

**Conférence de Madame Anne VIBERT,
Inspectrice générale de Lettres**

*La construction de la compétence de
lecture du cycle 3 au cycle 4*

**Amphithéâtre Charles PÉGUY,
UFR de Lettres, Orléans
Mardi 18 octobre 2016**

Introduction

1. L'enseignement de la lecture est confronté à un double problème :

- l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté en compréhension de l'écrit depuis le début des années 2000 (près d'un élève sur cinq en 6^e mais aussi en fin de collège) telle qu'elle est mesurée par les évaluations nationales et internationales et le creusement des inégalités dans ce domaine ;
- le recul de la lecture dans les pratiques culturelles en général, dans celles des adolescents en particulier : en 2009, l'enquête PISA a également porté sur les attitudes des élèves envers la lecture. Les comparaisons montrent qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 36 % des élèves déclarent ne pas lire par plaisir et ils représentent jusqu'à 39 % des élèves en France. Or, une forte corrélation est observée entre le plaisir de lire et les performances en lecture¹. En ce qui concerne l'enseignement des lettres en outre, ce recul de la lecture rend plus difficile la transmission de la littérature, y compris d'ailleurs dans les milieux culturellement favorisés où, traditionnellement, la lecture était valorisée et où elle ne l'est plus désormais systématiquement². La lecture évasion ou toutes les formes de la lecture distraction sont aujourd'hui concurrencées par bien d'autres loisirs dont les prestiges et l'attrait surpassent ceux de la lecture, qu'il s'agisse de la télévision, du cinéma, des séries, des jeux vidéos, ou surtout de la musique, qui prédomine dans les loisirs des jeunes générations. Plus encore : la lecture souffre, à la différence des autres activités culturelles, de ne pas être une pratique de sociabilité alors que les pratiques relationnelles sont de plus en plus valorisées avec l'adolescence. Elle se trouve donc de fait marginalisée. Cette marginalisation est encore plus forte dans les milieux défavorisés : « Lire dans un milieu où personne ne lit, écrit Nicole Robine, c'est se démarquer affectivement »³. Comme le rappelle également l'anthropologue Michèle Petit, les lecteurs passent pour asociaux, voire antisociaux et l'appréhension ou la méfiance que manifeste une partie des garçons face aux livres reste très sensible en milieu populaire⁴.

Il ne s'agit pas là d'entrer dans un discours de déploration. J'aurais pu d'ailleurs à l'inverse reprendre le titre d'un récent colloque de l'association Lecture jeunesse : « Pourquoi les adolescents liraient-ils encore aujourd'hui ? » et m'émerveiller que la lecture ait encore sa place dans les activités électives des adolescents, m'étonner que certains livres suscitent de tels engouements, même si ce n'est pas ceux que prescrit l'école, et montrer qu'il ne s'agit pas de poser la lecture contre d'autres activités choisies (musique, séries, jeux vidéo, par exemple, ou échanges sur les réseaux sociaux) mais bien le continuum, les échanges, voire les constellations culturelles qui s'établissent entre ces pratiques culturelles.

Mais on ne peut ignorer ce contexte de mise en concurrence de la lecture avec la multiplicité des sollicitations culturelles divertissantes ou celles des médias, ainsi que le développement de nouvelles formes de lecture notamment numériques, plus éclatées (songeons aux hypertextes), discontinues, qui associent textes, images et sons. Ce contexte a deux conséquences :

- Il réduit quantitativement la part de la lecture. Or, on ne peut devenir lecteur sans lire de manière quantitativement significative. Voir résultats PISA 2009 : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 30% des élèves disent lire moins de 30 minutes par jour (la France se situe dans

¹ OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, Volume III, PISA, Éditions OCDE, 2011, p. 32 et suivantes.

² « Les horizons culturels des jeunes », *Revue française de pédagogie*, n° 163, avril-mai-juin 2008, p. 33.

³ « Les jeunes travailleurs. Relations entre la faible lecture et les représentations dominantes », dans *Les adolescentes et la lecture*, S. Goffard et A. Lorant-Jolly dir. CRDP académie de Créteil, 1995, p. 101.

⁴ Michèle Petit, *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Belin, 2002, chapitres 3, « Éloge de la rêverie », et 7, « La peur du livre ».

cette moyenne) et il y a une corrélation entre ce peu de temps passé à lire et les faibles performances en lecture. Il nous faut donc nous interroger collectivement sur la manière dont l'école peut assurer un temps suffisant de lecture quotidien, sachant qu'elle ne peut plus renvoyer ce temps à l'extérieur du temps scolaire, celui des élèves étant capté par de nombreuses autres sollicitations.

- Les nouvelles formes de lecture (car, paradoxalement, la lecture n'a sans doute jamais été aussi présente), éclatées, discontinues, multimodales, rendent plus difficile la lecture textuelle, continue et attentive, celle qu'exige la majorité des œuvres littéraires (je dis « majorité » parce qu'en ce qui concerne la lecture continue, il faudrait traiter à part du cas de la poésie qui ménage d'autres formes de lecture, moins linéaires, et qui pourtant reste sous-représentée dans les lectures prescrites par l'école, notamment dans la lecture de recueils) mais aussi tous les textes exigeants dans les différents domaines du savoir. Le type de lecture à laquelle nous avons été formés et à laquelle nous essayons de former nos élèves suppose un régime d'attention particulier, intentionnel et réflexif, donc lent, qui se distingue de l'attention automatique ou de l'hyper-attention. Comme l'écrit Yves Citton dans son dernier ouvrage *Pour une écologie de l'attention* (Seuil, 2014), « L'attention est bien la ressource cruciale de notre époque » (p. 28) alors que « la quantité totale d'attention parmi les humains à chaque instant est limitée » (p. 55). Reprenant un article de Katherine Hayles, professeure de littérature anglaise, il écrit :

