



HAL
open science

L'envers de l'extrait : Relations didactiques entre extraits et oeuvres en France de 1880 à nos jours du primaire au secondaire

Brigitte Louichon, Maïté Eugène

► To cite this version:

Brigitte Louichon, Maïté Eugène. L'envers de l'extrait : Relations didactiques entre extraits et oeuvres en France de 1880 à nos jours du primaire au secondaire. Belhadjin, A.; Perret, L. (dir.). L'Étude de l'extrait ou comment l'école fabrique une littérature scolaire, Peter Lang, pp.55-72, 2019. hal-03774459

HAL Id: hal-03774459

<https://hal.science/hal-03774459>

Submitted on 10 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'envers de l'extrait : Relations didactiques entre extraits et œuvres en France de 1880 à nos jours du primaire au secondaire - Brigitte Louichon, Maïté Eugène

Brigitte Louichon,
Maïté Eugène,
Université de Montpellier (France)

L'opération d'extraction consiste à citer (Kuenz, 1972) la partie d'un tout. La partie est l'extrait et le tout est l'œuvre. L'œuvre est ainsi l'envers de l'extrait, la partie invisible, immergée de l'extrait, inondé de la lumière scolaire car bien visible dans les manuels.

La question que nous posons concerne les relations didactiques entre extrait(s) et œuvre. Si l'on observe un mouvement historique par lequel l'enseignement de la littérature se déplace de l'extrait vers l'œuvre, de l'étude de l'extrait vers l'étude de l'œuvre, de la lecture de l'extrait vers la lecture de l'œuvre, et ce quels que soient les niveaux envisagés (Houdart, 1997 : 8) nous proposons de mener cette étude non pas en comparant des périodes historico-didactiques mais en comparant des types de relations entre extrait(s) et œuvre.

Méthodologiquement, cette étude pose des difficultés dans la mesure où le manuel ne rend qu'imparfaitement compte de l'œuvre que, justement, il n'inclut pas. Après consultation de nombreux ouvrages scolaires, nous en avons donc sélectionné 30 (15 pour le secondaire et 15 pour le primaire) échelonnés sur l'ensemble d'une vaste période s'étendant des années 1880 à nos jours, parce qu'ils présentaient une relation œuvre/extrait jugée caractéristique d'une époque et/ou particulièrement significative. Nous utiliserons aussi les textes institutionnels qui explicitent les enjeux et les modalités des relations et quelques textes issus de revues ou ouvrages professionnels. Nous nous appuyerons largement sur les travaux des historiens de l'enseignement du français ou des didacticiens développant des approches historiques.

Dans cette étude, notre objectif n'est donc de comparer ni des niveaux d'enseignement ni des périodes. Pour autant, les relations entre extraits et œuvres s'inscrivent bien dans une histoire de l'enseignement du français, de la lecture et de la littérature qui s'actualisent différemment suivant les niveaux.

En s'intéressant à la question de la présence/absence des œuvres, on doit aussi nécessairement prendre en compte l'histoire du livre. Le recours à l'extrait est parfois la seule réponse possible à l'absence des œuvres. Les « petits classiques », apparus dans les années 1920, constituent une innovation éditoriale destinée au monde scolaire permettant une forme de présence de l'œuvre. À partir de cette époque et jusqu'à nos jours, l'édition parascolaire multiplie les propositions destinées à tous les niveaux de classe. Plus tardivement, l'invention du Livre de Poche, en 1953, rend possible l'entrée du livre et du texte intégral dans les classes. En 1958, la promotion de la « série classique » du Livre de Poche s'inscrit clairement dans une opposition entre le monde de l'école et le monde de la culture : « L'éducation [...] ce ne sont pas les écoles, ce sont les livres ouverts [...] Parce qu'on veut placer ces textes illustres dans la poche de tous les lecteurs, on n'a pas cru pour autant qu'il fallait les punir, c'est-à-dire leur donner des morceaux choisis »³⁴. Pourtant, l'école va ouvrir tout grand ses classes à ces vrais livres, achetés par les établissements ou les familles. Le livre en édition de poche, non parascolaire, devient à son tour un objet scolaire, posé sur les pupitres et annoté

³⁴ Cité par Legendre (2010).

par les élèves. Les livres sont devenus en quelques décennies monnaie courante et la lecture extensive, particulièrement de romans, une pratique sociale ayant nécessairement des incidences sur la représentation de l'acte de lire et de son enseignement-apprentissage.

Les relations entre extraits et œuvres s'inscrivent certes, dans une histoire de l'enseignement du français, de la lecture et de la littérature qui s'actualisent différemment suivant les niveaux, les filières et en fonction des changements de paradigmes disciplinaires (*cf.* introduction). Mais, par-delà ces différences, on peut observer une tension entre extrait et œuvre que nous proposons de décliner en trois types de relations :

1. L'extrait sans l'œuvre : l'enseignement se déploie à partir d'un matériau constitué uniquement d'extraits sans que l'œuvre d'origine ne soit convoquée à aucun titre que ce soit (finalité, motivation, savoir...).

2. L'extrait de l'œuvre : l'extrait est choisi et lu soit parce qu'il est représentatif de l'œuvre, soit parce qu'il ouvre à la lecture de l'œuvre.

3. L'œuvre par extraits : il s'agit d'avoir accès à l'œuvre au moyen de plusieurs extraits qui en jalonnent la lecture et l'étude.

