

**RENOUVELER L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE
ET DE LA LECTURE LITTÉRAIRE AU COLLEGE**
4 mars 2015 (Martinique)

Introduction :

Le groupe des lettres de l'inspection générale a engagé une réflexion sur le renouvellement des approches de la lecture analytique et, de manière plus générale, de la lecture littéraire. Les résultats de PISA et l'analyse qui a pu en être faite, ainsi que les résultats d'autres évaluations, nationales ou internationales, ont aussi conduit à se pencher sur la question de la compréhension en lecture, dont je vous parlerai pour commencer.

Nous avons commencé également un travail spécifique sur l'écriture, dont on sait qu'elle n'est pas suffisamment présente dans les classes, et nous essaierons d'avoir une réflexion ensemble à ce sujet, en lien avec la question de la lecture.

Nous commencerons donc par parler de la lecture. L'enseignement de la lecture est en effet confronté à un double problème :

- la baisse des performances des élèves français en lecture telle qu'elle est mesurée par les évaluations nationales et internationales et le creusement des inégalités ;
- le recul de la lecture dans les pratiques des adolescents qui rend plus difficile l'enseignement de la littérature.

C'est donc à la fois la question de la compréhension en lecture et celle de la lecture de la littérature qu'il nous faut aborder en essayant de répondre à un double questionnement :

- comment continuer à apprendre à lire au collège ?
- comment renouveler l'enseignement de la lecture littéraire pour susciter l'intérêt des élèves ?

Il se trouve que la recherche en didactique et les expériences conduites depuis une dizaine d'années nous fournissent non seulement des apports théoriques mais des propositions didactiques.

Le premier point sera donc consacré à **la compréhension en lecture** dont nous verrons qu'elle sert également l'enseignement renouvelé de la lecture littéraire. Sur ce sujet, il est essentiel que nous nous dotions de connaissances communes, qui n'ont généralement pas été apportées en formation initiale, et qui sont aujourd'hui indispensables pour comprendre où en sont les élèves de leurs apprentissages. On pourra tout d'abord se reporter à un document québécois, très bien fait, clair et accessible, disponible en ligne, plutôt adressé aux enseignants du premier degré, mais qui fait bien le point sur les apports et les acquis de la recherche récente et permet de disposer d'une base de savoir commune sur la lecture :

Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche

http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

On consultera également l'ouvrage de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Maïté Perez-Bacqué, Charlotte Raguideau, *Lector et lectrix. Apprendre à comprendre les textes. Collège, RETZ, 2012*, et en particulier son introduction, qui fait une mise au point théorique très claire et synthétique à la fois sur la lecture et sur les causes des difficultés en lecture. Voir également l'ouvrage de référence sur la question de la compréhension en lecture :

Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, Montréal, 1990, Editions De Boeck, 20017 (3^e édition)

Enfin, le Conseil supérieur des programmes a consulté de nombreux experts pour la réécriture du programme de français. On trouvera en ligne toutes leurs contributions :
Et on consultera en particulier celle de Maryse Bianco sur la compréhension en lecture :

<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>

En ce qui concerne le renouvellement de **la lecture littéraire**, je ne reprendrai pas en détail 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 ? ». Mais j'en rappellerai les principales orientations.

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

Et je développerai une réflexion sur les modifications du rôle et de la place de **l'écriture** qu'entraîne ce renouvellement. Une référence utile :

Dominique BUCHETON: Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée, Retz, 2014

Et on attend la parution de l'ouvrage de François Le Goff, *Pratiques d'écriture au collège*.

Dernière référence indispensable pour l'enseignement du français au collège : un ouvrage qui donne une bonne vue d'ensemble des difficultés de l'enseignement du français aujourd'hui et propose surtout des réponses qui tiennent compte tout à la fois de la réalité du collège et des apports de la recherche :

N. Mekhtoub (dir.), Enseigner le français à tous les élèves. Réponses aux difficultés du collège, Scéren-CRDP Créteil, 2013

Première partie : La compréhension en lecture

I. Ce que la recherche nous apprend sur le processus de lecture

A. Des modèles de la compétence en lecture

1. La lecture est une activité complexe qui met en œuvre un ensemble de connaissances et d'habiletés ou opérations cognitives

Les travaux de la littérature scientifique internationale s'accordent à considérer que *l'acte de lire* repose sur deux grandes composantes, deux processus fondamentaux et transversaux :

- **l'identification de mots écrits** qui est spécifique à la lecture
- **la compréhension** qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture.

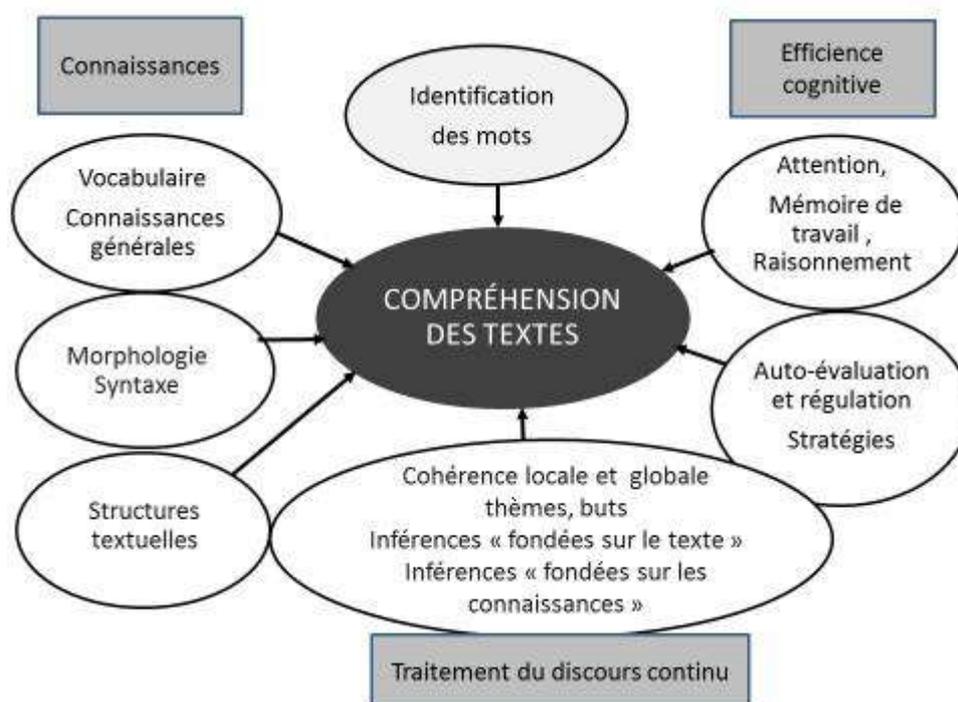
L'identification de mots écrits suppose de décoder les mots en mettant en correspondance graphèmes et phonèmes. Ce à quoi se réduit souvent l'apprentissage de la lecture pour le grand public.

