dans tous les textes recueillis, qu'ils soient positifs ou négatifs, est la nostalgie de la lecture enfantine. Même chez ceux qui avouent une réelle aversion pour la lecture, les premiers livres et ceux qui ont suivi pendant l'école primaire ont été



source de plaisir et de désir. Tous les élèves disent avoir lu régulièrement, voire beaucoup pendant cette période, même ceux qui ne lisent plus. Dans la 1Z, les livres de Geronimo Stilton, étant cités 7 fois, sont ceux qui ont connu le plus d'attrait (dans d'autres classes, nous avons remarqué un phénomène comparable, avec aussi de nombreuses mentions de Harry Potter). Rouxel et La Chance remarquaient le même phénomène chez leurs élèves, à la charnière entre l'enfance et l'âge adulte, à une période où l'on n'a pas encore découvert ses goûts prédominants.

### 5. 1. 1. *Image négative*

11 personnes ont refusé de prendre part au club de lecture, et parmi celles-ci, 5 affirment ne pas aimer lire, ce qu'elles expliquent par de l'ennui, une difficulté à se concentrer et une préférence pour d'autres activités. Un de ces élèves<sup>7</sup> dit que lire « c'est pas vraiment une perte de temps mais à la place [je] préfère regarder des documentaires, par exemple », ce qui démontre une perception de la lecture comme culture générale, fonction pouvant être remplie par d'autres sources d'informations. Les quatre autres élèves n'aimant pas lire pensent plutôt à la lecture comme divertissement, et sur ce point disent préférer les jeux vidéos, « le téléphone », la télévision ou les films. L'un d'entre eux se décourage parce qu'il lit très lentement, ce qui fait qu'il choisit ses livres en fonction de leur longueur. Le dernier des cinq élèves de cette catégorie reconnaît qu'il a pu lui arriver de dévorer un livre, mais seulement de rares fois et à la seule condition qu'il s'agisse d'une histoire d'amour ou d'adolescents auxquels il peut s'identifier aisément.

Trois de ces élèves font une nette distinction entre lecture privée, pour le plaisir, et lecture scolaire, par devoir, réaction qui confirme ce qu'avait pu observer Rouxel. Si lire un livre est généralement ennuyeux, y être obligé semble empirer la situation. Le fait qu'il faille lire en français renforce cette position, l'un d'entre allant jusqu'à affirmer qu'il ne « [va] jamais lire en français pour le plaisir ». De plus, pour une personne il est a priori difficile de partager son expérience avec un groupe, ici dans le cadre d'un club, sans que soit précisé si le problème vient de difficultés en lecture orale, ou de l'échange d'opinions.

---

<sup>7</sup> Étant donné que ce travail ne prend pas en considération les différences de genre, nous adoptons la forme masculine pour tous nos élèves.

### 5. 1. 2 Image mitigée ou positive

Une partie de la classe a refusé de rejoindre le club de lecture, mais n'en a pas pour autant une image complètement négative de la lecture. Ces personnes, au nombre de 7, affirment avoir une opinion mitigée, qui dépend de la période et du moment, et se plaignent de ne pas disposer d'assez de temps en dehors de leurs études. Trois disent préférer lire seules, et une fait nettement la différence entre lecture scolaire et lecture personnelle, arguant que les activités littéraires en classe relèvent du travail et non du plaisir. Une élève dit qu'elle préfère regarder la télévision et 5 disent bien connaître ce qu'elles aiment, insinuant que leur goût n'est pas très malléable. Les genres cités sont toujours le roman d'amour, dans trois cas aussi le roman d'action, et les auteurs, Geronimo Stilton (pour les goûts du passé) et Nicholas Sparks. Une élève a une position proche, mais n'a pas répondu clairement à la proposition de l'ami lecteur, tout en faisant comprendre que cela impliquerait trop de temps et de travail. Pour la moitié, la lecture en français n'est pas vraiment un problème, tandis que les autres ne se sentent pas prêts à lire en français « pour leur plaisir ».