À chacune de ces relations nous consacrerons une partie dans laquelle se succéderont une analyse relative au secondaire et une relative au primaire. Elles se déploieront en rapide diachronie. Nous essaierons de voir si ces types de relations se retrouvent à la fois au primaire et au secondaire et à des périodes différentes. Cependant, l'empan historique choisi (de 1880 à nos jours), la prise en compte des niveaux primaire et secondaire et la difficulté à saisir des phénomènes didactiques parfois difficiles à documenter obligent à considérer ces propositions comme une perspective tracée à très gros traits.

1. L'extrait sans l'œuvre

1.1. L'extrait autonome

Avant 1880, dans le secondaire, l'enseignement des textes littéraires s'appuie sur des extraits regroupés par genres scripturaux (*cf.* éléments de contextualisation dans l'introduction) mais isolés de l'œuvre. Les élèves travaillent souvent à partir de manuels contenant des extraits sans même que le titre de l'œuvre ne soit précisé (Denizot, 2015a). Après 1880, les élèves possèdent deux types de manuels : l'un pour l'histoire littéraire qui ne contient aucun extrait mais un long discours sur les auteurs et leurs œuvres ; l'autre, dédié à l'explication orale et écrite et à la composition, est un recueil de morceaux choisis permettant également d'illustrer le premier manuel. Ces extraits obéissent alors à divers types de classements (voir l'introduction). Les textes que contient ce second manuel peuvent être considérés comme des extraits hors-sol dans la mesure où certains d'entre eux ne sont encore accompagnés d'aucune information sur l'œuvre³⁵ ou que d'autres les restreignent aux seules mentions du titre et de l'auteur. Ces ouvrages répondent au laconisme d'une formule des instructions pour le secondaire que l'on retrouve dans les programmes jusqu'en 1970, invitant à expliquer des : « morceaux choisis de prose et de vers des classiques français »³⁶.

Pour la composition, telle qu'elle était pratiquée avant 1880, peu importe de rattacher la partie au tout, puisqu'il s'agit, dans la tradition du cours de rhétorique, de copier la structure et d'imiter le style d'un extrait ou d'être capable d'utiliser un fragment comme illustration de son propos. Après 1880, l'explication française semble avoir peu changé la donne, alors même que l'extrait nécessitait sans doute à l'origine d'être situé par rapport à l'œuvre (Jey,

³⁵ Exemple de ce genre de manuel : Ragon (1910).

³⁶ Instructions de 1902 pour les classes de 6^e, 5^e, 4^e et 3^e que l'on retrouve avec de légères variations en 1923, 1938, 1945 et 1962.

1998), car l'exercice se fige rapidement en la célébration d'un modèle où il n'est nul besoin de faire référence à l'œuvre pour parler de l'extrait (voir les contributions de Brunel *et alii* et de Perret et Silva dans cet ouvrage).

Si, au niveau secondaire, l'enseignement par l'extrait trouve son origine dans la tradition rhétorique, au niveau primaire, les manuels de morceaux choisis constituent, à la fin du XIX^e siècle, une innovation et une forme de rupture. « Le modèle culturel des lectures littéraires », inspiré de l'enseignement secondaire, vient concurrencer les deux autres modèles à l'œuvre : le « modèle encyclopédique des lectures instructives » qui s'actualise dans le livre unique, délivrant les savoirs de toutes natures, au travers de textes divers, très souvent de la plume même des auteurs du livre, et le « modèle éducatif du récit moralisant » qui, au travers de la fiction (qu'il s'agisse de récits diversifiés ou d'un roman de formation scolaire) et de jeunes héros positifs auxquels sont censés s'identifier les élèves-lecteurs, permet que le livre de lecture délivre une éducation morale (Chartier & Hébrard, 2000 : 336-348). Au niveau primaire, la pédagogie fondée sur la lecture (et non l'explication) d'extraits sert des finalités qui évoluent au fil du temps : souci d'éducation (primaire) esthétique et littéraire au début du siècle³⁷ puis modèle didactique de l'enseignement du français dont la rédaction devient l'exercice emblématique (Bishop, 2015 : 102).

1.2. le groupement d'extraits

Pour le secondaire, l'insatisfaction que peut procurer l'étude d'un fragment isolé se lit très tôt dans les instructions officielles³⁸ mais la critique est particulièrement forte dans les années 1970, notamment à partir de la parution du Manifeste des Charbonnières (1969) dénonçant l'arbitraire de son découpage, sa décontextualisation et la censure qu'il facilite (Houdart-Mérot, 1998 ; voir également l'article de Babin dans cet ouvrage). L'introduction des groupements de textes (GT), préconisés par les instructions dans les années 1970³⁹, semble une des réponses à cette critique. Pourtant, si le GT a l'intérêt de ne pas isoler l'extrait, celui-ci étant relié à d'autres, chacun d'entre eux n'est pas moins déraciné de l'œuvre dont il est tiré. Le classement par thème coupe l'extrait de sa racine pour le rattacher à un nouveau système. Dans certains de ces GT, le choix d'attribuer à l'extrait un titre différent de l'œuvre (*A livres ouverts*, Hachette, 1973 ; *Le français. Lire, écrire, parler*, Bordas, 1978) accroît encore son autonomie par rapport à elle. Qu'ils soient thématiques dans les années 1970, discursifs ou typologiques dans les années 1980, à la fois génériques et thématiques, voire problématiques, depuis les années 1990 et 2000, les groupements de textes privent l'extrait de son rapport à l'œuvre.

