

## La lecture analytique :

### Proposition pour une démarche d'enseignement apprentissage au secondaire

#### En guise d'introduction....

Dans cet article, je commencerai par réfléchir aux objectifs relatifs à l'enseignement apprentissage de la lecture analytique au collège, en soulignant ensuite les difficultés intrinsèques et extrinsèques de l'exercice, avant de proposer une démarche didactique et pédagogique, qui n'a d'autre prétention que celle d'offrir des outils et des propositions pratiques aux enseignants de lettres, dont je fais partie.

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' (Jauss, Iser, Eco...) , place la 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 stratégies de lecture, 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.

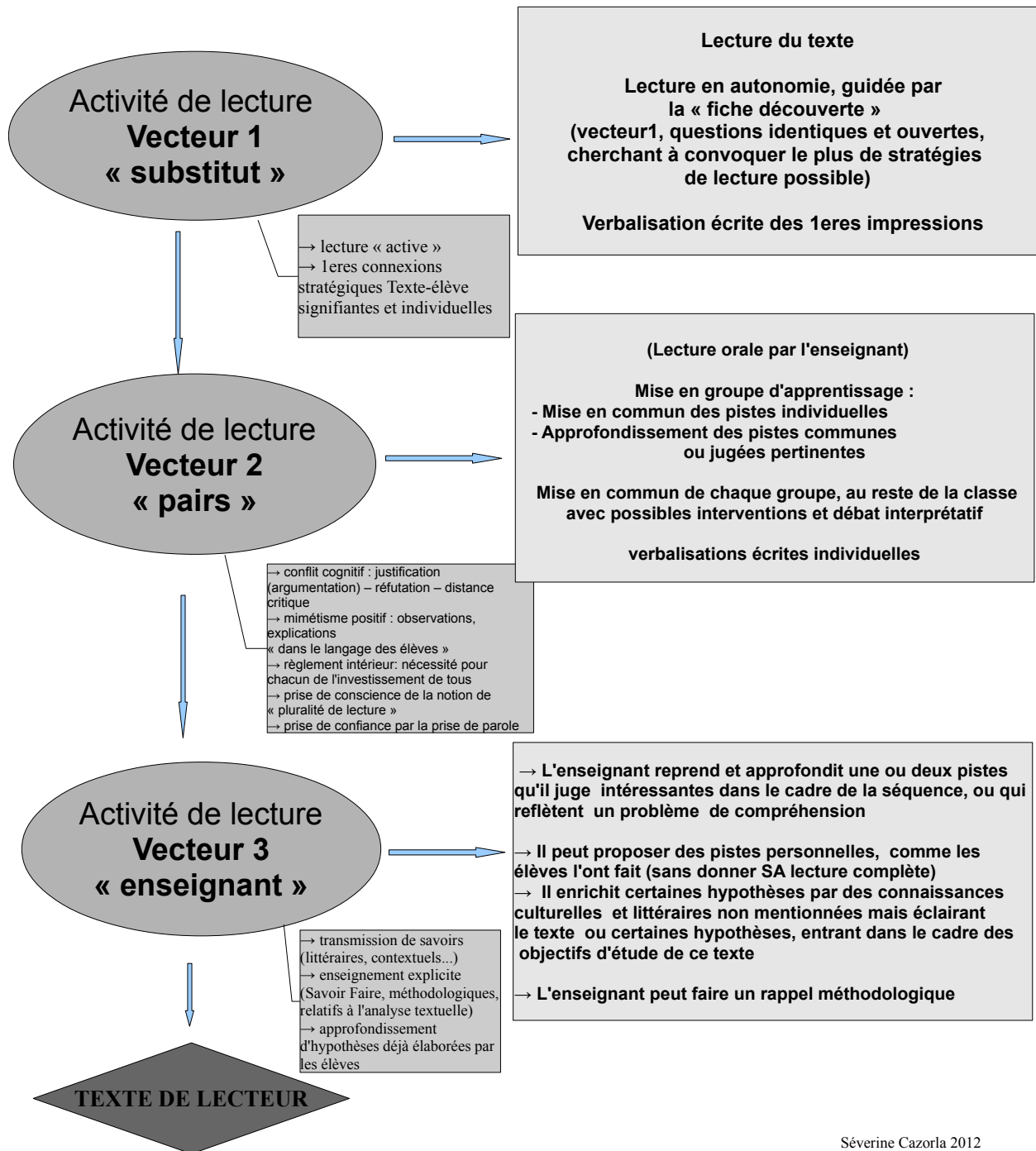
Un certain nombre de difficultés relatives à la « mise en pratique » de l'exercice sont cependant souvent soulignées. Ainsi, on constate tout d'abord que ces textes « théoriques » demandent la mise en place d'un apprentissage très complexe : comment permettre ces interactions texte-élève en étant « guide » sans être trop présent, sans trop imposer sa lecture du texte, mais tout en dispensant les savoirs et savoir-faire nécessaires ? Cet étayage est beaucoup plus facile à développer en théorie qu'à mettre en pratique, et le caractère lacunaire des IO n'aide peut-être pas, pour le coup, la « liberté pédagogique » de l'enseignant... Rendre l'élève « autonome » revient à lui faire comprendre « comment faire » : mais les opérations mentales menant du texte à son interprétation finale sont très nombreuses, et demandent un apprentissage à long terme, qui les prennent en compte, tout en permettant aux élèves leur utilisation. Enfin, les termes des IO sont des plus flous : qu'est-ce qu'une « interprétation raisonnée » par exemple ? Il s'agit pour l'enseignant de s'approprier les termes, en les mettant en relation avec : les capacités des élèves, ce qui leur sera exigé dans les niveaux supérieurs (« saut » du collège au lycée...) et avec une conception de la lecture qui semble satisfaisante pour tous (vivante, plurielle, évolutive...)

