Dynamiques de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture analytique au secondaire : les apports des verbalisations écrites dans les interactions texte-élèves et dans l'élaboration du sens

The Dynamics of the Written Word in the Learning of Analytical Reading at Secondary School Level: The Contribution of Written Verbalisations made to Pupil-Text Interaction and to the Elaboration of Meaning

Séverine Tailhandier Cazorla

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2089>

DOI : 10.4000/pratiques.2089

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 5 juin 2014

Référence électronique

Séverine Tailhandier Cazorla, « Dynamiques de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture analytique au secondaire : les apports des verbalisations écrites dans les interactions texte-élèves et dans l'élaboration du sens », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2089> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2089>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Dynamiques de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture analytique au secondaire : les apports des verbalisations écrites dans les interactions texte-élèves et dans l'élaboration du sens

The Dynamics of the Written Word in the Learning of Analytical Reading at Secondary School Level: The Contribution of Written Verbalisations made to Pupil-Text Interaction and to the Elaboration of Meaning

Séverine Tailhandier Cazorla

Introduction

- 1 La question de la trace écrite en lecture apparaît de plus en plus comme un sujet de réflexion à part entière. Qu'elle s'inscrive dans les réflexions de la recherche en didactique, dans les activités pédagogiques des enseignants, elle semble avoir évolué du statut d'écrit formatif, point final d'une lecture dont elle se ferait le résumé, sur le modèle de la leçon de connaissances, à celui d'outil didactique jouant un rôle essentiel dans la construction du sens pour les élèves. Prenant la forme de textes intermédiaires, de brouillons, ou d'écrits développant de manière structurée et justifiée une lecture, parfois appelés « textes de lecteur », cette trace écrite de la lecture se définirait donc par la pluralité de ses formes... et par là même de ses fonctions. Cela justifie d'autant plus la nécessité d'interroger les apports des verbalisations écrites dans l'apprentissage de la construction du sens des textes littéraires, soit pour le secondaire, en lecture analytique. Il faut dire que les réflexions sur les outils entrant en jeu dans l'apprentissage de la

lecture ne sont pas chose nouvelle, que cette lecture soit dite « littéraire » ou « analytique », qu'elle soit interrogée en France, au Québec, ou dans un autre pays francophone. Que l'on soit chercheur ou enseignant de lettres, nous sommes souvent amenés à réfléchir aux outils didactiques et aux démarches pédagogiques pouvant favoriser les interactions texte-élèves, multiples et complexes, en jeu dans cet apprentissage... Un apprentissage, rappelons-le, qui s'inscrit durant toutes les années du secondaire, et qui doit guider l'élève, apprenti lecteur, vers une certaine autonomie en matière de lecture interprétative.

- 2 Or, les exigences internes de l'exercice et le flou conceptuel de cette forme de lecture littéraire, tant dans les instructions officielles que dans toutes les définitions qu'on entend parfois lui donner, permettent de comprendre que seul un apprentissage structuré de la lecture analytique pourrait peut-être satisfaire ces objectifs. Le but de la démarche qui suit a donc été de questionner les outils et les démarches pouvant guider une lecture plurielle des textes littéraires, en étudiant plus précisément trois facteurs ou connecteurs favorisant les interactions texte-élève et fréquemment utilisés lors de cet apprentissage, à savoir les pairs, l'enseignant et les substituts à l'instance enseignante, que l'on nommera vecteurs de l'interaction. On se demandera en quoi ces vecteurs peuvent répondre, de manière individuelle et surtout combinée, aux exigences de l'exercice, et ce notamment par les apports cognitifs et métacognitifs des types d'écrits qu'ils permettent d'inscrire dans ce modèle de lecture.
- 3 Ainsi, les textes intermédiaires ou finaux des élèves, simples instruments d'observation des données au départ, se révéleront des outils didactiques à part entière dans cet apprentissage de la lecture. Mais il apparaîtra aussi que le genre littéraire des textes étudiés contribue à la motivation de l'élève et à la mobilisation de certaines stratégies de lecture, en accentuant l'effort interprétatif, et en ayant un impact significatif sur le type de texte de lecteur produit. Les premiers résultats d'une démarche plurivectorielle mise en place en classes de troisième, et incluant *de facto* les interactions combinées lire-écrire, nous permettront donc d'interroger, à la lumière des verbalisations écrites finales des élèves, ces dynamiques plurielles de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture.

1. Des interactions texte-élèves aux interactions du lire-écrire : un « tête à texte » assez complexe...

- 4 L'inscription particulière de l'écriture (ou de formes d'écriture) dans l'apprentissage de la lecture intéresse dans le sens où elle réactualise la relation du lire-écrire, tout en apportant de nouvelles pistes de réflexions aux problèmes rencontrés dans l'apprentissage de la lecture dite « analytique ». Effectuons un bref détour théorique pour éclaircir ce dernier point et mieux comprendre l'intérêt possible d'une approche de la lecture par l'écriture.
- 5 La lecture analytique telle qu'elle est décrite dans les Instructions Officielles du programme de français pour le collège (Bulletin Officiel n° 6, 28 août 2008) affiche des différences marquées avec le modèle lansonien de l'explication de textes qu'on rencontrait dans les programmes des années 70. Faisant suite à la lecture méthodique, accusée d'engager les élèves dans une approche trop structuraliste des textes, la lecture analytique tient davantage compte de l'héritage des théories de la lecture dans les objectifs qu'elle poursuit : elle inscrit ainsi l'activité du lecteur comme centrale, et fait de

la lecture un apprentissage qui ne s'accommode de la seule leçon d'humanités dictée par l'interprétation magistrale et unique de l'enseignant. Selon les termes définissant cette nouvelle approche des textes, l'apprentissage consiste en 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 » (BO, n° 6, août 2008, p. 2-3) : on comprend que l'une des finalités de cet enseignement apprentissage est de rendre l'élève « autonome » dans l'élaboration d'un sens du texte, en lui faisant comprendre pour cela que « le texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » comme disait U. Eco (1985), et que cette coopération, cette interaction avec le texte, et l'interprétation qui en résultera, nécessitent l'acquisition de plusieurs compétences. Autrement dit, il s'agit pour l'élève de savoir mener une sorte de projet de lecture, partant d'une lecture d'un texte, qui engagera tout d'abord certaines « impressions de lecture », qu'il s'agira ensuite d'approfondir, développer, justifier, voire remettre en question... Cette lecture « permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée » (*ibid.*). Échos aux théories internes de la lecture (Iser, 1985 ; Eco, 1985) qui exigent du lecteur une analyse du texte, de sa construction, de son écriture, mais échos aussi aux théories dites externes (Jauss, 1970), à la réception effective, esthétique de chaque lecteur. Le but est d'élaborer peu à peu, par cette forme de va-et-vient entre identification et distanciation face au texte (Picard, 1986 ; Dufays, 1994), une lecture interprétative, un texte de lecteur dirons-nous, une « interprétation raisonnée » disent les Instructions, soit une proposition de lecture structurée, argumentée ... tout en restant personnelle. « 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 » (*ibid.*) : la lecture analytique définit donc une posture de l'élève qui en fait un sujet lecteur actif, et dont la « coopération interprétative » (Eco, 1991) est décisive.