Six élèves ont accepté l'invitation à rejoindre un club de lecture, soit parce qu'elles ont l'habitude de lire (3), soit parce qu'elles désirent améliorer leur français (1), ou simplement pour avoir une occasion de lire plus régulièrement (2). L'une d'elles est francophone et dit avoir aimé tous les livres qu'elle a lus, car elle sait comment choisir ce qui lui plaît. Elle s'interrompt facilement et ne semble donc jamais s'être confrontée à la contrainte de lire un livre sans l'avoir choisi. Au sujet des livres qu'elle a appréciés, elle parle du genre qu'elle lit seule (la « romance ») et de deux ouvrages qu'elle a lus pour l'école: le journal d'Anne Franck, a priori triste mais instructif, et un roman policier compliqué, mais dont le suspense a pris le dessus. Les trois lecteurs assidus ne manifestent aucune inquiétude à lire en français et envisagent cette activité avec enthousiasme. L'un d'eux lit actuellement la biographie du footballeur Antoine Griezmann, en français, dans le but de progresser. Un autre a lu son premier livre en français alors qu'il était en vacances, et dit aimer particulièrement les livres d'aventure, qu'il lit pour se détendre. Enfin, la dernière personne mentionne le genre *fantasy*, et les connaissances qu'il lui apporte sur la mythologie grecque.

Si l'on confronte les bénéfices que les élèves disent retirer de la lecture avec les instances de Picard, on se situe surtout du côté du *lisant* et du *lu*. En effet, les livres sont envisagés selon le divertissement qu'ils apportent, et donc en fonction de leur aptitude à happer le lecteur. Tous les genres cités (romans d'amour, d'action, polars, *fantasy*) opèrent selon des procédés qui reposent sur ce mécanisme. Seule une élève cite un classique, le journal d'Anne Franck, pour son intérêt historique, et aucun ne mentionne les qualités esthétiques ou l'enrichissement personnel. Il nous est donc pour l'instant difficile de faire des liens avec les quatre champs de compétences qui nous

intéressent. Si nous pensons aux quatre catégories de lecteurs définies par Rouxel, les élèves sont surtout des *fugueurs* qui, pour lire, ont besoin de se laisser entraîner par l'intrigue.

Plusieurs mois plus tard, à la fin du parcours sur *Tsubaki*, six personnes ont choisi d'écrire une rédaction sur le thème de la lecture, précisant ou modifiant leur position de départ. Dans ce deuxième texte, toutes ont manifesté un intérêt pour la lecture et un désir de lire davantage, en italien et en français. L'une d'elles avait répondu par la négative dans sa lettre sur le club de lecture, et observe cette fois qu'elle n'a pas vraiment de raison de ne pas lire: « moi je suis une personne qui ne lit pas et je ne sais pas bien pourquoi [...] je n'aime pas lire à la maison, c'est pour ça que je ne lis pas trop. » Ce constat s'accompagne donc d'un désir d'ouverture, la lecture étant vue comme une source de divertissement (« les livres sont plus rigolots que les journaux ») et d'informations, notamment pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Un des avantages de la lecture est d'apprendre de nouveaux mots, en particulier « des mots qui parlent de la personnalité des hommes et pour l'écriture, ça c'est très important ».

Quatre des auteurs des rédactions avaient jusqu'ici manifesté une position mitigée sur la lecture. Il est vrai que l'un d'eux avait refusé de prendre part au club pour la seule raison qu'il manquait de temps. Ici, il explique ses habitudes, décrivant ce que Rouxel et La Chance, citant Viala, nomment la « rhétorique du lecteur »: le magasin où il achète ses livres, son endroit et sa position privilégiée (allongé sur son canapé), avec de la musique. Une autre personne donne ce genre de précisions, cette fois-ci à la plage sous un parasol, pour se détendre.