#### La démarche

Mon métier d'enseignante m'a vite amenée à réfléchir à une démarche d'enseignement qui favorise les interactions texte-élève, ainsi que l'apprentissage effectif de ce type de lecture, étant moi-même confrontée à ces problèmes. Reprenant les trois principaux outils didactiques permettant des interactions texte-élève significatives, à savoir les substituts à l'instance enseignante (questions de manuels, grilles de lecture...), les pairs, et l'enseignant, j'ai alors observé que chacun favorisait des formes particulières de stratégies de lecture (littérales, identificatoires, textuelles, culturelles, critiques), essentielles dans l'élaboration du sens. J'ai aussi constaté que la mise en place exclusive de l'un d'entre eux pouvait facilement mener à des « dérives » plus ou moins conscientes : cours magistral et lecture interprétative 100 % *made in* enseignant (où l'effort d'élaboration de sens de l'élève est soit bien faible, soit mis sur la touche), lectures pré-fabriquées et sans structuration de sens des manuels scolaires, lectures collectives mais mettant de côté l'analyse personnelle dans les travaux de groupe.... Ces outils (ou « vecteurs ») de lecture ont cependant des intérêts, qu'il s'agit peut-être alors de « combiner », de manière structurée, en fonction des apports respectifs dans l'élaboration interprétative, et ce, afin de permettre cet effort de réflexion de l'élève face au texte, et un apprentissage effectif de l'interprétation des textes, préparant les collégiens aux exigences du lycée dans ce domaine.

La démarche proposée s'effectue à l'année (avec une fréquence permettant son appropriation progressive par l'élève), et je me contenterai de la décrire schématiquement ici, dans le cadre d'une séance type, pour peut-être plus de lisibilité :

**SCHEMATISATION**  
**ACTIVITE / VECTEUR / TACHE**



Séverine Cazorla 2012

Le positionnement structuré de chaque « vecteur » permet de placer l'élève en « activités de lecture » plurielles et progressives : une première lecture « intuitive » (1), guidée par la fiche découverte<sup>1</sup>, oblige l'élève à lire le texte, favorise la prise en compte effective de stratégies de lecture variées, l'amène à dégager de premières impressions de lecture, par ce questionnement, sans que la lecture d'aucun « tiers » ne vienne orienter la sienne.