- 6 Cet apprentissage exige ainsi de l'enseignant qu'il cherche à favoriser ces interactions entre le texte et l'élève, et donc les opérations et processus mentaux qui entrent en jeu, sans cependant s'interposer dans l'élaboration du sens, voire proposer sa propre lecture du texte ! Or, force est de constater que le flou conceptuel de ces programmes (combien de définitions peut-on ainsi donner au terme « d'interprétation raisonnée » par exemple ?), leur caractère lacunaire (les objectifs évoqués étant les mêmes pour tous les niveaux de collège, sans distinction ni progression) et la complexité des exigences internes de cette lecture « holistique » (Giasson 2003), peuvent entraîner un certain nombre de « dérives » dans les pratiques enseignantes. Ainsi, certaines formes d'interactions texte-élèves partielles, ou incomplètes¹ remettent en cause l'apprentissage même. Ces constats ont cependant permis l'émergence de réflexions relatives aux différents modes de lecture engagés par ce type de lecture, c'est-à-dire au contenu des interactions texte-élève, aux opérations mentales, non innées, qui les structurent, et que l'on nomme souvent stratégies de lecture. Si l'on reprend la classification de M. Hébert (2002), qui en a fait une synthèse à partir de 19 stratégies de lecture répertoriées, il existerait quatre modes de lecture, c'est-à-dire quatre types d'interactions texte-lecteur permettant des rapports au texte différents : « la compréhension littérale », « l'engagement esthétique », « l'analyse » et « l'évaluation critique ». Si l'on convient du caractère assez généralisant d'une telle approche, elle permet cependant de mieux comprendre la nécessité de cerner les stratégies de lecture en jeu dans la lecture analytique. On reprendra ici pour l'instant, en les modifiant quelque peu, les modes de lecture d'Hébert, avant d'en montrer les limites et de préciser ceux-ci, dans le cadre d'un genre littéraire particulier.

- 7 Tous ces éléments nous ont ainsi conduite à réfléchir à trois facteurs à même de permettre ou de faciliter les interactions, à savoir les pairs, l'enseignant, et les substituts à l'instance enseignante². Une analyse des apports cognitifs et métacognitifs de chacun d'eux, et plus précisément, de leurs apports stratégiques dans les différentes étapes d'élaboration d'une lecture interprétative, a permis d'interroger l'intérêt et les limites d'une combinaison de ces trois facteurs ou vecteurs, dans le cadre de cette élaboration progressive du sens. Il est en effet apparu que chacun motivait, de manière souvent différente, mais non incompatible, un rapport au texte particulier, qui pouvait s'inscrire dans les objectifs des différentes étapes du projet de lecture. Chaque vecteur sollicite ainsi une relation au texte plus ou moins directe : les substituts forcent le « tête à texte » (Adam, 1992 : 13) solitaire, lorsque les pairs rendent ce rapport plus collégial, participatif. Quant à l'enseignant, il fait converger les regards moins vers le texte que vers les apports qu'il propose pour celui-ci, en termes de connaissances déclaratives ou procédurales. Chacun semble aussi se distinguer par les modes de lecture qu'il privilégie : par exemple, les pairs engagent un mode de lecture plus textuel, avec de plus fréquents recours au texte, dus aux conflits cognitifs et à la nécessité intrinsèque de justifier ses choix interprétatifs aux autres membres du groupe. Ces mêmes conflits cognitifs permettent à l'élève de comprendre qu'un texte peut accepter plusieurs interprétations. C'est aussi un moyen pour l'élève de remédier à certaines approches du texte lacunaires, ou erronées, et elles ont donc un rôle de remédiation, ou d'accompagnement, par le mimétisme positif qui peut s'installer à partir du travail collaboratif : en observant ses pairs, l'élève peut parfois mieux comprendre, voire apprendre comment réagir face à un problème de lecture. L'enseignant, pour sa part, permet une approche parfois plus culturelle, apportant notamment certains savoirs, contextuels, littéraires, que les élèves n'ont pas forcément en leur possession. On comprend donc que chaque vecteur favorise un étayage différent, qui ne conditionne pas forcément la lecture de l'élève dans une interprétation unique ou préétablie³. Enfin, chaque vecteur favorise un type de verbalisations particulier, soit dans sa forme (le substitut à l'instance enseignante se présente sous forme de verbalisations écrites par exemple, alors que les discussions entre pairs sont des verbalisations orales), et de plus ils en engagent d'autres, là aussi soit écrites, soit orales, selon les consignes qui sont données aux élèves. Chaque vecteur semble ainsi pouvoir engager un rapport pluriel au texte, et motiver des interactions texte-élève de manière signifiante, en repensant la structure traditionnelle du triangle didactique.
- 8 On comprend davantage ainsi le questionnement central du binôme lecture-écriture mis en évidence précédemment : cette question de la place de l'écrit dans l'apprentissage de la lecture semble d'autant plus importante qu'elle est au centre des réflexions actuelles des enseignants de lettres, au collège comme au lycée, qui ne savent pas toujours comment articuler la trace écrite à l'analyse de texte, voire, remettent en cause sa pertinence... Simple souvenir d'une lecture qui se perdra dans les méandres d'un classeur d'élève, leçon d'humanités qu'un autre document pourrait remplacer ? Là encore, on comprend la nécessité d'inscrire l'activité et l'effort cognitif de l'élève dans sa conceptualisation même, pour rendre ce type d'écrit signifiant aux yeux des élèves, et à leur apprentissage de la lecture littéraire. Les analyses de F. Le Goff (2010) sur « les interactions combinées », les travaux de M. Hébert (2002) ou les démarches expérimentales mises en place par S. Richard et J. Lecavalier (2010) ont souligné chacun à leur manière l'intérêt d'inscrire l'écriture dans cet apprentissage⁴. Dans le cadre de l'ouvrage collectif *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral*