Une des élèves s'était présentée jusqu'ici comme une bonne lectrice, et cette capacité s'est précisée, dans une réflexion sur l'importance de la lecture dans le monde contemporain. Les champs de compétences du plan d'études apparaissent cette fois dans son discours. Pour elle, la lecture est un « voyage spécial et spirituel qui fait comprendre les sentiments aux personnes et les transporte dans un autre monde », donc un outil d'apprentissage de l'esprit humain, un enrichissement personnel passant par la distanciation. De plus, la lecture a une valeur éthique, car « beaucoup de livres font réfléchir sur le futur et le passé du monde. Aujourd'hui, c'est très important de faire attention à notre action ». En plus d'être un outil d'apprentissage linguistique, ce que tous les élèves ont vu, la lecture est aussi porteuse d'une instruction qui permet à chacun de se faire sa propre opinion: « il existe des personnes qui n'ont pas de point de vue personnel parce qu'elles n'ont pas d'instruction. »

## 5. 2. Deuxième étape: *Tsubaki*

### 5. 2. 1. *Image négative*

Sans surprise, sur les cinq élèves qui avaient affirmé ne vraiment pas aimer lire, quatre ne conseilleraient pas le livre à leur ami lecteur. Tous se plaignent d'avoir ressenti de l'ennui, soit parce que les sujets de *Tsubaki* sont « peu variés », soit à cause des difficultés rencontrées, soit parce qu'ils percevaient le contexte comme trop éloigné. Les principaux problèmes de compréhension résident dans la trame complexe à plusieurs voix, décrite comme une « histoire confuse », et dans la ressemblance entre les prénoms des personnages. Deux personnes ont été découragées par l'écueil de la langue, qui leur demandait trop de recherches de vocabulaire, et de nombreuses relectures (« pour lire une page et pour comprendre le texte, j'ai dû lire la page 3-4 fois »). Une personne préconise les classiques déjà connus, de manière à comprendre directement l'histoire. Deux disent n'avoir pas pu s'identifier aux personnages et se plonger dans l'intrigue, à cause du décalage historique, et préfèrent les histoires d'amour ou d'actions pour adolescents ancrées dans le monde actuel, plus faciles, moins violentes et moins tristes.

Ces remarques peuvent être rapprochées de certaines observations que nous avons pu lire dans la théorie. D'une part, on y retrouve les difficultés décrites dans le LIFT-2 concernant les trames complexes, la distinction entre les personnages et les fins peu réjouissantes. Elles correspondent bien à ce que Chambers décrivait lorsqu'il parlait de « lecteurs résistants ».

D'autre part, dans son enquête auprès d'une classe de lycée, Rouxel remarquait que pour avoir du plaisir à lire, il faut être disponible dès le début, car l'entrée dans le texte est décisive<sup>8</sup>. Ainsi, nos élèves qui avaient exprimé un préjugé négatif sur la littérature ont eu plus de difficulté à entrer dans l'histoire. Il est donc important de réfléchir à la manière de favoriser un état de disponibilité avant la lecture. Comme le disent Dufays, Gemenne, Ledur, il ne faut pas oublier que la lecture est liée à un projet. Si l'élève ne voit aucune autre raison de lire en dehors de l'obligation scolaire, il n'aura pas de motivation: « L'élève qui ne développe aucun projet personnel de lecture, qui considère exclusivement cette activité comme une obligation, risque bien de ne jamais entrevoir le sens du texte qui lui a été proposé. » (p. 137)

Comme nous l'avons évoqué, le début du lycée est une étape délicate dans le parcours du lecteur, une transition entre les lectures de jeunesse et les lectures sérieuses abordées dans un cadre scolaire plus exigeant. Souvent, comme le note Rouxel, « le sentiment de contrainte lié à la lecture scolaire

---

<sup>8</sup> Sur ce point, Rouxel cite un élève affirmant qu' « il faut être heureux de lire un livre pour pouvoir entrer dedans » (2004, paragraphe 38).

finir par s'étendre à toute forme de lecture » (2004, paragraphe 10). Il devient donc encore plus difficile à l'enseignant de favoriser un état d'ouverture chez ses élèves.