« Les enseignants conçoivent leur cours pour un régime d'*attention profonde*, supposant que les participants soient voués à « se concentrer sur un seul objet pendant de longues périodes (un roman de Dickens), à ignorer les stimuli extérieurs durant cette phase de concentration, à préférer n'avoir qu'une seule source d'information, à avoir une haute tolérance pour de longues périodes de focalisation ». De leur côté toutefois, les étudiants auraient contracté des habitudes caractéristiques d'une *hyper-attention* : « changer rapidement de focalisation entre différentes tâches, préférer de multiples sources d'information, chercher un haut niveau de stimulation, avoir une faible tolérance pour l'ennui ». (p. 28)

Il nous faut donc aussi penser cette question de la mobilisation de l'attention des élèves dans la lecture, alors même que l'organisation du temps scolaire ne nous y aide guère (avec sa fragmentation en heures-matières pour le second degré, avec plus de souplesse pour le premier degré) et qu'on a tendance à répondre à la « faible tolérance des élèves pour l'ennui » par une multiplication des activités (la « mise en activité » comme on dit dans le jargon pédagogique) au lieu de ménager des sas de décompression et de laisser le temps aux élèves d'entrer dans la lecture. Il est frappant de constater que lorsqu'un texte est proposé en cours, il arrive très souvent qu'il ne soit lu qu'une seule fois (la lecture magistrale), sans que les élèves aient la possibilité de le relire tranquillement (ils sont généralement tout de suite sollicités pour répondre à des questions). C'est pourquoi il peut être tentant de suivre des propositions comme celle du philosophe italien Roberto Casati dans *Contre le colonialisme numérique. Manifeste pour continuer à lire* (Albin Michel, 2013) qui propose d'instaurer au lycée un « mois de la lecture » « durant lequel les étudiants ne feraient rien d'autre que lire, du matin au soir, avec comme seul objectif de lire *un livre par jour*, et de soumettre à la fin de la journée une brève présentation, écrite ou orale, ou une courte vidéo, ou n'importe quoi d'autre d'ailleurs, mais qui permette de montrer qu'ils ont gardé une trace de la lecture » (p. 76). Ou de faire comme au lycée Tevfik Fikret en Turquie, où tous les jours, tout le monde, élèves, professeurs comme membres de l'administration, tout le monde prend un livre,

s'assoit et lit pendant vingt minutes (témoignage qui m'a été envoyé par un réalisateur invité à y présenter son film).

Nous avons donc un défi pédagogique à relever : comment apprendre à lire beaucoup et en profondeur ? (selon les mots de Roberto Casati). Mais avant d'examiner ensemble quelles voies s'offrent à nous pour cela, rappelons aussi quelles raisons il y a de continuer à défendre la lecture en général et celle de la littérature en particulier.

2. Pourquoi faut-il continuer à défendre la lecture en général et la lecture littéraire en particulier ?

Pour la lecture en général, je ne m'attarderai pas, tant il est évident que nos sociétés exigent aujourd'hui, pour y jouer activement sa part et pas seulement pour y être intégré économiquement parlant, un haut niveau de littératie, c'est-à-dire de familiarité avec la culture écrite, culture écrite qui conditionne l'accès aux savoirs mais aussi dorénavant, dans ses usages sociaux, la possibilité d'un grand nombre d'actes quotidiens. Même si la part des images est essentielle et sans doute grandissante, nous vivons désormais dans une culture de l'écrit et comprendre l'écrit, selon Pisa, « c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager » », capacité qui « devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société. »

Mais pourquoi lire de la littérature ? Il serait vain de prétendre défendre la lecture comme moyen de divertissement ou d'appeler à susciter le plaisir de lire : il est tellement d'autres façons aujourd'hui de se distraire ou de se faire plaisir que la lecture ne fournit pas sur ce terrain un avantage comparatif suffisant. Pensons au plaisir de l'immersion dans des mondes fictionnels procuré par certaines séries, par exemple. Plus fondamentalement, il faut insister sur le rôle de la lecture dans la construction de soi, sur ce que peuvent apporter des expériences de lecture dans la formation et l'ouverture sur le monde. C'est donc avant tout comme « détour vital », pour reprendre l'expression de Michèle Petit, qu'il faut promouvoir la lecture de la littérature. Voilà comment elle conclut l'ouvrage qu'elle a consacré à l'analyse d'expériences de lecture observées en Colombie, en Argentine ou au Brésil et à l'art des médiateurs chargés de cet apport vital qu'est la lecture dans des temps de crise :

La littérature en particulier, sous toutes ses formes (mythes et légendes, contes, poésies, romans, théâtre, journaux intimes, bandes dessinées, albums, essais – dès lors qu'ils sont « écrits »), fournit un support remarquable pour éveiller l'intériorité, mettre en mouvement la pensée, relancer une activité de symbolisation, de construction de sens, et elle incite à des partages inédits. [...] Bien au-delà d'un apport pédagogique, la littérature est [...] une réserve où puiser pour créer ou préserver des intervalles où respirer, donner sens à sa vie, la rêver, la penser.⁵

Michèle Petit parle alors d'un « droit à la littérature » qu'elle défend ainsi :

Nul ne devrait être tenu d'« aimer lire » (du reste, rien ne dissuade autant de s'approcher d'un livre que de telles injonctions). Libre à chacun, bien entendu, de préférer le bricolage, les jeux de balle ou le poker à la lecture et à l'écriture : on est là dans le champ des « loisirs », socialement construit, où les inclinaisons personnelles trouvent à se glisser. Toutefois, chacun devrait pouvoir faire l'expérience que l'appropriation de la culture écrite est désirable, et qu'elle est possible [...].

