



HAL
open science

Quelle transmission à l'élève en lecture analytique au secondaire ? Quels moyens ?

Séverine Cazorla

► **To cite this version:**

Séverine Cazorla. Quelle transmission à l'élève en lecture analytique au secondaire ? Quels moyens ?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00769816

HAL Id: halshs-00769816

<https://shs.hal.science/halshs-00769816v1>

Submitted on 3 Jan 2013

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.

Communication n° 128- Atelier 10 : Pratiques pédagogiques

Quelle transmission à l'élève en lecture analytique au secondaire ? Quels moyens ?

Séverine Cazorla, Professeur de Lettres Modernes, doctorante, EPIC, Université Lyon II Lumière

Résumé :

Que peut transmettre l'enseignant, et quels peuvent être les moyens de transmission facilitant *l'enseignement apprentissage* de la lecture analytique en 3ème ? Le flou conceptuel des Programmes, le nombre de stratégies, de connaissances convoquées par l'exercice, posent la question des outils didactiques et des démarches pédagogiques les plus à même de permettre des interactions signifiantes et constructives entre le texte littéraire et l'élève. Dans le cadre de mes recherches doctorales, je propose donc une démarche d'apprentissage structurée par la combinaison de trois vecteurs favorisant les interactions entre l'élève et le texte littéraire. Cette démarche, mise en œuvre par une enseignante auprès d'élèves de 3ème, pendant un an, me permettra d'exposer de premiers résultats d'analyse, et de réfléchir aux atouts et limites de cette forme de lecture plurielle.

Mots clés : Lecture analytique-Interaction –Vecteurs-Interprétation -Apprentissage

Cette recherche doctorale se veut une réflexion sur un enseignement pluriel de la lecture analytique de textes littéraires en 3ème, dans ses objectifs et ses modalités, pour répondre aux difficultés liées à l'apprentissage de ce type de lecture dans le secondaire. La lecture analytique est une des formes de lecture au programme du secondaire, mais ses objectifs et ses modalités d'apprentissage posent problème aux enseignants qui ne savent pas toujours comment se positionner, face aux exigences propres à cet exercice, qui relèvent tant des « Méthodes » que des « Humanités ». Quelle peut être la manière d'aborder un exercice qui exige l'acquisition de savoir faire, de démarches, mais qui convoque aussi un certain nombre de savoirs, comme autant de pré-requis nécessaires à la bonne compréhension du texte, et à la mise en place de plusieurs stratégies ? Comment l'enseignant peut-il se positionner dans cet apprentissage, qui le prescrit et le proscrit, le convoque et le met à distance ?

Ainsi, quelles sont les formes de transmission de l'enseignant, possibles ou nécessaires, dans l'enseignement apprentissage de la lecture analytique au collège ? Quels en sont les limites, et les possibles remèdes ?

Revenons tout d'abord, sur la définition donnée de l'exercice de lecture analytique, telle que nous la trouvons dans les Programmes de Français actuels du Collège (*B.O. N°6, août 2008*) : il s'agit de « devenir un lecteur autonome », par une « lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation » ; « elle [cette lecture] permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée » [...] « En approfondissant ce qui a pu être acquis au cours de l'enseignement primaire, on développe l'aptitude des élèves à s'interroger sur les effets produits par les textes, sur leur sens, leur construction et leur écriture ».

On comprend donc qu'il s'agit de mettre en place un « enseignement apprentissage » dont l'une des finalités serait de rendre l'élève autonome dans l'élaboration d'un sens du texte, aboutissant à une « interprétation raisonnée », que nous appellerons « texte de lecteur ». Cette autonomisation de l'élève doit l'amener à approcher et apprécier plus largement la « culture littéraire », et motiver son « goût pour la lecture ».

Ce type d'enseignement, faisant écho aux théories de la lecture des années 70', place le rapport texte-élève comme central et redéfinit les conditions mêmes de la notion de « transmission » scolaire traditionnelle (Professeur → Élève). Autrement dit, l'enseignant doit chercher à mettre en rapport, à structurer les liens entre le texte et l'élève, c'est-à-dire les opérations mentales qui entrent en jeu, les processus mentaux, sans cependant s'interposer dans l'élaboration du sens au point de proposer sa propre lecture du texte. Il s'agit pour l'enseignant de « guider l'activité » de l'élève - lecteur.

J'évoquerai tout d'abord les difficultés liées à la mise en application de cet exercice, avant de proposer une démarche d'enseignement apprentissage, se voulant un possible moyen de remédiation aux limites rencontrées et je finirai en exposant les premiers résultats de mes analyses.

1. DIFFICULTES DE MISE EN APPLICATION

1. Hétérogénéité des élèves (secondaire, niveau 3eme)

Je ne reviendrai que rapidement sur un constat pourtant bien réel et problématique, relatif aux différences de « niveaux » de lecture des élèves, et notamment en 3eme, dernière année de collège : selon les établissements, mais aussi selon les élèves, les pratiques antérieures, on trouvera des lecteurs qui pourront déjà porter un regard critique et très pertinent sur certaines lectures mêmes d'approche complexe, alors que d'autres élèves auront encore des difficultés de compréhension littérale.