C'est finalement cette logique qui prévaut aussi au niveau primaire. Les recueils de morceaux choisis regroupent depuis les années 1930⁴⁰ et jusque dans les années 2000, les extraits par thématiques puis par « centres d'intérêts ». La pratique du titrage de l'extrait y est systématique. Elle permet de manifester explicitement le lien du texte avec la thématique du regroupement, voire d'indiquer le « vrai sens » du texte que la lecture expressive devra actualiser. L'œuvre-source est pratiquement absente du manuel, même si l'on constate, au fil du temps, une pratique de plus en plus systématique de la référence en fin de texte.

³⁷ Par exemple dans le manuel de Boitel & Coquet (1922).

³⁸ Dès les instructions de 1890, est signalé le danger « de présenter des fragments, qui détachés de leur place naturelle, perdent une partie de leur intérêt historique, de leur vérité, de leur beauté » p. 23.

³⁹ Les instructions officielles pour le collège en 1977 (BO n° 22 bis, du 9 juin 1977) invitent à regrouper des textes autour de thèmes communs.

⁴⁰ Exemple de ce type de manuel : Besseige & Lyonnet (1925).

Au primaire comme au secondaire, et quelle que soit la période considérée, lorsque des extraits d'œuvres littéraires sont utilisés, soit comme « fragments isolés » soit pédagogiquement regroupés, ils le sont à des fins essentiellement instrumentalistes (Langlade, 1991). Selon la typologie de G. Langlade, on pourrait considérer comme relevant de la visée documentaliste les extraits regroupés autour de l'auteur. Les formules qui apparaissent dans les instructions de 1931 et de 1938 : « extraits de Montaigne », « extraits de Chateaubriand » sont significatives. Elles gomment toute référence à une œuvre précise, et fusionnent par métonymie œuvre et auteur, elles confondent étude de la littérature et étude de l'auteur comme le confirme une note des instructions de 1931 engageant à étudier « un ensemble d'extraits permettant de connaître et de caractériser la personnalité d'un grand écrivain ». Si les objectifs changent suivant les époques et les niveaux — lecture expressive, éducation morale, typologie textuelle par exemple pour le primaire ; rhétorique, explication de texte, thématique, discursif pour le secondaire — l'utilisation de l'extrait comme outil exempté, sans difficulté, ce dernier de toute origine.

2. L'extrait de l'œuvre

2.1. Des morceaux de choix

L'extrait peut entretenir une relation plus étroite avec l'œuvre. Les instructions officielles pour le secondaire invitent très tôt les enseignants à choisir des extraits représentatifs de cette dernière. Les programmes de 1945, 1962 et 2001 désignent ces textes comme des « passages caractéristiques » des œuvres. Évidemment, d'une époque à l'autre ces extraits ne sont pas nécessairement les mêmes mais ils correspondent à ce qui est, à un moment donné, considéré comme un morceau de choix de telle ou telle œuvre. Dans le manuel de Des Granges (1915 : 869), le discours qui accompagne l'extrait du *Père Goriot* évoque une description « à la minutie presque fatigante. Mais qui lit le *Père Goriot* en entier voit la vérité et l'utilité de ce décor prosaïque et presque répugnant ». Ici l'extrait n'est pas choisi pour ses qualités esthétiques mais davantage pour sa représentativité et sa signification dans le roman de Balzac⁴¹. Certains manuels récents tels que *Français : littérature et méthodes, classes des lycées* (Desaintghislain et alii, 1995 : 3) justifient le choix des extraits par leur « représentativité, car chaque extrait est au cœur de l'œuvre et de sa signification ». Ces extraits « caractéristiques » sont aussi ceux que l'on peut fréquemment retrouver sur les listes ou descriptifs du baccalauréat où l'on sait que certains textes sont surreprésentés par rapport à d'autres (Veck et alii, 1997), tout comme certains extraits dans les parascolaires. Considérés comme la substantifique moelle d'un livre, ils pourraient même nous dispenser de sa lecture... On aura en effet à travers l'étude de tel ou tel extrait perçu l'essentiel de l'œuvre et appris ce qu'il faut en dire.

Les instructions de 1880 à 1960 insistent par ailleurs sur la nécessité de prendre en compte les critères de l'esthétique et de la morale pour le choix de l'extrait : il faut donner à étudier d'une œuvre ce qui est considéré comme le plus réussi. Toutes les pages « ne sont pas de nature à exiger une étude également approfondie » (IO, 1890 : 23). De la même manière que tous les auteurs ne se valent pas, toutes les pages d'un même auteur ne sont pas d'égale qualité. Kuentz (1972) comme Langlade (1991) opposent ironiquement à l'extrait-joyau, l'œuvre-gangue, cette matière certes nécessaire mais sans valeur — scolaire — que les manuels éliminent au profit du morceau de choix qu'il convient d'expliquer afin d'admirer, de loin,

⁴¹ Sur Balzac dans les manuels voir Denizot, 2013.

l'œuvre. Ainsi, l'extrait « monumentaliste » (Langlade, 1991) est-il une manière de didactiser l'essence de l'œuvre en associant lecture (de l'extrait) et métadiscours admiratif (sur l'œuvre). Au niveau primaire, l'extrait représentatif n'a guère de raison d'être dans la mesure où l'œuvre littéraire, tant du point de vue esthétique qu'historique, ne relève pas des enseignements prescrits avant la fin du XX^e siècle (Bishop, 2009). Néanmoins, la récurrence observable de certains extraits de certaines œuvres de certains auteurs participe bien d'une dynamique comparable. L'analyse des extraits des *Misérables* dans les manuels du primaire et de l'enseignement professionnel de 1945 à nos jours (voir la contribution de Belhadjin, Bishop et Lopez dans cet ouvrage) montrent qu'ils sont bien représentatifs d'une essence de l'œuvre scolaire — ou d'une essence scolaire de l'œuvre —, constitutive d'une culture commune construite par l'école, par-delà les visées didactiques poursuivies.