⁵ Michèle Petit, *L'Art de lire ou comment résister à l'adversité*, Belin, 2008, p. 224.

[...] Tout être humain a, de façon vitale, besoin d'avoir à sa disposition des espaces où trouver des médiations fictionnelles et symboliques.⁶

Reprenant ses propos, je n'oublie pas ce que peuvent apporter d'autres œuvres artistiques pour penser, symboliser, construire du sens : ce n'est évidemment pas le privilège de la littérature et le nouveau programme, en intitulant la partie consacrée aux œuvres « Culture littéraire et artistique » encourage au contraire le tissage des relations entre les arts. Mais il se joue quelque chose de particulier sur le plan cognitif dans l'activité de la lecture qui la rend irremplaçable et que nous allons explorer ensemble.

3. Comment l'école peut-elle tout à la fois former des lecteurs et convaincre de l'importance et de l'intérêt de lire des œuvres littéraires ?

Il se trouve que la recherche universitaire, en sciences cognitives mais aussi en didactique de la littérature, nous permet de bien mieux savoir aujourd'hui ce que recouvre la compétence de lecture en général et de lecture littéraire en particulier. La dernière conférence de consensus sur la lecture qui a eu lieu en mars dernier à Lyon à l'initiative du CNESEO a permis de faire le point sur ces différentes avancées : "**Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?**" <http://www.cnesco.fr/lecture/>

Les nouveaux programmes de l'école et du collège ont également pris en compte les apports de la recherche et ont été écrits en prenant appui sur des contributions d'experts universitaires (en ligne sur le site du CSP). Ils donnent deux orientations pour les cycles 3 et 4 en ce qui concerne la construction de la compétence de lecture :

- l'enseignement de la compréhension,
- la construction d'une culture littéraire et artistique.

L'une ne va évidemment pas sans l'autre même si je commencerai par revenir sur la question de la compréhension en lecture. Sur ce sujet, il est essentiel que nous nous dotions de connaissances communes, qui n'ont généralement pas été apportées en formation initiale (ce pourquoi je me permets de m'y arrêter un peu longuement). Or elles sont aujourd'hui indispensables pour comprendre où en sont les élèves de leurs apprentissages et pour savoir comment les aider à progresser. Dans un deuxième temps, je m'arrêterai plus particulièrement sur la lecture littéraire en revenant sur les voies de renouvellement que nous avons commencé à explorer avec la prise en compte du sujet lecteur et en vous soumettant, si j'en ai le temps, quelques réflexions sur la manière dont la lecture des textes littéraires pourrait contribuer à la transmission des valeurs.

⁶ *Ibid.*, p. 226-227.

I. L'enseignement de la compréhension

Pour le grand public, l'enseignement de la lecture se limite à celui du déchiffrage et le marronnier de la querelle des méthodes, régulièrement réveillée par les médias, n'aide pas l'opinion à progresser dans sa connaissance de la lecture. Mais une fois que les élèves ont appris les correspondances entre les sons et les lettres, ils sont à même de décoder des textes, mais ne sont pas pour autant des lecteurs tant qu'ils n'accèdent pas à la compréhension de ce qu'ils lisent. On pourrait penser que cet accès à la compréhension se fait naturellement. Pour la plupart d'entre nous, c'est d'ailleurs ce qui s'est produit et la difficulté est bien que nous n'avons pas conscience de ces mécanismes que nous activons pour comprendre et que nous ne savons pas comment nous sommes devenus des lecteurs, sinon en lisant. Mais pour bon nombre d'élèves, la compétence de lecture ne s'apprend pas « naturellement » et doit faire l'objet d'un enseignement qu'entendent expliciter les nouveaux programmes.

Commençons par rappeler rapidement ce qu'est la compétence de lecture.

A. La compétence de 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.

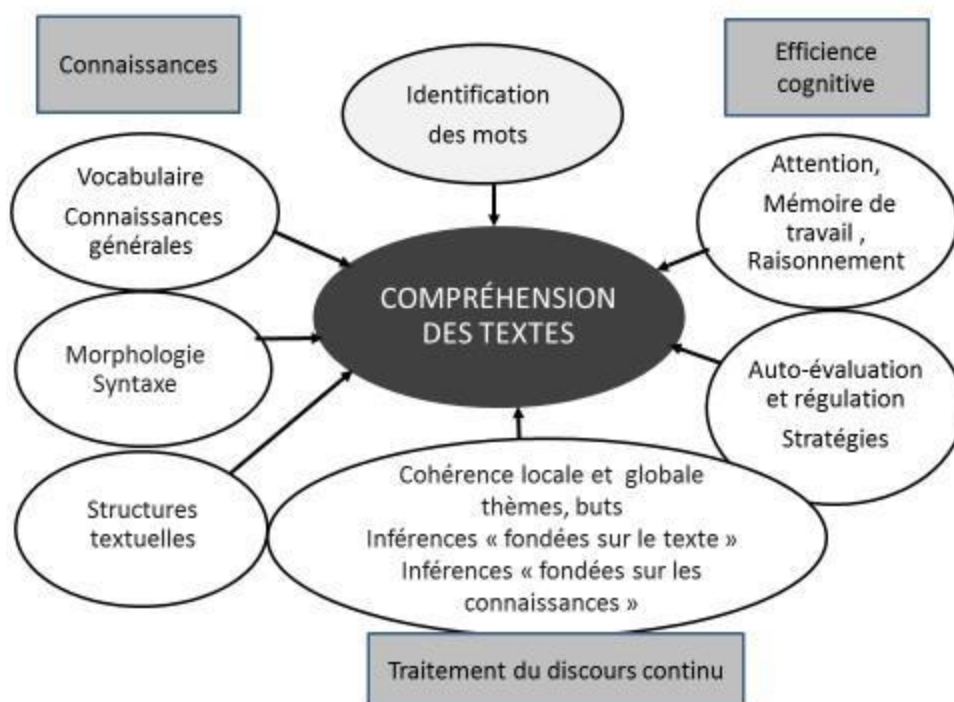
L'identification de mots écrits suppose de décoder les mots en mettant en correspondance graphèmes et phonèmes. Il s'y ajoute la **fluidité**. Cette habileté renvoie à la nécessité d'identifier les mots à un rythme suffisamment rapide pour accéder au sens d'unités plus grandes que le mot (phrases, texte). 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).