2. Objectifs de la transmission par l'enseignant, d'après les Instructions officielles, de la lecture analytique

La fréquence des termes « capacités » et « compétences » fait de la lecture analytique un exercice exigeant l'application et l'acquisition d'opérations mentales, de processus mentaux multiples (objectifs spécifiques), permettant à l'élève d'être capable d'élaborer un sens, une « interprétation raisonnée » ou texte de lecteur (objectif général), la finalité étant de rendre « l'élève autonome », et par là même d'accroître son « plaisir de lire » et d'enrichir sa « culture humaniste »¹.

1. Comprendre et utiliser des Stratégies de lecture très variées

Les exigences internes de l'exercice sont de multiples natures, et se distinguent des processus engagés dans la lecture dite « courante » par leur nombre et par leurs caractéristiques, mais aussi

¹ Les I.O. de 2000 ont réaffirmé dans leurs objectifs l'importance de « développer une culture humaniste », mais celle-ci devrait s'acquérir par le biais des « méthodes » : double objectif donc : méthodes et humanités, mais avec une relation de dépendance des unes envers les autres.

par les compétences qu'elles convoquent : l'élève doit donc avoir acquis un certain nombre de savoir faire en fonction de chacune des opérations mentales liées à cet exercice. On parlera donc davantage de stratégies de lecture, c'est-à-dire de processus qui ne sont pas innés ; il s'agit plutôt d'actions conscientes qui sont à inscrire dans une démarche réfléchie d'élaboration du sens, et qui s'apprennent, s'améliorent avec la pratique, varient en fonction de la motivation et peuvent augmenter la compréhension si elles sont adéquatement choisies, appliquées et gérées².

Ainsi, dans un mode de lecture qu'on appellera « textuel », mettre en relation l'extrait faisant l'objet de la lecture avec l'économie générale de l'œuvre étudiée peut amener l'élève à une analyse plus précise et critique portant par exemple sur les personnages. Être capable d'expliquer et d'argumenter le choix de ses hypothèses (approche donc plus critique) peut amener l'élève à rectifier certaines d'entre elles, en les confrontant à celles d'autres lecteurs, ou au contraire préciser celles-ci, voire les enrichir d'explications, ou de justifications tirées du texte...

2. Mettre en place des interactions signifiantes et constructives

1. Forme - Contenu

Les stratégies de lecture permettent ainsi aux interactions Texte -élève de gagner en pertinence : qu'elles soient d'ordre textuel, critique, esthétique ou autre, elles poussent chacune à leur manière l'élève à mettre en relation le texte et ses effets de sens, le fond et la forme, et à problématiser cette relation³.

2. Elaboration et approfondissement d'hypothèses

C'est à partir des hypothèses de lecture élaborées par ces interactions, que l'élève lecteur devra être capable d'en choisir certaines, d'en mettre en relation d'autres, pour construire des pistes d'interprétation : l'un des enjeux est alors d'arriver à dépasser la paraphrase tout en évitant d'aboutir à des « lectures déviantes » (Dabène et Quet, 1994).

3. Construction de pistes de réflexion permettant d'aboutir à une « interprétation raisonnée »

Ce n'est qu'alors que l'on pourra véritablement parler de construction d'une « interprétation raisonnée », que l'on pourrait entendre comme une élaboration de sens logique, structurée et argumentée, reposant sur des choix assumés d'hypothèses de lecture : le texte vu à travers le prisme d'une lecture à la fois subjective et raisonnée. Il me semble important enfin de souligner que cette élaboration finale du sens ne prend tout son sens qu'une fois mise par écrit, prenant alors la forme d'un « texte de lecteur ».

² Pressley M. et P. Affenbach, Verbal protocols of reading. The nature of constructively Responsive reading. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

³ Les stratégies peuvent se regrouper, selon les théoriciens, en modes de lecture. Nous suivons le classement choisi par M. Hébert (« co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », Thèse en sciences de l'éducation, soutenue en décembre 2002, Université de Montréal), car sa classification permet de regrouper de manière assez satisfaisante les stratégies émergent des Programmes français de lecture analytique. Elle distingue quatre principaux modes de lecture : compréhension littérale ; mode expérientiel (« effets produits » dans les I.O.) ; mode textuel (« leur sens, leur construction et leur écriture », « compétences d'analyse », « vocabulaire technique », externe) ; mode critique (« interprétation raisonnée », « s'interroger », « analyse critique ») Nous proposons d'y ajouter le mode culturel (intertextualité, portée humaniste, historique...).

3. Limites

1. Flou conceptuel de la taxonomie des Instructions Officielles.

Je soulignerai tout d'abord le nombre de notions complexes, aux définitions plurielles, comme celle « d'interprétation », ou « interprétation raisonnée », qui ne sont pourtant pas explicitement détaillées dans les Instructions Officielles: quels objectifs⁴ précis les élèves doivent-ils poursuivre ? L'éventail des acceptions à donner à ce terme, et ce qui peut être attendu, sont, comme nous l'avons vu, des plus larges... Les finalités, objectifs généraux et spécifiques restent donc souvent de l'ordre de l'implicite, et sont dépourvus de tout « indicateur » ou de toute proposition de progression de la 6ème à la 3ème, si ce n'est dans les genres et registres, où l'enseignant peut choisir ses œuvres en tenant compte des problématiques proposées pour chaque niveau. Mais qu'en est-il de la progression dans l'apprentissage de la lecture analytique au niveau méthodologique ?

