

Comment favoriser l'appropriation des textes au lycée professionnel ?

L'interrogation sur la manière d'aborder les textes, et en particulier les textes littéraires, n'est pas propre au lycée professionnel. L'enseignement des lettres a en effet du mal à tourner la page des approches formalistes des textes et à redonner sens à la lecture de la littérature. Or il doit faire face à un double défi :

- la diminution des pratiques de lecture des élèves qui rend plus difficile la lecture des textes littéraires ;
- l'accroissement des inégalités dans les compétences de lecture (*reading literacy*) comme le montre notamment l'évaluation PISA

Or nous ne répondons pas pour l'instant à ce défi :

- la compréhension en lecture n'est pas suffisamment enseignée à l'école primaire, elle ne l'est pas vraiment au collège
- la manière d'aborder les textes littéraires ne fait pas sens pour les élèves.

Il faut donc tout à la fois apprendre à comprendre et « repassionner » la lecture littéraire.

Ce double chantier est également celui du lycée professionnel qui hérite d'élèves souvent plus que d'autres en délicatesse avec la lecture. J'y ajouterai une préoccupation supplémentaire : celle de **l'appropriation des lectures**. Si la lecture participe de la « construction de soi »¹, « c'est bien par ce mouvement souterrain et intime de l'appropriation, par cette économie secrète qui justement conduit le lecteur **à faire sien le texte littéraire, en y mettant du sien**² », comme le montre Bénédicte Shawky-Milcent dans sa thèse soutenue récemment :

« Ce qui, dans le texte littéraire, a le plus de sens pour le lecteur construit ce dernier le plus sûrement. C'est ce que nous rappellent les réflexions sur la lecture proposées par la psychologie, la psychanalyse et l'anthropologie, mais aussi par les lecteurs eux-mêmes.

La notion d'appropriation est utilisée pour décrire la construction du sujet à la fois dans son identité individuelle et aussi dans son rapport avec les autres. S'interroger sur l'appropriation des œuvres littéraires, c'est toujours se placer à l'intersection du singulier et du collectif, de l'intime et du social, de l'indicible et du dicible. »³

Il faudra donc aussi nous interroger sur les pratiques de lecture les plus à même de susciter cette appropriation.

Mais si la préoccupation d'aborder autrement la lecture n'est pas propre au lycée professionnel et concerne tout autant le collège et le lycée général et technologique, je partirai néanmoins d'un état des lieux des lectures au lycée professionnel, tel qu'il ressort des bilans réalisés par les inspecteurs dans leurs académies, bilan à la fois des examens en ce qu'ils nous disent quelque chose des compétences des élèves, des œuvres lues et étudiées dans les classes du baccalauréat professionnel (celui des lectures en classe de CAP reste à faire) et des pratiques de lecture.

Nous chercherons ensuite comment renouveler tout à la fois les pratiques et les corpus pour continuer à faire vivre le programme et éviter de tomber dans des routines qui risqueraient de le stériliser.

¹ Voir Michèle Petit, *Eloge de la lecture. La construction de soi* Belin, 2005.

² C'est moi qui souligne.

³ Définition de l'appropriation proposée par Bénédicte Shawky-Milcent dans sa thèse soutenue récemment *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*.

I. Lecture en LP : acquis et dérives possibles, état des lieux dressé à partir des bilans des inspecteurs

A. Compétences de lecture aux examens

A tous les niveaux (BEP, Bac pro, quelquefois DNB, moins souvent mentionné) néanmoins, on note plutôt une disparité entre l'évaluation des compétences d'écriture, mieux réussies, et les compétences de lecture moins abouties.

- difficultés à maîtriser la notion de corpus, travail qui cloisonne les documents et les présente un à un au lieu d'envisager leur cohérence d'ensemble, posant la question de ce qui fait sens dans la lecture, de ce qu'est construire globalement le sens d'un texte ou de confronter des textes pour établir des cohérences et des liens sur l'ensemble d'un corpus
- difficulté à analyser (question 2) au profit de la paraphrase ; absence ou difficultés d'analyse des procédés d'écriture et d'interprétation quand la question n'est pas guidée
- faible réinvestissement des connaissances dans les écrits. Oubli de l'objet d'étude dans les réponses, absence de références littéraires et culturelles. « Le travail de transfert ne s'effectue que pour une minorité de candidats » les œuvres citées se limitent souvent à celles du corpus.

Cela invite à s'interroger, comme on a pu le faire pour PISA, sur les pratiques de lecture les plus répandues dans les classes qui, peut-être, ne favorisent pas suffisamment l'autonomie des élèves devant les textes (pratique des questionnaires), ni l'acquisition de compétences de lecture interprétative.

La meilleure réussite de la partie écriture de l'épreuve du Bac Pro ne doit pas cependant masquer des décalages entre les attendus de l'épreuve et les productions des candidats :

- si les devoirs sont souvent des développements argumentés, formellement et linguistiquement, les candidats peinent à y développer une véritable réflexion ; certains notent même une tendance au verbiage plus qu'une véritable réflexion.
- de manière très générale, on regrette **un manque important de références littéraires ou artistiques** : quand ils font référence à des textes, les candidats se limitent aux supports proposés dans le sujet, le plus souvent simplement cités, sans véritable mise en relation avec l'objet d'étude ni avec les lectures de l'année (*a fortiori* avec celles des années précédentes). L'opération de transfert attendue pour évaluer les compétences ne s'effectue que pour une minorité de candidats. On peut mettre ces insuffisances en relation avec **le trop petit nombre d'œuvres lues au cours des trois années du LP** (nous y reviendrons) mais aussi avec **l'insuffisance des mises en relation d'œuvres à partir d'un questionnement**.

B. Analyse et bilan des programmes et de leur mise en œuvre

En novembre 2013, après quatre années de mise en œuvre, il nous a paru nécessaire de faire le point sur les lectures choisies par les enseignants pour anticiper deux écueils possibles :

- une stérilisation des objets d'étude auxquels seraient associés quasi-automatiquement des textes et œuvres repris chaque année ;
- un renoncement à faire lire davantage d'œuvres entières.

Car la condition nécessaire pour faire vivre ces programmes est que les enseignants soient aussi des lecteurs et qu'ils continuent à nourrir les questions du programme en faisant évoluer les corpus.

Il était nécessaire aussi de nous interroger sur les modalités de ces lectures afin de voir si elles répondent aux finalités attendues : devenir un lecteur compétent et critique et construire son identité culturelle.

1. Une évaluation globalement positive de la mise en œuvre des programmes

Une première étape est franchie : les programmes sont maîtrisés, leurs attentes mieux cernées, les pratiques se sont ajustées. Mieux encore : ces programmes sont appréciés pour leur orientation littéraire, suscitent l'intérêt des enseignants engagés dans une dynamique positive. Les pratiques de lecture se diversifient comme les travaux d'écriture qui prennent davantage en compte l'expérience des élèves. Enfin, en ce qui concerne la lecture, la dérive techniciste semble stoppée : l'apport des connaissances littéraires et/ou linguistiques se fait de façon moins déconnectée du processus d'interprétation et la « boîte à outil » (versification, champ lexical...) est beaucoup moins sollicitée. Certaines équipes adoptent une approche par compétences.

2. Cette évaluation positive ne doit pas conduire à minorer un certain nombre de difficultés

a) Des difficultés qui tiennent aux conditions d'exercice pour les enseignants :

- hétérogénéité croissante des publics, notamment en CAP, qui peut se conjuguer à une augmentation des effectifs, notamment lorsqu'il y a regroupements de classe ;
- manque de temps : lourdeur des programmes en histoire-géographie, nombre de semaines de cours réduite par les PFMP, en particulier en Terminale.

b) Des pratiques qui ne mettent pas en œuvre les ambitions des programmes :

Ce sont principalement les pratiques de classe qui interrogent et la priorité est désormais de les faire évoluer.