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) :

- a. Identification des mots et activation de leurs significations
- b. Analyses morphologiques et syntaxiques : relations entre les mots à l'intérieur de la phrase
- c. Extraction des significations qui transitent d'une phrase à l'autre :
 - Avec l'aide de certaines unités linguistiques (connecteurs anaphores), repérage des thèmes du discours, suivi de leur progression, repérages de ruptures éventuelles
 - Pour les relations interphrastiques son explicitées, mise en œuvre de mécanismes d'inférence
- d. Elaboration d'une représentation cohérente à deux niveaux :
 - Locale : relations entre phrases
 - Globale : à partir de l'extraction de l'essentiel (**habiletés à regrouper, organiser, résumer l'information**)

- e. Contrôle de la compréhension et mise en place de régulations au moyen de stratégies cognitives et des connaissances du monde dont dispose le lecteur



Commentaire du modèle

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.

« A six heures du matin, le jour de l'anniversaire de son épouse, le mari de Mme Gray se faisait tuer et dévorer.

Pour la veuve, c'était à la fois son premier anniversaire et son troisième mari.

Les deux précédents étaient également décédés de mort violente, et à présent, c'était au tour de M. Gray.

Légèrement myope, il n'avait pas vu venir le chat. » (Dick King Smith, Les terribles triplés)

- **inférence pragmatique** : fondées sur les connaissances du lecteur. Ce type d'inférence est probablement vrai. 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)⁷ : 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 texte⁸. Ce sont des schèmes mentaux de plus bas niveau que les stéréotypes qui jouent un rôle similaire en activant les représentations.

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.

⁷ 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.

⁸ 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 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.

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, 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.

Compétences requises pour comprendre

- de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits)
- linguistiques (syntaxe et lexique)
- textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.)
- référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes)
- stratégiques (régulation, contrôle, évaluation, par le lecteur, de son activité de lecture)

Compétences mobilisées simultanément pour opérer 2 types de traitements :

- locaux (pour accéder à la signification des groupes de mots et phrases) ;
- plus globaux (pour construire une représentation mentale et cohérente de l'ensemble).

Composantes que l'on retrouve dans la définition que donne PISA de la compréhension de l'écrit (*reading literacy*)

« 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. »

Et les échelles de compétence :

Les élèves au **niveau 6** (le plus élevé) sont capables

- D'analyser tous les textes en finesse
- De comprendre les informations implicites et explicites dans le détail
- D'assimiler de nouvelles informations
- De réfléchir à ce qu'ils lisent

- D'effectuer des analyses à un niveau plus général
- De se livrer à des évaluations critiques

Les élèves au **niveau 1b** (le plus bas) sont capables

- De localiser un fragment d'information explicite et saillant dans des textes courts et simples dont le contenu et le style sont familier
- De faire des inférences de niveau inférieur (relation de cause à effet dans deux phrases, même si elle n'est pas explicite)

Qu'en est-il de l'enseignement de cette compétence complexe ?

B. La compréhension n'est pas suffisamment enseignée.

À 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.

Voir les témoignages cités par Vincent Massart :

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

À 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."

(Vincent Massart-Laluc, « Peut-on faire oublier les questions aux élèves ? », *Lire au lycée professionnel*, n° 60, 11/2009)

C'est ce qu'on appelle un **malentendu cognitif** : **sens et finalité de la lecture ne sont pas perçus**. La lecture est réduite à une activité scolaire ; le questionnaire se confond pour l'élève avec l'objectif alors que, dans l'esprit de l'enseignant, il n'est qu'un moyen, 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.

Le problème est qu'à l'école comme au collège, les questions le plus souvent guident la lecture et la transforment 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.

On aurait pu espérer que les nouveaux manuels modifient les formes de questionnement du texte, le rôle contre-productif des questionnaires étant dénoncé depuis plusieurs années déjà et les nouveaux programmes donnant des orientations différentes. Mais pour certains d'entre eux, il n'en est rien. Voici un exemple de questionnaires portant sur deux extraits courts d'« Un cœur simple » (20 lignes en colonne étroite pour le premier, 25 lignes pour le second, avec une coupe au milieu + un « texte écho » de 7 lignes, pas moins de 9 notes sur le deuxième extrait).

> Un portrait révélateur de la simplicité de la servante

1. Par quoi commence ce portrait ? Qu'est-il évoqué par la suite ? Sur quoi s'achève-t-il ? Quel est l'effet créé par cette progression ?
2. Quelles sont les qualités de Félicité ? À quel domaine appartiennent-elles ?
3. D'après le texte écho, pourquoi Félicité a-t-elle toujours paru plus âgée ?
4. Bilan. Quels éléments du texte 7 contribuent à faire de la servante « une femme en bois fonctionnant de manière automatique » (l. 20-21) ? Observez le mode, le temps, l'ordre des verbes utilisés ainsi que les indications temporelles.

> Un cœur pur face à la cupidité des bourgeois

Lignes 1 à 15

1. À quel champ lexical le mot employé pour désigner Paul et sa femme appartient-il ?
2. Comment le narrateur met-il en avant leur empressement intéressé ?
3. Expliquez la figure de style « ivre de tristesse » (l. 8) qui vient qualifier le chagrin de la servante.
4. Comment Félicité finit-elle par se consoler ?