réflexifs, dirigé par D. Bucheton et J.-C. Chabanne (2002), plusieurs auteurs ont notamment montré l'intérêt des verbalisations écrites par les formes de discours réflexifs qu'elles engagent. Elles joueraient ainsi un rôle dans l'élaboration progressive du discours interprétatif de l'élève et dans l'approche métacognitive de la lecture analytique, par les formes d'interactions qu'elles permettent. Ainsi, pour reprendre Chabanne et Bucheton, « tout en parlant, en écrivant, je suis dans une attitude permanente de contrôle de ce que je dis-écrit [...]. Autour des écrits s'organise un travail d'ajustement métalinguistique important, dans les phases de relecture et de négociation entre pairs » (*ibid.* : 6). Dans *Enseigner la lecture littéraire* (1995 : 37), A. Rouxel a souligné pour sa part combien « le langage écrit favorise la conceptualisation et a une valeur éminemment heuristique » dans le travail de lecture littéraire. Mais toutes les verbalisations écrites n'ont pas la même visée, selon le moment de l'élaboration de sens dans lequel elles sont inscrites, et donc pas les mêmes formes, ni mêmes modalités. Certaines peuvent prendre la forme d'écrits intermédiaires⁹, ou « brouillonnants » comme diraient Chabanne et Bucheton (2002) dans leur introduction. D'autres, celles de textes de lecteur, ou « interprétation raisonnée » pour rappeler la dénomination officielle, d'autres encore (que l'on ne fera pas entrer directement dans les objectifs de cette recherche) de prolongements divers, comme les écrits d'invention par exemple. Cette pluralité des discours, leur possible réinvestissement, peuvent permettre de verbaliser et d'inscrire l'activité de l'élève à chacune des étapes de construction du sens, et donner lieu à « un retour au texte, qui ne [soit] jamais un retour au même » (Chabanne & Bucheton, 2002 : 20), maintenant le lien entre le texte et l'élève, inscrivant (au sens étymologique : graver, rendre lisible) la progression de cette relation, pour jouer un rôle double : faciliter « l'épaississement du discours » interprétatif (*ibid.* : 38) et au niveau métacognitif, mieux faire comprendre la notion d'interprétation en tant que lecture évolutive. Voire, mieux faire percevoir aux élèves... qu'ils ont eux aussi quelque chose à dire et à écrire sur un texte, tout autant que la leçon écrite finale que pourrait leur dicter le professeur ! À la mobilisation ou effort cognitif de l'élève se joint donc un rôle non négligeable sur la motivation de ce dernier, et sur son « rapport à » (Barré-De Miniac, 2000) ce type de lecture. Sans compter que ces écrits peuvent apparaître, pour les enseignants, comme de bons indicateurs du niveau des élèves, de leurs stratégies de lecture, de leur compréhension du texte, et des objectifs mêmes assignés à l'exercice de lecture analytique.

2. Vers une démarche d'apprentissage plurielle du lire-écrire

- 9 Pour que la combinaison du lire-écrire prenne sens, peut-être faut-il avant tout comprendre de manière plus précise ce qu'elle exige, engage et permet, au niveau cognitif et métacognitif, et plus précisément, en matière de stratégies de lecture. Ces données semblent en effet essentielles pour que ces types de verbalisations s'inscrivent de manière efficace dans un apprentissage de la lecture analytique, et structurent celui-ci. Il nous a donc semblé nécessaire, à partir d'une approche *a priori*, d'établir une grille des stratégies de lectures devant être mobilisées dans le cadre de cette lecture, puis de mieux cerner, comme dirait P. Bourdieu, les « habitus » de lecture des élèves d'un niveau défini face à un texte littéraire. Les écrits des élèves pouvant s'inscrire dans toutes les étapes de la construction du sens et de la lecture, il a alors fallu chercher une démarche d'apprentissage par laquelle pouvoir au mieux observer et inscrire les variables en

question, les stratégies de lecture. Cela a donné lieu à l'étude des différentes formes de leurs verbalisations écrites, supports et outils didactiques dans l'élaboration du sens, au fil de ce « tête à texte » devenu pluriel. Ainsi, à partir d'une méthode d'analyse de type descriptive, a été mise en place une démarche d'apprentissage de lecture analytique pluri-vectorielle combinant, de manière structurée, les trois vecteurs de l'interaction mentionnés ci-dessus, et ceci dans le but de mobiliser et motiver, par les verbalisations engagées, les types de stratégies de lecture évoqués, et sur lesquels porteraient les observations. Ce type de démarche, d'inspiration socioconstructiviste, déjà expérimenté, de manière quelque peu similaire, par S. Richard et J. Lecavalier (2010) par exemple, vise un étayage fondé sur l'effort interprétatif, à partir d'une approche que l'on peut qualifier, avec ces auteurs québécois, de stratégique, et pour reprendre cette fois-ci L. Rosenblatt (1995), de transactionnelle, entendant par là qu'aucune des variables en jeu n'est étanche à l'autre. Cette approche semble aussi propice à la mobilisation de stratégies de lecture. On observera les effets de ces vecteurs par les « va-et-vient » texte-élève, et ce à partir des différents types de verbalisations écrites permises par ces derniers, par les écrits réflexifs mis en place et l'écriture progressive de leur lecture.

- 10 La démarche en question a été mise en œuvre auprès de 60 élèves de troisième, par une enseignante du collège de Sennecey-le-Grand (Saône-et-Loire, France), pendant une année scolaire. Une à deux fois par séquence, l'enseignante a procédé à une lecture analytique suivant la démarche plurivectorielle suivante : une première phase de lecture d'un texte littéraire, guidée par une fiche de questions définies à l'année, et convoquant plus de cinq modes de lecture (vecteur 1) aidait les élèves à verbaliser au brouillon les premières hypothèses personnelles de lecture. Une forme de maïeutique de la pensée, où « les mots ne se contentent pas d'exprimer la pensée, ils lui donnent naissance », dicit L. Vygotsky dans *Langage et Pensée* (1934). Ce « tête à texte », avec le seul étayage de questions ouvertes et maîtrisées par les élèves, avait pour but d'éviter une première approche déjà modelée par la lecture professorale, rassurante pour certains, mais sclérosante aussi, car elle limite de fait certaines pistes interprétatives, et intimide parfois les élèves qui, par manque de motivation parfois ou par sentiment d'infériorité intellectuelle, restreignent l'effort cognitif dès cette première étape d'interaction. L'objectif des questions était ainsi de convoquer un certain nombre de stratégies de niveau I, s'inscrivant dans une approche plurielle du texte : littérale, expérientielle, textuelle, culturelle, ou encore distancielle⁶. Les élèves avaient pour consigne de verbaliser à l'écrit leurs premières pistes, sous forme de notes, brouillons instrumentaux, écrits intermédiaires donc qui seraient ensuite repris, réinvestis lors d'une séance en groupes, au cours de laquelle les élèves pourraient mettre en commun leurs premières pistes interprétatives, échanger, argumenter sur leurs choix... L'oralisation des premiers écrits crée une dynamique lire-écrire-dire qui contribue à l'épaississement du discours interprétatif, notamment par le mimétisme positif, et les conflits cognitifs que cette approche entre pairs permet. L'écrit intermédiaire devient alors le support de la verbalisation orale et de la construction du sens. Enfin, après une mise en commun des réflexions de groupes, l'enseignant pouvait intervenir véritablement (vecteur 3) pour approfondir, suggérer, mettre en doute, corriger certaines hypothèses, apporter cette dose d'« humanités et de méthode » (De Beaudrap, 2006) nécessaire à l'apprentissage de la lecture analytique en général, et à l'étude de tel texte en particulier, sans que cet étayage ne prenne la forme d'une sclérose de la pensée pour chacun des élèves, ceux-ci ayant déjà été amenés à construire leur propre cheminement interprétatif. Bien que leur projet de