Les articulations lecture-oral, écriture-oral sont insuffisantes ; les élèves écrivent peu et les traces écrites sont le plus souvent dictées ou notées au tableau ; l'expression orale reste perçue comme une activité mineure.

On s'arrêtera plus particulièrement sur **les démarches et pratiques de lecture**. Les bilans convergent en effet pour constater des dispositifs fermés, peu motivants et d'une efficacité limitée pour l'acquisition des compétences de lecture.

- Une insuffisance du travail sur la compréhension, limitée à l'explication des mots inconnus et à des questions préliminaires sur le thème du texte ;
- Des lectures guidées, descendantes, préparées le plus souvent par un questionnaire, qui ne font pas assez d'appel à l'intelligence des élèves et à leur appropriation des textes, le temps de cette appropriation n'étant généralement pas prévu ; « Un même modèle de cours prédomine largement : lecture d'un texte littéraire, questions de vocabulaire, questions incitant à une seule interprétation, prélèvements d'information et synthèse écrite »
- Des groupement de textes sans véritable problématique, qui relèvent encore trop souvent de simples groupements thématiques, où les liens entre les textes sont inexistantes ou ne sont pas élucidés ;
- Difficultés dans l'élaboration des problématiques : la problématique est souvent réduite à simple interrogation qui n'aboutit pas à une réflexion personnelle réelle et approfondie des élèves ;
- **une difficulté à faire entrer dans la lecture et à faire lire des œuvres longues comme à renouveler les textes et œuvres étudiées** : la majorité des enseignants ne parvient pas à faire lire trois œuvres intégrales longues par an. En outre :
 - o les nouvelles sont souvent préférées à des œuvres plus longues ;
 - o on fait participer certains livres à plusieurs objets d'étude ;

- Les œuvres intégrales sont ou bien détournées par la pratique exclusive du parcours de lecture dont l'esprit n'est d'ailleurs pas toujours compris (absence de projet de lecture), ou bien et surtout étudiées dans des perspectives exhaustives (les personnages, l'intrigue, le genre...) et non selon des problématiques articulées autour des interrogations du programme.
- **le parcours de lectures, réduit à la sélection d'extraits, sans véritable projet de lecture, est la modalité privilégiée pour aborder les œuvres complètes**, le film devenant un outil de substitution pour restituer le déroulement narratif de l'œuvre et n'étant plus étudié en tant que tel ; et le parcours de lecture ne s'applique pas forcément à des œuvres plus longues ou plus complexes : les parcours de lecture d'une œuvre longue sont très rares, comme le sont les œuvres intégrales, souvent limitées à une nouvelle, un conte ou une pièce de théâtre courte.
- **très peu de recours aux lectures personnelles des élèves**. La lecture cursive semble absente des pratiques.
- Les travaux d'écriture sont encore trop souvent réservés aux évaluations de fin de séquence. Les pratiques d'écriture de travail, d'écrit réflexif ou d'écriture personnelle sont rares.

3. Les objets d'étude et le choix des œuvres intégrales

a) Orientation des OE

Le groupement de textes est la modalité privilégiée mais la problématique du groupement est encore largement thématique et chronologique : les périodes littéraires orientent davantage les séquences que les interrogations liées à l'OE.

Les interrogations liées aux OE sont encore parfois plaquées sur les œuvres au lieu de faire émerger les questionnements et de permettre aux élèves de s'appropriier les problématiques. On laisse d'ailleurs rarement les élèves s'interroger sur la signification de l'OE.

b) Traitement des OE

On pointe l'inégalité de traitement qui favorise certains OE et minore les autres :

Exemples les plus flagrants : « Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice » en Première (avec des entrées attendues, répétées : esclavage par exemple, et mentionnée dans de nombreux rapports comme historique et purement documentaire) ; « La parole en spectacle » en Terminale.

En revanche l'objet « Des goûts et des couleurs, discutons-en » est désigné comme « favori » par certains bilans et comme problématique par d'autres (selon que l'on insiste sur la préférence éventuelle des collègues pour cet objet d'étude, ou sur une mise en œuvre qui ne problématise pas la notion de rupture esthétique ou ne parvient pas à conduire un véritable apprentissage de la discussion).

Les rapports pointent aussi les difficultés non pas toujours éprouvées mais manifestées dans l'étude de « La Construction de l'information » (description de la presse plus que réflexion sur construction de l'information) comme de « La parole en spectacle » (traité trop exclusivement comme recouvrant le théâtre, voire les sketches des humoristes aux dépens d'œuvres plus patrimoniales).

« Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice » est trop orienté comme une reprise du sujet d'étude d'histoire sur les Lumières (2de) ; l'esclavage est traité largement sans véritable travail d'analyse littéraire.

« Identité et diversité » donne souvent lieu à un catalogue en raison d'un souci d'inventorier toutes les « identités » modernes et leurs découpages au détriment d'une réflexion sur la notion à partir d'un seul exemple.

Pour « L'homme face aux avancées scientifiques et techniques », et « Au XXe siècle, l'homme et son rapport au monde », on pointe des approches souvent réductrices (Approches souvent réductrices (pessimisme, récurrence des drames...), tandis que « Du côté de l'imaginaire » semble en passe de se scléroser dans une présentation du fantastique, des contes (le merveilleux ?) ou de poèmes surréalistes traités en GT et presque jamais en œuvre intégrale. L'entrée se fait davantage par périodes que par les interrogations au programme.

c) Œuvres intégrales associées aux OE :

Remarque préalable : l'ensemble des constats ainsi rassemblé pourrait donner une image assez négative des pratiques de lecture en LP qui ne correspond pas à la réalité, ou du moins n'en reflète qu'une partie. Il faut aussi dire que les nouveaux programmes ont suscité une réelle fréquentation du livre en lien avec les objets d'étude et que des enseignants n'ont pas peur d'affirmer qu'il est possible de faire lire des élèves de lycée professionnel. Malgré les limites qui ont été soulignées dans la lecture d'œuvres complètes, il y a eu **un bon qualitatif de la lecture au LP**.

Ce point étant rappelé, nous pouvons voir ce qui se dégage de l'échantillon d'auteurs et de titres rassemblés.

- Le nombre et la variété des œuvres sont très différents d'un OE à l'autre : en seconde, la liste obtenue pour « Parcours de personnages » est trois fois plus importante que celle recueillie pour les deux autres O E ; en première, c'est « Du côté de l'imaginaire » qui l'emporte en nombre, mais avec beaucoup d'œuvres courtes (contes, nouvelles), les romans se trouvant associés à « L'homme face aux avancées scientifiques et techniques », tandis que « Les philosophes des Lumières » se signale par le peu de variété des œuvres choisies (contes de Voltaire pour l'essentiel) ; en Terminale, le nombre d'œuvres est plus équilibré.

Voir **les tableaux dans le diaporama** mettant en évidence les œuvres les plus souvent étudiées (code couleur : en rouge les œuvres les plus fréquemment citées, en violet, celles qui figurent dans deux objets d'étude différents).

Commentaire rapide des tableaux :

- « Construction de l'information » : difficultés à trouver des œuvres intégrales pur cet OE ; *Bel-Ami* travaillé en lien avec « Parcours de personnage »
- « Des goûts et des couleurs » : abordé le plus souvent à partir de GT, non d'œuvres intégrales, ou à partir d'œuvres d'art ; séquences orientées par les périodes littéraires
- « Parcours de personnages » : OE où on trouve le plus grand nombre d'œuvres complètes, dont beaucoup d'œuvres romanesques classiques, abordées le plus souvent selon la modalité du parcours de lecture avec un recours privilégié au cinéma (problème : films utilisés pour raconter l'histoire, non étudié en tant qu'œuvres)
- « Du côté de l'imaginaire » : abordé le plus souvent à partir de contes et de fables ; absences de lecture de recueils en œuvre intégrale
- « Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice » : récurrence des mêmes œuvres dans cet OE (qui tranche avec la variété dans les autres)
- « Identité et diversité » : le mieux traité pour ce qui est de la variété des lectures, même si on insiste plus sur la diversité que sur l'identité
- « Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde » : très souvent cet objet d'étude est liée à « La parole en spectacle » car nombreux sont les enseignants qui choisissent des pièces de théâtre.
- « La parole en spectacle » : diversité insuffisante des genres.