Lors d'une activité de lecture plus « coopérative » (2), puisque recourant au groupe d'apprentissage, en classe cette fois-ci, les élèves échangent et expliquent le contenu de ces premières impressions

<sup>1</sup> questions maîtrisées par les élèves, ouvertes, visant les principales stratégies de lecture telles que : les réactions face aux thèmes et personnages ; analyses textuelles justificatives ; liens culturels, disciplinaires ; buts possibles de l'auteur etc...

personnelles de lecture, ce qui permet la verbalisation orale des stratégies, et par là-même, leur développement, argumentation, voire réfutation, et la régulation de possibles problèmes de compréhension. Les conflits cognitifs, le mimétisme positif que ces interactions entre pairs engagent, participent à l'élaboration du sens, et la rende plus « critique ». L'enseignant n'intervient véritablement et volontairement qu'en dernière étape (3), pour ne pas trop orienter le travail de lecture des élèves, qui croient souvent ne pas être capables de « penser quelque chose » d'un texte, ou qui voient l'interprétation de l'enseignant comme la seule possible... Ce dernier, dans cette étape de « lecture enrichie », n'intervient que pour approfondir les pistes proposées (qu'il aura prises en notes lors de la mise en commun de chaque groupe), apporter des éléments culturels, des analyses particulières du texte, voire revenir sur un problème de compréhension persistant, qu'il aurait pu observer lors de ses passages dans les travaux de groupe par exemple ; il participe à la lecture, sans en être le seul détenteur, ce qui implique les élèves d'une tout autre manière.

J'appelle enfin « texte de lecteur » l'élaboration de sens finale, c'est-à-dire la lecture analytique de l'élève, qu'il a entre 3 et 6 jours pour reprendre, individuellement, fort de toutes ces précédentes activités de lecture, et me remettre par écrit. Il est conseillé aux élèves de faire un plan rédigé, à partir des hypothèses de lecture qu'ils auront trouvées les plus pertinentes. Je procède généralement à des annotations, à dominante méthodologique, mais il m'arrive d'évaluer les copies, grâce à une feuille de notation construite avec les élèves (j'évalue alors les stratégies de lecture présentes, la qualité des développement-justification-analyse, la structuration des idées).

L'intérêt de cette pluralité de vecteurs tient aussi au fait qu'elle permet de varier les verbalisations (oral/écrit) : on soulignera à cette occasion un détail important : avant la phase de verbalisation écrite qu'est le texte de lecteur, il est demandé aux élèves de prendre des notes lors de chaque activité de lecture : pour faciliter les mises en commun, pour permettre à l'enseignant de vérifier que le travail est fait, pour avoir des « appuis » lors de la reprise finale, sans parler des apports de la structuration écrite des stratégies pour leur appropriation et pour celle du texte littéraire plus généralement.... Un autre intérêt de cette pluralité est de permettre une réflexion en plusieurs temps (les temps de travail en cours constituant deux séances de 50 min), qui amène l'élève à relire le texte, ses notes, à restructurer à chaque fois sa réflexion, à se replonger dans le texte.

On comprend que cet exercice demande, en début d'année, un étayage plus important de l'enseignant, passant notamment par un enseignement explicite des stratégies. Mais cela permet aussi de sensibiliser les élèves à la notion d'interprétation, en leur faisant comprendre qu'il n'y a pas de « vraie » ou « fausse » lecture, mais seulement des lectures plus ou moins pertinentes, et toujours différentes, d'un lecteur à l'autre, en fonction d'un certain nombre d'éléments qu'il s'agit de connaître, maîtriser, appliquer. Cette réflexion, plus métacognitive, rassure les élèves, et joue un rôle essentiel dans l'apprentissage : on n'apprend bien que ce que l'on comprend bien !