Lignes 16 à 25

5. Donnez un exemple de la capacité d'un cœur simple à percevoir la beauté du réel.
6. Bilan. Par quels moyens le narrateur rend-il la mort de la servante poétique ? Observez le rythme des phrases, les figures de style.

Les élèves doivent en quelque sorte valider une lecture qui a été faite pour eux par les auteurs du manuel, comme si eux-mêmes n'étaient pas capables de lire de manière intelligente et sensible et on ne leur demande que de valider par des relevés cette lecture qui, de ce fait, est la seule autorisée. On aboutit en outre à un émiettement de la lecture et une lecture myope, qui ne permet guère d'en avoir une vision globale.

- On a pu également montrer (voir **évaluation à l'entrée en 6^e réalisée en Guadeloupe**⁹) que des élèves pouvaient donner des réponses justes à des questions sans pour autant avoir une compréhension d'ensemble du texte.

Exemples de performances d'élèves : comparaison réponses aux questions / dessins

- Enfin 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.

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.

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 de 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.

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%

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 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. Comme pour PIRLS 4^e année (*Progress in International Reading Literacy*) 2011, les élèves français réussissent mieux lorsqu'il s'agit de prélever des informations que lorsqu'il s'agit de « relier leurs connaissances et leurs expériences personnelles au document proposé, développer une compréhension fine et précise de son contenu afin d'émettre un jugement à son propos et d'en mesurer la qualité et la pertinence ».
- 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.

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.

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.

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.

D'autres évaluations (l'enquête Lire écrire compter CM2 1987-1997-2007) permettent de préciser la nature des difficultés : les mécanismes de base, c'est-à-dire les automatismes impliqués dans l'identification des mots, restent stables entre 1997 et 2007 tandis que les compétences langagières se dégradent : niveau de vocabulaire plus pauvre, moins grande maîtrise orthographique et plus faible niveau de compréhension d'énoncés écrits. Or, ce sont ces dimensions qui sont les plus corrélées avec le niveau des élèves en français (Rocher et Le Donné, 2012). L'augmentation du nombre d'élèves faibles en compréhension de l'écrit est donc à rapprocher de l'appauvrissement de ces « compétences langagières » (lexique, orthographe, compréhension d'énoncés), plutôt que de problèmes « fonctionnels » de lecture.

C. L'enseignement de la compréhension en lecture dans les nouveaux programmes

Les programmes mettent en place un enseignement continu de la compréhension du cycle 2 au cycle 4 :

- 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. PISA a montré également 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 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

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

Toutes ces raisons ont conduit à faire de l'enseignement de la compréhension en lecture un élément central des nouveaux programmes. De manière significative, la partie lecture du programme de français s'intitule désormais « Lecture et compréhension de l'écrit ».

Je ne vais pas reprendre ici de manière détaillée le contenu du programme : ce serait un peu long et fastidieux. Je vais en rappeler brièvement les principes d'organisation et m'arrêterai ensuite sur quelques orientations à privilégier.

1. Lire différents types de textes et de documents

Cycle 3	Cycle 4
<i>Comprendre un texte littéraire et l'interpréter</i>	Lire des textes variés avec des objectifs divers
<i>Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter</i>	Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires
<i>Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome</i>	Lire des œuvres littéraires et fréquenter des œuvres d'art
	Élaborer une interprétation de textes littéraires

Les programmes des cycles 3 et 4 distinguent **deux grandes catégories de textes et documents : textes littéraires d'une part, texte, documents, images d'autre part**, qui correspondent aussi à différents enjeux de la lecture, mis en évidence dès le cycle 2 :

Il s'agit de rappeler :

- qu'on lit aussi pour apprendre, notamment avec l'entrée dans les différentes disciplines qui vont faire appel à un nombre croissant de documents, et des documents complexes qui mêlent plusieurs langages ;
- que la compréhension de ces documents n'a rien d'évident et doit aussi être enseignée ;
- que la compréhension nécessite aussi des connaissances sur les types de textes et de documents afin que le lecteur adapte sa manière de lire et ses stratégies. Ainsi, pour un récit, la notion de personnage est centrale et l'identification des personnages, de leurs relations, de leur caractère, leurs intentions est une condition de la compréhension. Pour un texte documentaire ou un ensemble de documents (double page de manuel par exemple), ce sera par exemple, en première approche, les éléments d'organisation (titres, sous-titres, paragraphes, systèmes de renvois...).

Cette organisation du programme rappelle également que la lecture est une compétence transversale et que son apprentissage traverse les disciplines.

Le professeur des écoles a affaire, à travers les différents enseignements qu'il assure, à un ensemble de documents et de textes très divers qui doivent faire l'objet également d'un apprentissage de la compréhension. Mais cet apprentissage ne s'arrête pas à la fin du CM2.

Cycle 3 : « **Au CM1 et au CM2**, l'ensemble de l'enseignement du français revient au professeur des écoles et les horaires d'enseignement prévoient que les activités d'oral, de lecture, d'écriture soient intégrées dans l'ensemble des enseignements, quotidiennement, pour une durée hebdomadaire de 12 heures.

En sixième, compte tenu du volume hebdomadaire plus restreint dévolu à l'enseignement de la discipline, les professeurs de français ont plus spécifiquement la charge de la dimension littéraire de cet enseignement dans le domaine du langage oral, de la lecture, de l'écriture ainsi que celle de l'étude de la langue française.