- **Le top 40 des œuvres les plus étudiées** (voir tableau dans le diaporama)

Remarques : une approche par genres montre d'évidentes disparités : les formes brèves sont privilégiées, les essais sont sous-représentés, l'œuvre intégrale est souvent détournée en groupements, ou en anthologie pour la poésie. Le cinéma est très inégalement représenté, les supports pas toujours adaptés.

Quelles réponses à cet état des lieux ? Quelles évolutions proposer ?

II. Renouveler les pratiques de lecture

Quatre orientations :

- travailler sur la compréhension
- faire place au sujet-lecteur
- repenser la place de l'écriture
- avoir de l'ambition dans les choix de lecture (textes qui résistent)

En préambule : une réflexion sur les questionnaires de lecture

Voir notamment :

- Vincent Massart-Laluc, « Peut-on faire oublier les questions aux élèves ? », *Lire au lycée professionnel*, n° 60, 11/2009
- l'introduction de l'ouvrage de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Maïté Perez-Bacqué, Charlotte Raguideau, *Lector et lectrix. Apprendre à comprendre les textes. Collège*, RETZ, 2012

Un constat : la pratique du questionnaire généralisée de l'école primaire jusqu'au lycée comme forme dominante de l'approche des textes. Ces questionnaires répondent à un double objectif : aider à la compréhension et préparer l'interprétation. Mais ils posent un certain nombre de problème :

Pour nombre d'élèves, et notamment ceux qui sont en difficulté, lire signifie répondre à des questions. Voir les témoignages cités par Vincent Massart :

A la question posée en primaire (Coralie, Cm²) : "Que fais-tu en français ?" La réponse invariablement est : "Ben ! Heu... Je réponds à des questions..."

A la question posée à un ex-élève de Bac (Yohan, 1ère année BTS) : "Si tu devais identifier une activité emblématique des cours de français pendant ta scolarité que garderais-tu ?" La réponse est la suivante : "un texte et des questions."

Cela crée **un double malentendu cognitif** :

1. Les élèves n'ont pas compris comment fonctionne la lecture : ils la voient comme une activité de décodage, et non comme une activité de construction de sens. De plus, avant ces questions, il leur est parfois demandé si des mots sont inconnus, ce qui les conforte dans l'idée que comprendre un texte, c'est comprendre des mots (de ce fait, ils pensent que si on ignore des mots, on ne peut pas comprendre).

- Ils pensent que tout est écrit dans le texte et n'associent pas forcément leurs connaissances préalables à la construction de leur compréhension du texte ; en conséquence, pour n'importe quelle question, ils cherchent une réponse à l'intérieur du texte.
- Ils utilisent des stratégies de lecture mot à mot, traitant chacune des phrases comme des phrases isolées, ignorent qu'il est nécessaire d'élaborer des représentations

provisaires au fur et à mesure de la lecture du texte, de consacrer leur attention à mémoriser les informations importantes et de procéder à des inférences.

- Ils ont aussi du mal à remettre en cause les représentations et les interprétations qu'ils ont effectuées au début de leur lecture. Ils contrôlent essentiellement leur lecture au niveau propositionnel, rarement au niveau local et global, et s'en remettent souvent au contrôle du professeur.
- Ils ne semblent pas non plus habitués à aller au-delà de ce que dit le texte pour chercher l'intention de l'auteur. Ils procèdent peu à des inférences de liaison et encore moins à des inférences interprétatives. Ils construisent des représentations juxtaposées, fragmentaires, à partir d'informations éparses, chaque représentation renvoyant à des compréhensions partielles mais qui ne présentent aucune articulation d'ensemble. Le plus souvent, le caractère erroné de leur interprétation leur échappe et ils sont incapables des les corriger sans aide.

2. Sens et finalité de la lecture ne sont pas perçues. La lecture est réduite à une activité scolaire, le questionnaire qui, dans l'esprit de l'enseignant n'est qu'un moyen, nous rappelle Vincent Massart, une étape d'un processus qui s'inscrit dans une démarche heuristique et herméneutique où l'apprenti-lecteur doit entrer dans une compréhension et l'élaboration du sens, se confond pour l'élève avec l'objectif.

Les questions fonctionnant souvent comme ces miettes de pain avec lesquelles l'enseignant voudrait tracer son itinéraire, mais à force de dévorer des questions le chemin disparaît et quand il se retourne le Petit Poucet lecteur s'est bel et bien égaré ! (Vincent Massart-Laluc)

Cette pratique entre en contradiction avec la finalité donnée à l'enseignement du français notamment : former un lecteur autonome, puisque les questionnaires de lecture guident l'élève et balisent sa lecture et la transforment le plus souvent en tâches de repérage (« Repérer et prélever », selon les compétences PISA), portant sur un seul élément du texte, concernant peu la levée des implicites et ne nécessitant pas la mise en lien d'éléments épars. La majorité des questionnaires en effet demandent des relevés ponctuels qui suivent l'ordre du texte, laissant peu d'autonomie aux élèves et accompagnant leur lecture de bout en bout.

Exemple d'un questionnement type DNB (avant 2013) :

I. La révélation 5 points

1. a. Où et quand se situe l'anecdote racontée ?
- b. Dans quel paragraphe le complément circonstanciel de temps est-il répété ? Quel sens pouvez-vous donner à sa modification ?
2. Quels indices permettent de comprendre que « quelque chose était né entre Marie et Henri » ? / Quel raisonnement logique appuyé sur des indices précis permet de comprendre que...
3. Comment Marie se justifie-t-elle ?

II. L'anecdote 5 points

4. Identifiez et justifiez le temps employé entre les lignes 3 et 10.
5. a. Qui désigne le « on » entre les lignes 3 et 10 ?
- b. Montrez qu'il ne s'agit pas du même « on » qu'à la ligne 1.
6. Pourquoi le narrateur insère-t-il cet épisode dans son récit / Quelle est la fonction de cet épisode au sein du récit ?

II. Le regard du narrateur 5 points

7. a. A quel moment du texte le narrateur est-il présent dans son récit ?
- b. Pourquoi n'est-il pas présent dans le reste du récit ?
8. « Il avait mis, l'innocent, une immortelle à sa boutonnière... » (lignes 23-24) :
 - a. Par quel mot pourriez-vous remplacer le mot « innocent », en conservant le sens de la

phrase ?

b. Qu'est-ce que ce mot révèle quant au regard du narrateur ? /

9. Qui parle entre les lignes 26 à 29 ?

On aboutit à un émiettement de la lecture, qui ne permet guère d'en avoir une vision globale.

En outre, les questionnaires peuvent donner l'illusion que les élèves comprennent : en effet, ils peuvent très bien réussir à répondre à un certain nombre de questions, sans pour autant construire une représentation mentale du sens du texte et sans rien avoir élaboré au niveau d'une lecture personnelle

Les élèves sont ainsi trop rarement placés en situation d'interpréter, évaluer et réagir par eux-mêmes, ce qui explique qu'ils soient vite déstabilisés par des formes de questionnement comme ceux de PIRLS ou de PISA. Voir les trois types de tâches définies dans PISA :

- Localiser et extraire des informations : trouver, sélectionner et rassembler des informations
- Intégrer et interpréter : construire le sens général d'un texte dans son contexte,
- Réfléchir et évaluer : analyser (forme, contenu) un support et réagir

Rappel de la définition de la compréhension en lecture de PISA :

« *Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société⁴.* »

S'agit-il alors de bannir les questions sur les textes ? Evidemment non : c'est le questionnaire, qui est en cause et qu'il faut interroger. Il faut distinguer notamment la finalité des questions : visent-elles à aider l'élève à comprendre (par exemple, lui faire faire une inférence et attirer ainsi son attention sur une difficulté possible de compréhension), à prendre conscience de ses stratégies de lecture ou à interpréter, à aller plus loin que ce que fait une lecture « ordinaire » ? Vincent Massart nous alerte ainsi sur le risque pour l'enseignant de confondre son propre questionnement (que l'enseignant fait nécessairement pour préparer son cours) avec celui proposé aux élèves.