2. Complexité des stratégies en jeu :

La multitude et la difficulté relatives à nombre des stratégies en jeu nécessitent un enseignement explicite de ces stratégies. Mais on se rend compte que ces stratégies peuvent se subdiviser en trois catégories différentes, ce qui rend leur application par les élèves encore plus complexe, avant même de penser à les inscrire dans une démarche d'élaboration.

On pourrait tout d'abord rassembler les stratégies à mobiliser, c'est-à-dire celles auxquelles les élèves ne pensent pas forcément, ou dont ils ne maîtrisent pas une part de la gestion (Où, quand...?). On peut penser à certaines stratégies propres au mode expérientiel par exemple : juger moralement un personnage, évoquer des sentiments ou sensations ressenties...

Pensons aussi aux stratégies à mobiliser et à maîtriser (par un apprentissage). On peut y inscrire le mode textuel : par exemple, analyser des indices textuels demande d'être capable de connaître et de repérer certains faits de langue, avant même de pouvoir les analyser. Ce peut être le cas pour la plupart des figures de style...

Il faudrait de même évoquer les stratégies nécessitant l'acquisition préalable de savoirs. Ainsi, toutes les stratégies de lecture relatives à l'intertextualité (mode de lecture culturel), ou celles qui demandent de faire la distinction entre fiction et réalité. C'est le cas pour tous les niveaux, mais en 3ème, niveau que j'analyse plus attentivement, il est toujours marquant de constater à quel point certains élèves ont souvent du mal à croire en la réalité historique des camps de concentration, qu'ils découvrent grâce aux programmes de français et d'histoire. Ce n'est souvent que par le recours à l'analyse purement historique de certains faits que les élèves comprennent qu'ils ne lisent pas une pure fiction... Ainsi, même si l'enseignant parvient à faire acquérir ces mêmes stratégies qu'il emploie, ce dernier possède des connaissances nécessaires parfois dès le pré-cadrage du texte, dès la compréhension littérale ou lors de l'utilisation de certaines stratégies, et l'élève ne les possède pour sa part pas toujours... La transmission de stratégies, si tant est qu'elle soit permise, n'est alors pas suffisante.

3. Complexité de leur inscription dans un processus d'élaboration du sens

Insuffisantes, ces stratégies le seraient aussi si elles apparaissaient comme « des fins en soi », c'est-à-dire si l'élève ne pensait pas, n'était pas capable de les inscrire dans une démarche de construction de sens. Or nos précédentes remarques ont tenté de souligner la relative complexité de ce processus d'élaboration du sens.

⁴ Notre présentation précédente des modes et stratégies, n'est pas, rappelons-le, spécifiée dans les Programmes !

4. Pour conclure....

Méthodes ET Humanités sont donc nécessaires en cours d'élaboration (ou pour la permettre, et non uniquement comme finalité) pour que l'élève puisse « se connecter au texte » et répondre aux exigences internes de l'exercice⁵. A cela s'ajoute la nécessaire capacité d'élaboration d'un sens, qui ne peut s'apprendre sans un apprentissage effectif de l'élève face au texte.

3. Les modalités de la transmission

Comment l'enseignant peut-il transmettre ou faire acquérir ces stratégies, ainsi qu'une démarche d'élaboration du sens, à partir de ces stratégies, pour passer des « réactions spontanées » à une « interprétation raisonnée » ?

1. Conversion pédagogique

1. Une nécessaire conversion pédagogique pour permettre « l'activité du lecteur-élève ».

L'enseignant doit permettre les échanges Texte - Élève par le biais de stratégies, et les rendre significatifs dans une démarche d'élaboration de sens : il pourrait s'apparenter à une sorte de **vecteur**, canal permettant les connexions et les échanges Texte - Élève. On comprend la nécessaire redéfinition du rôle de l'enseignant qui ne peut plus se contenter de la posture d'« expert »⁶ visant la seule transmission de « connaissances », et où la transmission se résumait le plus souvent à la communication d'un savoir vu comme irréfutable, d'une interprétation unique⁷. Dépossession de pouvoir salutaire ?

2. Limites et conséquences

1. Entre déni et malaise enseignant

Refus, manque de compréhension des changements, distinction entre transmettre et intention de transmettre, difficulté à mettre en pratique.... Autant de variantes que les enseignants expriment ou soulignent, et qui prouvent finalement leurs difficultés diverses face à cet exercice. L'évolution de l'exercice au fil des programmes n'a pas toujours été comprise par certains professeurs, ce qui peut se comprendre, vu sa complexité : certains pensent que leur pratique correspond aux attentes des programmes, sans bien avoir cerné toujours l'importance accordée à la place de l'élève dans l'activité de lecture. D'autres avouent ne pas vouloir modifier des pratiques qu'ils côtoient depuis l'explication de texte, préférant le cours de transmission de savoirs, souvent plus magistral, qu'une activité plus aléatoire, au niveau de la gestion de la classe, et des conséquences sur l'interprétation finale. Mais la plupart des enseignants que l'on peut rencontrer actuellement soulignent surtout leur « malaise » face à un exercice dont ils ne comprennent pas toujours les exigences, mais pour lequel ils peinent à trouver activités d'apprentissage et démarches permettant une mise en application correspondant à leurs attentes. De ce fait, on constate parfois certaines conséquences, en termes de pratiques, qui vont à l'encontre des objectifs et des finalités de l'exercice. Ces « dérives », conscientes ou non, je propose de les regrouper dans deux catégories différentes : les interactions partielles et les interactions incomplètes.