En matière de « résultats », je note en effet des évolutions au cours de l'année, dans les textes des élèves: beaucoup plus de distance critique (relativisation de son propos, et du propos de l'auteur), une structuration d'ensemble beaucoup plus réfléchie, signe d'un positionnement sur quelques hypothèses de lecture "fortes" mais bien maîtrisées, un niveau et un degré d'élaboration du sens plus poussés (augmentation du nombre de stratégies de lecture, une justification textuelle plus systématique, des développements plus argumentés..). Ces progrès varient bien entendu selon les niveaux des élèves, mais d'après un questionnaire donné en fin d'année, les élèves avouent avoir trouvé une autre motivation par cette approche, et avoir une meilleure compréhension de la notion d'interprétation, et du rôle qu'ils peuvent avoir à jouer à son élaboration. Cela peut aussi expliquer que j'observe des lectures de plus en plus singulières, signe possible d'une appropriation progressive de la notion d'interprétation comprise comme la « lecture possible mais toujours relative d'un texte littéraire ».

### **En guise de conclusion...**

Cette démarche, qui n'a rien d'une solution miracle, cherche ainsi seulement à offrir des aides à l'apprentissage possible de la lecture analytique pour l'élève, dès le collège, pour permettre un rapport au texte plus riche, et qui implique véritablement l'élève. La démarche proposée a été structurée en fonction de la nature et de la finalité de ces atouts : mis à part le respect (nécessaire) de cet ordre, elle n'a rien de figé, et peut être adaptée, réappropriée par l'enseignant, en fonction de ses propres pratiques, de ses élèves, et elle ne doit en aucun cas être exclusive. Elle n'a pour autre ambition que de faire participer le plus d'élèves possible à cette élaboration du sens, à l'apprentissage de ce rapport complexe, en les « forçant à l'effort » face au texte, mais aussi en leur faisant comprendre peu à peu, que lire, c'est bien plus que déchiffrer, que chacun peut interpréter différemment un même texte, en fonction de son vécu, de sa culture, de sa sensibilité, et qu'il est finalement à la portée de tous d'être l'auteur de cette nouvelle lecture.