lecture fût encore inachevé, ces derniers avaient utilisé, mis en place de multiples stratégies de lecture, et l'intervention enseignante venait alors approfondir l'approche cognitive et métacognitive des textes déjà engagée. L'étayage était donc inversé, répondant à certaines des nécessités de l'effort interprétatif, à la mise en activité effective de l'élève et *in fine*, proposant des réponses à la « nécessaire conversion pédagogique de l'enseignant » qu'évoquait déjà M. Descotes en 1989. À la suite de ces étapes, chaque élève avait alors pour consigne de construire, à partir de tous ses écrits intermédiaires, sa lecture du texte, son texte de lecteur, son « interprétation raisonnée », avec quelques consignes de structuration données lors d'une première phase d'enseignement explicite, en début d'année⁷. Les stratégies convoquées étaient donc ici les mêmes que celles déjà mises en place (donc réinvesties ou non, selon les choix interprétatifs de l'élève), mais d'autres étaient alors utilisées pour permettre ce type d'écrits : plus élaborées, plus complexes, qui combinent les stratégies dites « de niveau I » (voir note 3) pour aboutir à une hypothèse de lecture élaborée. Cet enrichissement du degré d'élaboration du sens était aussi accompagné de la structuration des hypothèses interprétatives entre elles. On comprend donc que chaque étape de l'élaboration du sens a nécessité des stratégies de lecture bien précises, et que les verbalisations écrites, en convoquant elles aussi ces stratégies, ont pu répondre à ces demandes, en les mobilisant par les exigences du passage à l'écrit. Le travail de recherche a ensuite été d'analyser les types de stratégies utilisés (niveau d'élaboration de sens), les inférences et les formes d'explication et de justification développant les hypothèses de lecture (degré d'élaboration de sens) ainsi que la structuration et la dialectisation du discours (niveau de structuration) atteints par les élèves au fil des étapes de la démarche, dans les textes de lecteur. Cela a été réalisé à une période de l'année où les modalités de la démarche étaient alors comprises par la majorité des élèves, soit pour nos classes, après cinq mois de pratique, et huit lectures analytiques, portant sur des extraits de textes de tous genres (et suivant les consignes des Instructions Officielles de troisième).

- 11 Les premiers résultats de l'analyse des données, et la nécessité de préciser le choix des variables « texte » pour une analyse plus précise des stratégies, ont alors amené à s'intéresser davantage aux lectures faites à partir de textes poétiques « résistants », « réticents » pour reprendre C. Tauveron⁸. Lors des analyses des lectures analytiques du poème « Evadné » de René Char (*Fureur et Mystère*, Paris, Gallimard, 1948), qui se caractérise en effet par une certaine forme d'hermétisme (peu étonnante pour qui connaît l'univers de ce poète), il est en effet apparu, par comparaison avec d'autres textes tout aussi résistants, mais appartenant à d'autres genres (ou poétiques, mais moins résistants), que les stratégies de lecture utilisées lors de cette lecture avaient abouti une élaboration de sens plus approfondie. Les figures de style (reposant sur l'analogie, l'hypallage, l'antithèse et la synesthésie majoritairement), la structure métrique, le flou de l'énonciation, des jeux de polysémie, et les agrammaticalités créent en effet des « blancs », des « lieux d'incertitudes », une continue « indétermination » pour reprendre les termes de J.-L. Dufays (1994 : 156) qui peut déstabiliser ou perturber tout lecteur, même expert. Il a alors paru utile de dresser la liste des stratégies (de niveau I) pouvant être convoquées pour l'étude de ce texte particulier, et pour être ainsi mieux à même d'observer celles effectivement utilisées par les élèves. Il semble important d'insister sur cette nécessaire précision générique, pour bien comprendre, comme l'a déjà souligné K. Canvat (1992) et comme on le verra par la suite, que du genre et du type de texte dépendent en partie les approches interprétatives qui en sont faites, et par là même, les variables, et surtout les résultats d'analyse. Le recueil des données a donc été effectué

à partir des textes intermédiaires des élèves et de textes de lecteur ciblés, et ces mêmes textes ont permis la constitution des grilles d'analyses, pour mieux comprendre la nature des stratégies utilisées, le niveau d'élaboration de sens, et de structuration. La grille d'analyse de données créée était donc double, l'une permettant une approche générale et intergénérique (on parle alors davantage de « modes de lecture »), l'autre se voulant plus ciblée en fonction des attentes *a priori* que convoque ce genre littéraire, et des stratégies trouvées dans les écrits des élèves.

- 12 Il faut évidemment rester bien conscient des limites d'une analyse qui s'en tient aux verbalisations écrites, mais, sans reprendre les remarques très pertinentes de M. Quet et F. Dabène (1995) concernant les limites à apporter au parti pris de la verbalisation écrite, on dira simplement que des travaux assez récents, comme ceux d'Hébert, s'intéressent déjà à l'analyse des verbalisations à dominante orale des élèves dans ce type d'apprentissage, alors que ceux portant sur les verbalisations écrites, pour ce qui concerne ce type d'apprentissage précis, sont plus rares. Or, les demandes institutionnelles actuelles, la place critique de la trace écrite dans l'enseignement du français aujourd'hui, et les pistes de réflexion qu'apportent ces verbalisations plurielles et personnelles, complexes, demandent, semble-t-il, de prendre en compte ces limites sans renoncer pour autant à l'analyse de l'activité de l'élève à partir de ses écrits.

3. Des écrits lus aux lectures écrites : un apprentissage pluriel pour l'élève

- 13 À la suite de cette démarche, et bien que les données ne soient pas encore toutes analysées, quelques remarques semblent pouvoir être formulées. Certains des premiers résultats permettent tout d'abord de noter une évolution notable dans les pourcentages des variables analysées : le niveau d'élaboration (nombre et types de stratégies), le degré d'élaboration (inférences, justification et développement), et le niveau de structuration de sens (structuration des axes et dialectique du texte de lecteur), c'est-à-dire les stratégies de niveau III, ont progressé de manière significative au fil des lectures analytiques⁹. Cela semble ouvrir des pistes pour mieux comprendre en quoi, et comment, l'apprentissage de la lecture analytique peut être lié à une certaine forme d'apprentissage de l'écrit de type argumentatif.
- 14 Mais c'est sur le genre et le niveau de difficulté des textes proposés aux élèves qu'il faudrait surtout revenir : on a en effet pu noter que les écrits intermédiaires des textes poétiques¹⁰ (comparés à ceux ayant porté sur des textes d'autres genres ou d'une « résistance » moindre, durant la même période scolaire) présentent, dès la première étape de lecture, un nombre plus conséquent de stratégies de lecture, observation qui se retrouve lors du travail en groupe. De plus, une analyse plus fine des stratégies dans les lectures du texte poétique résistant révèle la hausse significative de deux modes de lecture en particulier, à savoir le mode textuel et le mode distanciel. Qu'est-ce à dire ? Les élèves, dans leur grande majorité, ont proposé des écrits finaux qui se caractérisent par une forte visée argumentative, même pour certains chez qui dominaient encore la paraphrase, et un type de texte de lecteur plus « descriptif » : le degré d'élaboration de sens se trouve en hausse, du fait entre autres de justifications plus structurées (stratégies de niveau III), notamment grâce à un bon réinvestissement des analyses textuelles¹¹. Les élèves ont montré par cela leur volonté de prouver la validité de leurs hypothèses, en