Il s'y ajoute ce qu'on appelle **la fluence** ou la **fluidité**. Cette habileté renvoie à la nécessité d'identifier les mots à un rythme suffisamment rapide pour accéder au sens d'unités plus grandes que le mot (phrases, texte). Elle indique en effet une automatisation du décodage qui libère des ressources cognitives pour la compréhension. Les chercheurs nous apprennent que

la fluidité de lecture orale est un prédicteur direct des performances de compréhension en lecture (les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont également les résultats les plus faibles en compréhension). Sans cette fluidité, c'est-à-dire sans le caractère automatique de la reconnaissance des mots, les lecteurs sont ralentis dans leur lecture et peuvent avoir du mal à comprendre ce qu'ils lisent. En effet, si les stratégies d'identification des mots ne sont pas suffisamment rapides, si les mots ne sont pas lus par groupes syntaxiques (qui représentent des unités de sens), les mots déjà lus disparaissent de la mémoire de travail avant que les suivants soient reconnus, ce qui entrave la compréhension. A mesure que les élèves parviennent à accomplir les tâches de bas niveau (c'est-à-dire de décodage) de façon de plus en plus automatique, ils peuvent se concentrer plus pleinement sur la compréhension de ce qu'ils lisent. Ce processus est confirmé par les résultats du *National Reading Panel* américain, pour lequel « la fluidité facilite la compréhension à la lecture en libérant les ressources cognitives pour l'interprétation »¹. Les élèves qui n'ont pas développé des capacités de base sur le plan des correspondances graphème-phonème et de l'identification des mots ne peuvent pas améliorer la fluidité par des pratiques de lecture silencieuse indépendante. La fluidité s'enseigne par la lecture orale (relecture, répétition de textes).

2. La compréhension des textes, une activité cognitive multidimensionnelle

La compréhension met en œuvre des structures et mécanismes complexes qui peuvent être modélisés de différentes façons. Voici le schéma que propose Maryse Bianco qui reprend le modèle de la compétence en lecture selon le CBAL (Cognitively Based Assessment *for, of, as, Learning*) :



Commentaire du modèle

¹ *L'enseignement de la lecture en Europe, op. cit.*, p. 34.

- a. La compréhension démarre à partir du moment où les mots (entendus ou imprimés) sont identifiés et leurs significations activées (comprendre des mots, c'est reconnaître un signifiant mais c'est aussi pouvoir renvoyer son signifié à un référent)
- b. Connaissances sur le langage : permettent de procéder aux analyses morphologiques et syntaxiques qui établissent les relations entre les mots à l'intérieur d'une phrase.
- c. Connaissance des structures textuelles : pour extraire les significations qui transitent d'une phrase à l'autre, il faut repérer le ou les thèmes du discours, suivre leur progression et les ruptures éventuelles. Certaines unités linguistiques (connecteurs et anaphores) signalent la nécessité d'établir ces relations.

Mais toutes les relations interphrastiques ne sont pas explicitées : dans tous les cas cependant, il est nécessaire de les reconnaître et de mettre en œuvre, le cas échéant, des mécanismes d'inférences plus ou moins sophistiquées. On distingue **deux types d'inférences** :

- **inférences logiques** : fondées sur le texte. D'autres parlent d'inférence de connexion, d'inférence de liaison ou d'inférence interne. Nécessaires pour le sens, elles permettent de lever l'ambiguïté d'un pronom, d'établir une relation temporelle ou causale entre deux phrases.
- **inférence pragmatique** : fondées sur les connaissances du lecteur. Ce type d'inférence est probablement vraie. On parle aussi d'inférence d'élaboration ou d'inférence externe. Même si elles n'ont pas le caractère de nécessité des inférences de liaison, elles sont tout aussi indispensables à la compréhension. Elles permettent notamment le traitement de l'ellipse narrative. Elles reposent sur des **schémas d'action ou scripts**.

La connaissance sur le monde est un élément crucial pour la compréhension des textes. La compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte.

Pour qu'il y ait représentation mentale, encore faut-il que le texte lu (ou les documents) puisse renvoyer à un univers de référence connu du lecteur et notamment activer un scénario commun, c'est-à-dire une situation stéréotypée qui fait partie des connaissances que le lecteur a sur le monde. Car, rappelons-le, un texte est un tissu d'espaces blancs : même s'il construit son propre univers, apparemment autosuffisant, il a toujours besoin du lecteur pour fonctionner, pour donner à voir, entendre, se représenter, construire une représentation mentale de ce qui est évoqué dans le texte.

Jocelyne Giasson fait ainsi référence, en s'appuyant sur des travaux d'autres chercheurs, à la notion de « **schéma** » ou **script** : elle vise à expliquer de quelle façon les connaissances d'un individu sont conservées dans sa tête, comment il les récupère, comment il les modifie. Les schémas ou scripts renvoient aux relations causales, chronologiques, qui se caractérisent par un certain nombre de régularités (par exemple faire un achat, aller chez le dentiste, au restaurant)² : ils sont organisés en larges unités (actions, séquences d'actions, événements...) et représentent un invariant qui sera ensuite complété grâce aux détails spécifiques contenus dans le texte³. Ce sont des schèmes mentaux de plus bas niveau que les stéréotypes qui jouent un rôle similaire en activant les représentations.

² Dans *Lector in fabula*, Umberto Eco donne l'exemple du scénario « supermarché » qui permet de comprendre un énoncé a priori simple comme « Jean devait organiser un cocktail et il alla au supermarché ». Néanmoins, si on ne sait pas qu'un supermarché est un grand magasin dans lequel on peut acheter les produits nécessaires à l'organisation d'un cocktail, le lien logique entre les deux propositions n'est guère compréhensible. On peut aussi ajouter que si le scénario « organiser un cocktail » ne fait pas partie de l'expérience du monde du lecteur, l'énoncé n'a pas non plus de sens.

³ Voir par exemple le schéma *acheter-vendre*, avec ses variables : acheteur, vendeur, monnaie d'échange, marchandise. Les valeurs par défaut permettent de compléter un schéma par des connaissances de sens commun

Un lecteur comprend un texte quand il est capable d'activer ou de construire un schéma qui rend bien compte des objets et événements décrits dans le texte.

d. Ces mécanismes permettent d'élaborer une représentation cohérente à deux niveaux :

- cohérence locale : gestion des relations entre les phrases
- cohérence globale (macrostructure) : saisie à partir de l'extraction de l'essentiel ; nécessite des habiletés à regrouper, organiser, résumer l'information.

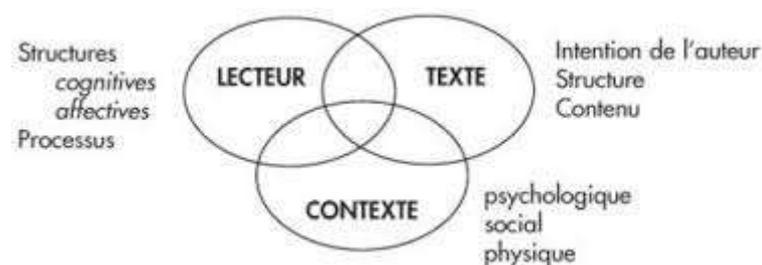
Maryse Bianco parle de « **construction de modèles de situation** » pour désigner l'ensemble des processus qui permettent de passer de la compréhension des mots isolés à une représentation globalement cohérente, forme d'interprétation partagée, cantonnée à l'analyse du texte et à laquelle doit pouvoir accéder tout lecteur.

e. L'ensemble de ces traitements suppose en outre que le lecteur exerce une veille sur ce qu'il comprend ou ne comprend pas : il doit contrôler sa compréhension et mettre en place des régulations au moyen des **stratégies** cognitives et des **connaissances du monde** dont il dispose. La mobilisation de ces mécanismes et connaissances doit être dynamique, souple et souvent simultanée, en fonction des besoins. Le lecteur expert est un compreneur fluide et stratège :

- fluide : les mécanismes de la lecture et de la compréhension sont fortement intégrés à son activité cognitive ; il est capable de les mobiliser de manière automatique et flexible) ;
- stratège : il auto-évalue et guide sa compréhension au fur et à mesure de la saisie des informations ; il sait repérer les erreurs ou difficultés et dispose de stratégies efficaces pour y remédier ; il peut expliciter ce qu'il a compris et appris, ce qu'il n'a pas compris et dans quelle mesure ses objectifs de lecture ont été atteints.