Les quatre questions préalables à l'étude d'un texte

1. Qu'est-ce que j'ai apprécié - ou découvert - dans ce texte que je projette de partager et de faire découvrir aux élèves ?.
2. Quelles questions souhaiterais-je que les élèves se posent à l'issue de cette lecture ?
3. Quelles notions ai-je le projet d'aborder à l'occasion de cette lecture ? (de quoi les élèves ont-ils besoin ?)
4. Quelles activités à mettre en place pour que les élèves atteignent ces **objectifs** ?

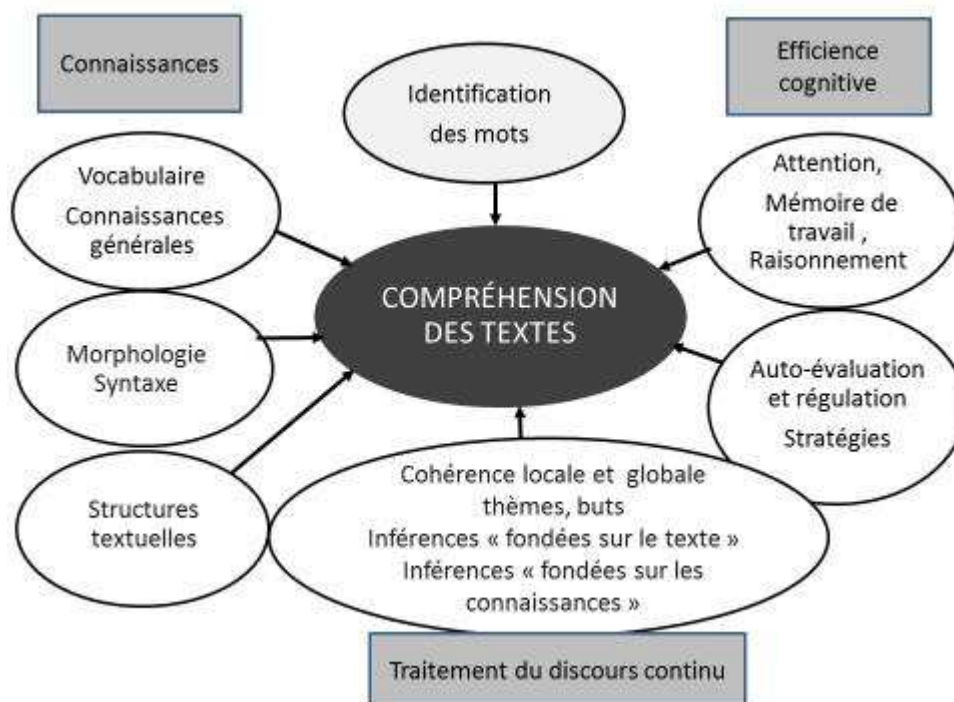
C'est une fois que l'enseignant a répondu à ces questions qu'il peut enfin questionner son questionnement pour construire une activité laquelle peut prendre le cas échéant la forme de questions. Celles et ceux qui cherchent sur internet leur inspiration prennent le risque de déléguer ainsi l'étape 1 (qui motive pour chaque enseignant les raisons du choix d'un texte lesquelles sont sur internet ou dans les manuels très rarement explicitées - pourquoi *La Tempête* d'Aimée Césaire plutôt que *Huis Clos* de Sartre ? C'est du théâtre et c'est dans les programmes, oui et alors ? - et confient à d'autre qu'eux-mêmes l'élaboration des étapes 2 et 3 qui restent là aussi très largement dans le trou noir de l'implicite didactique : mais pourquoi fait-on ce que l'on fait ?

⁴ Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves, OCDE, 2011, p. 39.

A. Apprendre à comprendre

Il est fort probable que les élèves du lycée professionnel n'aient pas reçu un enseignement explicite de la compréhension. Or la compréhension est une activité cognitive multidimensionnelle qui met en œuvre des structures et mécanismes complexes.

Voir ci-après le schéma que propose Maryse Bianco dans sa contribution au CSP, schéma qui reprend le Modèle de la compétence en lecture selon le CBAL (Cognitively Based Assessment *for, of, as, Learning*)⁵



Pour le dire vite :

La compréhension en lecture peut être définie comme une réflexion intentionnelle au cours de laquelle le sens se construit par une interaction entre le lecteur et le texte.

Elle met en œuvre :

1. **Compétences de décodage** (automatisation des procédures d'identification des mots écrits)
2. **Compétences linguistiques** (lexique, syntaxe)
3. **Compétences textuelles** (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.)
4. **Compétences référentielles** (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes)
5. **Compétences stratégiques** (régulation, contrôle, évaluation, par l'élève, de son activité de lecture)

Ce dernier ensemble est moins souvent évoqué quand on parle de lecture et pourtant ces compétences sont essentielles pour devenir un lecteur autonome.

Elles ont été mises en évidence dans les évaluations internationales et notamment dans PISA : « *La compréhension de l'écrit [...] mobilise également des compétences*

⁵ Contribution disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-programmes.html>

métacognitives, qui renvoient au fait d'être conscient de l'existence de diverses stratégies et d'être capable de choisir les plus appropriées à la lecture des textes. » PISA a montré que les élèves les plus performants sont aussi ceux qui disposent de stratégies pour lire.

Je vais revenir sur ces compétences stratégiques ou métacognitives à propos de la compréhension en lecture. Mais on voit bien qu'il s'agit là de rendre les élèves conscients de ce qu'ils font quand ils lisent et de leur donner des moyens de lire plus efficacement et de résoudre des difficultés de compréhension.

Le rapport sur *L'enseignement de la lecture en Europe* rappelle également l'importance de l'enseignement des stratégies de compréhension :

« Le fait d'enseigner aux élèves des stratégies de compréhension à la lecture peut les aider à comprendre un texte avant, pendant et après la lecture. Les stratégies de compréhension à la lecture sont des procédures spécifiques qui permettent aux élèves de prendre conscience de leur compréhension du texte pendant qu'ils lisent et d'améliorer leur compréhension et l'apprentissage qu'ils en retirent. Quand ils lisent un texte, les bons lecteurs utilisent consciemment ou inconsciemment une série de stratégies de compréhension. Ces stratégies consistent par exemple à utiliser leurs connaissances contextuelles, à poser des questions sur le texte ou à utiliser leur connaissance du type de texte concerné afin de comprendre plus aisément la structure linguistique et les liens qui s'opèrent au sein du texte. Les lecteurs ayant des difficultés ne possèdent en revanche qu'un petit répertoire de stratégies de compréhension à la lecture et peuvent décider de continuer à lire un texte même s'ils ne comprennent pas. »⁶

Pour résumer : la compréhension suppose donc de mobiliser simultanément l'ensemble des compétences qui viennent d'être évoquées pour opérer deux types de traitements⁷ :

- locaux (pour accéder à la signification des groupes de mots et phrases), la phrase étant un premier niveau de mise en relation des significations, donc une unité de traitement des idées et représentations portées par les mots (d'où l'importance du point et des ponctuations fortes qui délimitent cette unité de traitement) ;
- plus globaux (pour construire une représentation mentale et cohérente de l'ensemble).