Il appartient donc à chaque professeur du collège d'identifier dans les programmes les éléments pour lesquels sa discipline contribue pleinement au développement de la maîtrise du langage oral et à la construction des compétences en lecture et en écriture et de veiller aux acquisitions linguistiques propres à sa discipline (lexique, formulations spécifiques). La rigueur et la régularité des situations d'apprentissages mettant en jeu les compétences langagières et linguistiques doivent permettre l'élaboration des savoirs et des concepts spécifiques à chaque discipline. »

2. Stratégies et métacognition

Nouveauté de ces programmes, liée notamment au domaine 2 du socle, « Méthodes et outils pour apprendre » : **la place faite à l'enseignement de stratégies et, plus largement, à la métacognition** dans la mise en œuvre d'un enseignement explicite de la compréhension.

Il s'agit à la fois de rendre les élèves conscients de ce qu'ils font pour comprendre lorsqu'ils lisent (ou entendent) un texte ou un document, mais aussi de les doter de stratégies pour résoudre des problèmes de compréhension.

Maryse Bianco distingue en effet deux acceptions du terme « stratégie » dans la littérature scientifique concernant la compréhension en lecture :

- le terme définit des mécanismes mentaux utilisés de manière dynamique pendant la lecture : chez le lecteur expert, ils requièrent souvent un effort minimal car ils sont hautement intégrés à son activité. Mais ils nécessitent un apprentissage, parfois difficile, et pour les lecteurs en difficulté, un enseignement explicite. C'est le cas par exemple des stratégies inférentielles de suivi des références et de la causalité, ou des stratégies de visualisation qui sont mises en œuvre pendant la lecture. Avec l'expérience, elles sont si fortement intégrées à l'activité de compréhension qu'elles acquièrent les propriétés de procédures automatisées et ne font plus l'objet de traitements délibérés que lorsqu'un défaut de compréhension est détecté.

- le terme stratégies désigne aussi « un ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser délibérément et sous le contrôle de l'attention » : elles touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension. C'est une activité mentale demandant un effort conscient pour auto-évaluer et surmonter un obstacle à la compréhension (relire, paraphraser, prendre des notes...)

Exercice de lecture : comment s'y prend-on lorsqu'on a des difficultés à comprendre ?

a) Se confronter à un texte difficile (par exemple un article de recherche dans une revue universitaire) et analyser la façon dont on s'y prend pour lire, notamment surmonter les difficultés de lecture, et prendre conscience des composantes de l'activité de lecture.

Repérer les difficultés qu'on a rencontrées :

- le lexique

- la longueur de certaines phrases

- le caractère abstrait de la réflexion

- la plus ou moins grande difficulté à donner sens à la réflexion en fonction de sa propre familiarité avec le domaine

- les différences de rythme de la lecture

- les retours en arrière éventuels

b) **Essayer de prendre conscience des stratégies utilisées pour surmonter ou contourner les difficultés :**

1. lexique : sauter provisoirement les mots difficiles et compter sur la suite du texte pour les comprendre ; s'aider du contexte pour donner un sens au mot : se donner un sens provisoire afin de permettre la poursuite de la lecture. De manière générale, accepter de ne pas tout comprendre pour pouvoir poursuivre la lecture.

2. Longueur des phrases, difficultés syntaxiques : revenir en arrière et relire ; relire la phrase et chercher à en comprendre la construction.

3. Difficultés dans l'enchaînement des phrases : un texte procède par reprise d'informations et apport de nouvelles informations. Pour comprendre, il faut donc pouvoir faire des liens entre les phrases, identifier ce qui est repris en repérant les éléments de reprises et les mots (connecteurs) qui explicitent ces liens. Si les enchaînements ne vont pas de soi, le lecteur expert est amené à ralentir quand il ne comprend pas et à revenir en arrière quand le lien lui a échappé.

4. Mis en difficulté sur un passage, le lecteur expert peut aussi décider de ne pas piétiner dans sa lecture et d'aller plus avant dans le texte pour voir si la suite est plus explicite et lui apporte des éclaircissements.

De manière générale, le lecteur expert est capable de moduler sa vitesse de lecture, de ne pas lire de manière purement linéaire et de trouver des stratégies pour répondre aux difficultés qu'il rencontre. Il ne remet pas en

question ses capacités de lecteur : il a conscience qu'il existe des difficultés objectives de compréhension qui font obstacle à sa compréhension.

Maryse Bianco distingue 4 types de stratégie, selon les contenus et le moment de la lecture auxquels elle s'applique :

- les stratégies de pré-lecture qui préparent la lecture (parcourir rapidement le texte, prendre connaissance du sommaire, poser des questions préalablement à la lecture...)
- les stratégies liées à la construction des représentations mentales aident le lecteur dans l'élaboration de la cohérence du texte au fur et à mesure de la lecture (stratégies 2 et 3) : comprennent notamment l'ensemble des traitements inférentiels réalisés pendant la lecture (interroger le texte en le paraphrasant, en l'auto-expliquant, en (se) posant des questions, en organisant l'information sous forme graphique...)
- les stratégies postérieures à la lecture sont des habiletés de compréhension appliquées qui permettent la restructuration et l'organisation des informations issues du texte ou d'un ensemble de documents : elles sont essentielles à l'acquisition de connaissances grâce à la lecture (critiquer, évaluer les sources, synthétiser l'information, organiser, comparer...)