Enfin, après le premier niveau, celui des pré-requis, et le deuxième, celui de la construction des modèles de situation, Maryse Bianco distingue un troisième niveau d'habiletés dans la compréhension : celui des **habiletés de compréhension appliquées**. Elles dépassent le strict cadre de la compréhension d'un texte unique mais sont essentielles. En effet, les informations extraites d'un texte doivent pouvoir être manipulées et utilisées en fonction des buts du lecteur et/ou des objectifs d'apprentissage. Par exemple résoudre un problème de mathématiques, faire un exposé, prendre une décision, construire un dispositif technique. Dans cette perspective, le lecteur doit être capable de synthétiser et d'organiser les informations provenant de plusieurs textes, d'en évaluer la pertinence et d'expliquer et de raisonner en intégrant les informations acquises avec ses connaissances propres.

Présentation d'un autre modèle : celui de Jocelyne Giasson, universitaire canadienne, dont l'ouvrage, *La Compréhension en lecture*, paru en 1990, reste une référence et a connu de nombreuses rééditions. Il s'agit d'une conception intégrative de la compréhension en lecture. Le modèle fait interagir trois variables : le lecteur, le texte et le contexte.



ou de les estimer avec un degré de vraisemblance. Ainsi, si le nombre de roues d'une voiture n'est pas mentionné, nous attribuons spontanément la valeur de quatre.

Le lecteur : a des connaissances sur la langue et sur le monde, met en œuvre des processus que nous allons détailler.

- a. Structures affectives : la dimension affective est inhérente à la compréhension des textes. C'est ce qui fait qu'on s'y investit mais aussi ce qui peut empêcher la compréhension.
- b. Dans les structures cognitives figurent à la fois les connaissances sur la langue et les connaissances sur le monde.

Les processus en jeu dans la compréhension en lecture

1. Microprocessus : reconnaissance de mots mais aussi le fait de savoir regrouper les mots en unités signifiantes ; sélection d'éléments de la phrase importants à retenir, de l'idée importante.

2. Intégration : processus consistant à effectuer des liens entre des propositions ou des phrases. Cela va concerner les indices explicites : les connecteurs, les procédés de reprise, **et le fait d'inférer des relations implicites** : le lecteur dépasse la compréhension littérale, ce qui est écrit à la surface du texte

3. Macroprocessus : compréhension du texte dans son entier, de son idée principale (différente selon qu'il s'agit d'un texte narratif : événements et leur interprétation ou d'un texte informatif : concept, généralisation).

4. Élaboration : dépassement du texte : prédictions sur son contenu ou sa structure, imagerie mentale.

5. Métacognition : gestion de la compréhension et permet les ajustements du lecteur : évaluation, régulation de la compréhension par le lecteur (repérer quand il comprend et quand il ne comprend pas)

Les **connaissances du lecteur sur le monde** jouent un rôle prépondérant dans la compréhension et il y a tout intérêt à les stimuler avant la lecture, à les organiser.

Autres variables du modèle

Le texte : pour comprendre, le lecteur a besoin de représentations du texte, il doit savoir à quel type de texte ou genre il va avoir affaire pour adapter sa lecture à ce qu'il sait des spécificités de chacun. Il doit connaître les intentions de l'auteur (veut-il nous persuader, nous informer, nous distraire?), il doit saisir comment l'auteur a organisé ses idées et ce que l'auteur veut nous transmettre. Ainsi, pour un récit, l'identification des personnages, et donc des anaphores et types de reprise qui permettent d'assurer la continuité dans cette identification est essentielle pour la compréhension. Mais cette identification est essentielle aussi pour les textes documentaires avec le passage du générique au spécifique (l'animal, le mammifère / l'ours, le plantigrade). Les élèves ont plus de difficultés à comprendre les textes informatifs mais comme pour les textes narratifs, ceux qui sont sensibles à la structure du texte comprennent mieux.

Le contexte de lecture : ce sont les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur au moment où il entre en contact avec le texte. Quelle est l'intention du lecteur? que va-t-il chercher dans sa lecture? Dans quel contexte social se fait la lecture? Devant un public, en interaction avec un pair... ? Le contexte physique joue également (bruit, qualité du document, confort de lecture...).

Que retenir de ces différents modèles ?

- que la compréhension est un processus multidimensionnel ;
- qu'elle peut être définie comme une réflexion intentionnelle au cours de laquelle le sens se construit par une interaction entre le lecteur et le texte ;

- que la compréhension suppose des compétences à la fois linguistiques, textuelles, référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) et stratégiques (régulation, contrôle, évaluation, par l'élève, de son activité de lecture).

La compréhension suppose de mobiliser simultanément l'ensemble des compétences qui viennent d'être évoquées pour opérer deux types de traitements⁴ :

- 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).

Enseigner la compréhension, c'est donc prendre en compte et travailler sur ces différentes dimensions de la compréhension : au niveau des microprocessus et des macroprocessus, des stratégies, des connaissances des conventions textuelles

- connaissances lexicales, morphologiques et syntaxiques
- résolution des liens anaphoriques
- production des inférences
- identification des idées principales
- régulation contextuelle de la lecture

Cet enseignement doit être un enseignement explicite⁵. En effet, la difficulté est que les mécanismes de la compréhension ne sont pas accessibles à l'observation directe. Chez le compreneur expert, ils s'exercent avec une grande rapidité sans que l'individu en ait conscience la plupart du temps. C'est pourquoi il faut expliciter ce qui se passe quand on comprend.

C'est au fond ce que résume la définition de la compréhension en lecture dans PISA :

Modèle de PISA :

*« La compréhension de l'écrit fait appel à un large éventail de compétences cognitives, qui vont de la faculté élémentaire de décoder l'écrit à la connaissance du monde, en passant par la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et, plus largement, des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles. Elle mobilise également des compétences 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. »*⁶

Comme nous l'explique l'introduction de *Lector, lectrix*, ces traitements locaux et globaux 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,

⁴ Voir *Lector et lectrix*, p. 7.