⁵ « Certains repères culturels sont indispensables [...] les apports culturels participent au mouvement global de construction du sens » (Documents d'accompagnement, 3ème, 1999) : Humanités sont donc aussi vues comme pré-requis ou comme nécessaires pour l'élaboration du sens et le travail interprétatif.

⁶ ... comme lorsque l'on parlait d'explication de texte, en suivant un modèle lansonien.

⁷ C'est-à-dire des savoirs sur le texte, une réflexion sur les valeurs, des échanges Texte-Enseignant menant à une interprétation qui était la lecture du « message » du texte, ou de l'enseignant.

2. Les interactions partielles :

L'élaboration du sens n'est pas occultée dans la démarche de lecture mais l'on se rend compte que le plus souvent, le sens est préétabli, dirigé et pré-construit par l'enseignant ou un substitut (comme c'est aussi le cas, par exemple, de certains manuels de français, donnant les réponses d'analyse dans les questions, proposant des réponses fermées, ou exposant les pistes d'interprétations dans les axes) ce qui ne laisse plus « la possibilité de l'effort » à l'élève : il n'y a pas de construction d'une lecture interprétative, et on demande à l'élève de « cautionner » des hypothèses de sens qui ne lui appartiennent pas, qu'on lui « impose ».

3. Les interactions incomplètes :

Il s'agit ici de privilégier une stratégie, ou de privilégier les savoirs, dans un sens ou dans l'autre... Méthodes *versus* Humanités, pour reprendre une analyse faite par Anne Raymonde De Beaudrap (2006) : cela peut conduire à une forme d'instrumentalisation du texte, voire à en faire un texte « pré-texte » où il n'est plus du tout question d'élaboration du sens ou de dialectique de la lecture. On sort alors de l'enseignement de la lecture tel qu'il est voulu car il n'y a plus de véritables questionnement, mise en doute du sens, construction du sens à donner au texte : il n'y a plus de problématisation du sens, ou il ne reste que des problématisations tronquées, des réponses incomplètes, sans élaboration subséquente, d'une interprétation⁸. On retrouverait ici l'erreur de considérer des stratégies comme des fins en soi.

4. Conclusion partielle

Ces interactions ne permettent pas la mise en place de toutes les stratégies nécessaires, ni l'autonomisation de l'élève, tant dans la pratique d'une démarche que dans la compréhension de la notion d'interprétation, et d'élaboration d'un sens possible : il n'y a pas là de réponse à la définition complexe de lecture analytique⁹.

2. Les autres vecteurs Texte-Elève

L'enseignant n'est cependant pas le seul « vecteur » envisageable, les substituts (manuel, grille...) à cette instance, ou encore les pairs, en sont d'autres, qui permettent de varier les activités d'apprentissage et peut-être aussi de répondre à certaines des limites du « vecteur enseignant ».

1. Les substituts à l'instance enseignante :

Les plus courants sont les manuels, grilles, fiches de lecture... Mais on trouve entre chacun de grandes différences, que ce soit dans les formulations des questions, dans le niveau d'ouverture de celles-ci, dans leurs objectifs (langue, compréhension, entraînement brevet...), cohérence ...

Les substituts permettent à l'élève de « savoir comment réagir » face à un texte, comme pourrait le faire l'enseignant, mais ici le rapport est binaire (texte-élève via le vecteur) et prolongé. Le contexte est donc propre à cet « effort » face au texte qui semble nécessaire dans cet exercice.

Ce type de vecteur comporte cependant certaines limites. Tout d'abord, et là encore, des questions fermées ou trop orientées rappellent finalement les mêmes limites que celles du vecteur enseignant. Tout dépend donc déjà de leur conception. Mais aussi, ce type de vecteur ne permet de fournir un enseignement explicite des stratégies à mettre en place dans le travail d'élaboration, et qui peuvent

⁸ « La problématisation des interprétations en lecture par les élèves eux-mêmes nous paraît être la condition nécessaire à l'instauration d'un véritable enseignement de la lecture ». M. Dabène , F. Quet , « Lecture : l'espace d'un problème ». *Le français aujourd'hui*. 131, p 63

⁹ Ainsi, il n'est pas rare de rencontrer, à la rentrée de 3eme, des élèves qui ignorent tout des objectifs ou caractéristiques de la lecture analytique, pour ne l'avoir jamais pratiquée, évoquée, questionnée auparavant.

être convoquées par certaines des questions. Ce n'est qu'au moment de la « correction » que l'enseignant pourra véritablement intervenir, or le travail d'élaboration est, à ce moment là, pour l'élève, depuis bien longtemps fini. L'utilisation qu'en fait l'élève peut aussi remettre en cause sa pleine efficacité : comment faire face ou gérer les possibles délires interprétatifs et la gestion de la compréhension, comment chercher à approfondir et contrôler le degré d'élaboration de chaque hypothèse de lecture ? Le mode d'organisation sociale que propose ce vecteur, s'il a des avantages, montre aussi ses limites dès qu'il se veut exclusif.

2. Les pairs

Les modèles de travail entre pairs sont nombreux, et dépendent de la forme d'organisation sociale plus spécifique que cela inclut (groupe classe, nombre de pairs par groupe), ainsi que des objectifs donnés à cette configuration (groupe de travail, groupe d'apprentissage, cercle de lecture..) et de ses modalités (groupe hétérogène ou homogène, à l'année ou interchangeable)....