## Annexes : détail de la démarche pour une lecture analytique « type »

Aide élève	Durée	Consignes données à l'élève	Rôle de l'enseignant	Objectifs pour l'enseignant
« Fiche découverte »	Prépa hors cours	Je lis le texte attentivement  Je cherche le vocabulaire que je ne comprends pas  Je regarde dans mes cours et lectures de la séquence si des éléments pourraient m'aider à mieux comprendre le texte.  Je réfléchis aux questions de la <u>fiche découverte</u> , et je note de premières hypothèses de lecture au brouillon (ou ce que je n'ai pas compris). Je peux bien sûr écrire sur le texte pour faire quelques repérages plus rapides.	L'enseignant n'intervient pas directement dans cette étape. Il intervient indirectement : - en début d'année en ayant expliqué les objectifs de cette étape (quoi, pourquoi, comment), ainsi que toutes les questions, et le type de trace écrite attendue (faire une LA complète avec les élèves) - en cours d'année, en reprenant certaines questions de la fiche, mal comprises, ou un point de méthode. - en donnant le texte à l'avance pour laisser le temps à l'élève de le préparer, et en rappelant bien à celui-ci les aides dont il dispose.	L'enseignant doit veiller à ce que les élèves aient bien compris la diversité des pistes de lecture proposées par les questions (autant de rapports au texte) et qu'ils cherchent bien à chaque fois à s'interroger sur chacune d'elles. Il doit garder ce moment privilégié texte-élève sans intervenir et orienter trop vite les hypothèses des élèves.
<i>Groupes d'apprentissage</i>	1 ½ séance	- J'écoute la lecture du professeur - Je me mets avec mon groupe. Nous reprenons la fiche découverte, et chacun explique aux autres ce qu'il a noté, et devient l'avocat de ses hypothèses, en prouvant par des analyses du texte, ou en expliquant ses idées. Je note sur mon brouillon, d'une autre couleur, chaque idée qui m'intéresse. Nous reprenons certaines idées communes, ou intéressantes, et nous essayons de les développer, en les rassemblant en parties, en construisant un sens possible entre ces idées. Les idées finissent par s'organiser sous forme de plan, qui reprend la fiche découverte, ou qui est personnel. S'il y a un problème de gestion dans le groupe, ou si nous ne comprenons pas quelque chose, nous faisons appel au professeur. 5 min avant la fin, nous désignons un rapporteur (alterner), ou nous divisons le temps de parole entre les membres. - Mise en commun : Nous écoutons chaque groupe : je prends des notes sur ce qui m'intéresse ou ne comprends pas, pour pouvoir ensuite poser des questions à mes camarades.	- L'enseignant procède à une lecture du texte, pour soutenir la compréhension de certains. - Une fois les élèves en groupe, il passe dans les groupes, pour participer aux débats et échanges ; pour venir en aide plus individualisée auprès d'un élève en difficulté (main levée, ou bilan d'une lecture précédente) ; pour veiller à la bonne gestion du groupe (temps de parole, prise de note, respect...). Il peut faire une mise au point à la classe entière (pause) s'il remarque une mauvaise compréhension générale sur le texte. - Il peut observer, ou évaluer ( voir SCC) certains élèves ou groupes. - Il gère le temps.  - Pendant la mise en commun : il gère le passage des groupes ; il prend des notes, comme les autres élèves, il pose des questions, comme les autres élèves : il joue lui aussi le rôle du lecteur qui participe à l'élaboration du sens.	- Les élèves doivent pouvoir mieux enrichir leur lecture, et gérer leur compréhension , grâce à la qualité des interactions entre pairs. Leurs réflexions doivent les rendre à même de mieux comprendre sa prochaine intervention, lors de l'étape suivant.  -L'enseignant doit pouvoir se servir de cet exemple concret pour expliquer aux élèves qu'il n'y a pas qu'une lecture possible du texte, et que toutes sont valables si elles sont expliquées, justifiées par le texte. - Inscription dans l'enseignement disciplinaire : travailler de manière conjointe et complémentaire lire- dire. (et des objets d'étude comme l'argumentation)
<i>enseignant</i>	30 min	J'écoute le professeur qui nous donne parfois des conseils méthodologiques. Il peut donner aussi quelques unes de ses pistes de lecture, personnelles, qu'il a cherchées comme nous. Il approfondit certaines idées, apporte des précisions (des connaissances sur l'oeuvre, l'auteur, l'époque...). Il peut parfois en profiter pour attirer notre attention sur un fait de langue que nous ne connaissons pas ou n'avons pas souligné (une métaphore par exemple). Je peux poser des questions, et il m'est conseillé de prendre là aussi des notes sur ce qui m'intéresse (autre couleur)	- Il peut faire quelques conseils de méthode par rapport à ce qu'il a vu ou entendu précédemment. -Il propose à son tour des pistes de réflexion, de manière linéaire, ou en reprenant et approfondissant les pistes soulevées par certains camarades : il donne son avis, explique à son tour, se justifie par le texte . Il veillera à choisir ces pistes, pour ne pas donner une lecture complète que l'élève pourrait être tenté de recopier (collage), et à faire toujours des liens avec ce qu'il a pu entendre ; - Il transmet des connaissances extérieures au texte, qui enrichissent la compréhension de l'oeuvre. (oeuvre, auteur, contexte...), et/ou qui peuvent être inscrites dans les objectifs de la séquence. - Il approfondit l'analyse textuelle.	