⁵ J'emploie le mot ici sans faire référence à l'enseignement explicite tel que défini par un ensemble de six principes qui aboutissent à un enseignement très structuré dans lequel l'enseignant dirige l'activité de l'élève au moment où il aborde une nouvelle notion pour transférer progressivement la responsabilité de la gestion de l'activité à ce dernier. En bref : réactiver les notions à maîtriser avant d'en aborder une nouvelle ; fixer clairement les objectifs de la leçon du jour et expliquer la nouvelle notion à acquérir.

⁶ OCDE, *Résultats du PISA 2009 : savoirs et savoir-faire des élèves*, 2011, p. 24 et p. 39.

chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, accorder plus d'attention aux parties qui semblent ardues...).

Mais on a vu également l'importance des connaissances sur le monde et sur les textes eux-mêmes. De là, on perçoit bien que tout travail sur la lecture ne peut en aucun cas se réduire à un apprentissage technique et engage non seulement un travail sur le langage et sur les stratégies, mais un développement de la culture des élèves. Il y a bien nécessité de construire ce qu'Umberto Eco appelle une « compétence encyclopédique ».

B. L'apprentissage de la lecture a une dimension fortement culturelle

La compréhension s'appuie en effet sur des connaissances : celles qu'apporte les expériences vécues, plus ou moins riches selon les individus, celles que construit l'école et celles qu'apportent les lectures, mais aussi désormais les films, l'ensemble de la culture audio-visuelle.

Ces connaissances interviennent pour donner sens au lexique, mais aussi pour remplir les blancs du texte (notamment schémas, scénarios, stéréotypes), et faire que les lectures entrent en résonance et nourrissent tout à la fois l'imaginaire et le regard porté sur le monde.

Maryse Bianco montre comment l'interprétation partagée qui résulte de la compréhension se relie aux connaissances antérieures du lecteur et vient enrichir ses représentations : « Le mouvement de l'interprétation textuelle va donc d'une extraction contrainte des informations délivrées à une interprétation personnelle et sensible. »

Il ne s'agit pas de minorer l'importance des apprentissages que l'on peut appeler « techniques » pour aller vite, mais de rappeler qu'ils ne sont pas le tout de la compétence de lecture et que ces apprentissages techniques resteront inefficaces s'ils ne font pas sens.

Cette dimension culturelle de la lecture se construit également :

- **par des propositions de lecture riches** (imaginaire, langue, valeurs...) **et la constitution de « constellations culturelles »** « favorisant l'ouverture et la sollicitation par les élèves de leurs pratiques culturelles privées et contemporaines : lecture d'œuvres du patrimoine associées à la lecture de textes de littérature de jeunesse, de créations vidéo et supports numériques. La lecture documentaire et les textes sociaux, qui doivent également faire l'objet d'un apprentissage, viennent en appui et en complément de ces lectures, un texte encyclopédique permettant de contextualiser un texte littéraire, une étude d'affiche publicitaire permettant de prolonger la réflexion sur la permanence d'un mythe littéraire, un article de presse ou une lettre, venant offrir un contre-point ou un prolongement à une œuvre ou une activité »⁷.

- **par l'apprentissage de la mise en relation des lectures avec l'expérience et la connaissance du monde** : cet apprentissage nécessite un enseignement explicite. Voir notamment les propositions de Brigitte Louichon concernant le lecteur sur le site du CSP (contribution à la réflexion sur les programmes). Il s'agit d'apprendre à mettre en lien :

- le texte avec soi-même
- le texte avec le monde
- le texte avec les savoirs sur le monde

- **par la mise en relation des lectures et la construction d'une mémoire des lectures**

Ce que propose notamment Brigitte Louichon qui est à l'origine d'une réflexion didactique sur la « bibliothèque intérieure » :

- mettre en lien le texte avec d'autres textes ou d'autres œuvres
- se souvenir des textes lus et des expériences de lecture

On voit comment des dispositifs destinés à permettre la prise en compte du sujet-lecteur comme le carnet de lecture (ou de lecteur) sont à même de favoriser l'appropriation des

⁷ Voir la contribution de Magali Brunel à la réflexion sur les programmes de français sur le site du CSP.

lectures et de construire également cette mémoire des lectures et des textes qui permet de construire une culture. Il en est de même pour les port-folios qui, plus largement, vont garder les traces du parcours de l'élève et permettre les mises en relation significatives.

La **notion de transaction** est développée par S. Terwagne (2008), à la suite de la philosophe américaine Louise Rosenblatt (1978)⁸. Anne Leclaire-Halté la reprend dans sa contribution au CSP et Sylviane Ahr y fait également référence dans son ouvrage *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée*. Elle renvoie à l'idée que la signification est construite par le lecteur à partir du texte, et ne dépend ni du lecteur, ni du texte uniquement. On distingue différents types de transaction entre texte et lecteur. La typologie des transactions proposée par A. Leclaire-Halté (élaborée à partir de la lecture d'albums en maternelle mais transposable) est intéressante, car elle permet d'englober de multiples aspects liés à la compréhension et à l'interprétation en lecture.

- a) *Transactions textuelles et iconiques* de trois types : les prévisions (pouvoir anticiper la suite d'un récit), les clarifications (nécessaires quand un obstacle est rencontré), les révisions (qui peuvent être des résumés partiels, des reformulations).

Ces trois types de transactions iconiques et textuelles peuvent donner lieu à un entraînement et font partie des stratégies à développer et à exercer quand on est lecteur. Elles nécessitent que les élèves apprennent à :

- faire évoluer le modèle de situation qu'ils ont pu élaborer en début de lecture ;
- repérer qui parle : ce qui est du ressort du narrateur, de l'auteur, des personnages ;
- distinguer entre événements et actions (événements = faits non intentionnels, actions=faits intentionnels) (Dumortier et Dispy 2006) ;
- repérer les personnages principaux, les raisons et les buts de leurs actions ;
- faire des inférences ;
- articuler texte et image, si image il y a ; etc.

- b) *Transactions intertextuelles* qui consistent à mettre en relation l'album ou le texte avec d'autres textes ou albums (mise en réseau).

- c) *Transactions personnelles* (mise en relation de l'histoire lue avec le vécu).

- d) *Transactions critiques*, qui peuvent relever soit de l'opinion (donner son avis sur...) soit de la réflexion (se positionner par rapport aux valeurs du livre en fonction de ses propres valeurs). Elles supposent de pouvoir repérer les valeurs, l'orientation du texte/de l'album afin de se positionner par rapport à elles.

- e) Enfin il existe des *transactions expressives, créatrices*, quand par exemple des productions graphiques, picturales, théâtrales, sont associées à la lecture.

Les transactions se jouent aussi bien dans des situations individuelles que collectives (petit groupe, groupe-classe). Elles sont associées à des compétences communicationnelles (pouvoir parler de ses lectures avec ses camarades et l'enseignant) et lexicales (pouvoir nommer les valeurs par exemple).

La lecture est donc une activité qui suppose et nécessite l'engagement du lecteur

La prise en compte du sujet lecteur ne concerne pas que la lecture littéraire : même si elle a été moins étudiée dans la lecture pour apprendre, la place du sujet dans la lecture pour apprendre joue un rôle qu'il faudrait mieux cerner pour le prendre en compte. Ainsi, on sait qu'il existe une peur d'apprendre, une difficulté à recevoir des connaissances nouvelles qui remettent en cause une vision du monde construite en dehors de l'école...