Ces traitements permettent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme (intégration sémantique). Le processus est cyclique : chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure du texte. Le lecteur doit accepter que ses premières représentations soient provisoires et révisables, et doit donc conserver une interprétation ouverte jusqu'à la fin. Il doit aussi évaluer régulièrement sa compréhension et chercher à remédier aux difficultés qu'il détecte. Son échec cognitif provisoire (lorsqu'il ne comprend pas ce qu'il vient de lire) peut être compensé par une habileté métacognitive : engager des activités stratégiques pour résoudre le problème posé (revenir en arrière, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, accorder plus d'attention aux parties qui semblent ardues...).

1. Apprendre à comprendre en partant de l'oral : les mécanismes de la compréhension ne sont pas spécifiques à l'écrit

Nous comprenons de manière comparable des énoncés et/ou des textes présentés à l'écrit, oralement, ou encore de manière visuelle. Les mêmes représentations ou mécanismes sont sollicités (simulation mentale qui engage des connaissances symboliques et abstraites, et la

⁶ *L'enseignement de la lecture en Europe, op. cit.*, p. 37. Disponible en ligne :

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130FR.pdf

⁷ Voir *Lector et lectrix, op. cit.*, p. 7.

réactivation d'expériences, inférences, identification des personnages s'il s'agit d'un récit, de la succession des événements, identifications des informations importantes). Il faut donc tisser des liens entre les différentes modalités d'appréhension du langage et continuer à travailler à partir de la lecture à haute voix des textes, même avec des adolescents. La lecture à haute voix n'est donc pas simplement un moment obligé au début de la séance : elle permet véritablement d'entrer en lecture, de susciter la mémoire du texte et les représentations mentales. On aura intérêt à faire entendre une première fois cette lecture sans que les élèves aient le texte sous les yeux.

Exemples d'activités :

- Faire verbaliser les représentations mentales (que voit-on ? entend-on ?...)
- Faire reformuler, ou passer par le dessin pour représenter ce qui a été compris.
- S'arrêter à différents moments de la lecture du texte, faire reformuler, faire prédire ou déduire ce qui va suivre...

Il faut chaque fois s'assurer de la compréhension orale et expliciter comment on s'y prend pour comprendre. En faisant verbaliser les représentations mentales, on travaille tout autant la compréhension que l'interprétation. Voici le témoignage d'un professeur de lycée professionnel de Grenoble qui montre tout l'intérêt que peut avoir la réception d'abord orale d'une lecture :

« Je travaille depuis la rentrée sur "Parcours de Personnages" et depuis le début, je suis confrontée à la dure réalité que nos élèves ne lisent pas et que l'idée qu'ils se font des héros ou des personnages n'est que le reflet des films, dessins animés, jeux vidéo..., bref ils ont l'habitude d'avoir une image déjà toute faite d'un héros. Par exemple, si on leur parle d'Achille ils ne voient que Brad Pitt dans Troie (pour ceux qui connaissent!!!). Bref je voulais qu'ils expérimentent le fait d'imaginer un personnage, de le visualiser et donc de comprendre à quoi sert la "caractérisation" en littérature. Du coup, au lieu de leur distribuer le texte que je voulais étudier (extrait de B.Stoker, description de Dracula), j'ai mis la classe dans la pénombre, je leur ai demandé de se détendre puis de fermer les yeux et je leur ai lu le passage. Ensuite, dans leur "journal de bord", je leur ai demandé de noter rapidement ce qu'ils avaient retenu de ce portrait. Nous avons échangé à l'oral et ils ont d'abord pu constater que tous n'avaient pas retenu les mêmes détails. Puis, j'ai effectué une deuxième lecture du texte en leur demandant cette fois-ci de dessiner (toujours dans le journal), le personnage qu'ils entendaient. A la fin de cette seconde lecture certains ont émis l'hypothèse qu'il puisse s'agir de Dracula. Je leur ai demandé comment ils en étaient arrivés à cette conclusion et tous m'ont dit que c'était grâce "aux détails, aux mots, aux adjectifs..." Certains dessins étaient fantastiques, mais surtout, ils ont expérimenté le fait d'imaginer, de visualiser un personnage et du coup, ils ont fort bien compris à quoi servait la "caractérisation" du personnage dans un roman! Enfin, je leur ai demandé de m'écrire dans leur journal, ce qu'ils avaient ressenti pendant cet exercice, si cela leur avait plu et pourquoi. Pratiquement tous m'ont dit qu'ils avaient réussi à "voir" le personnage, certains ont même eu un peu peur! »

2. A l'écrit, laisser aux élèves le temps de lire

Les observations faites dans les classes montrent qu'on ne laisse pas le temps nécessaire à tous les élèves pour lire et s'appropriier les textes. Souvent, le texte a été lu une seule fois à haute voix et les élèves sont censés pouvoir répondre aux questions sans relecture silencieuse et attentive. Il faut donc absolument prévoir des temps de lecture silencieuse, suffisamment longs pour que tous les élèves aient le temps d'aller jusqu'au bout de leur lecture. Au besoin, on prévoira un texte supplémentaire ou un prolongement pour les plus rapides.

3. Apprendre à comprendre les mots inconnus en utilisant plusieurs stratégies :

- le raisonnement à partir du contexte
- le recours à la morphologie

- un travail sur le lexique en amont de la lecture.

R. Goigoux et S. Cèbe proposent ainsi⁸ de :

- a. Inventorier en amont les mots ou expressions à expliquer et en proposer une explication préalable à la lecture afin d'éviter blocages ou malentendus (ce qui suppose que les explications ne soient pas trop nombreuses, qu'elles soient étroitement contextualisées et finalisées par l'aide à la compréhension de ce texte-ci à ce moment-là ; que l'étude préparatoire soit circonscrite aux seuls mots qui risquent de faire obstacle et de limiter les explications aux sens des mots dans le texte).
- b. Apprendre à utiliser le contexte : rares sont les faibles lecteurs qui savent qu'il est possible d'attribuer un sens provisoire à un mot inconnu en prenant appui sur le contexte et sur leurs connaissances du monde.
- c. Apprendre à utiliser la morphologie
- d. Aider les élèves : aide directe, « en ligne » (car le recours au dictionnaire se solde le plus souvent par un échec) par le dictionnaire parlant qu'est le professeur ; pour la mémorisation, mots notés au tableau au fur et à mesure et relus en fin de séance ; tâches de rappel à partir de synonymes, en fin de séance et à la séance suivante. Puis réutilisation.
- e. Apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide, dans toutes les disciplines (par exemple, leur donner droit à 3 demandes seulement).

4. Faire de la reformulation et non du questionnaire un élément de la vérification de la compréhension

- **En finir avec un certain type de questionnaires de lecture** limités à des activités de prélèvement et à de la compréhension locale : beaucoup de questions sont encore trop souvent des questions littérales, qui demandent de prélever et restituer une information avec les mots du texte. Ce type de questionnement accentue la « myopie » des élèves en les cantonnant à une compréhension locale au lieu de les inciter à établir des relations et à intégrer les différentes informations pour en tirer un sens global. Il faut donc insister sur la compréhension globale d'un texte avant de s'attacher à comprendre le sens de certains mots ou expressions.
- **Accorder une place plus importante à la reformulation, au résumé, à la synthèse, au dessin, pour rendre compte de la compréhension globale** : il s'agit de s'assurer de la compréhension des textes donnés à lire de manière autonome, non par des questionnaires, mais par des rappels sans retour au texte qui demandent mémorisation et intégration sémantique, par des reformulations systématiques qui peuvent prendre des formes variées (paraphrase, trop longtemps bannie du cours de français notamment, résumé, à choisir parmi des propositions ou à élaborer, mais aussi dessin). Dire autrement la même chose avec ses mots et pas seulement suivre la lecture balisée qui est celle du questionnaire, afin de développer véritablement l'autonomie du lecteur.