Sans entrer dans les détails de cette configuration si riche, et longuement analysée par des experts comme Philippe Meirieu (1984), ou encore par des didacticiens comme Manon Hébert (2002) ou Jacques Lecavalier et Suzanne Richard (2010), on retiendra que la réflexion entre pairs favorise, par les verbalisations orales, l'élaboration du sens, la gestion de la compréhension, notamment par le conflit cognitif ou le mimétisme positif. Ce type de vecteur joue aussi un rôle intéressant au niveau de la mobilisation des élèves.

Ce type de vecteur peut cependant lui aussi montrer ses limites. Là encore, on ne fera qu'effleurer certaines de ces limites ou dérives, que plusieurs théoriciens ont souvent évoquées: Quelle mobilisation réelle de l'élève au sein du groupe ? Quelle acquisition au delà du groupe (verbalisation orale, verbalisation écrite) ? Dérives de groupe (productif/ affectif)...

3. Conclusion :

Si les limites de l'enseignant ont déjà été ciblées, d'autres « atouts » de ce vecteur doivent être soulignés car ils n'apparaissent dans aucun autre des vecteurs : celui de l'expert permettant la transmission de connaissances que l'on a vues encore nécessaires (Humanités). L'enseignant, c'est aussi « l'homme de lettres » qui « transmet sa passion ». L'enseignant, c'est enfin le « professeur de français », qui est le plus à même de transmettre, d'enseigner de manière explicite les stratégies de lecture qu'il maîtrise, et de les évaluer. L'enseignant apparaît donc comme celui qui doit rester un « transmetteur de culture »¹⁰ nécessaire à l'élève dans son approche des textes, mais il lui faut aussi être un « médiateur », pour faire écho aux propos de Dominique Bucheton¹¹, c'est-à-dire celui qui,

¹⁰ « Les humanités ne sont pas absentes des I.O., où a été réaffirmé l'importance des savoirs, de la contextualisation, de la transmission de valeurs, par et dans la littérature. » [donc Méthodes ET Humanités. Or, comme le souligne De Beudrap] « les enseignants de lettres aujourd'hui semblent ne plus bien percevoir le rôle de « passeur », de « transmetteur de culture » qui est le leur, au profit d'une fonction d'animateur qu'ils seraient prêts à assumer. Cette posture est peut être liée au statut de professeur débutant des personnes interrogées en 2002 – 2005. Mais n'est il pas aussi le signe d'un doute sur l'intérêt de transmettre une culture littéraire avec toutes ses composantes dans un monde où la culture dominante est scientifique ou économique ? », « la culture littéraire dans le second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes »

¹¹ « Le rôle de l'enseignant, c'est d'introduire tout un tas de **médiations** et d'amener les élèves à faire un parcours. [...] Les enseignants [...] ne savent plus ce qu'ils doivent enseigner, ce qu'il faut enseigner. Ils deviennent des techniciens de surface du texte [...] une des solutions, c'est vraiment de trouver les moyens d'ouvrir une multitude de portes et de varier à l'infini les logiques de lecture [...] C'est la seule petite chance que cela devienne quelque chose d'actif [...] La seule solution, c'est l'extrême diversité des itinéraires » Bucheton Dominique, « comment enseigner le lecture littéraire ? », in Pour une lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations : actes / du colloque [international sur] "La lecture littéraire en classe de français, quelle didactique pour quels apprentissages ?", DUFAY S J. L., GEMENNE, LEDUR (dir.), Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995 ; Bruxelles : De Boeck-Duculot, 1999)

face aux limites soulignées dans les différentes modalités d'apprentissage, doit réfléchir à de possibles médiations, à leurs conditions, cherchant à favoriser les interactions ou transactions entre le texte, et l'élève.

4. **Résumé et piste de recherche :**

Ne pourrions-nous réfléchir à un « enseignement apprentissage » de lecture, passant par l'activité de l'élève, prenant en compte l'hétérogénéité des élèves, les objectifs soulignés, mais tout en repensant le « rôle » de l'enseignant dans cette transmission complexe ? Il faut donc questionner cette conversion en se demandant si les autres vecteurs ne pourraient répondre à certaines des limites du vecteur enseignant, sans remettre en cause sa nécessité.

2. **PROPOSITION DE DÉMARCHE DE COMBINAISON – PLURALISATION VECTORIELLE DANS « L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE » DE LA LECTURE ANALYTIQUE**

1. **Proposition de démarche :**

J'interroge la possibilité d'une élaboration de sens, qui construise peu à peu un texte de lecteur par des activités de relecture engagées par une pluralité de vecteurs, guidant l'élève sans le diriger, convoquant et facilitant la pratique de stratégies exigées et intéressantes : une approche interprétative et plurielle des textes, qui ferait écho aux théories de la réception, et qui, par la dimension métacognitive de certains vecteurs, participerait à l'autonomisation de l'élève. Chaque vecteur pouvant jouer un rôle dans l'élaboration du sens exigée, tout en mettant l'élève en activité de lecture, je propose une démarche combinant ces vecteurs, de manière réfléchie et structurée, pour le guider dans l'élaboration du sens, des « réactions spontanées » au « texte de lecteur ».