Tous les élèves, même ceux qui détestent lire, se rappellent leur enfance avec nostalgie, car ils ont alors pu goûter au plaisir de l'histoire. Rouxel et La Chance remarquent que beaucoup lisent maintes et maintes fois le même texte, ce que nous n'avons pas précisément remarqué dans notre classe 1Z. Par contre, une grande majorité se dit très attachée à un genre, souvent à des *page turner*, ce qui peut constituer une entrave à l'approche de nouveaux types de textes qui n'ayant pas pour seul but le divertissement.

### 5. 2. 2. *Image mitigée ou positive*

Cinq personnes conseillent le livre tout en gardant un avis mitigé. L'une d'elles est francophone et a une position un peu particulière, car elle imagine devoir répondre à un lecteur italoophone. À son avis, seul un francophone « pourrait apprécier le livre et ses mystères », en raison de la complexité de la trame et des liens familiaux, qui le rendent trop difficile pour un apprenant de FLE. Trois élèves conseillent le livre sans enthousiasme, parce qu'ils l'ont trouvé intéressant (« l'histoire est bien racontée », « le contexte historique est une belle chose ») mais difficile, pour les raisons évoquées plus haut. L'un d'entre eux ne conseillerait aucune lecture en langue étrangère, car « quand tu lis, c'est très important de comprendre tous les détails, ils sont très importants, lire en langue maternelle te permet de mieux apprécier l'histoire ». Une élève considère que « c'est un livre qui parle d'arguments un peu complexes pour les enfants, mais idéal pour les grands », sans préciser où elle se situe (sans doute entre les deux). Elle semble avoir apprécié la réflexion sur les relations père-fille, ce qui a été confirmé par son travail de rédaction, où elle nous confiait une anecdote familiale sur le thème de la trahison parentale. Nous pouvons donc affirmer que cette lecture a pour elle été fructueuse sur le plan des « compétences concernant le développement de la personnalité ».

Neuf élèves, donc la moitié de la classe, apprécient globalement le livre, même si ses défauts, toujours les mêmes, sont relevés par certains. Six d'entre eux mentionnent des difficultés, mais ont réussi à les dépasser et ont quand même pu avoir du plaisir. Trois n'expriment aucune difficulté et deux affirment que le livre est adapté à tout type de public. Les points positifs se rattachent aux trois champs de compétences qui nous intéressent. Les compétences communicatives sont citées pour l'apprentissage du français: *Tsubaki* est une bonne idée « pour apprendre la langue de manière plus particulière et plus intéressante », « pour améliorer ton niveau de français, ta prononciation et ton

vocabulaire ». Des élèves relèvent aussi les compétences culturelles, par leur intérêt pour l'aspect historique du livre. Six sont sensibles à son esthétique: le livre et son histoire sont beaux, les lieux, les actions et les émotions sont bien décrits, de manière précise, le style est simple, les sonorités du japonais sont douces. Un élève considère qu'Aki Shimazaki est « vraiment un bon écrivain, [et qu'il] aime la manière qu'elle utilise pour décrire des situations, des lieux ». Un autre « conseille à toute personne de lire [le livre] pour les intrigues et les idées très originales que l'auteur a créées ».

Les autres élèves mentionnent des qualités qui se rattachent aux « compétences concernant le développement de la personnalité et de la santé », mais qui peuvent aussi être considérées pour leur valeur sociale et éthique: l'un d'eux apprécie que les personnages parlent beaucoup de leurs pensées, et un autre remarque la densité émotionnelle (« il y a beaucoup de sentiments dans ce livre et je l'ai aimé, aussi, pour ça »). Le thème du secret est cité, avec sa problématique (« comment peut-on faire pour révéler des secrets? »), et une personne dit avoir apprécié la complexité des liens familiaux.