Comme le rappelle Agnès Perrin dans sa contribution au CSP, la dimension subjective est une composante de l'acte de lire et participe à la construction du besoin de lire : « Il est donc nécessaire de travailler aussi sur la subjectivité du lecteur, de la laisser émerger, de la solliciter, donc d'encourager ce « saisissement de quelque chose ». Une fois que cette subjectivité émerge, alors seulement, on peut la mettre en confrontation avec la lettre du texte pour repérer les éventuelles dérives fantasmatisques. ». J'essaierai de montrer que non seulement il n'y a pas

⁸ *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press (1978). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press (reprint 1994)

d'opposition entre l'enseignement de la compréhension et la prise en compte du sujet lecteur mais qu'il y a un lien fort entre les deux.

II. Un constat : la compréhension en lecture n'est pas suffisamment enseignée

A la question « Des activités spécifiques sont-elles consacrées à la compréhension en lecture ? Sous quelle forme ? », les inspecteurs répondent par les constats suivants :

- « Des questionnements techniques, un travail de repérage qui donne souvent l'illusion d'une marche progressive vers le sens. Et l'oubli trop fréquent du lexique ».

- « La compréhension *littérale* des œuvres, condition *sine qua non* de l'analyse de la valeur littéraire est souvent traitée avec une hâte excessive en raison d'un tropisme général vers l'analyse et le métalangage. Les activités de reformulation d'une certaine ampleur, qui sont un moyen efficace de vérifier le degré d'attention au texte et le niveau de compréhension et d'interrogation, sont encore rarement observées. On constate parfois l'intégration du dictionnaire à la lecture analytique mais la sélection de la définition ad hoc et l'observation des autres acceptions pointant vers d'autres contextes se font trop rapidement. »

- « En dehors des dispositifs spécifiques prévus à cet effet (ROLL...), la compréhension est peu travaillée à l'intérieur des cours ; un temps de vérification du sens littéral du texte n'est pas toujours dégagé en début d'étude. ».

Les enseignants croient travailler la compréhension, mais l'aide qu'ils croient apporter finit par être contre-productive

1. Le problème des questionnaires de lecture

Dès l'école primaire, lire, pour bien des élèves, c'est répondre à des questions. Ils ne perçoivent pas le sens de l'activité de lecture, réduite à une tâche scolaire. 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).

A l'école comme au collège, ces questions guident la 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 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. On a pu également montrer (expérience conduite par Sylvie Cèbe et confirmée par une évaluation similaire conduite dans une évaluation à l'entrée en 6^e réalisée en Guadeloupe⁹) que des élèves pouvaient donner des réponses justes à des questions sans pour autant avoir une compréhension d'ensemble du texte.

Les élèves sont également 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.

2. De fausses représentations de la lecture

Les formes actuelles de questionnement les plus répandues, notamment dans les manuels, entraînent de fausses représentations de la lecture, notamment chez les faibles lecteurs, qui ont été maintes fois relevées, comme le rappellent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans *Lector lectrix* :

- Ils persistent à se représenter la lecture comme une activité de décodage, et non comme une activité de construction de sens.
- 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 provisoires 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.

Deux exemples tirés des évaluations expérimentales de 5^e

Les deux exemples qui suivent montrent l'un et l'autre la difficulté à inférer. Dans les deux cas (identifier la coréférence d'un syntagme nominal dans un texte narratif, comprendre le sens d'un mot inconnu en mettant en relation des documents), l'inférence est interne et repose sur des éléments explicites.

⁹ Voir dans le diaporama le texte support de l'évaluation, les questions et la consigne (dessiner la scène) qui permet de vérifier la compréhension. Évaluation reproduite avec l'aimable autorisation de Géraldine Camy, IA-IPR de lettres en Guadeloupe.

Exemple 1 :

Après avoir perdu son travail, le père du narrateur Michael fait venir sa femme et son fils dans un port du sud de l'Angleterre. Il leur a préparé une surprise...

Nous avançons tant bien que mal, nos valises à la main. Les mouettes criaillaient au-dessus de nos têtes, les gréements des voiliers claquaient autour de nous, et Stella jappait, curieuse de tout. Enfin, mon père s'arrêta devant une passerelle qui conduisait à un étincelant bateau bleu foncé. Il posa les valises et nous regarda. Un grand sourire lui éclairait le visage.

« Eh bien, laissez-moi faire les présentations, nous dit-il. Voici Peggy Sue. Notre nouvelle maison. Elle vous plaît ? »

Question 1

Dans le texte, " *Peggy Sue* " est :

- une maison
- la mère
- un bateau
- la chienne

Taux de réussite : 50%

Exemple 1

(Voir les documents dans le diaporama)

D'après les documents, le mot « Actinoptérygien » désigne :.....

Taux de réussite : 41%

L'exemple de l'évaluation 6^e à la Guadeloupe**3. Les évaluations internationales confirment ces difficultés****Principaux résultats de PISA 2009¹⁰**

- Importance des différences filles-garçons : les filles réussissent mieux que les garçons et cet écart se creuse en raison de l'augmentation du nombre de garçons dans les niveaux les plus bas.
- Par rapport à l'enquête menée en 2000, on enregistre pour la France une augmentation sensible (+ 4,6%) de la proportion des élèves les moins performants¹¹ et une très légère augmentation (+1,1%) de celle des élèves très performants¹².
- Le taux élevé de non-réponse, spécificité française, révèle une insécurité face à l'écrit qui est d'abord celle des élèves les plus faibles. Ce taux est plus élevé pour les réponses rédigées que pour les QCM. Elle témoigne de compétences cognitives en lecture mal assurées ou insuffisamment automatisées qui rendent l'effort de compréhension dissuasif et font obstacle au plaisir de lire.
- Les élèves français ont de meilleures performances sur les textes non continus que sur les textes continus, et en particulier les garçons. Peut-être ont-ils moins de réticence devant les textes non continus parce qu'ils peuvent en avoir une appréhension globale

¹⁰ Dans PISA 2012, la compréhension en lecture n'est pas la majeure : on ne peut donc tirer des conclusions des résultats.

¹¹ Leur taux passe de 15,2% à 19,8% dans les niveaux inférieurs à 2

¹² Leur taux passe de 8,5% à 9,6% dans les niveaux 5 et 6. Cette augmentation n'est pas statistiquement significative. Résultats du PISA 2009, Volume V, p.204.

plus rapide. Le « coût cognitif » de leur lecture serait ainsi moins important pour eux que celui des textes continus, ou du moins le percevaient-ils ainsi.

- PISA nous apprend aussi que les élèves français ont du mal à répondre aux questions quand il faut prendre le texte dans sa globalité. Ils ont du mal à confronter des informations éparses et diverses, à formuler une opinion et à la justifier.
- Le troisième volet de l'enquête PISA *Apprendre à apprendre*, fondé sur un questionnaire de contexte, montre que la maîtrise de stratégies d'aide à l'apprentissage, par exemple de méthodes permettant de comprendre ou de résumer des textes, sont essentielles pour que les élèves deviennent des lecteurs compétents. Les élèves qui connaissent bien les stratégies d'apprentissage et qui ont des lectures diverses par plaisir (livres de fiction et livres documentaires) constituent le groupe des lecteurs « éclectiques et profonds » : ce sont eux qui obtiennent les meilleurs scores en compréhension de l'écrit. Mais la France ne compte que 18,5% de lecteurs éclectiques et profonds, ce qui la situe un peu en dessous de la moyenne de l'OCDE (18,8%). Et elle est bien en-dessous de la moyenne de l'OCDE pour le pourcentage d'élèves issus de milieux socio-économiques favorisés ou défavorisés parmi les lecteurs éclectiques et profonds¹³.