1. Introduction à la démarche

Il s'agit d'un « enseignement apprentissage » à l'année. La lecture analytique avec combinaison vectorielle se pratique en milieu de séquence, afin de permettre aux élèves de se familiariser avec l'œuvre ou le groupement de textes étudiés, d'en découvrir certaines des problématiques, de les mettre en contexte, grâce à l'enseignant¹². Elle alterne avec d'autres types de lecture compréhension.

La démarche est mise en place après une phase d'enseignement explicite, visant à initier les élèves à la notion plurielle d'interprétation, aux attentes de l'exercice, à l'utilisation des outils proposés...

2. Déroulement type d'une lecture analytique selon la démarche proposée

Avant la séance de lecture analytique, les élèves ont pour devoir de lire le texte choisi, et de réfléchir, par écrit, à certaines hypothèses de lecture, guidés par le vecteur 1, c'est-à-dire par une fiche de lecture comprenant un nombre limité questions très ouvertes, convoquant des modes de lectures pluriels et permettant l'utilisation d'un certain nombre de stratégies de lecture par l'élève.

Lors de la séance, on procède d'abord à la lecture du texte par l'enseignant (vecteur 3). Puis les élèves se mettent en groupes de quatre (vecteur 2). Les élèves mettent en commun leurs pistes (suivi du vecteur 1) dans chaque groupe, à l'oral et chaque élève peut noter les pistes jugées intéressantes. Après quoi, ils peuvent approfondir de pistes communes ou jugées pertinentes. Précisons que ces groupes ont été formés par l'enseignant en début d'année.

¹² ... et permettre à l'enseignant de vérifier le niveau d'acquisition d'un certain nombre de savoirs et savoir faire nécessaires à cette lecture.

Une seconde séance permet la mise en commun des réflexions de chaque groupe et chacun est là encore convié à prendre en note tout ce qu'il juge intéressant, nouveau. C'est une phase de discussion, de questionnement, à la manière d'un débat interprétatif, à laquelle participe l'enseignant (Vecteur 3). Puis l'enseignant prend la posture de l'expert : il rappelle certaines modalités relatives aux stratégies, approfondit certaines pistes, pointe un fait de langue non soulevé mais pouvant s'avérer nécessaire ou utile à la compréhension, apporte des connaissances encore non mentionnées sur le texte, explique sa propre perception du texte... La prise de note par les élèves est reconduite.

Enfin, pour une séance ultérieure, il s'agira, de manière individuelle et en dehors des heures de cours, de reprendre les notes et les hypothèses retenues et de procéder à une dernière activité de relecture, visant l'élaboration finale et structurée des hypothèses de lecture retenues, par l'écriture d'un texte de lecteur. L'enseignant pourra évaluer ces textes de lecteur, pour mieux observer la progression et les difficultés des élèves.

On procède ainsi à une pluralisation des activités de lecture, des regards sur le texte, des temps, des modes d'organisation sociale, qui guident l'élève dans l'élaboration du sens, sans le scléroser dans une activité unique et parfois limitée.

2. Les objectifs généraux et stratégiques de chaque vecteur

1. Le substitut:

- ♣ Permettre les « connexions » Texte – élève, via les stratégies proposées (stratégies inscrites dans les questions ouvertes ; tierces non parasites).
- ♣ Permettre une première lecture Texte-Élève par ce mode d'organisation sociale, et un passage à la verbalisation écrite, facilitant une première élaboration de sens (mode de lecture encore assez « intuitif »)

2. Les pairs :

- ♣ Permettre la gestion de la compréhension (aide, échange de connaissances, rétroaction...)
- ♣ Solliciter le mimétisme positif.
- ♣ Permettre, par un conflit cognitif, l'approfondissement et le développement de pistes de lecture, et ainsi jouer un rôle dans le degré d'élaboration du sens (par exemple : la justification de ses hypothèses par le recours à l'analyse textuelle).
- ♣ Favoriser une prise de distance critique par rapport à sa lecture personnelle.
- ♣ Permettre un enrichissement des points de vue et une première structuration des hypothèses (choix de lecture interprétative) par le passage de verbalisation orale à écrite.
- ♣ Intérêt des pairs pour une meilleure compréhension de la « pluralité de lectures possibles » dans laquelle s'inscrit la notion d'interprétation.

3. L'enseignant :

- ♣ Lecteur expert (lecture orale) permettant une meilleure compréhension commune du sens du texte, par l'intonation.
- ♣ Homme/Femme de lettres expert(-e) : donner les connaissances nécessaires à la bonne compréhension (si non mis en lumière par les élèves), approfondir les pistes soulevées, préciser certaines stratégies textuelles ou en ajouter d'autres (pour enrichir une piste par exemple, ou pour l'intérêt de cet élément) pendant ou après les mises en commun de chaque groupe.
- ♣ Homme/Femme passionné(-e) : transmettre sa passion pour la littérature à travers ses discussions avec les élèves, ses propositions de lecture.
- ♣ Professeur de français : procéder à un enseignement explicite des stratégies et de la démarche, en amont, et lors de chaque lecture ; rechercher un enseignement plus

personnalisé lors des travaux de groupe ; procéder à une évaluation formative des textes de lecteur (permettant la remédiation).

- ▲ L'enseignant apparaît ainsi comme une présence absence, tout en étant un « organisateur de la totalité », une personne ressource, un concepteur structurel et l'un des acteurs : c'est ici que peut se jouer la « conversion pédagogique » de l'enseignant.