Au primaire, la visée proprement littéraire n'apparaît que dans les années 1990 et s'affirme dans les IO de 2002. Dès lors, les manuels vont fortement recourir aux extraits des œuvres préconisées par les listes ministérielles. Il est néanmoins difficile de les considérer comme représentatifs de l'œuvre. Ils sont *stricto sensu*, un extrait, un petit bout de l'œuvre, une manière pour les manuels de mettre en musique des programmes qui privilégient la culture littéraire en mettant en exergue les extraits des œuvres prescrites⁴².

Quelles que soient les raisons — matérielles, morales, didactiques, cognitives — pour lesquelles on évite ou se dispense de la lecture de l'œuvre, l'extrait représentatif est la pierre angulaire de ce modèle pédagogique. Mais l'extrait peut au contraire avoir une fonction d'incitation à la lecture.

2.2. L'extrait comme propédeutique à l'œuvre.

La méfiance à l'égard de la lecture de certains genres ou de certains auteurs explique que le discours incitant à la lecture de l'œuvre complète après la découverte d'un extrait reste assez discret dans la première moitié du XX^e. L'adage *multum non multa* court sans doute jusque dans les années 1960 (Chervel, 2006 ; voir également l'article de Denizot dans cet ouvrage).

Dans le secondaire, on trouve cependant une trace d'une incitation à lire dans les instructions de 1925 qui conseillent de faire sentir « par des conseils aussi bien que par des questions la nécessité de lire le plus grand nombre des auteurs figurant au programme de l'année » (p. 37). C'est surtout à partir du tournant des années 1960-1970 que l'extrait est présenté comme un outil incitatif à la lecture de l'œuvre complète. Dans les manuels, certaines préfaces et avant-propos confèrent aux extraits choisis cette fonction : « nous ne saurions trop conseiller [à l'élève] d'aller plus loin encore, en lisant le texte intégral dans ces éditions « de poche » qui sont aujourd'hui accessibles » (Brunel, Huisman, 1970 : 3), « [les extraits] seront susceptibles de leur donner le désir de rechercher par eux-mêmes d'autres lectures que celles de « morceaux choisis » (Cohen-Bacri, Kirsch, 1970 : 5). Le manuel Brunel, Huisman (1970) accompagne même certains extraits de la référence à une édition de poche conseillée dans un encadré intitulé « Lecture ». En 1987, les instructions pour la classe de seconde confèrent désormais aux extraits comme utilité première celle d'être une « incitation à la lecture des œuvres intégrales [...] » (p. 9). Ils deviennent une porte d'accès vers l'œuvre et peut-être plus largement vers la lecture autonome et le goût de lire⁴³.

Au niveau primaire et par-delà la visée instrumentaliste de l'extrait qui prévaut toujours, l'invitation à la lecture des œuvres, à la lecture des vrais livres passant par la lecture des extraits se met aussi en place dans les années 1970. Avant cette période, il existe une véritable

⁴² Les manuels de Louichon & Grimaldi (2003) et Lagache (2018) distinguent ces extraits.

⁴³ « Le premier devoir du professeur de français est d'éveiller en chacun de ses élèves un intérêt personnel pour la lecture » BO n° 22 bis du 19 juin 1977.

dichotomie entre d'une part, la lecture des extraits de textes littéraires dans une perspective d'apprentissage du français (et notamment de la lecture) et d'autre part, la lecture des livres. Au niveau primaire, ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend, c'est la lecture « courante et expressive [...] avec explication des mots difficiles et du sens général » car « la leçon de lecture est une leçon de langue française » (Programmes 1923). La lecture longue, celle des livres et des œuvres, n'est pas absente mais elle est sans lien avec celle des extraits, tant du point de vue des corpus, des modalités que des finalités. À priori on ne lit pas les œuvres dont on étudie des extraits⁴⁴ et la lecture longue relève du plaisir, voire de la récompense. En effet, le samedi après-midi, il était assez usuel que les enseignants. e. s « récompensent » leurs élèves par une lecture magistrale⁴⁵, qui est aussi une incitation à la lecture personnelle. On la retrouve en 1972 sous l'expression « lecture hebdomadaire ». De fait, les bibliothèques des écoles publiques, rendues obligatoires depuis 1915, permettent aux élèves des écoles primaires de lire des livres⁴⁶. La bibliothèque de classe, puis la BCD et les visites aux bibliothèques municipales des élèves du primaire ont continué et continuent à jouer ce rôle d'interface entre un enseignement par l'extrait à visée instrumentaliste et une pratique de lecture longue de « vrais livres ». Entre l'école du début du siècle et celle d'aujourd'hui, la question de la lecture longue s'est didactisée et le « plaisir de lire » (des livres) est petit à petit devenu un impératif pédagogique. Pour autant demeure largement la relation d'étanchéité entre extraits autonomes sur lesquels et avec lesquels on apprend à lire et à comprendre et grâce auxquels on apprend le français et les « vrais livres » qu'on lit ailleurs et autrement. Les « pistes de lecture » que l'on trouve fréquemment dans les manuels récents⁴⁷ en sont le dernier avatar.

Gérard Langlade (1991) didactise l'étude de l'œuvre intégrale, et nomme « extrait-ouvrir » l'extrait qui facilite l'entrée dans l'œuvre en donnant des outils pour lire l'ensemble de l'œuvre. Ainsi, les élèves sont-ils engagés à lire des œuvres non seulement à côté des extraits étudiés mais à partir d'extraits étudiés.