Il faut donc conjuguer diversité des lectures et travail sur les stratégies d'apprentissage, ce qui suppose de prendre véritablement en compte, dans notre enseignement, les aspects métacognitifs de la lecture, qui jouent un rôle essentiel dans la compréhension.

III. Ce qu'il faudrait faire : enseigner la compréhension

Pour un apprentissage continué de la lecture de l'école au collège

- parce que c'est actuellement un lieu de difficultés repérées pour les élèves
- justement parce qu'elle repose sur des processus cognitifs complexes et que leur apprentissage ne se fait pas « naturellement » pour tous les élèves
- parce que les travaux relatifs à la compréhension montrent que la maîtrise réfléchie des habiletés demande de longues années
- parce que la recherche a montré que l'enseignement de stratégies de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité et est particulièrement adapté aux élèves les plus fragiles. Les élèves moyens et faibles en début d'année progressent plus dans les classes où l'enseignement de la compréhension est réalisé de manière explicite : un enseignement explicite de stratégies réduit les écarts entre élèves quand des activités d'imprégnation les creusent, dans les premières années de l'école élémentaire au moins.

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

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

¹³ Pourtant, dans 12 pays et économies dont la France, les élèves les plus défavorisés afficheraient des scores en compréhension de l'écrit supérieurs de 20 points au moins (21 pour la France) s'ils connaissaient aussi bien que les élèves les plus favorisés les stratégies les plus efficaces de synthèse.

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. »¹⁴

A. Continuer à travailler la fluidité de la lecture au cycle 3 et au-delà si nécessaire

Je ne vais pas revenir sur l'apprentissage du code (la correspondance graphème-phonème, l'identification des mots) mais il est évident que face à des élèves qui ont des difficultés de lecture, il faut poser les bons diagnostics : faibles identificateurs, faibles compreneurs, ou les deux à la fois (voir la contribution d'Annie Magnan et Jean Ecalte sur le site du CSP).

« La lecture orale faite de façon répétée, accompagnée d'un encadrement de la part d'enseignants, de pairs ou de parents, a un effet positif significatif, non seulement sur la fluidité mais également sur l'identification et la compréhension des mots » (National reading Panel, 2000)

A condition que cette lecture ait bien pour objectif la reconnaissance des groupes syntaxiques : repérer les groupes de mot qui sont aussi des groupes de souffle, qui portent l'accent tonique, et des groupes syntaxiques = ce qui doit être lu ensemble comme une unité de traitement pour la mémoire de travail.

B. Enseigner la compréhension à l'oral

Les mécanismes de la compréhension ne sont pas spécifiques à l'écrit : les enfants, comme les adultes, comprennent 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 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 engager un travail oral, précoce et continu. Exemples d'activités :

- Faire verbaliser les représentations mentales (que voit-on ? entend-on ?...)
- Faire reformuler, ou passer par le dessin.
- S'arrêter, faire reformuler, faire prédire ou déduire ce qui va suivre...

A tous les niveaux, s'assurer de la compréhension orale et expliciter comment on s'y prend pour comprendre.

C. Développer une analyse préalable des supports en fonction des critères qui conditionnent la compréhension

Ce n'est pas forcément la connaissance disciplinaire qui est difficile à appréhender pour les élèves mais, dans un premier temps, le support qui fait obstacle à son appropriation.

Il faut donc évaluer les difficultés de ces supports, en français comme dans les autres disciplines, en particulier celles des documents composites, par exemple les doubles pages des manuels qui mêlent textes de statut divers, images, cartes, schémas, graphiques, tableaux... Alors que dans un texte linéaire l'organisation en paragraphes, les connecteurs, les chaînes anaphoriques sont une aide pour construire une représentation mentale cohérente, les

¹⁴ *L'enseignement de la lecture en Europe, op. cit.*, p. 37.

documents composites demandent de maîtriser les codes propres à chaque composante sémiotique et ceux permettant de mettre en rapport les documents les uns avec les autres (indications verbales ou non-verbales). Il en est de même pour les hypertextes, documents fragmentés, composés de nœuds d'information, reliés plus ou moins explicitement par des liens en un réseau où l'utilisateur navigue selon un parcours qu'il détermine lui-même parmi un grand nombre de possibles. Dans les deux cas (documents composites, hypertextes), le lecteur risque d'être désorienté si on ne lui apprend pas comment s'y prendre pour construire le sens.

Dans cette analyse pré-pédagogique, il y a bien sûr la question de la langue spécifique des disciplines, qui ne se réduit pas à une question de lexique et donc un réservoir de mots. Lexique et syntaxe sont étroitement liés : il y a les mots et les manières de dire, propres aux disciplines. Et la solution n'est pas dans l'ajout systématique de notes qui conforte le lecteur fragile dans sa conception erronée de la lecture selon laquelle lire serait additionner le sens des mots.

Enfin, il faut se rappeler que la compréhension ne peut se faire sans ajout de connaissances du lecteur. Or, la question de la production des connaissances nécessaires à la compréhension n'est pas suffisamment interrogée, notamment pour rendre possibles les inférences.

D. Apprendre à comprendre à l'écrit

1. Au niveau des microprocessus

Il faut éviter une technicisation qui entraînerait une perte de sens : par exemple, les inférences doivent toujours être travaillées en contexte. Il faut travailler également sur les chaînes référentielles, apprendre à s'appuyer sur les connecteurs (quand il y en a), sur la ponctuation pour suivre la progression du texte, apprendre à comprendre les mots inconnus en utilisant plusieurs stratégies (morphologie, contexte) ou préparer le lexique en amont de la lecture. R. Goigoux et S. Cèbe proposent ainsi¹⁵ de :

1. 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).
2. 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.
3. 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.
4. Apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide, dans toutes les disciplines (par exemple, leur donner droit à 3 demandes seulement).

¹⁵ Dans leur article « Lexique et lecture : quatre pistes d'intervention au collège et au lycée professionnel », en ligne sur Eduscol.

2. *Au niveau des macroprocessus, faire de la reformulation et non du questionnaire un élément systématique de la vérification de la compréhension et recueillir les traces de la réception de chaque élève*

Solliciter les représentations mentales des élèves et 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.

Il est important notamment d'apprendre à raconter une histoire lue. Il faut également faire expliciter et justifier les interprétations quand il y a lieu à interpréter pour comprendre.

L'évaluation de la lecture silencieuse se fait souvent sous la forme d'un questionnement 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 (et pourquoi pas avec des ardoises comme le pratique un professeur en seconde), 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.

3. *Ne pas bannir tout questionnement mais préférer des questions qui invitent à mettre en relation, interpréter, juger le contenu du texte.*

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.