3. Un enseignement aux approches plurielles

Il s'agit d'un enseignement qui fait écho, sans s'y calquer, à un enseignement de type stratégique, mais aussi transactionnel. Il cherche surtout à favoriser la mise en application de stratégies de lecture exigées ou pouvant être convoquées, enrichies, approfondies ou critiquées par divers modes d'organisation sociale, permettant une élaboration de sens progressive (sur un canevas structurel proposé, mais non imposé), réfléchi, fruit de plusieurs activités de relecture qui mêlent Humanités et Méthodes. La structuration de la démarche vise la mise en application des objectifs de chaque vecteur, et la combinaison choisie, à freiner les possibles limites de chacun. La « présence absence » de l'enseignant, et la nécessité qu'ont les vecteurs de « guider » de manière plus ou moins explicite l'élève dans l'élaboration du sens, ne font pas de cette démarche une approche qui soit dite purement « constructiviste » non plus. On parlera alors de transmission et d'échanges au pluriel.

3. ANALYSE DES DONNEES : Quels EFFETS DE LA DEMARCHE PLURI-VECTORIELLE ?

Chaque vecteur pouvant jouer un rôle dans l'élaboration du sens qu'exige cet exercice, il s'agirait alors d'observer les effets respectifs puis combinés des différents vecteurs, avant d'analyser les possibles effets de cette démarche sur l'autonomisation de l'élève face à cette forme de lecture.

1. Méthodologie de recueil des données

1. contexte de la démarche pédagogique mise en œuvre :

La mise en œuvre de cette démarche s'inscrit dans le cadre de mes recherches doctorales, portant sur les conditions de l'apprentissage de la lecture analytique, et plus particulièrement sur les outils didactiques, et les démarches pédagogiques à même de favoriser une lecture plurielle des textes littéraires. L'analyse des théories de la lecture, la lecture de multiples ouvrages portant sur la lecture littéraire, et sur chacun des vecteurs choisis, m'a amenée à élaborer cette démarche, après avoir longuement observé les pratiques des élèves, dans le cadre de mon métier d'enseignante en collège que j'exerce en parallèle. Mise en pratique depuis plusieurs années avec mes classes de 3ème, cette démarche est actuellement mise en œuvre par une enseignante du collège David Niepce de Sennecey-Le-Grand, auprès d'une soixantaine d'élèves de niveau 3è. Cette forme de « recherche action » me permet de gagner en objectivité, tout en ayant une connaissance différente de la pratique du point de vue de l'enseignant. Cela permet aussi une observation plus rigoureuse du travail des élèves et du fonctionnement de la démarche. Au cours de l'année, des textes de lecteurs et des brouillons d'élèves sont ramassés, pour me permettre d'élaborer mes grilles d'analyse, et proposer de premiers résultats relatifs à l'impact de la démarche pluri-vectorielle. Dans ces classes, mon intervention se restreint donc à l'observation et au ramassage des textes de lecteur, et c'est l'enseignante qui met en œuvre « l'enseignement apprentissage ».

L'analyse qui va suivre a été effectuée à partir de textes de lecteurs de 58 élèves, de niveaux très variés. L'enseignante a recueilli, au mois d'avril, soit après plus de 5 mois d'apprentissage, les textes de lecteur, effectués en milieu d'une séquence consacrée aux « formes d'évasions du sujet lyrique »,

plus précisément à partir du poème « La vie antérieure » de Baudelaire (in Les Fleurs du Mal, 1857), notamment choisi pour être un texte « clos », et assez réticent. Ces textes ont ensuite servi d'instruments d'observation des données. L'analyse quantitative, qui participe au souci d'objectivation des analyses a été complétée par une analyse plus qualitative, d'une dizaine de textes de lecteur et des brouillons de chaque activité de relecture, visant à mieux comprendre l'impact de chaque vecteur, dans le processus d'élaboration de sens et dans l'emploi des stratégies. Ces mêmes textes de lecteur sont aussi comparés à des lectures analytiques des mêmes élèves, effectuées avant la mise en place de la démarche, et ce dans le but de mieux évaluer les formes de progression pouvant être due à la démarche d'apprentissage..

2. instruments d'analyse et technique de traitement des données

Cette cueillette de données permettra donc en premier lieu d'analyser les stratégies utilisées voire réinvesties, ainsi que le degré d'élaboration du sens final. Je pourrai alors affiner les outils d'analyse, par regroupement de constantes et selon les catégories émergentes. Des grilles d'analyses et des statistiques permettront de comparer les différents résultats et objets d'analyse.

2. **Premières observations ...**

J'en suis encore à un stade très précoce dans les analyses et mes recherches. Néanmoins, une première analyse, encore trop superficielle, des textes de lecteur, me permet de premières remarques, que je ferai à partir du texte de lecteur d'une élève de niveau moyen/bon, Jeanne.

1. Stratégies :

Si l'on reprend les modes de lecture classifiés par Hébert (voir note 3), qui regroupent un grand nombre des stratégies de lecture possibles et qui m'ont servi à constituer la fiche de lecture (V1), on se rendra compte que tous les modes sont présents dans le texte de lecteur : le mode littéral est convoqué 3 fois, le mode esthétique, 5 fois, textuel, 8 fois, culturel, 7 fois et critique, 10 fois. Le niveau d'élaboration de sens est donc tout à fait satisfaisant, et l'analyse des brouillons de l'élève souligne que ces stratégies ont été élaborées, modifiées et enrichies au fil des activités de lecture, signe possible de l'impact de chaque vecteur.