3. L'œuvre par extraits

3.1. Lecture suivie

Les élèves du secondaire découvrent donc une œuvre par extraits, dans leur manuel ou, à partir des années 1920-1930, dans les petits classiques, grâce auxquels éditeurs, auteurs et enseignants construisent un parcours de découverte de l'œuvre. L'une des modalités de travail des œuvres complètes⁴⁸ au programme est la lecture suivie. L'expression « texte suivi » apparaît dans le secondaire dès les instructions de 1890 pour se féliciter de l'effort engagé, depuis que l'enseignement de la littérature cherche à faire de l'explication de texte l'épreuve capitale, pour travailler sur des textes plus longs et non plus sur des « bribes minuscules » (p. 23). Elles invitent l'enseignant à allier « deux systèmes » afin de connaître une œuvre : explication de morceaux importants et résumés intermédiaires. On perçoit bien un double enjeu : le premier situé du côté de l'œuvre, dont on cherche à embrasser la plus grande partie

⁴⁴ La préface de *La Roulotte du bonheur* (Bonzon, 1960) différencie clairement « le livre de bibliothèque » et « le livre de lecture ». On « dévore » le premier et on « réfléchit » avec le second.

⁴⁵ *Célébration du cinquantenaire de la mort de Victor Hugo* (3 mai 1935). Le texte réfère à ces pratiques ordinaires (« les lectures que les instituteurs et les institutrices font souvent le samedi après-midi »).

⁴⁶ Ce qui ne va pas de soi au regard des représentations de l'école, de la lecture, du travail etc. (Chartier, 2007 : 193).

⁴⁷ Par exemple, le manuel d'El Adrham (2011).

⁴⁸ Il existe des œuvres complètes au programme dès 1803 (Jey, 1998) et certains programmes sont très clairs à ce sujet : par exemple, celui de la classe de 5^{ème} en 1938 impose « *Esther* ou *Les Plaideurs* (en entier) ».

(mais dont la lecture en classe ne peut être menée que par morceaux) et le second du côté de l'extrait.

Cette modalité de découverte d'une œuvre complète, qui allie lecture et étude d'extraits, en proposant une traversée de l'œuvre, court durant près de 90 ans en prenant des appellations différentes et en subissant des variations finalement assez marginales (Houdart, 1997). Les instructions de 1938 distinguent la lecture suivie de la lecture dirigée, cette dernière étant préparée en amont (sans doute par un cours magistral sur l'œuvre) et orientant la lecture de l'œuvre. En 1952, le syntagme « lecture suivie et dirigée » fusionne les deux modalités de lecture. En 1977, les instructions pour le collège témoignent d'une forme de permanence de la lecture suivie⁴⁹ avant l'introduction de l'œuvre intégrale.

La lecture suivie engage un véritable mouvement vers l'œuvre, qui témoigne de la tension entre un souci de rigueur et de précision que rend possible l'étude de l'extrait — cette étude restant au cœur de l'enseignement du français — et la volonté de saisir l'ensemble d'une œuvre dans un mouvement plus large. Cela étant, la manière dont se déroule effectivement la lecture suivie est assez souvent critiquée pour le temps qu'on y consacre et l'ennui que génère la monotonie de l'activité⁵⁰.

On trouve les traces dans les manuels de la lecture suivie et dirigée. *Textes pour la lecture et l'explication* (Langlois et alii, 1970) destiné aux élèves de 3^{ème} présente ainsi des parcours dans certaines œuvres : plusieurs extraits d'une même œuvre sont reproduits et un résumé permet de comprendre les passages intermédiaires. Le manuel *Textes choisis pour la lecture et l'explication* (Barthélémy, 1959) destiné aux élèves de lycées professionnels propose ainsi huit extraits de *Tartuffe* assortis de résumés qui permettent de suivre l'action de la pièce. Néanmoins la poussée de l'œuvre dans les manuels n'est pas flagrante, notamment dans les grandes classes du lycée, avant les années 1990, c'est-à-dire avant l'apparition de la notion d'œuvre intégrale.

Au niveau primaire, la lecture suivie est une pratique pédagogique fréquente et qui prend des formes différentes suivant les époques. Dans une première période, celle de l'avant-guerre (1880 à 1914) (Chartier & Hébrard, 2000 : 350-353), le modèle éducatif du récit moralisant comme le modèle encyclopédique vont se développer par le biais de livres de lecture dont certains sont constitués d'un seul récit long⁵¹. Le best-seller des manuels, *Le Tour de France de deux enfants* (1877), est ainsi constitué d'un texte intégral, d'une seule histoire dont on découvre les épisodes jour après jour. Autrement dit, durant cette période où s'expérimentent divers supports éditoriaux, la lecture suivie, au contraire de ce qu'elle deviendra plus tard, n'est en rien la lecture d'une œuvre spécifiquement littéraire. Elle est une modalité pédagogique et éditoriale au service des enjeux variés de l'enseignement de la lecture, à une époque, où les livres, les fictions, les histoires sont rarement étudiés à l'école.