Pour que les élèves s'engagent dans leur lecture, il faut poser des questions véritablement ouvertes pour lesquelles plusieurs réponses sont possibles en fonction du point de vue choisi. On peut aussi faire formuler les questions à poser au texte par les élèves ou partir de réponses qui ont pu être données à des questions et demander comment on a pu aboutir à ces réponses.

Exemple de questions type PISA invitant à évaluer et réagir¹⁶

« Êtes-vous d'accord avec le jugement final des gens de Macondo ? Expliquez votre réponse en comparant votre attitude et la leur à l'égard des films. »

« Destination Buenos-Aires a été écrit en 1931. Pensez-vous que Rivière aurait des inquiétudes semblables aujourd'hui ? Justifiez votre réponse.

« Un des lecteurs de ce texte a déclaré : « Des trois personnages, Ádám est probablement celui qui est le plus excité par ce séjour au château ». Que pourrait ajouter ce lecteur pour défendre son opinion ? »

¹⁶ Vous pourrez trouver des exemples d'unités de compréhension de l'écrit administrées lors du cycle PISA 2009 au chapitre 2 dans la brochure *Résultats du PISA 2009 : savoirs et savoir-faire des élèves*, 2011.

4. Travailler les modalités de compréhension propres à chaque genre ou type textuel

Il faut faire lire et apprendre à comprendre des textes et documents divers, pas seulement narratifs mais aussi documentaires. Les experts insistent sur la diversité des lectures et définissent la compétence de lecture comme la capacité à comprendre et utiliser toutes sortes de textes pour effectuer toutes sortes d'activités, relevant de la sphère personnelle, scolaire ou professionnelle. Cette nécessité de prendre en compte tous les supports est encore plus forte aujourd'hui :

- en raison de l'évolution des manuels et des documents pédagogiques eux-mêmes ;
- en raison des formes de lecture multimodales que propose Internet

5. Intégrer les stratégies de lecture dans les apprentissages

D'après le rapport sur *L'enseignement de la lecture en Europe*¹⁷, la méta-analyse des études consacrées à l'enseignement de stratégies a permis d'identifier les sept stratégies qui semblent être les plus efficaces pour améliorer la compréhension des élèves :

- l'observation de la compréhension, dans laquelle les lecteurs apprennent à examiner la qualité de leur compréhension ;
- l'apprentissage coopératif, dans lequel les élèves apprennent des stratégies de lecture et discutent ensemble de leurs lectures ;
- l'utilisation d'outils d'organisation graphiques et sémantiques (y compris des schémas d'histoire), dans laquelle les lecteurs représentent le contenu du texte sous une forme graphique afin d'améliorer la compréhension et la mémorisation ;
- la réponse à des questions, dans laquelle les lecteurs répondent à des questions posées par l'enseignant et reçoivent un feed-back immédiat ;
- la génération de questions, dans laquelle les lecteurs apprennent à se poser des questions de déduction et à y répondre ;
- la structure de l'histoire, dans laquelle les élèves apprennent à utiliser la structure de l'histoire pour les aider à se souvenir de l'histoire et à répondre à des questions de déduction et à y répondre ;
- le résumé, par lequel les lecteurs apprennent à résumer des idées et à énoncer des généralisations à partir des informations figurant dans le texte.

En outre, certaines de ces stratégies sont plus efficaces dans le cadre d'une méthode utilisant des stratégies multiples.

Voir aussi le « Portail pour l'enseignement du français » de l'université de Laval (Québec)

<http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>

Et en particulier, sous la rubrique « recherches en didactique du français », les « Fiches explicitant les stratégies de lecture pour les enseignants »

- Je planifie ma lecture
- Je comprends un texte
- J'interprète un texte
- Je réagis à un texte
- Je porte un jugement critique
- Je réfléchis à ma pratique de lecteur
- Je mets à profit et j'acquiers des connaissances sur la langue, les textes et la culture

Attention cependant à ne pas tomber dans un excès inverse. Parce que ces fiches détaillent tout ce qu'il est possible de faire pour travailler les stratégies et la métacognition, il ne s'agit pas de donner une place excessive à des activités de métacognition qui feraient passer les activités de lecture et de compréhension au second plan.

¹⁷ *Op. cit.*, p. 37.

Autre risque : réserver ces apprentissages aux élèves en difficulté, les externaliser au lieu de les intégrer à l'ordinaire de la classe. Ce n'est pas parce que certains élèves ont développé seuls ou grâce à leur milieu familial ces capacités qu'ils n'ont rien à gagner à les rendre conscientes et explicites. Pour tous, il pourra donc être profitable notamment de :

- 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.

Deuxième partie : De la compréhension à la lecture littéraire. Faire place au sujet-lecteur en classe

Comment conjuguer compréhension et interprétation ? Comment, tout en faisant place à la réception singulière des textes par les élèves, préparer également la lecture experte qui met le texte à distance pour en analyser les effets de sens ?

I. Ce que nous apprend la recherche en didactique de la littérature

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.

On trouvera dans le texte en ligne sur Eduscol : « Faire place au sujet lecteur. Quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf l'exposé des principaux apports théoriques :

- les théories de la réception,
- les travaux sur le lecteur : du lecteur modèle d'Umberto Eco au lecteur empirique de Michel Picard,
- la théorie de la lecture littéraire et du sujet-lecteur développée en didactique de la littérature.

On trouvera également dans l'ouvrage de Sylviane Ahr, déjà cité¹⁸, la présentation des approches fondées sur la prise en compte du sujet lecteur et sur l'approche transactionnelle de la lecture, déjà évoquée plus haut à propos de la compréhension.

Je ne reprendrai donc pas ici l'exposé de ces théories. Le diaporama (**diapositives 51 à 65**) rappelle les principaux éléments de ces apports théoriques. Je mettrai juste en évidence les points communs entre l'approche cognitive de la compréhension présentée dans la première partie et les théories de la lecture littéraire :

- 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 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.

« Si la compréhension est construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation sera spéculation sur le « pluriel du texte » et exploration herméneutique. Et comme la spéculation et l'exploration n'appartiennent plus au domaine du consensus explicatif vers lequel tend la compréhension, l'interprétation poursuivra plutôt une « signification », qui renvoie étymologiquement à l'action d' « indiquer », de choisir parmi tous les possibles signifiants. Si le sens est en partie intrinsèque au texte, la signification en est extrinsèque, créée par un lecteur interprète qui cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte. [...]