2. Élaboration du sens :

Concernant la structuration, le texte de lecteur de Jeanne est construit sous forme de plan en deux axes, comprenant chacun 3 sous parties. Chacune comporte entre une et deux hypothèses de lecture. Le degré d'élaboration du sens est satisfaisant, tant au niveau des justifications d'hypothèses (majorité d'analyses structurées), qu'au niveau du pourcentage d'explications pour chacune d'elle (plus de 50% dans la moyenne générale)

On remarquera la forte présence de connecteurs logiques entre axes, sous parties et hypothèses, ainsi qu'une tendance à la dialectisation du propos : on est donc bien dans une recherche d'élaboration de sens, au niveau micro et macro structurels.

On notera enfin, même si cela demandera une analyse plus poussée des brouillons, que l'élève a réinvesti les savoirs introduits par l'enseignant et les a intégrés à son plan, mais que ce dernier est original, dans le sens où il ne reprend ni les pistes du vecteur 1, ni les pistes élaborées avec son groupe.

On peut ainsi, me semble-t-il, évoquer le terme d'« interprétation raisonnée » pour parler du texte de Jeanne.

3. Pour conclure sur ces premières analyses...

Aucun des textes de lecteur, dans chacune des deux classes, n'a de plan ou progression identiques, même au sein d'un même groupe. Un sondage récent souligne que la plupart des élèves se sont senti progresser, et qu'ils trouvaient de nouvelles sources de motivation dans cette démarche de lecture, car ils comprenaient mieux ce que pouvait signifier « interpréter un texte littéraire »...

« Transmettre sa plume ». Et si le texte de lecteur pouvait finalement être lu comme le témoignage fait par l'élève, d'une expérience partagée du lecteur, avec un auteur, ses pairs, l'enseignant ? Une discussion plurielle, à plusieurs voix. La démarche de lecture plurielle s'inscrit alors dans une forme de socialisation et de construction identitaire : il s'agit de se construire par ce passage pluriel de la lecture à l'écriture.

Mais transmettre c'est aussi, pour nous, par l'exemple de cette démarche, donner sens à « l'effort », transmettre cette valeur de l'effort, ici face au texte, où l'enseignant, tout en donnant l'exemple, le geste, supervise, sans remplacer cet effort d'interprétation exigé et nécessaire à l'élève. Une transmission qui prend la forme d'un présent, puisqu'il ne lui ferme pas, de ce fait, mais lui ouvre, peu à peu, les portes menant à cette rencontre particulière et si riche avec le texte littéraire.¹³

¹³ ... lieu d'une autre forme de plaisir, venant après, ou à partir de cet effort, comme le dit Yves Reuter à Annie Rouxel (« La lecture analytique, approche des textes narratifs et argumentatifs ») mais comme le dit aussi d'une autre façon, et très justement, Jean Louis Dufays, lorsqu'il souligne que « la lecture littéraire ne se réduit pas au plaisir » (Pour une lecture littéraire II).

BIBLIOGRAPHIE

- ♣ BUCHETON D. « Comment enseigner la lecture littéraire? » Table ronde», in Pour une lecture littéraire. 2, Bilan et confrontations : actes / du colloque [international sur] "La lecture littéraire en classe de français, quelle didactique pour quels apprentissages ?", DUFAY S J. L., GEMENNE, LEDUR (dir.), Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995 ; Bruxelles : De Boeck-Duculot, 1999
 - ♣ DE BEAUDRAP A.R., La culture littéraire dans le second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes, 7e rencontres des chercheurs en Didactique de la littérature, IUFM de Montpellier, 2006
 - ♣ DABENE Michel, QUET François, La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège, Delagrave, Paris, 1994
 - ♣ DABENE M., QUET F., « Lecture : l'espace d'un problème ». *Le français aujourd'hui*. 131, (2002)
 - ♣ DE BEAUDRAP A.R., « la culture littéraire dans le second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes », 7e rencontres des chercheurs en Didactique de la littérature, IUFM de Montpellier, 2006
 - ♣ DUFAY S J. L., GEMENNE, LEDUR, Pour une lecture littéraire 1 : approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français. Bruxelles
 - ♣ DUFAYS J.L., « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14/15 ans, *Pratique* n°95, septembre 97.
 - ♣ DUFAYS J.L., « culture, compétences, plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire, Pour une lecture littéraire II, actes du colloque de Louvain, 1995, p 167
 - ♣ HEBERT M., « co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », Thèse en sciences de l'éducation, soutenue en décembre 2002, Université de Montréal.
 - ♣ LECAVALIER Jacques, RICHARD Suzanne, Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique, Chenelière Edition, 2010
 - ♣ Lectures méthodiques: quelles conceptions de la lecture? Pour quels projets?, Actes de journées d'études et de recherche, dir. Duquesne, Angers, 1992.
 - ♣ MEIRIEU P. Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe? 2 Lyon, Chronique sociale (1984)
 - ♣ Programmes Officiels de français, Collège, du Ministère de l'Education nationale française, *B.O. Août 2008*, Préambule.
 - ♣ ROSENBLATT L. Literature as exploration. New York : The modern Language Association of American (5e édition, 1995)
 - ♣ VECK B. (interrogé par ROUXEL A.) : La lecture analytique, approche des textes narratifs et argumentatifs, « l'autonomie dans la lecture », pp 5-12
-