⁴⁹ « La lecture suivie et dirigée [...] permet de prendre connaissance d'une œuvre intégrale ou du moins d'en embrasser des parties étendues ; elle peut s'enrichir de lectures complémentaires ; au cours d'une séance, elle peut porter sur une centaine de lignes ou de vers formant un tout, ou, sous bénéfice de résumés pour les passages de moindre intérêt, sur un chapitre de roman ou un acte en entier. Dirigée, elle répond à un projet précis, s'éclaire des indications données par le professeur sur l'enchaînement de l'action, la conduite des personnages, le sens et la tonalité de l'ensemble : elle peut avoir été préparée par une ou deux brèves questions qui éveillent la curiosité et orientent la réflexion. Le professeur assure lui-même la première lecture, puis fait lire à des élèves des passages choisis. Il convient de ne pas accomplir d'une seule traite un trop long parcours et de marquer des pauses aux fortes articulations. On fait alors le point, après avoir élucidé les difficultés qui s'opposeraient à la compréhension, sans chercher à tout dire. » (BO n° 22 bis, du 9 juin 1977).

⁵⁰ Cf par exemple *Pratiques* 22/23, 1979 ou 35, 1982.

⁵¹ Par ex David-Sauvageot (1894) et De la Vaulx et Galopin (1912).

Dans les années 1930, les romans scolaires vont de nouveau concurrencer le recueil de morceaux choisis⁵². Il s'agit cette fois de proposer aux enseignants un outil de pratique de la lecture suivie, dont témoignent par exemple le titre et la préface de *La Joie des yeux. Livre de lectures suivies* (1935 : 3-4) :

Il faut que nos élèves acquièrent la maîtrise de la lecture [...] Avec des lectures trop courtes, on ne peut assurer aux exercices de lectures courantes toute l'ampleur nécessaire ; leur répétition, au cours d'une même leçon, devient oiseuse et languissante. Nous avons donc donné à nos chapitres un développement capable de maintenir l'intérêt.

Ainsi, l'utilisation du texte suivi relève d'une stratégie pédagogique susceptible d'aider à vaincre l'ennui des élèves. Cette stratégie est au service de la « lecture expressive » prescrite par les IO de 1923 pour les élèves de CM. Mais, celle-ci est remise en perspective : « Les illettrés se recrutent en grande partie parmi ceux qui ânonnaient lorsqu'ils ont quitté l'école. C'est seulement lorsqu'on lit sans peine, avec aisance, avec plaisir, et qu'on continue de lire » (*ibid.*) que l'on accède à la lecture *effectivement* courante, c'est-à-dire rapide et fréquente. Autrement dit, le livre de lecture suivie, tout en permettant la maîtrise technique de la lecture, permet aux élèves de faire l'expérience d'une lecture longue. Le goût de lire ne se décrète pas, il doit s'apprendre et s'enseigner ou, pour le moins ici, s'expérimenter.

Ces romans scolaires sont parfois écrits par des pédagogues, parfois par des auteurs, comme Ernest Pérochon, l'instituteur devenu prix Goncourt et régulièrement sollicité par les éditeurs scolaires. Enfin, la lecture suivie s'exerce aussi sur des adaptations de chefs d'œuvres consacrés, comme le *Jean-Christophe* destiné aux élèves de CE et CM, paru en 1932. Ainsi, l'école permet la rencontre (certes aménagée par l'adaptation) avec des œuvres littéraires étudiées dans le secondaire.

Cependant, l'usage de ces manuels, s'il peut être fécond pour l'apprentissage de la lecture, conduit à reléguer l'enseignement du français à la pratique des exercices systématiques. Le livre de lecture suivie peine à être aussi un livre de français.

De fait, dans les années 1950, les romans scolaires disparaissent au profit du « livre unique de français ». Les meilleurs quittent les pupitres des écoliers pour l'armoire-bibliothèque. Ils rejoignent les autres « livres de bibliothèque », ces ouvrages que les élèves lisent en autonomie (ou sont censés lire en autonomie), qui sont à la fois récompense et plaisir et, à partir des années 60, finalité affirmée de l'apprentissage de la lecture.

En effet, à partir des années 60, un basculement s'opère tant au niveau du primaire que du collège et moindrement du lycée : les jeunes ne lisent pas ou plus ou pas ce qu'il faudrait, il faut développer le « plaisir de lire », il faut inciter à lire, c'est-à-dire pour l'essentiel, lire intégralement de vrais livres, lire des œuvres littéraires. Il est particulièrement significatif que paraissent ainsi chez Hachette en 1985 deux manuels, *Les Chemins des livres* (CM1 et CM2) et *Atout-lire* (6^{ème} et 5^{ème}), dont le fonctionnement et les objectifs sont quasi-identiques. Composés de neuf chapitres construits autour d'un « livre de jeunesse » pour le CM et d'une « œuvre » pour le collège, ils se donnent comme finalité « de donner envie de [les] lire ».

3.2. L'œuvre intégrale

La notion d'intégralité apparaît dans les instructions de 1977 pour le collège, époque où l'œuvre est désormais disponible à un prix modique grâce aux livres de poche. Néanmoins ce sont les instructions officielles de 1985 pour le collège et de 1987 pour le lycée qui fondent la

⁵² Dans les années 1930-1950, un titre sur deux de manuel est un roman scolaire (Chartier & Hébrard, 2000 : 362).

naissance de « l'œuvre intégrale » (Langlade, 1991). Celles-ci recèlent des formules telles que : « le professeur fait alterner la lecture d'œuvres intégrales et celles d'extraits » (IO 1985 : 29), « Il est nécessaire de mettre l'élève le plus rapidement et le plus souvent possible dans les conditions réelles de la lecture [...], pour le domaine littéraire, devant des œuvres intégrales » (*Ibid.* : 30), « l'activité de lecture ne prend tout son sens que devant les œuvres intégrales » (IO, 1987 : 9). On peut lire dans ces expressions un véritable « renversement de la hiérarchie antérieure entre lecture d'œuvre complète et explication approfondie d'extraits », où l'on passe « d'une conception intensive de la lecture à une conception extensive, du *multum* au *multa* » (Houdart, 1997 : 8).