puisant dans le texte des indices justifiant leurs pistes interprétatives. Les inférences sont majoritairement de type élaborées¹² (55 % des inférences élaborées contre 25 % de moyenne annuelle). Le niveau de structuration est aussi plus élevé, avec une majorité des textes de lecteur présentant une structuration globale des idées (utilisation de connecteurs logiques, mise en paragraphes des hypothèses...)¹³. Le niveau de dialectisation du discours est lui aussi significatif dans plus de la moitié des textes de lecteurs¹⁴. Ces résultats incitent alors à parler d'un type de lecture que l'on nommera « critique », entendant par ce terme une lecture où l'élève lecteur exprime et assume ses choix d'interprétation, par les hypothèses qu'il défend (il faut ici définir et comprendre ce terme à partir de son étymologie, *crisis* : choisir, trancher). L'élève s'inscrit dans le texte, exprime sa voix, sa lecture, en argumentant, justifiant et développant ses choix interprétatifs, en cherchant à donner une cohérence, une progression, (oserait-on dire, une histoire) à sa lecture du texte. Notons de plus la présence assez prégnante du mode expérientiel (15 % des stratégies de lecture), montrant ainsi qu'une lecture peut être objectivante et expérientielle, que l'un ne s'oppose pas à l'autre, mais que les deux peuvent apparaître complémentaires, dès lors qu'on entend comme pouvant être plurielle l'implication du lecteur dans l'interprétation qu'il fait d'un texte. Cette forte présence peut aussi s'expliquer par la particularité d'énonciation de ce genre, du sujet lyrique et de « sa parole adressée ». Pour reprendre Gelas (1995 : 167), « c'est d'ailleurs précisément parce que cette parole adressée n'est pas réductible à un message référé que je pourrai par exemple la reprendre à mon compte et à mon tour ». Mais, à la présence signifiante de ces types de stratégies, s'ajoute celle, tout aussi remarquable, comparée à la moyenne annuelle, de stratégies appartenant au mode distanciel (voir note 6) : cette présence dans les verbalisations écrites marque une prise de distance face au texte littéraire et à sa propre lecture du texte : par l'emploi de modalisateurs, le recours plus marqué au pronom indéfini « on », l'emploi du conditionnel, la prise en compte (pour les prendre en charge, les mentionner ou les réfuter) de propos rapportés, de pairs ou de l'enseignant, l'écriture vient alors mettre en scène la volonté du lecteur de montrer que, malgré son implication, il a conscience de la relativité intrinsèque, possible et nécessaire de son interprétation : il montre ainsi, par l'écriture, qu'il n'est pas dupe de sa lecture. C'est pourquoi l'on pourrait parler d'une forme particulière de « va-et-vient dialectique », pour reprendre sous un nouvel angle la formule notamment trouvée chez Dufays (1992). « Va-et-vient dialectique » qui met en tension, dans ces écrits, de manière dynamique et constructive, distanciation et implication, volonté de montrer la relativité de ses hypothèses, d'antidogmatisme... et choix personnel, assumé et argumenté d'hypothèses de lecture. « Va-et-vient dialectique » enfin qui dit le rapport de l'élève à la lecture par l'écriture et qui montre, en la mettant en pratique, la définition qu'on peut donner à l'interprétation, entendue comme lecture possible, mais toujours relative, d'un texte littéraire.

- 15 Prenons le temps de quelques remarques et commentaires sur un texte de lecteur, pour rendre plus concrètes certaines des variables évoquées, avec celui de Jeanne. Soulignons d'abord que Jeanne est une élève dont l'acquisition des compétences en lecture ne posait pas de difficulté particulière, et qu'elle avait notamment validé la plupart des items de lecture relatifs du « Socle commun de connaissances et de compétences » (Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006). Ses difficultés durant l'année portaient surtout dans l'approfondissement de certaines hypothèses, avec un recours trop fréquent à la seule paraphrase, et un faible pourcentage d'inférences élaborées. À la suite de l'étude d'« Evadné », elle a construit son texte de lecteur, composé de deux grandes parties (axes

de lecture), elles-mêmes divisées en deux et trois sous-parties (hypothèses de lecture), et dont voici la toute dernière, précédant sa conclusion finale :

« Je dirai que ce poème est finalement peut-être le **souvenir** d'un instant d'évasion, car tout d'abord , comme on l'a dit en première partie, le temps est au passé (imparfait : "étions" v 1, "aimait" dernier vers...), mais aussi car le poème se clot avec le verbe "souviens" : on pourra penser que le poète, comme on le fait tous parfois quand ça va mal, se rappelle ces bons moments, pour se consoler peut être, ou pour ne pas oublier, pour retenir ce moment ("chaque part de toi que je **retienne**").

Mais on peut pensé aussi que c'est un moment bien particulier, d'où l'inscription dans sa tête de ce moment... Je m'explique : ce moment de plaisir (voir le champ lexical du bien être dont j'ai parlée), d'amour, a été court, et donc, il est encore moins présent : dès le vers 5, des mots comme "bientôt s'effondrerait", "corbeau", puis la fameuse parenthèse énigmatique de la dernière strophe, pourraient faire comprendre que ce moment de pur bonheur avec cette personne féminine a été intense (voir partie I) mais fulgurant, comme la poésie de Char : une sorte de "désir fulgurant" qu'il retranscrit dans ce poème "explosif" aussi, qui dépasse, fait exploser les codes (absence de ponctuation, mélange des vers libres et des alexandrins, problèmes de grammaire : été + vie = "étions" (P4 au lieu de P6) et hypallage "robe odorante"... comme on l'a vu avant).

Du coup, on se demandera presque si ce moment partagé avec cette femme ne sera pas plus qu'une histoire d'amour, comme l'on dit certains, mais un moment où ils auraient fait l'amour !! J'ai parlée de la fusion des deux êtres ("d'un seul tenant"), de la présence des sens, et donc de la sensualité, et il y a me semble-t-il des images assez métaphoriques, comme le "silex", ou le château qui "s'enfonce dans l'argile", l'évocation de la robe seule pour la fille... bref, c'est une supposition mais ce pourrai être aussi une sorte d'évasion ! »

- 16 Une première analyse de cet extrait de la lecture de Jeanne permet de souligner la présence marquée de tous les modes de lecture : littéral (évocation du thème ou du système énonciatif, prise en compte par le vocabulaire utilisé du genre du texte), expérientiel (identification/projection avec le sujet lyrique), culturel (référence à la poétique de René Char, et à la notion de « désir fulgurant » qui caractérise son univers poétique), mais surtout textuel (six stratégies grammaticales, lexicales, stylistiques sans compter celles seulement mentionnées, car déjà expliquées précédemment) et distanciel (alternance du pronom personnel « je » et du pronom indéfini « on » ; modalité énonciative interrogative assez marquée (interrogatives indirectes), utilisation du conditionnel, modalité d'énoncé épistémique (sémantique des verbes d'état, adverbess et noms exprimant le doute, la nuance) ; prise en compte (ou appui) du discours de l'enseignant, périphrases verbales avec semi-auxiliaires à valeur modale : « ça pourrait être »). Sans entrer dans une analyse plus détaillée ici, on dira que le niveau d'élaboration de sens est élevé, et les résultats des analyses de données ont permis d'observer une nette progression entre le nombre de stratégies présentes dans ce texte par rapport aux autres textes de lecteur¹⁵, en particulier au niveau des stratégies distancielles et textuelles. Concernant le niveau de structuration, on remarque une dialectisation du propos entre les axes de lecture (inter-axial), par les formes de rappels et réinvestissements faits (« comme on l'a vu avant »), et à l'intérieur même de ceux-ci (intra-axial), par l'utilisation de connecteurs logiques et de liaisons, ainsi que par les retours à la ligne. Ces retours, ainsi que la progression des idées, reprenant de manière logique les mots clés de l'hypothèse proposée, soulignent la dialectisation du propos de l'élève. Celle-ci est aussi le fruit des inférences « interprétatives » (Cèbe & Goigoux, 2009) présentes dans cette dernière sous-partie (la plus éloignée d'une lecture littérale), et qui donnent un degré