Plusieurs personnes font allusion à la nouveauté de ce livre pour elles, du point de vue de la langue (en français), des thèmes (« je n'avais jamais lu de livres qui parlent d'arguments trop sérieux »), du genre (« je ne pensais pas que ça me plairait, parce que d'habitude je préfère les livres de *fantasy* »). Cela n'est pas ici ressenti comme un problème, mais comme une qualité. Deux personnes manifestent aussi leur curiosité en relançant l'échange avec leur ami lecteur, pour lui demander conseil, ou pour lui promettre d'autres lectures à l'avenir, afin de lui proposer d'autres livres.

Enfin, un élève exprime un revirement par rapport à son premier témoignage sur la lecture. Alors qu'il avouait beaucoup de difficultés même en italien, il dit maintenant vouloir entrer dans le club et conseille *Tsubaki* sans réserves. De plus, il a choisi le thème de la lecture pour son travail de rédaction, témoignant encore une fois d'une attitude d'ouverture.

En conclusion, les élèves qui disent avoir apprécié le livre donnent des explications qui démontrent leur disponibilité à la nouveauté et à la distanciation. De même, ils sont capables de prêter attention à des effets stylistiques et de s'identifier aux personnages, ce qui leur permet de ressentir des émotions et d'être attirés par l'histoire. On peut donc admettre qu'ils rassemblent un peu des trois instances de Picard (*lisant, lu, lectant*), et certaines caractéristiques des quatre types de Rouxel (*fugueur, spectateur, bohème et critique*).

Cela ne signifie pas qu'ils n'éprouvent aucune difficulté à lire en français, au contraire, car ils faisaient déjà mention d'une certaine appréhension lors de la première étape et disent avoir dû travailler pour comprendre. Ce ne sont pas non plus les meilleurs lors des tests de grammaire ou de vocabulaire, et leurs textes ne sont pas forcément bons sur le plan strictement linguistique. À l'opposé, si l'on observe les quatre élèves qui n'avaient pas apprécié le livre, on remarque que deux

d'entre eux sont les meilleurs de la classe en grammaire et disposent également d'un bon vocabulaire.

## 6. Conclusion

Notre enquête a obtenu des résultats fiables et nous apporte de bons enseignements sur notre pratique. Malgré l'absence d'anonymat, les élèves ne semblent pas avoir rechigné à donner leur avis. Pour nous assurer de leur complète objectivité, il est vrai que nous aurions pu procéder à une enquête sur ordinateur, de manière anonyme, à la condition de conserver le lien entre les deux textes de chaque personne. Néanmoins, ces réponses auraient perdu leur valeur d'activité didactique, ce qui aurait été une perte, car nous avons constaté que les élèves en tiraient de la satisfaction, non seulement durant la rédaction, mais aussi lorsqu'ils ont relu et comparé leurs deux productions, séparées par une distance de quatre mois. Cela constitue donc une bonne revanche pour ceux qui n'avaient pas eu de plaisir à lire, et une base de travail pour les prochaines lectures.

Si l'on observe l'évolution des élèves de la première à la seconde étape, ils sont beaucoup plus nombreux à avoir conseillé le livre (image positive ou mitigée: 14 élèves sur 18) qu'à avoir accepté la proposition de participer à un club de lecture en français (6 sur 18), ce qui démontre que globalement *Tsubaki* a été plutôt bien reçu. Ce résultat confirme les conclusions de Rouxel selon lesquelles le plaisir de lire ne dépend pas forcément du désir: beaucoup d'élèves, sans y être réfractaires, n'en avaient au départ pas une grande envie, ou disaient n'en avoir pas le temps. Les qualités remarquées, en plus de l'avantage de lire en français pour améliorer son niveau linguistique, reflètent une certaine conscience des champs de compétences visés, et les thèmes abordés en classe ont été mentionnés (situations de communication orales et écrites, émotions des personnages, contexte historique, engagement citoyen, qualités esthétiques, problématiques familiales).