Cela ne signifie évidemment pas, comme on l'a vu, que l'étude d'œuvres intégrales commence en 1985 au collège et en 1987 au lycée. Elle hérite d'une tradition et se présente d'abord dans le prolongement des lectures suivies : « le professeur s'applique à les [les OI] faire découvrir sous des angles variés et par des travaux divers (lectures suivies, étude méthodique d'un passage, exposés, dossiers individuels ou collectifs, exercices écrits, etc.) de manière à en faire saisir les aspects majeurs, la cohérence et la portée » (IO, 1987 : 9). La filiation avec la lecture suivie semble ici assumée en tant que dispositif possible, proposé mais non-exclusif, et surtout pas unique, avant d'être mise à distance en 1988 : « le professeur ne réduit l'étude de l'œuvre intégrale ni à une lecture suivie ni à l'explication de quelques extraits ni à une fiche de lecture ni à une série d'exposés » (p. 11) puis rejetée en 1996 : « l'étude de l'œuvre intégrale se distingue absolument de la lecture suivie » (p. 187). Cette rupture et la multiplication des activités proposées témoignent de la difficulté à ne pas enfermer l'étude d'une œuvre dans celle de quelques extraits suivis et expliqués. De fait, les enseignants du secondaire continuent pour des raisons aussi bien pragmatiques que méthodologiques, d'étudier l'œuvre par extraits, dans la tradition des morceaux choisis, en faisant l'« hypothèse que l'addition des études d'extraits peut rendre compte d'un sens global de l'œuvre » (Veck, 1998 : 8). La forme que revêt l'oral du baccalauréat, fondé pour partie sur l'explication d'un extrait, les y encourage.

Les manuels publiés depuis les années 1990 intègrent de manière très nette la notion d'œuvre intégrale. Ainsi, le manuel *Parcours littéraires du XVI^e au XX^e siècle, du GT à l'OI* (Kelle et alii, 1998) propose dix études d'OI organisées autour de différents parcours. La tension est évidemment vive entre éclairage d'un extrait et saisie de l'ensemble dans un support qui ne peut proposer le texte intégral. Trois ou quatre solutions semblent adoptées par les manuels. Soit l'OI n'est présente que par quelques extraits jugés significatifs ou construisant un parcours dans l'œuvre⁵³ dans la continuité de la lecture suivie, soit le manuel associe l'étude d'extraits à d'autres activités portant sur la totalité de l'œuvre⁵⁴ (le plus souvent des questions d'ensemble ou des fiches bilans), soit l'œuvre est absente, c'est-à-dire que le manuel ne présente aucune ligne du texte, mais dispense des questions sur l'œuvre, des guides de lecture ou des invitations à des parcours dans l'œuvre⁵⁵. Certains manuels enfin semblent avoir contourné la difficulté en proposant en OI exclusivement des nouvelles⁵⁶ dont ils peuvent reproduire le texte.

Cette dernière pratique peut être observée au niveau primaire au tournant du XX^e siècle. Le corpus jeunesse offre l'avantage de proposer des ouvrages souvent courts⁵⁷. Et les manuels mettent souvent en exergue la présence d'un texte intégral dont la lecture intégrale constitue

⁵³ Exemple de ce type de manuel : Abensour, 2012.

⁵⁴ Exemple de ce type de manuel : Marais, 2006.

⁵⁵ Exemple de ce type de manuel : Sabbah, 2001.

⁵⁶ Exemple de ce type de manuel : Brindejonc et alii, 2003

⁵⁷ Cf *Le Buveur d'encre* dans Panchout-Dubois, 1999.

l'enjeu. Dans le cas où le texte est trop long, on le donne par extraits (*Littéo*, 2007), charge à l'enseignant.e de lire à haute voix l'entre-deux, ou il est même carrément absent et l'accompagnement didactique propose des questions après la lecture de chaque chapitre d'un livre mis à disposition des élèves d'une manière ou d'une autre (*Mandarine*, 2018). Quelles que soient les propositions éditoriales, elles manifestent l'importance prise par la didactisation de la lecture intégrale au niveau primaire.

En un siècle, les œuvres littéraires et leur lecture intégrale ont pris une place de plus en plus importante tant au niveau du primaire que du secondaire. Les relations entre œuvres et extraits se sont considérablement modifiées au fur et à mesure que se modifiaient la représentation et les attentes sociales vis-à-vis de l'école et de la lecture scolaire tout comme les conditions matérielles de l'accès aux livres. Pour autant, si les livres sont entrés dans les classes et les cartables, leur lecture continue à poser des problèmes matériels qui paraissent insolubles. On ne peut lire en classe l'intégralité du livre, sauf à revenir aux pires manières de pratiquer la lecture suivie. Cela signifie que la lecture intégrale des œuvres est majoritairement une lecture individuelle et hors espace scolaire, à quelque niveau que l'on se situe. C'est un prérequis pour les élèves de lycée : « Découverte dans un premier temps grâce à une lecture cursive, l'œuvre est ensuite reprise et étudiée de façon analytique » (BO, 2001) comme pour les collégiens : « L'étude de l'œuvre intégrale s'appuie sur une lecture complète préalablement effectuée par l'élève » (BO, 2008 : 3). Cette pratique peut aussi être observée en primaire (Kiéfer, 1997).