5. Passer du questionnaire au questionnement :

- préférer les questions qui incitent à établir des relations et à intégrer les différentes informations pour en tirer un sens global;

⁸ Dans leur article « Lexique et lecture : quatre pistes d'intervention au collège et au lycée professionnel », en ligne sur Eduscol.

- privilégier les questions ouvertes qui demandent aux élèves de s'engager dans la lecture et de justifier des choix; les questions qui invitent à faire preuve de pensée critique par rapport au contenu des textes ou documents ;
- Demander aux élèves de formuler eux-mêmes les questions à poser au texte, ou partir de réponses qui ont pu être données à des questions et demander comment on a pu aboutir à ces réponses.

6. Recueillir les traces de la réception de chaque élève :

L'évaluation de la lecture silencieuse se fait souvent sous la forme d'un questionnaire oral collectif qui ne permet pas d'apprécier la compréhension individuelle et privilégie la « bonne réponse » sans tenir compte des erreurs souvent révélatrices de la réception réelle des élèves. Carnets de lecture, réactions écrites sous des formes diverses (ex. des ardoises), dont schémas, dessins..., échanges oraux entre élèves sans intervention de l'enseignant... autant de moyens de partir de la lecture réelle des élèves à la fois pour vérifier la compréhension mais aussi pour faire évoluer cette compréhension, l'approfondir, interpréter ce qui doit l'être, apprendre aux élèves à développer différentes postures de lecteur.

On peut aussi s'inspirer des pratiques des ROLL (Relais des observatoires locaux de la lecture) : un texte est lu à haute voix ou donné à lire en lecture silencieuse ; puis ce texte est retourné ; les élèves disent ce qu'ils ont compris et retenu de leur lecture ; le tableau est divisé en trois parties : ce sur quoi on est d'accord / ce sur quoi on n'est pas d'accord / on ne sait pas ; une fois la confrontation des lectures terminées, on revient au texte pour vérifier.

7. Intégrer les stratégies de lecture dans les apprentissages

- développer des habiletés métacognitives de flexibilité (circuler et revenir en arrière dans le texte), de révision d'hypothèses, d'intégration de l'information (élaborer des microsynthèses plutôt que de chercher à mémoriser littéralement, apprendre à identifier les idées principales et éliminer les détails) ;
- identifier les intentions de l'auteur ;
- adapter relecture, survol du texte, demande d'aide, ajustement de la vitesse de lecture, formulation de questions, reformulation... autant de stratégies à mettre en œuvre pour comprendre et à rendre conscientes pour les élèves afin de développer les compétences métacognitives nécessaires à la lecture.
- adapter ses stratégies d'appréhension des écrits en fonction des disciplines.

Maryse Bianco distingue trois catégories de stratégies :

- **Stratégies de pré-lecture** : parcourir rapidement le texte, prendre connaissance du sommaire, poser des questions préalablement à la lecture...
- **Stratégies liées à la construction des modèles de situation** (ou représentations mentales) **qui aident le lecteur dans l'élaboration de la cohérence du texte** : interroger le texte en le paraphasant, en l'auto-expliquant, en (se) posant des questions, en organisant l'information sous forme graphique...
- **Stratégies postérieures à la lecture** : critiquer, évaluer les sources, synthétiser l'information, organiser, comparer...

B. Faire place au sujet-lecteur

De même que les travaux des psychologues cognitivistes nous ont permis de mieux comprendre le fonctionnement de l'activité de lecture et les processus en jeu dans la compréhension, ceux des didacticiens de la littérature ont profondément renouvelé l'approche des textes littéraires.

En ce qui concerne le renouvellement de la lecture littéraire, je ne reprendrai pas ce que j'ai développé dans un texte que vous pouvez désormais retrouver sur Eduscol : « Faire place au sujet lecteur. Quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », et notamment les apports théoriques (ceux des théories de la réception, ceux des travaux sur le lecteur : du lecteur modèle d'Umberto Eco au lecteur empirique de Michel Picard, et enfin de la didactique de la littérature) mais j'en rappellerai les principales orientations didactiques.

http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

En outre, est paru un ouvrage issu de quatre années d'expérimentation qui permet de mettre à la disposition des enseignants les présupposés théoriques et les acquis des recherches en didactique de la littérature qui se sont développées depuis la fin des années 90, en particulier les approches fondées sur la prise en compte du sujet lecteur, et d'en tirer toutes les conséquences pour le renouvellement de la lecture littéraire en classe.

Sylviane Ahr, *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée*, Scéréen-CRDP de Grenoble, 2013

La prise en compte du sujet lecteur dans la lecture littéraire offre un certain nombre de convergences avec l'approche cognitiviste :

- la lecture est un processus pluridimensionnel qui requiert l'activité du lecteur pour fonctionner
- la lecture est donc avant tout une expérience du sujet
- il faut donc s'intéresser à cette activité, pour l'interroger, l'accompagner, la solliciter
- toute vraie lecture est une appropriation et on ne peut s'intéresser à la lecture sans prendre en compte son usage et le sens qu'elle a pour le lecteur
- tout texte est fait de blancs et de lacunes qu'il faut relier aussi bien pour comprendre que pour interpréter. La différence est le degré de « jeu » que permet le texte dans

Document ressource pour le lycée professionnel :

- o La lecture analytique suppose que le professeur accueille en classe les réactions des élèves pour construire avec eux, par confrontation, des cheminements interprétatifs.
- o Il doit encourager les approches sensibles des œuvres, être à l'écoute de la réception des élèves ou de ce qu'ils acceptent de livrer de leur expérience esthétique.
- o S'il est essentiel de partir des impressions et des réactions des élèves lecteurs, il est également essentiel de s'appuyer sur des connaissances et de ses capacités qui contribuent à la construction du sens du texte.
- o Il s'agit donc pour les professeurs de travailler sur les textes en prenant en compte à la fois l'expérience subjective des élèves et leur maîtrise progressive des formes et des codes de la littérature.

Quelles conséquences sur les pratiques ?

1. Recourir aux écritures de la réception pour prendre en compte l'investissement subjectif de l'élève dans sa lecture

Carnet de lecture, cahier de lecteur, journal de bord sont particulièrement adaptés aux lectures cursives, au parcours de lecture et à la lecture de l'œuvre intégrale et permettent de mobiliser la subjectivité du lecteur.

a. Le principe du carnet de lecture :

Il s'agit de demander aux élèves de consigner sur un support (papier, mais pourquoi pas électronique) leurs impressions et réactions de lecture au fur et à mesure de la lecture. A partir

de ce principe simple, de nombreuses variations sont possibles. Mais le carnet gagnera au départ à être accompagné de consignes qui explicitent ce qui est attendu de l'élève. Le principe est de trouver les bonnes questions et consignes qui n'imposent pas aux élèves la lecture préétablie de l'enseignant mais qui leur offrent un espace pour devenir un lecteur critique et autonome. On en trouvera des exemples dans l'ouvrage de Sylviane Ahr cité plus haut.

Voici un exemple communiqué par E. Kalonji, professeure en lycée professionnel dans l'académie de Grenoble, pour la lecture cursive à partir d'une liste donnée en début d'année, centrée sur les objets d'étude du programme, avec indication de difficultés, et composée de classiques, d'ouvrages de littérature de jeunesse ou d'œuvres contemporaines accessibles : deux livres sont à lire dans l'année ; pour le carnet de lecture, il est demandé aux élèves demander d'arrêter la lecture à 5 endroits pour écrire leurs réactions, de relever des phrases déclenchantes et de réaliser un objet. Ce carnet est réalisé en terminale et il est noté.