d'élaboration de sens élevé : par exemple, concernant le degré d'élaboration de sens, on pourrait ici mettre en évidence le niveau de justification, majoritairement structuré par la combinaison inférence/citation explicative, et la tendance marquée de l'élève à expliquer, à détailler son propos (« *je m'explique* »). Certaines de ses inférences sont structurées à partir de liens logiques entre les connaissances acquises (la poétique de Char par exemple) et certains éléments du texte (le lexique des sens et de l'amour), d'autres le sont à partir d'éléments du texte mis en lien avec d'autres inférences déjà élaborées, telle que celle où l'élève puise dans le texte des termes pouvant faire apparaître une métaphore filée de l'acte sexuel, en l'alliant à l'inférence lexicale du désir. Cette lecture finale, la plus « élaborée » au niveau inférentiel, dialectisée, n'en fait pas une « lecture déviante » (Dabène & Quet, 1994 : 23), du fait de l'inscription omniprésente des hypothèses dans une analyse textuelle et argumentée : cette « prise de risque inférentielle » (*ibid.* : 24) semble au contraire en faire une lecture interprétative, et répondre aux objectifs mêmes de l'apprentissage. Il paraît enfin intéressant de rendre compte des propos de Jeanne, retranscrits à la suite d'un entretien proposé à un certain nombre d'élèves, après cette lecture. Lorsqu'il lui fut demandé comment elle en était arrivée à percevoir cette métaphore sexuelle, voici ce qu'elle répondit : « En relisant mes premiers brouillons, j'ai vu qu'il y avait l'idée du désir avec les champs lexicaux et du coup j'ai relié ça avec ce que la prof a dit sur le "désir" chez Char. Quand j'ai fait le texte de lecteur, j'ai vu qu'il y avait toujours ces images un peu bizarres de "silex" et tout, et là je me suis dit, et si c'était une métaphore sexuelle, plus encore que l'histoire d'amour qu'on avait vue en groupe. [...] Mais j'ai galéré pour expliquer ça, et j'ai quasi eu honte... Enfin à l'écrit, ça va encore. J'ai essayé d'être claire et de bien m'expliquer, mais j'avoue que c'est peut-être poussé loin » : réinvestissement et approfondissement des écrits, et par eux, lieu de création, de réflexion, de prise de risque aussi... Mais lieu où s'élabore le sens, qu'il s'agisse des écrits de l'élève, ou du texte littéraire.

- 17 Écrits d'autrui, écrits de soi ; écrits supports, écrits produits ; textes d'auteur, textes de lecteur.... ou de l'intérêt à porter aux écritures dans l'apprentissage de la lecture. Écrits de l'élève, instruments d'apprentissage pour lui, qui comprend, apprend, en écrivant. Textes littéraires, au rôle important dans la création de ces écrits, conditionnant en partie l'effort interprétatif, et le type d'écrit qui en adviendra aussi. Deux types d'écriture donc, mais deux types d'apprentissage du lire/écrire, aussi. Bref, un apprentissage pluriel, qui rend véritablement l'élève auteur... de sa lecture. Il s'agit alors de trouver des démarches pédagogiques à même de valoriser ces écrits, ce que l'on a tenté de faire par cette démarche plurivectorielle, afin que l'élève, sinon comprenne, du moins « pratique » la définition même de ce qu'on entend aujourd'hui par interprétation, à savoir une lecture possible, mais toujours relative, d'un texte littéraire. On aurait ainsi pu aussi évoquer la diversité des textes de lecteur obtenus lors de cette lecture : malgré les phases de travail en commun, les élèves, au fil de leur texte de lecteur, ont personnalisé leur lecture, notamment par le choix des citations ou des hypothèses retenues : un autre signe de cette prise en charge de sa lecture, et une autre manière pour l'enseignant de faire comprendre aux élèves la notion de pluralité, intrinsèque à la notion de relativité, dans l'interprétation. Certes, cette analyse, avec toutes les limites que l'on peut lui apporter, n'a pas la prétention d'être irréfutable et indéniable. On l'a déjà évoqué, cette expérimentation a ses limites, mais elle aura cependant permis de mettre en lien les problématiques actuelles des enseignants et certaines recherches théoriques, pour mieux réfléchir aux moyens didactiques et pédagogiques dont chaque enseignant dispose face

aux objectifs d'un tel apprentissage de la lecture. L'intérêt porté à la trace écrite, souvent questionnée quant à son utilité véritable pour l'élève, l'intérêt du texte poétique résistant, souvent mis de côté, pour sa résistance même, dans les séances de lecture, auront en tout cas semble-t-il permis de comprendre la nécessité de mieux définir ce qu'impliquent et permettent outils, textes et démarches, pour répondre aux possibles difficultés des enseignants, et de leurs élèves.

Conclusion

« J'aime qui m'éblouit, puis accentue l'obscur en
moi »

René Char, *Les Matinaux*.