- Gérer les points de compréhension qui lui semblent devoir être repris. - Transmettre et permettre l'acquisition des connaissances nécessaires à une meilleure compréhension du texte , et/ou inscrites dans les objectifs de la séquence (en lien avec ses problématiques) : relier l'oeuvre et la culture humaniste, littéraire + souligner ou faire acquérir un fait de langue pertinent dans l'extrait. - Mimétisme positif : transmettre sa passion, par son attitude, les échanges avec les élèves. Montrer « comment on peut faire » pour expliquer, analyser le texte. - Montrer aux élèves que sa lecture est une lecture, et qu'elle rejoint souvent les leurs, pour leur donner confiance en eux.
	3/ 6jrs	Chez moi, j'ai plusieurs jours pour faire mon « texte de lecteur » : je relis le texte, toutes les notes, et j'essaie de reprendre, ou refaire, un plan rédigé qui intègre les hypothèses de lecture qui m'intéressent le plus. Les axes correspondront aux hypothèses (problématiques, questions centrales) que j'aurai trouvées les plus importantes au fil de ma réflexion, et les sous parties peuvent me permettre de regrouper les idées liées à ces axes, pour être plus clair, logique, et ne pas me répéter ! Je dois veiller à développer mes idées, pour faire comme si quelqu'un qui n'avait ni lu ni vu ce texte puisse, à la lecture de mon texte de lecteur, savoir de quoi il s'agit, et ce que j'en pense, quelle est mon analyse personnelle, mon interprétation. Pour que je sois convaincant, je dois essayer d'argumenter, en me justifiant par des exemples et des analyses de textes, des explications... Je peux pour cela m'aider de ma <u>fiche d'aide au développement</u> . Les lectures assez personnelles, qui ne font pas que reprendre ce que le professeur ou les groupes ont dit, sont très appréciées Je rends un travail soigné, rédigé, et je lirai attentivement les appréciations de mon professeur, pour savoir où être plus attentif la prochaine fois, et profiter du travail en groupe pour demander de l'aide à mes camarades, ou au professeur.	- Donner la date à laquelle rendre le texte de lecteur  -Toujours rappeler les aides à disposition, en particulier la fiche « aide au développement »  - L'enseignant ramassera les textes de lecteur et pourra soit mettre une appréciation et donner des conseils (points forts/ faibles, remédiation/ réinvestissement...), soit noter certaines compétences (SCC), soit évaluer par une note, en fonction d'indicateur prédéfinis	- Évaluer les progrès et difficultés des élèves au fil de l'année  - Aider les élèves à mieux évaluer leurs points forts/ faibles, et cibler les zones de remédiation .  - Vérifier la compréhension globale de tous les élèves (pour un possible point de reprise par la suite)  Inscription dans l'enseignement disciplinaire : travailler de manière conjointe lire- écrire  - Ne pas donner une trace écrite « clé en main » aux élèves, mais faire de ces textes de lecteur leur base de leçon de lecture.

Quelques pistes bibliographiques :

- DABENE Michel, QUET François, La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège, Delagrave, Paris, 1994
- 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
- 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
- DUFAYS Jean Louis, La lecture littéraire au lycée : quelle(s) théorie(s) pour quelle(s) pratique(s) ? in Enseigner la littérature, dir. par Langlade et Fourtanier, 1998
- GIASSON Joselyne, La Lecture de la théorie à la pratique, 2003
- GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, Lector, Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs CM1 CM2 6e et segpa, Retz, Paris, 2009
- LECAVALIER Jacques, RICHARD Suzanne, Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique, Chenelière Edition, 2010
- LE GOFF François, Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques ? *11emes rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, Genève, mars 2010
- ROUXEL Annie, Enseigner la lecture littéraire, PUR, 1995
- Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature, Université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, les 29, 30 et 31 janvier 2004 ; sous la direction de Annie Rouxel & Gérard Langlade, PUR, 2004