L'interprétation passe obligatoirement par une confrontation sociale qui lui conférera sa légitimité. »¹⁹

¹⁸ Sylviane Ahr, *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée*, Scéréen-CRDP de Grenoble, 2013

II. Ce qu'il en est des pratiques

Une approche de la lecture littéraire qui ne fait pas sens pour les élèves

Ce que nous disent les inspecteurs en réponse aux questions suivantes à partir de ce qu'ils ont observé dans les classes :

1. Que fait le cours de français du texte littéraire ?

« Il en fait le support d'une analyse ordonnée et un objet de savoir, fortement orienté au lycée vers l'examen un ou deux ans plus tard. »

« Le texte littéraire est au cœur du cours de français ; il est l'objet d'une lecture analytique ou cursive sous forme d'extraits ou d'œuvre intégrale. Il est parfois mémorisé en collège. La lecture analytique est sans doute l'exercice le moins bien maîtrisé actuellement. L'analyse, lorsqu'elle est conduite, est souvent rituelle et technique et ne conduit pas à révéler le propos original du texte. »

2. Quelles sont les voies d'entrée dans le texte ?

« Les éléments de structure, moins souvent le contexte, le questionnement du professeur, tant sur la forme que sur le contenu. Le modèle dominant reste celui d'un questionnement très serré, préparé par le professeur. » Le renversement de posture (les élèves invités à poser eux-mêmes des questions pertinentes) est rarissime. La *réception* individuelle des textes littéraires est souvent sacrifiée et la très grande majorité des cours de français entrent directement dans l'analyse. On fait peu entendre le texte, encore moins le fait-on résonner : d'emblée on parle *du* texte ou *sur* le texte. Les voies d'entrée dans les textes sont souvent formalistes (cadre énonciatif) ou technicistes. »

3. Qui construit l'interprétation ?

« Le professeur conduit la classe par un questionnement préparé parfois par écrit et dont le traitement oral structure la séance. La prise de notes interrompt très souvent les échanges oraux, de sorte qu'il reste peu de place pour confronter différentes réceptions des textes.

L'interprétation est souvent construite de manière magistrale au travers de questions fermées, (formulées par le professeur ou par le manuel) la lecture se fonde rarement sur les premières impressions de lecture des élèves. La construction du sens est trop souvent différée, parfois oubliée au profit d'un excès de repérage ou d'un questionnement essentiellement technique. »

4. Comment se distribuent les différentes activités de lecture (lecture analytique de textes d'ampleur variée, lecture analytique d'une œuvre intégrale, lecture cursive, parcours de lecture...) en classe de français ?

« La lecture analytique d'extraits (groupement de textes) domine les pratiques. [...] Peu de préconisations pour la lecture cursive. L'œuvre intégrale est difficile à conduire parce qu'il manque souvent une stratégie d'accompagnement qui alterne des temps de lecture cursive de l'œuvre avec des temps de lecture analytique en classe d'extraits plus ou moins longs. »

III. Pour une nouvelle approche de la lecture littéraire

Pour une présentation détaillée, voir le document sur Eduscol « Faire place au sujet *lecteur* en classe : quelles voies pour *renouveler* les approches de la *lecture* analytique au collège et au lycée ? ». J'en résume ci-après les principales préconisations :

¹⁹ Eric Falardeau, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n°3, 2003, p. 673-694, en ligne (article cité par S. Ahr, p. 22).

1. Partir de la réception réelle des élèves

Toute lecture est une lecture singulière (il y a autant de textes que de lecteurs) et on ne peut prétendre bâtir une lecture experte, qui met le texte à distance pour l'analyser ou pour apprendre, en ignorant la lecture première du lecteur.

2. Favoriser leur engagement dans la lecture

La prise en compte du sujet lecteur est la condition de la motivation des élèves. En outre, c'est la condition même de la lecture qui est interaction avec le texte : le sens se construit dans cette interaction.

La lecture n'est plus un exercice scolaire mais fait partie d'un itinéraire personnel. Elle doit être avant tout une expérience. Il s'agit de leur permettre de se penser comme lecteurs en leur demandant, par exemple, de faire leur portrait de lecteur, d'écrire leur autobiographie de lecteur, ou leurs souvenirs de lectures.

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

La compétence de lecture comprend aussi la capacité à juger et réagir : laisser la parole au sujet lecteur prépare la construction de cette capacité en légitimant la parole des élèves.

3. Faire verbaliser ce qui se passe dans leur rencontre avec le texte et reste généralement invisible et inconscient.

Cela suppose de **développer les écritures de la réception** : journal de lecture, carnet de bord, carnet de lecteur, blogs... (voir exemples de carnets ou journaux de lecture dans le diaporama, **diapositives 68 à 72**) ?

4. Proposer d'autres modes de questionnement des textes

Par exemple, demander aux élèves quelles images ils associent à des lieux évoqués par une œuvre, comment ils imaginent le personnage, comment ils se figurent les événements... Les interroger 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... Ou encore demander d'associer une image, une musique... Voici l'exemple de questions qui interrogent le rapport subjectif aux textes :

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 ?

Le principe est que les questions interrogent plus la lecture que le texte.

Voici un autre exemple : celui d'un questionnement sur Antigone, proposé par 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.

Pour S. Ahr, certaines questions se révèlent 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 ? »

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. »

5. 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

6. 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. Exemple d'un dispositif 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. Ou encore (voir diapositive 71), après la lecture d'un recueil de poésie, défendre des idées d'illustration pour un des poèmes choisis dans le recueil.

De manière générale, on privilégiera le débat interprétatif pour que l'interprétation soit véritablement élaborée par la classe et non proposée par l'enseignant comme la bonne lecture qui s'impose à tous de manière descendante.

7. Développer les interactions entre lecture et écriture

Il s'agit de donner à l'écriture une importance égale à celle de la lecture, notamment en faisant un mode d'entrée dans la lecture. L'écriture a en effet une dimension élaborative et réflexive : elle 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 mais 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 seconde²⁰.

Il faut donc développer les écritures de la réception, les écrits de travail et écrits intermédiaires, qui accompagnent la lecture, et également recourir davantage à l'écriture d'invention, qui peut trouver place dans le carnet de lecture aussi bien que toutes les formes de réactions et de commentaires. 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.

De manière plus générale, il faut repenser la place de l'écriture dans la séquence et en faire chaque fois que possible une voie d'entrée dans la lecture en commençant par proposer une situation d'écriture, au lieu de concevoir systématiquement l'écriture comme un évaluation de fin de séquence, sans l'avoir véritablement exercée. Les lectures seront ainsi appelées par l'écriture, comme des réponses à des problèmes d'écriture que se seront posés les élèves, et la réécriture sera conçue comme un processus dynamique, au fur et à mesure que les lectures apportent un matériau langagier et imaginaire plus riche qui permet de nourrir l'écriture.

²⁰ Voir l'article Annie Portelette dans *Le FA*, n° 174, septembre 2011, « Penser à l'écrit »

Pour conclure, on dira que développer des compétences de lecteur en faisant place au sujet lecteur et en travaillant sur la compréhension, c'est :

- Favoriser l'autonomie des élèves : les conduire à ne pas avoir peur du texte
- Favoriser la flexibilité et donc le passage d'une posture de lecture à une autre
- Développer chez les élèves la conscience de ce que c'est que lire
- Leur apprendre à faire la part des droits du lecteur et de ceux du texte
- Les amener à s'approprier les lectures en les mettant en relation avec leur expérience et leurs connaissances et en retour, faire que les lectures enrichissent leur expérience et leurs connaissances
- Développer chez les élèves une mémoire des lectures, ce qui suppose de faire vivre des expériences de lecture
- Les amener à s'engager dans leur lecture et à formuler un jugement sur ce qui a été lu
- Rendre indissociables lecture et écriture, qu'il s'agisse de faire état de sa réception des textes, d'écrire pour remplir les blancs du texte ou d'écrire pour lire