- 18 Apprentissage... pluriel, qui souligne finalement que la complexité de la lecture littéraire nécessite un étayage qui repense les stratégies mobilisées par cette dernière, pour y répondre par les outils didactiques et les démarches pédagogiques les plus adéquats possibles, c'est-à-dire ceux qui, par les opérations mentales et l'activité de l'élève qu'ils motivent, prennent la mesure de l'effort interprétatif nécessaire à la compréhension de la notion d'interprétation, et à son autonomisation.
- 19 Écriture... plurielle, et l'urgence de repenser cette combinaison du lire-écrire (et dire) au sein même de l'apprentissage de la lecture, pour des raisons pratiques, ou institutionnelles certes, mais aussi pour les apports cognitifs et métacognitifs mis en avant. L'écrit, support de la lecture pour les élèves durant les étapes de sa construction, trace écrite finale personnelle de leur aventure dans les méandres du texte, qui concrétise cette rencontre, ce « tête à texte » tant évoqué ici. Outil d'analyse pour l'enseignant, mieux à même de comprendre les stratégies utilisées par les élèves, les remédiations nécessaires... et les réelles capacités de ces derniers, parfois sous-estimées, et par les enseignants, et par les élèves eux-mêmes. Écrit miroir, projection de ses capacités de lecteur, de sa lecture, de son moi. Devenir auteur de sa lecture, c'est ainsi, aussi, se construire une identité de lecteur, et c'est apprendre, par cette projection plurielle, à mieux se connaître. Comme le disent Chabanne et Bucheton (2002 : 12), « écrire, c'est projeter une image de soi. C'est donc prendre le risque de se constituer en personne [...] mais c'est aussi faire exister, entre moi et les autres, une différence qui me construit ».
- 20 Or, comme le pensait Arthur Rimbaud, c'est en plongeant dans l'inconnu que l'on trouve du nouveau, et que l'on se découvre, en lisant, en écrivant, aurait rajouté Gracq... Cet inconnu, dans le cadre de ces recherches, aura pris la forme d'un texte poétique dont la « fureur » et le « mystère » auront répondu à « l'obscur clarté » des exigences officielles, en motivant l'effort interprétatif par un « plaisir de l'indétermination » (Bouvet, 2007 : 112) né de ces résistances mêmes. Ainsi, pour conclure sans fermer aucune porte à toutes ces réflexions, peut-on alors se demander avec Gelas (1995 : 169) : « Poèmes nécessairement obscurs... ne serait-ce pas un des buts à nous assigner pour les "explications de texte" que d'apprendre à rendre ces derniers plus opaques ? » Une opacité à même de faire naître dans les textes d'élèves une forme de distance créatrice où s'exprime, s'apprend et s'écrit, de manière plurielle, l'histoire du sujet lecteur... qu'ils deviennent.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.M. (1992) : *Pour lire le poème*, Bruxelles, De Boeck/Duculot.
- BARRE-DE MINAC, C. (2000) : *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- BEAUDRAP, R. de (2006) : « La culture littéraire dans le second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes », actes des 7^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, IUFM Montpellier.
- BOUVET, R. (2007) : « Le plaisir de l'indétermination », in : B. Gervais & R. Bouvet (dirs), *Théorie et pratiques de la lecture littéraire*, Paris, Presses universitaires de France, p. 111-132.
- CANVAT, K. (1992) : « Interprétation de texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques*, 76, p. 33-44.
- CÈBE S. & GOIGOUX, R. (2009) : *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6^e, Segpa*, Paris, Retz.
- CHABANNE, J. C. & Bucheton, D. (dirs) (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.
- DABÈNE, M. & Quet, F. (1994) : *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*, Paris, Delagrave.
- DEBREUILLE, J.-Y. (dir.) (1995) : *Enseigner la poésie ?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- DESCOTES, M. (1989) : *Lecture méthodique, de la construction du sens à la lecture méthodique*, Toulouse, CRDP.
- DUFAYS, J.-L. (1997) : « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14/15 ans », *Pratiques*, 95, p. 31-52.
- (2001) : *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L & LEDUR, D. (dirs) (1996), *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 ?*, Louvain-la-Neuve, mai 1995, Bruxelles, De Boeck/Duculot.
- ECO, U. (1985) : *Lector in Fabula*, Paris, Grasset.
- GELAS, B. (1995) : « Le poème au plus près du langage », in : J.-Y. Debreuille, *Enseigner la poésie*, Lyon, PUL, p. 167.
- GERVAIS, B. & BOUVET, R. (dirs) (2007) : *Théorie et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'université du Québec.
- GIASSON, J. (2003) : *La Lecture de la théorie à la pratique*, Montréal, De Boeck.
- HEBERT, M. (2002) : *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, université de Montréal.
- ISER, W. (1985) : *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga.

- JAUSS, H.-R. (1978) : *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- LECAVALIER, J. & RICHARD, S. (2010) : *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, Montréal, Chenelière.
- LE GOFF, F., 2010 : « Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques ? », actes des 11^{es} rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010.
- MICHEL, R. (199) : « La lecture méthodique à la lumière des instructions officielles : une obscure clarté », *Pratiques*, 101-102, p. 77-94.
- PICARD, M. (1986) : *La lecture comme jeu*, Paris, Éd. de Minuit.
- PREFONTAINE, C. & LEBRUN, M. (dirs) (1992) : *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, actes du colloque *Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture*, Montréal, Logiques écoles.
- REUTER, Y. (dir.) (1994) : *Les interactions lecture-écriture*, Berne, P. Lang.
- ROSENBLATT, L. (1995): *Litterature as Exploration*, 5^e éd., New York, The Modern Language Association of American.
- ROUXEL, A. (1995) : *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- TAUVERON, C. (2001) : *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au delà*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.
- (2004) : « La lecture comme jeu, à l'école aussi », in : *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, actes de l'université d'automne, Versailles, CRDP de Versailles.

ANNEXES

Poème « Évadné » proposé aux élèves dans le cadre de la démarche plurivectorielle

EVADNE

L'été et notre vie étions d'un seul tenant
 La campagne mangeait la couleur de ta jupe odorante
 Avidité et contrainte s'étaient réconciliées
 Le château de Maubec s'enfonçait dans l'argile
 Bientôt s'effondrerait le roulis de sa lyre
 La violence des plantes nous faisait vaciller
 Un corbeau rameur sombre déviant de l'escadre
 Sur le muet silex de midi écartelé
 Accompagnait notre entente aux mouvements tendres
 La faucille partout devait se reposer
 Notre rareté commençait un règne
 (Le vent insomniaux qui nous ride la paupière
 En tournant chaque nuit la page consentie

Veut que chaque part de toi que je retienne
Soit étendue à un pays d'âge affamé et de larmier géant).

C'était au début d'adorables années
La terre nous aimait un peu je me souviens.

René Char, *Fureur et Mystère* (1948)

NOTES

1. On entend par *interaction partielle* les interactions où l'élève n'est pas confronté à l'effort interprétatif exigé pour l'élaboration d'une « interprétation raisonnée ». Pour donner un exemple, lorsque l'enseignant, sous couvert de quelques questions, finirait par dicter sa lecture d'un texte littéraire étudié en classe, ou un manuel scolaire, qui donne le nom des axes interprétatifs au-dessus même des questions qui sont censées y mener l'élève. On entend par *interaction incomplète* celles qui privilégient une « étape de l'élaboration de sens » ou qui se focalisent sur une stratégie bien précise : ainsi, l'étude d'un texte où il ne serait que question d'en analyser les figures de style, ou simplement répondre à quelques questions de compréhension littérale, sans inscrire l'exercice dans un projet de lecture menant à l'élaboration d'une interprétation de ce texte par l'élève...
2. On entend par « substituts à l'instance enseignante » les supports tels manuels, fiches de lecture ou autres étayages écrits.
3. Les vecteurs motivent donc des stratégies qui n'ont pas toutes les mêmes finalités : certaines ont pour objectif de répondre à la question « que faire face à un texte ? » (on les nomme « stratégies de niveau I »), d'autres, à la question « comment, pourquoi, quand faire face à un texte » (« stratégies de niveau II »), d'autres enfin, à la question « que faire à partir des stratégies de niveau I ? » (« stratégies de niveau III ») : ces dernières visent l'élaboration d'hypothèses de lecture à partir de ces premières interactions.
4. Pierre Alain Chiffre, inspecteur pédagogique régional Lettres en Bourgogne, a ainsi proposé, dans le cadre du pilotage d'un séminaire académique à Chalon-sur-Saône, de réfléchir davantage aux outils didactiques à même de rendre l'activité de l'élève plus effective dans l'apprentissage de la lecture analytique, constatant l'intérêt encore trop précaire porté aux formes de verbalisations écrites qui peuvent étayer la construction du sens interprétatif, et soulignant de fait la nécessité de repenser la place de la trace écrite au sein même de l'élaboration du sens.
5. Pour être fidèle à la définition donnée par ses auteurs : « intermédiaire peut être pris dans de nombreux sens : intermédiaire entre deux états de la pensée, entre les membres d'un groupe de travail, entre des écrits et des oraux » (Chabanne & Bucheton, 2002 : 20).
6. On entend ainsi : par mode *littéral*, les stratégies permettant la compréhension littérale et globale du texte (résumer, repérer le système énonciatif, les thèmes principaux) ; par mode *expérientiel*, les stratégies (nommées parfois esthétiques) amenant l'élève à réagir d'un point de vue affectif et axiologique face à un texte, et les stratégies d'ordre identificatoire ; par mode *textuel*, les stratégies visant l'analyse textuelle d'un point du vue lexical, grammatical, stylistique ; par mode *culturel*, les stratégies permettant une mise en relation d'éléments du texte avec le contexte historique, social, culturel, biographique et intertextuel ; par mode *distanciel*, enfin, les stratégies par lesquelles l'élève analyse son point de vue face au texte, et face à sa lecture du texte, par une modalisation plus épistémologique, mais aussi par la prise en compte (et pas forcément