Cycle 3

<p>Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.➤ Repérage de ses difficultés ; tentatives pour les expliquer.➤ Maintien d'une attitude active et réflexive : vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture) ; adaptation de la lecture à ses objectifs ; demande d'aide ; mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés ...➤ Recours spontané à la lecture pour les besoins de l'apprentissage ou les besoins personnels.➤ Autonomie dans le choix d'un ouvrage adapté à son niveau de lecture, selon ses goûts et ses besoins.	<ul style="list-style-type: none">- Échanges constitutifs des entraînements à la compréhension et de l'enseignement explicite des stratégies.- Justification des réponses (interprétation, informations trouvées, mise en relation des informations ...), confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses.- Mise en œuvre de stratégies de compréhension du lexique inconnu (contexte, morphologie, rappel de connaissances sur le domaine ou l'univers de référence concerné).- Entraînement à la lecture adaptée au but recherché (lecture fonctionnelle, lecture documentaire, lecture littéraire, lecture cursive...), au support (papier/numérique) et à la forme de l'écrit (linéaire/non linéaire).- Fréquentation régulière des bibliothèques et centres de documentation disponibles dans l'environnement des élèves : bibliothèque de la classe, bibliothèque et centre de documentation de l'école ou du collège, bibliothèque ou médiathèque du quartier.
--	---

3. Un enseignement explicite de la compréhension

L'écriture du programme s'efforce de **rendre explicites les opérations cognitives** que suppose la compréhension en rappelant ce qu'il faut entendre par « mise en œuvre d'une démarche de compréhension » et ce qu'il faut donc enseigner aux élèves.

Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes, en particulier des personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences).

Le programme décrit aussi, dans la colonne « Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève », les activités qui permettent de travailler sur la compréhension.

C'est donc toute **une didactique de la compréhension** que proposent les programmes.

Exemple C3

Comprendre un texte littéraire et l'interpréter	
<ul style="list-style-type: none">➤ Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes, en particulier des personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences).➤ Identification du genre et de ses enjeux ; mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (univers, personnages-types, scripts...) et mise en relation explicite du texte lu avec les textes lus antérieurement et les connaissances culturelles des lecteurs et/ou des destinataires.➤ Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes.➤ Mise en relation de textes et d'images.➤ Construction des caractéristiques et spécificités des genres littéraires (conte, fable, poésie, roman, nouvelle, théâtre) et des formes associant texte et image (album, bande dessinée).➤ Construction de notions littéraires (fiction/réalité, personnage, stéréotypes propres aux différents genres) et premiers éléments de contextualisation dans l'histoire littéraire.➤ Convocation de son expérience et de sa connaissance du monde pour exprimer une réaction, un point de vue ou un jugement sur un texte ou un ouvrage.➤ Mise en voix d'un texte après préparation.	<p>Deux types de situation :</p> <ul style="list-style-type: none">- Écoute de textes littéraires lus ou racontés, de différents genres (contes, romans, nouvelles, théâtre, poésie), en intégralité ou en extraits.- Lecture autonome de textes littéraires et d'œuvres de différents genres, plus accessibles et adaptés aux capacités des jeunes lecteurs. <p>Pratique régulière des activités suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none">- Activités permettant de construire la compréhension d'un texte : rappel des informations retenues (texte non visible) ; recherche et surlignage d'informations ; écriture en relation avec le texte ; repérage des personnages et de leurs désignations ; repérage de mots de liaison ; réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences) ; justifications de réponses avec retour au texte.- Activités variées permettant de manifester sa compréhension des textes : réponses à des questions, paraphrase, reformulation, titres de paragraphes, rappel du récit (« racontage »), représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral...).- Activités permettant de partager ses impressions de lecture, de faire des hypothèses d'interprétation et d'en débattre, de confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture, présentations orales, mises en voix avec justification des choix.- En lien avec l'écriture et pour préparer ces activités de partage des lectures et d'interprétation : cahiers ou carnets de lecture, affichages littéraires, blogs.- Outils permettant de garder la mémoire des livres lus et des œuvres fréquentées (dans le cadre notamment du parcours d'éducation artistique et culturelle) : cahiers ou carnets de lecture, anthologies personnelles, portfolios...

4. Compréhension et interprétation ne sont pas dissociables

Compréhension et interprétation ne peuvent facilement être séparées. Il y a certes des textes plus transparents et explicites que d'autres mais dans tout texte, le lecteur doit apporter ses connaissances, son expérience pour comprendre et parfois, n'est pas sûr du sens qu'il perçoit, en particulier pour de jeunes lecteurs qui peuvent rencontrer des difficultés à identifier des

personnages, faire des inférences, comprendre des mots ou expressions inconnus. Là où le lecteur expert sait trouver dans le texte ou dans ses connaissances les réponses pour résoudre des questions de compréhension, le lecteur en formation peut être amené à faire des hypothèses pour donner du sens à ce qu'il lit et donc à interpréter. D'autres textes, en revanche, ont une part importante d'implicite, laissent subsister une part d'indétermination ou d'ambiguïté, suggèrent sans expliquer, bref demandent au lecteur de faire des choix d'interprétation pour comprendre. On pourra enfin parler d'interprétation lorsqu'il s'agit d'aller au-delà du texte et d'en rechercher des significations secondes. Mais dans tous les cas, il n'y a pas deux temps nettement séparés dans les apprentissages et dès l'école maternelle, il faut apprendre à interpréter pour pouvoir comprendre. En revanche, selon les textes, on sera amené à clairement distinguer ce que le texte autorise à comprendre et ce qui est sujet à interprétation et à un possible débat.

D. Quelques orientations à privilégier

1. 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.

Le programme du cycle 3 (comme celui du cycle 2 d'ailleurs) le dit très explicitement dans sa partie Activités :

Deux types de situation :

- Écoute de textes littéraires lus ou racontés, de différents genres (contes, romans, nouvelles, théâtre, poésie), en intégralité ou en extraits.
- Lecture autonome de textes littéraires et d'œuvres de différents genres, plus accessibles et adaptés aux capacités des jeunes lecteurs.

Mais il faut poursuivre cette lecture orale au-delà du cycle 3, au cycle 4 et au lycée, dans la mesure où elle permet d'associer tous les élèves, même les plus en difficulté, à la lecture (et c'est une réponse à l'hétérogénéité bien réelle des niveaux de lecture).