Quant aux difficultés que nous avons anticipées lors de l'élaboration des activités, elles sont parfois relevées dans un bilan positif, ce qui dénote un travail efficace. Par contre, selon la moitié des élèves (neuf), ces difficultés (trame épistolaire plutôt complexe, contexte et prénoms japonais, fin non réjouissante) ont eu un impact sur leur plaisir. À travers cette étude, nous avons réalisé à quel point *Tsubaki* se situait dans l'entre-deux propre à l'adolescence, en cela qu'il dramatise le thème de l'entrée dans l'âge adulte. Pour preuve, certains élèves ont apprécié sa gravité, son côté à la fois « pour adultes et pour jeunes » (selon l'expression d'un élève de la 1Q), tandis que d'autres se sont dits dérangés par une histoire trop triste et trop cruelle pour leur âge. Ces réactions sont très intéressantes, et nous y repenserions à l'avenir, si nous voulions relire ce livre, a priori plutôt dans une classe de deuxième année: il pourrait par exemple être le point de départ d'une réflexion sur l'adolescence.



La première année se situe donc à un âge délicat, où les goûts sont à la fois indécis et peu malléables, certains élèves conservant l'idéal de leur enfance et manifestant une certaine appréhension à changer leurs habitudes. Réagissant à la nouveauté du contexte gymnasial, ils semblent vouloir se retrancher derrière leurs anciens goûts et peinent à entrevoir la suite de leur parcours de lecteurs. En général, les élèves se concentrent beaucoup sur les notions à apprendre et sont parfois stressés par des exigences nouvelles, ce qui fait qu'ils considèrent n'avoir pas le temps de lire. Or, la lecture est une compétence de nature procédurale (Schaeffer), elle s'acquiert par la pratique, même si à cet âge, les jeunes ont besoin d'une motivation externe pour lire, d'un projet personnel, car l'utilité de la lecture n'est pas toujours claire à leur yeux. Par conséquent, il nous faudrait réfléchir encore davantage à la manière d'aménager un espace de disponibilité, car l'objectif de notre travail n'a pas été complètement atteint. Apportant les thèmes de la réflexion, nous voulions encourager des réflexions personnelles, mais celles-ci n'ont pas été menées par tous de manière satisfaisante. Il serait sans doute préférable de donner à chacun la possibilité de choisir le livre qui l'intéresse le plus, ou de préparer davantage les élèves par le biais d'activités de prélecture, afin de stimuler leur curiosité, de leur donner des outils de compréhension linguistique et thématiques, et de leur faire acquérir les réflexes d'anticipation (hypothèses) nécessaires à toute lecture.

Par ailleurs, bien que nous l'ayons surévalué, le niveau de langue est également très variable d'un élève à l'autre et nécessiterait un suivi plus soutenu, par exemple au moyen d'activités de décryptage, ou en planifiant la lecture de manière plus progressive, en petites étapes.