en charge) d'autres discours possibles, soulignant la relativité de sa lecture. On ne le confondra donc pas avec la notion de « distanciation », qu'on trouve notamment chez J. L. Dufays, ou du type de lecture que certains auteurs nomment « objectivant » ou « critique ».

7. Enseignement métacognitif, avec une première réflexion sur la notion d'interprétation, et l'intérêt de chaque étape dans la démarche proposée ; méthodologique, notamment quant à l'organisation des hypothèses de lecture en plan, les modalités typographiques relatives à l'insertion de citations, l'utilisation d'outils tels dictionnaires ou encyclopédies...

8. On rapprochera ce terme de la définition générale que C. Tauveron (2001, 2004) propose, même si elle concerne plus précisément le genre narratif. Est ainsi entendu par ce terme tout texte qui « enraye les automatismes de compréhension » et qui « génère des conflits dont la solution viendra du lecteur » : c'est en cela qu'on peut dire que ces textes se caractérisent par une forme d'hermétisme.

9. On ne revient pas sur les nécessaires limites à donner quant aux variables externes pouvant entrer en jeu dans ces résultats, mais ces derniers marquent quoi qu'il en soit une meilleure capacité de l'élève à construire une lecture interprétative d'un texte littéraire.

10. Il est ainsi intéressant d'observer en second lieu la différence de résultats, comme je l'ai déjà évoquée, à partir de l'étude de textes de genres romanesque (A), ou théâtral (D), résistants pourtant, celle d'un texte poétique plus accessible (B), et celle d'un texte poétique résistant (C). Proposés tous les quatre sur une période trop courte pour voir dans ces différences une possible résultante de l'apprentissage en lui-même, ces textes de lecteur interpellent par le « pic » du degré et niveau d'élaboration de sens relevés (+ 20 et 25 % comparés à la progression générale) et du niveau de structuration (+ 20 %). Les écrits intermédiaires témoignent, dès la première étape, d'une plus grande présence de stratégies de lecture (+ 15 % comparés aux textes résistants A et B), observation qui se retrouve lors du travail en groupe (+ 13 % de nouvelles stratégies inscrites, + 15 % de stratégies réinvesties comparés à A, B et D).

11. Avec une moyenne générale de 25 stratégies par texte de lecteur en C, soit 10 de plus comparé à la moyenne générale, 15 % de plus qu'en A et + 20 % comparé à D.

12. Voir les définitions de J. Giasson (2003).

13. Plus de 65 % de textes de lecteur procédant à une structuration globale des idées (utilisation de connecteurs logiques, mise en paragraphes des hypothèses...) contre 45 % en progression générale annuelle, 47 % en A, 50 % en B et 38 % en D.

14. 68 % des textes de lecteur se caractérisent par une progression qualifiée de « dialectique », contre 45 % en A, 50 % en B, 55 % en D et 45 % dans la progression annuelle.

15. On a en effet pu noter une progression de 15 % des stratégies distancielles entre ce texte de lecteur et son texte de lecteur A, de plus de 23 % avec D ; quant au mode textuel, on a noté la présence au total de 30 stratégies de lecture, contre 22 pour A, 19 pour D, et 18 pour C.

RÉSUMÉS

Si la lecture analytique inscrite dans les programmes du secondaire français nécessite de réfléchir aux conditions de son apprentissage, par notamment la complexité des stratégies de lecture convoquées, les démarches pédagogiques et les outils didactiques à même de répondre à ces exigences interrogent encore souvent chercheurs et enseignants. Dans le cadre de recherches doctorales, une démarche mise en place auprès d'élèves de troisième durant une année scolaire a ainsi permis de mieux comprendre l'intérêt d'inscrire l'écriture dans cet apprentissage de la lecture, en faisant de cet outil d'analyse de données un outil didactique à part entière pour les élèves. Les différentes formes de verbalisations écrites produites par ces derniers, des textes intermédiaires aux textes de lecteur, semblent avoir favorisé la mise en place d'interactions texte-élève accentuant l'effort cognitif, tout en guidant l'élève dans l'élaboration progressive de sa lecture littéraire. Mais cette prise en compte de l'écriture a aussi permis, lors de l'analyse des textes de lecteur, de mieux voir en quoi la lecture analytique d'une forme d'écrits particuliers, à savoir le texte poétique résistant, peut renforcer les apports cognitifs et métacognitifs de l'interaction combinée du lire-écrire, et participer à cette dynamique plurielle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture.

Analytical reading, as inscribed in the secondary school syllabus, imposes reflection on the conditions of its learning, in particular because of the complexity of the reading strategies necessary. Researchers and teachers continue to question the teaching methods and educational tools at their disposal. In the context of PhD research, an approach used with a Year 10 class for an academic year, has permitted a better understanding of the importance of the use of the written language in the learning of reading methods. This initially analytical tool is transformed into an equally important learning tool for the pupils themselves. The different types of written verbalisations produced by pupils, as well as intermediary reading, seem to have encouraged pupil-text interaction stimulating cognitive activity and guiding the pupils in the progressive elaboration of literary reading. The use of the written word has also shown, whilst analysing reading texts, how the analytical reading of a specific written form, resistance poetry, can reinforce the cognitive and meta cognitive contribution of the writing-reading combination and how it participates in the plural dynamics of writing in the acquisition of reading methods.

INDEX

Keywords : analytical reading, learning, interaction, written verbalisations, reading strategies

Mots-clés : lecture analytique, apprentissage, interactions, verbalisations écrites, stratégies de lecture

AUTEUR

SÉVERINE TAILHANDIER CAZORLA

Laboratoire ECP (EA 4571) Université Lumière Lyon 2, ISPEF, Université Catholique de Louvain