Le risque est que le carnet de lecture, s'il est trop normé et trop encadré, devienne un objet scolaire et perde sa finalité qui est d'abord de permettre l'appropriation personnelle des œuvres par l'expression de la subjectivité.

b. Les conditions nécessaires pour sa mise en place

- clarifier dès le début de l'année le contrat didactique auquel l'introduction du carnet de lecture engage
- distinguer le carnet de lecture du journal intime : le carnet est destiné à circuler
- ne pas obligatoirement noter le carnet ou s'il est noté, adopter une évaluation adaptée et valorisante
- modifier le type de questionnement pour susciter un engagement plus important dans la lecture

c. Intérêts du carnet de lecture

- Recueillir la trace des postures de lecture et de leur évolution :
 - recueillir les traces de la réception singulière d'un texte
 - permettre aux élèves de revenir sur cette première réception au fur et à mesure du déroulement de la séquence
 - = se percevoir comme sujet-lecteur en train de se construire.

- Impliquer l'élève dans sa lecture

La lecture n'est plus un exercice scolaire mais fait partie d'un itinéraire personnel

Les élèves apprécient de pouvoir témoigner de leur rencontre singulière avec un texte, et c'est une condition de leur motivation.

- Favoriser une réelle appropriation des œuvres des œuvres qui font l'objet du carnet de lecture :

Témoignage d'E. Kalonji : les élèves qui ont fait un journal de lecture sur les deux œuvres à lire en lecture cursive sont ensuite capables de les mobiliser dans un écrit type bac.

Le carnet de lecture favorise également l'appropriation en suscitant des associations personnelles et en mettant les œuvres en résonance les uns avec les autres. Voici ce qu'écrit Sylviane Ahr à propos d'un dispositif de lecture subjective sur un extrait des *Misérables* :

« L'extrait étudié ensuite était le portrait de Montparnasse . La question posée faisait appel à l'univers personnel des élèves, à leur « pinacothèque intérieure » : « À quel personnage (film, livre, B.D., jeu vidéo) Montparnasse te fait-il penser ? » Les réponses ont fait état d'une variété de perceptions, constituant ainsi un bon point de départ pour le débat. La figure du bandit est apparue sous ses divers avatars, du plus effrayant au plus sympathique : « Jack l'Eventreur », « Arsène Lupin », « Al Capone », « un tueur », « Mesrine, sauf que celui-ci ne tuait que les policiers ». Certaines propositions ont souligné plus ou moins explicitement le contraste surprenant qui définit le personnage : « c'est un bandit alors qu'on aurait dit un ange » / « il me fait penser à Willy

Wonka avec son chapeau (*Charlie et la chocolaterie*) ». Une élève a mis l'accent sur le milieu dans lequel le personnage évolue en voyant en lui « le copain d'Oliver Twist ». Enfin d'autres encore ont perçu l'ironie de l'auteur, qui apporte au texte sa force comique : « Je pense au personnage de Gaston Lagaffe » / « au film de *La Tour Montparnasse infernale* ».

Autre pratique proche : **le journal de séquence**, proposé par l'académie de Lille.

On part de la problématique de la séquence pour solliciter les premières représentations des élèves, qu'on enrichit au fur et à mesure des séances. Le journal oblige à réfléchir sur le sens, à revenir sur la question de départ. C'est un outil de régulation pour les élèves mais aussi pour les enseignants (réflexion sur l'utilité de leurs séances). Il réintroduit du travail à la maison : qu'est-ce que la séance du jour a apporté à la réflexion ? Il permet d'avancer au rythme de chacun. Il est utile pour la compétence d'écriture. Le journal de séquence facilite ainsi la mobilisation des compétences et permet de questionner la subjectivité des lectures. On passe de la lecture implication à l'interprétation et à la mise en débat.

2. De la réception subjective au partage des lectures

Il s'agit de faire de la lecture une activité sociale et favoriser les échanges intersubjectifs. Les traces de la lecture vont mettre en évidence ce qui est commun dans la réception et ce qui ne l'est pas mais aussi ce qui fait difficulté, obstacle. Le débat littéraire peut partir de ces éléments recueillis dans les carnets de lecture. Ce sont ainsi les lectures personnelles des élèves qui déterminent la ou les questions qui sera/seront mise(s) en débat. Une des questions posées au départ peut donner lieu à débat. Ainsi, écrit Sylviane Ahr :

« Le débat conduit donc à repenser l'accès au(x) sens du texte dans un mouvement qui ne part plus d'un guidage progressif et inductif mais de l'élucidation d'un nœud de l'interprétation que les échanges intersubjectifs, prenant appui sur le texte, permettent de dénouer. Il s'agit dès lors pour le professeur de lire les œuvres avec un regard « neuf » – « naïf » dans son acception première – de façon à accompagner autrement les lectures effectives des élèves, de confronter ce qu'ils disent de leurs lectures dans leur cahier avec le texte lui-même, afin de mesurer les points de tension entre les significations plurielles dont ils ont investi le texte et le(s) sens que les échanges permettront de questionner et d'éclairer. »

Le débat peut avoir lieu dans le cadre de cercles de lecteurs pour confronter les lectures. On peut imaginer d'autres dispositifs pour confronter les lectures. Par exemple pour la poésie : le texte est au milieu d'une page A3. L'élève écrit :

- ce qu'il comprend / ne comprend pas
- ce qu'il aime / n'aime pas
- il peut biffer

Puis la comparaison se fait par binôme, ou à trois, puis en classe.

Exemple de débat interprétatif proposé par E. Kalonji dans le cadre d'un GT sur trois portraits de femme en quête d'ascension sociale dans la France des 30 glorieuses :

Elsa Triolet, *Roses à crédit*

C. Etcherelli, *Elise ou la vraie vie*

A. Ernaux, *La Place*

Le débat interprétatif a lieu sur le texte d'Elsa Triolet à partir d'une seule question : qui est ce couple ?

3. La lecture à haute voix comme appropriation subjective des textes

Je ne développerai pas ce point ici qu'on retrouvera plus précisément explicité dans mon texte sur l'enseignement de l'oral. Rappelons simplement que préparer une lecture à haute voix suppose d'interpréter le texte comme une partition. La lecture est moins une fin qu'un

moyen et la justification des choix plus importante que leur réalisation. Quelques idées d'activités possibles :

- Annoter un texte pour en préparer la lecture à haute voix
- Préparer en groupe une lecture à haute voix, confronter les interprétations et pouvoir justifier ses choix
- Mémoriser régulièrement des passages, même courts, afin de s'approprier véritablement les textes
- Entrer dans un texte par l'écoute d'une lecture enregistrée pour provoquer d'autres formes de réactions subjectives
- Lire sur un fond musical après avoir demandé aux élèves de choisir la musique et de justifier leur choix

4. Développer les interactions entre lecture et écriture

Le carnet de lecture recueille toutes les formes de réactions et de commentaires, mais peut aussi faire place à l'écriture d'invention. Ainsi, un parcours de lecture est particulièrement propice à cette écriture puisque les élèves ne lisent pas tout et peuvent d'autant plus écrire dans les blancs du texte :

- bien sûr imaginer une suite ;
- développer ou rajouter un épisode, développer un personnage secondaire... ;
- développer les pensées d'un personnage, décrire un lieu... c'est-à-dire les expansions fictionnelles, latentes ou présentes dans le texte mais de façon embryonnaire ;
- ou inversement modifier un passage, écrire une scène ou un dénouement plus conforme à ses attentes subjectives, bref, d'utiliser toutes les ressources de l'écriture d'invention pour faire apparaître notamment « l'activité fictionnalisante » du sujet lecteur ;
- « écrire à côté » : ces écrits n'ont pas nécessairement de parenté énonciative ou générique avec le texte source mais on demeure dans le champ de la fiction. Par exemple rédiger plusieurs fragments du journal intime d'un personnage à des moments différents d'un récit et faire ainsi accéder un personnage au rang de narrateur. Idem pour un personnage de théâtre commentant les actions des premières scènes.