La lecture personnelle, la lecture récréative, la lecture des livres de bibliothèque sont longtemps reléguées aussi dans l'espace extrascolaire, aussi longtemps, finalement, qu'on ne doute pas trop de leur effectivité, aussi longtemps qu'on ne craint que les illustrés puis la télévision ne viennent concurrencer la lecture. L'œuvre et sa lecture se situent dès lors dans une sorte d'entre-deux, ni tout à fait privées, ni tout à fait scolaires. La lecture cursive mais aussi les lectures complémentaires, les lectures d'été, et toutes les formes de scolarisation de ces lectures extrascolaires (compte rendu, fiche de lecture, présentation de livre, rallye lecture...) leur confèrent une réelle ambiguïté. Pour autant, dans ces manières de faire se développe assurément une totale autonomisation de l'œuvre.

Corpus de textes officiels

Enseignement secondaire. Instructions, programmes et règlements. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. 1890.

Programmes des classes de lycée, Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique, n° 1522 : 7 juin 1902.

Programmes de 6^{ème}, Bulletin officiel de l'instruction publique, 1923.

Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'application des programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges, (2^{ème} ed.). Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts.

Horaires et programmes de l'enseignement secondaire, Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique et des Beaux-Arts, du 1^{er} juin 1931. Décret du 30 avril 1931.

Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du 2^e degré. 2^e édition (1951). Ministère de l'éducation nationale. Paris : Vuibert.

Nouveaux programmes de l'enseignement du 2nd degré. Arrêté du 27 juin 1945.

Programmes et instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaires, Paris : Hachette, 1968.

Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire. 4 décembre 1972.

B.O. n° 11 du 24 mars 1977.
B.O. n° 22 bis, du 9 juin 1977.
Collèges. Programmes et instruction 1985. Ministère de l'éducation nationale. CNDP. 1985.
B.O. spécial n° 1 du 5 février 1987.
B.O. supplément au n° 22 – 9 juin 1988.
B.O. spécial n° 10 du 28 juillet 1994.
B.O. n° 25 du 20 juin 1996.
B.O. n° 28 du 12 juillet 2001.
B.O. spécial n° 9 du 30 septembre 2010.
B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

Manuels cités

Manuels du secondaire

Abensour, C. (dir.) (2012). *Français 3ème Passeurs de textes*. Paris : Le Robert/weblettres.
Achard, M.-L., Besse, F. & Lupin, J. (1973). *À livres ouverts*. Paris : Hachette.
Baqué, J.-L., Bouquet, S., Courcier, M. & Gaborieau, H. (1985). *Atout lire*. Paris : Hachette.
Barthélémy, B. (1959). *Textes choisis pour la lecture et l'explication*. Paris : Hatier
Brindejonc, M.-C., Brumont, M., Causse, H., Flammant, T., Gaudin J., Hébert, V. & Puygrenier-Renault, J. (2003). *Français en séquences*. Paris : Magnard.
Brunel, P. & Huisman, D. (1970). *Grands thèmes littéraires*. Paris : Nathan
Cohen-Bacri, H. & Kirsch, E. de (1970). *Les textes et la vie*. Paris : Masson.
Desaintghislain, C. , Morisset, C. & Pouzalgues-Damon, E. (1996). *Français : littérature et méthodes, classes des lycées*. Paris : Nathan.
Des Granges, Ch.-M. (1915). *Les grands écrivains français des origines à nos jours : histoire littéraire et textes*. Paris : Hâtier.
Kelle, M., Chatelin, D., Guerpillon, A., Turiel, F. (1998). *Parcours littéraires du XVI^e au XX^e siècle, du GT à l'OI*. Paris : Delagrave.
Lagarde, A. et Michard, L. (1978). *Le français : lire, écrire, parler*. Paris : Bordas.
Langlois, P. et Mareuil, A. (1970). *Textes pour la lecture et l'explication*. Paris : Hatier.
Marais, O. (dir.) (2016). *Français 1ère, L'écho des lettres*. Paris : Belin.
Ragon, E. (1910). *Morceaux choisis : prosateurs et poètes français, des origines de la langue à nos jours*, Paris : de Gigord.
Sabbah, H. (2001). *Littérature 1ère, des textes aux séquences*. Paris : Hatier.

Manuels du primaire

Besseige, P. & Lyonnet, A. (1925). *Lecture et langue française*. Paris-Strasbourg : Istra.
Boitel, J. & Coquet, A. (1922). *Le Français par la lecture*. Paris : Delagrave.
David-Sauvageot A. (1894). *Monsieur Prévot. Récit tiré de la vie réelle*. Paris : Armand Colin.
De La Vaulx H. & Galopin A. (s. d., c.1912). *Un Tour du monde en aéroplane. Livre de lecture courante*. Paris : Albin Michel.
El Adrham, A. (dir.). (2011). *Mots d'école*. Paris : éd. Sed.
Lagache, F. (dir.). (2018). *Mandarine*, Paris : Hatier.
Liquier, P. (1935). *La Joie des yeux. Livres de lectures suivies. Cours moyen et supérieur (CEP) et classes de 7^{ème} des lycées et collèges*. Paris : Librairie-Imprimerie Réunies.
Louichon, B. & Grimaldi, E. (2003). *Littéo CMI*. Paris : Magnard.
Louichon, B., Billon, V. & Luzié L. (2007). *Littéo cycle 3. Lecture d'œuvres complètes*. Paris : Magnard.
Savadoux-Wojciechowski, C. (dir.). (2011). *Pépites*. Paris : Magnard.
Obadia, M. & Rausch, A. (1985). *Les Chemins des livres*. Paris : Hachette éducation.
Panchout-Dubois, M. (dir.) (1999). *Lire, écrire CMI*. Paris : Hatier.