## 7. Bibliographie

- Baroni, R., & Jeanneret, T. (dir.), *Groupe de Recherche sur les Biographies Langagières (GREBL)*, consulté le 10 décembre sur: [https://www.unil.ch/files/live/sites/fle/files/shared/GReBL/Presentation\\_GReBL\\_2013.pdf](https://www.unil.ch/files/live/sites/fle/files/shared/GReBL/Presentation_GReBL_2013.pdf)
- Bemporad, C. (2012). Réflexivité, lecture littéraire et langues étrangères. *Babylonia*, 20(2), pp. 31-36.
- Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura* [Raccolta di testi e traduzione a c. di Gabriela Zucchini]. Modena: Equilibri.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Strasbourg: Unité des politiques linguistiques. Consulté le 10 octobre sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues*. Consulté le 30 février sur: <https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=1987&ID=3213&Menu=15&Item=1.1.1>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. Consulté le 10 décembre sur: <https://edudoc.ch/record/17477/files/D30b.pdf>
- Cosimi, R. (2011). Dal "sapere" letterario al "saper essere": sviluppare una competenza interpretativa. *Dialoghi al Liceo Dante, pagine di cultura e didattica*, 2(2).
- De Pietro, J.-F., & Thonhauser, I. (2012). Introduction. *Babylonia*, 20(2), pp. 6-11.
- Dargent, F. (2009). Le français, langue d'accueil de tous les écrivains du monde. *Le Figaro*, 8 janvier. Consulté le 10 décembre sur <http://www.lefigaro.fr/livres/2009/01/08/03005-20090108ARTFIG00413-le-francais-langue-d-accueil-de-tous-les-ecrivains-du-monde-.php>
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur: une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157(2).
- Daunay, B. (2014). *Quelle didactique de la littérature en classe de français au collège?* Vidéo en ligne regardée le 6 février 2018 sur [https://www.youtube.com/watch?v=wQl6c\\_PyBFQ](https://www.youtube.com/watch?v=wQl6c_PyBFQ)
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., Saenen, F. (2014). *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris: Hachette.
- David, J. (2010). *L'implication de texte. Essai de didactique de la littérature*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- David, J. (2012). Le premier degré de la littérature. *Fabula Littérature, histoire, théorie*, 9.
- David, J. (2016). Enrichir, dialoguer, déchiffrer. *Versants. Revue suisse des littératures romanes*, 63(1), pp. 37-46
- Dufays, J.-L., Gemenne L., Ledur D. (2015), *Pour une lecture littéraire*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Fiévet, M. (2013). *Littérature en classe de FLE*. Paris: CLE International.
- Laurin, D. (2009). Du pur, du vrai Aki Shimazaki. *Le Devoir*, 7 février. Consulté le 10 décembre sur <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/232108/du-pur-du-vrai-aki-shimazaki>
- Leonforte, B., & Rossi, M. (AA. 2017-2018). *Seminario di didattica delle lingue*. DFA Locarno.

- La Chance, B. (2016). *L'autobiographie de lecteur. Sa pertinence dans le cadre du gymnase du soir*. Lausanne: HEP VD. <http://doc.rero.ch/record/305627>.
- Rouxel, A. (2004). Autobiographies de lecteurs à l'entrée du lycée. *Le français aujourd'hui*, 147(4).
- Rouxel, A. (2005). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. In G. Langlade, B. Louichon, J.-F. Massol, A. Rouxel (eds), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 137-152
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? *Le français aujourd'hui*, 157(2).
- Riquois, E. (2010). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile. *11è Rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, Genève. [https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Riquois%202010.pdf](https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf)
- Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?* Paris: Marchaisse.
- Scuola cantonale di commercio Bellinzona (2015). *Piano degli studi*. Consulté le 10 octobre 2017 sur: [https://www.sccbellinzona.ch/fileadmin/documents/Piano\\_degli\\_studi/PSSCC\\_1.pdf](https://www.sccbellinzona.ch/fileadmin/documents/Piano_degli_studi/PSSCC_1.pdf)[https://www.sccbellinzona.ch/fileadmin/documents/Piano\\_degli\\_studi/PSSCC\\_1.pdf](https://www.sccbellinzona.ch/fileadmin/documents/Piano_degli_studi/PSSCC_1.pdf)
- Shimazaki, A. (2005). *Tsubaki*. Arles: Actes Sud.
- Witte, T. (dir.). *Literary Framework for Teachers in Secondary Education*. Consulté le 15 décembre 2017 sur: <http://www.literaryframework.eu/>

## **8. Annexes**



Questa pubblicazione, Les Bénéfices d'une lecture littéraire en première année à la SCC, scritta da Volpato Véronique, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.