4. Modifier les formes du questionnement

Par exemple demander quelles images ils associent à des lieux évoqués par une œuvre, comment ils imaginent le personnage, comment ils se figurent les événements... interroger les élèves sur les personnages qui les touchent, qu'ils aiment, qu'ils détestent, sur le jugement moral qu'ils portent sur leurs actions, sur l'attitude qu'ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur place... Voir en 2^{de} par exemple « Parcours de personnage » : « En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ? A essayer : suis-je Emma Bovary ou la princesse de Clèves ? Charles Bovary ou Dom Juan ?

Autre possibilité : faire dessiner ou demander d'associer une image, une musique... à un texte.

Exemple de questionnaire sollicitant la subjectivité :

Quelles sont vos premières impressions, réactions, émotions, peut-être difficultés ?

Certaines lignes vous parlent-elles plus que d'autres, si oui, lesquelles et pourquoi ?

Une ou plusieurs images vous viennent-elles à l'esprit lorsque vous lisez ce texte, si oui, lesquelles ?

Ce passage vous rappelle-t-il un autre texte ? une autre œuvre d'art (ou fragment d'œuvre d'art) : film, photographie, musique, peinture...

Fait-il ressurgir un souvenir personnel ? (si c'est le cas, vous pouvez, mais vous n'êtes pas obligé de le faire, préciser lequel et pourquoi).

Si vous deviez résumer ce texte en un mot, lequel choisiriez-vous et pourquoi ?

Principe : des questions qui interrogent plus la lecture que le texte.

Exemple d'un questionnement sur Antigone (repris dans l'ouvrage de S. Ahr) :

- 1) Choisis un personnage qui te touche particulièrement. Décris-le tel que tu te le représentes (moralement et physiquement). Si tu étais metteur en scène, quel acteur prendrais-tu pour interpréter son rôle ? Justifie ta réponse.
- 2) Représente le décor principal de la pièce, tel que tu te l'es imaginé à la lecture de la pièce (éléments qui le composent, couleurs, lumières, accessoires...). Justifie tes choix.
- 3) Si tu devais monter cette pièce, quelle musique, qui rende compte de son atmosphère générale, choisirais-tu de passer en ouverture ? Pourquoi ? Mets le morceau en question sur une clé USB, que tu me remettras.

Certaines questions se révèlent tout de même davantage propices à l'appropriation du texte, comme celles qui consistent à demander à l'élève de cueillir dans celui-ci les mots qui font écho en lui : « Choisis une expression, une phrase ou un passage qui te touche particulièrement et explique pourquoi. » ou « Choisis trois mots du texte qui à tes yeux sont importants et justifie ton choix. » D'autres peuvent viser à créer une polémique, comme ces questions portant sur différents extraits des *Chroniques Martiennes* : « D'après ta lecture de cet extrait, une rencontre paraît-elle possible entre les terriens et les Martiens ? » ou « Aimerais-tu vivre dans une maison comme celle-là ? Pourquoi ? » (ouvrage de S ; Ahr).

Les questions sont également conçues en fonction de la place et du rôle accordés à la lecture du texte dans la programmation de la séquence. Pour que les élèves se confrontent à des questions d'ordre dramaturgique avant une séance d'étude comparée entre une scène et sa mise en scène, on demande ainsi : « Décris le décor principal, tel que tu te l'es représenté à la lecture de la pièce (éléments qui le composent, couleurs, lumières, etc.). Justifie tes choix. » Si l'on veut se pencher sur les jeux de sonorités, les allitérations et les assonances dans la poésie, on interroge dans ce sens à propos d'un poème dans lequel le jeu des sonorités est important : « Quel son associerais-tu à ce poème ? Explique pourquoi. »

4. Recourir aux lectures actualisantes

Proposition d'Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, 2007 :

« Une interprétation littéraire d'un texte ancien est actualisante dès lors que

- a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte,
- b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète,
- c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais
- d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques (leur langue, leur outillage mental, leurs situations socio-politiques) pour apporter un éclairage dépayasant sur le présent. » (chapitre 13)

Voir la proposition d'Y. Citton sur le *Supplément au voyage de Bougainville* présentée dans le diaporama.

Voir la séquence sur *Madame Bovary* présentée dans le diaporama.

C. Repenser la place de l'écriture : écrire pour lire

1. Ecrits de travail, écrits intermédiaires : penser à l'écrit

Il ne faut pas oublier la dimension élaborative et réflexive de l'écrit qui n'est ni la projection graphique d'une pensée déjà là, ni la transcription d'un oral qu'il suffirait de mettre aux normes du code de la langue écrite. L'écriture est un véritable médiateur cognitif qui favorise des opérations intellectuelles complexes, permet d'accéder à un univers plus distancié, plus symbolique, coupé de l'expérience pratique, abordant les objets du monde de manière seconde. Voir l'article Annie Portelette dans *Le Français aujourd'hui*, n° 174, septembre 2011, « Penser à l'écrit »

2. Ecritures de la réception

Voir supra la partie sur le carnet de lecture..

3. Ecriture de la variation

Principe : l'écriture appelle la lecture comme une forme d'enquête textuelle. L'élève entre dans le texte avec déjà une proposition rédactionnelle. Il s'agit ensuite de réécrire non pour corriger mais pour faire autrement. Au lieu d'intervenir à la fin de la séquence comme une évaluation alors qu'elle n'a pas été véritablement fait l'objet d'un apprentissage, l'écriture accompagne toute la séquence.

En plaçant une première production écrite au début de la séquence dont la consigne sera ensuite modifiée à partir d'éléments nouveaux (vocabulaire, syntaxe, prise en compte de catégorie ou de formes littéraires), apportés notamment par la lecture des œuvres, l'écriture de la variation permet ainsi d'inscrire le temps et les étapes de l'écriture dans les apprentissages selon un modèle dynamique et de rompre avec la pratique de la correction et de l'amélioration supposée par les élèves d'un même écrit en conformité à des consignes. La réécriture est ainsi une succession de problèmes à résoudre et l'expérimentation par les élèves de formes nouvelles d'expression, ce qui permet non seulement d'enrichir l'écriture et de renouveler l'intérêt des élèves, mais aussi de mieux articuler, dans un principe d'alternance, les phases d'écriture, de lecture et de langue.

D. Avoir de l'ambition dans les choix de lecture (textes qui résistent)

Pourquoi ?

- Forme de pari pascalien : on n'a rien à gagner à penser que les élèves ne sont pas capables de lire les œuvres qu'on souhaite leur proposer. A l'inverse, penser qu'ils en sont capables, c'est non seulement les respecter, leur donner confiance en eux, mais aussi les mettre en capacité d'y arriver.
- Parce que c'est ce qui justifie l'analyse littéraire : il faut des textes résistants. Si la lecture est facile, univoque, et ne prête pas à interprétation, à quoi sert une analyse littéraire ? Faire émerger un sens va marquer les élèves parce qu'on l'aura découvert ensemble. Que les élèves éprouvent cette difficulté, qu'ils perçoivent qu'il y a quelque chose qui leur résiste, qui les questionne. Certes, ils peuvent souffrir, éprouver des difficultés, mais les efforts qui leur sont demandés sont constructifs.

On terminera avec quatre propositions pour l'objet d'étude de terminale « Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde » que l'on trouvera dans les diaporamas joints, ainsi qu'une réflexion préalable sur l'objet d'étude, qui justifie les choix d'œuvres proposés par Olivier Barbarant, inspecteur général, groupe des lettres, en charge avec A. Vibert de la voie professionnelle :

- Un groupement de textes et documents : Le mythe du Minotaure au XX^e siècle
- Trois œuvres intégrales :
 - S. Beckett, *En attendant Godot* (1952)
 - Aragon, *Le Roman inachevé* (1956)
 - J. Giono, *Refus d'obéissance* (1937)

Ces propositions sous forme de diaporama sont accompagnées d'un texte d'Anne Vibert sur la place qu'on peut faire à l'étude de la langue dans les séquences : les exemples sont empruntés aux propositions d'Olivier Barbarant mais la démarche peut s'appliquer à toutes les séquences.