Exemples d'activités :

- Faire verbaliser les représentations mentales (que voit-on ? entend-on ?...)
- Faire reformuler, faire dessiner
- Faire reconstituer le texte à partir des souvenirs de chacun, laisser en attente ce dont on n'est pas sûr pour vérification lors de la relecture
- S'arrêter, faire reformuler, faire prédire ou déduire ce qui va suivre...

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

2. Travailler la mémoire des textes

Faire comprendre aux élèves que ce sont les idées, le sens qu'il faut mémoriser et non les détails et le mot à mot. Pour cela, pratiquer la lecture à haute voix régulièrement sans que les élèves disposent

d'abord du texte, pour développer les capacités d'attention et d'écoute mais aussi travailler la mémoire du texte, essentielle pour la compréhension. Faire traiter la plupart des tâches sans laisser aux élèves la possibilité de recourir au texte pendant et après la lecture orale. Apprendre à construire une représentation mentale, et non à aller prélever dans le texte des informations.

Susciter les représentations mentales à partir des mots et énoncés entendus avant de revenir au texte.

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

Ne pas se limiter au lexique et aux aspects linguistiques (syntaxe, énonciation...). Penser à la cohérence textuelle, à la progression des informations, par exemple à tout ce qui concerne l'identification des personnages et aux moyens d'assurer la continuité de cette identification. Envisager les connaissances sur le monde et donc sur l'univers de référence du texte que peuvent avoir les élèves, y compris les freins et obstacles qui peuvent venir des préjugés. 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.

Analyse notamment des supports composites : quels sont les différents types de langage utilisés ? Comment entrent-ils en relation pour construire du sens ? Ne pas pratiquer une fausse induction mais partir à l'envers : voici le texte du savoir proposé par cette double page de manuel. Comment le met-on en relation avec les différents documents de la page ? Quel raisonnement faut-il faire ?

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 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.

En ce qui concerne le lexique, 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 et ne permet pas aux élèves de développer des stratégies pour élucider le sens des mots inconnus.

4. En fonction de cette analyse préalable, faciliter l'entrée dans la lecture

Valable aussi à l'oral : une lecture orale se prépare également : pour certains élèves, la lecture à haute voix ne suffira pas si l'écoute n'est pas préparée (risque de les perdre).

- introduire à l'univers de référence du texte

- raconter d'abord l'histoire (personnages, intrigue) en tout ou partie

- entrer par les mots du texte

- identifier des objectifs de lecture

= développer les stratégies de pré-lecture

- *stratégies de pré-lecture* : explorer les différentes parties du texte (structure), se poser des questions sur ce qu'on va lire, ce qu'on cherche à savoir, ce à quoi on pense que le texte va pouvoir répondre ;
- *lecture guidée par les objectifs et les questions posées.*

Laisser du temps pour permettre l'appropriation : lire et relire

5. À l'écrit comme à l'oral, se donner les moyens de vérifier la compréhension des élèves et de partir de leur réception individuelle pour construire la compréhension

Pour cela, faire de la reformulation et non du questionnaire un élément systématique de la vérification de la compréhension, partir des représentations des élèves et recueillir les traces de la réception de chaque élève. L'évaluation de la compréhension 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 » et de manière générale les « bons compreneurs » 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), échanges oraux entre élèves sans intervention de l'enseignant, en petits groupes ou en classe entière en limitant la parole de l'enseignant ... (les élèves doivent donc pouvoir confronter leur compréhension et en discuter, en apportant les justifications qui leur permettent d'expliquer pourquoi ils ont compris ce qu'ils ont compris)¹⁵ ...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. Et on voit bien par là que c'est également faire place au sujet lecteur pour l'amener ensuite à une lecture plus experte du texte.

Pour rendre compte de la compréhension globale, il faut donc solliciter les représentations mentales des élèves et accorder une place plus importante à la reformulation, au résumé, à la synthèse, au dessin : 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 quand le texte s'y prête).

Programme C3 :

Activités variées permettant de manifester sa compréhension des textes : rappel des informations retenues, réponses à des questions, paraphrase, reformulation, titres de paragraphes, représentations diverses (tableau, schéma, dessin, carte heuristique...).

Nombre de recherches montrent les effets bénéfiques de la construction de résumés visuels des textes (mimes, mises en scène, représentations imagées, diagrammes ou scripts). Autres moyens de condenser les informations importantes et de les lier en un tout cohérent. Complètent les résumés oraux et les reformulations au fil de la lecture.

Enjeu : opérer un tri pour conserver en mémoire les informations importantes et rejeter les autres
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.

¹⁵ Une des stratégies les plus efficaces selon le rapport sur *L'enseignement de la lecture en Europe* est « l'apprentissage coopératif, dans lequel les élèves apprennent des stratégies de lecture et discutent ensemble de leurs lectures ».

6. Apprendre à comprendre à l'écrit au niveau des microprocessus

Il faut éviter une technicisation qui entrainerait 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. Cèbe¹⁶ proposent ainsi 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).

7. Ne pas bannir tout questionnement mais préférer des questions qui invitent à mettre en relation, interpréter, évaluer 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.

La mise en relation

La recherche a montré le rôle central des processus inférentiels et celui des connaissances antérieures du lecteur dans ces processus. = opérer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte (inférences de liaison) et de ces dernières avec la base de connaissances du lecteur (inférences pragmatiques ou « élaborations »). Plus le lecteur dispose de connaissances sur le domaine traité, plus sa compréhension du texte est riche et plus sa représentation est cohérente : beaucoup de concepts qui ne sont pas explicites dans le texte sont disponibles en mémoire et peuvent être intégrés dans la représentation mentale. Encore faut-il apprendre que tout n'est pas écrit dans le texte et que pour comprendre, il faut non seulement raisonner mais apporter des connaissances extérieures au texte. Deux types de mises en relation :

- à l'intérieur du texte ou entre plusieurs documents,
- entre le texte ou le document et ses connaissances.

Les questions posées doivent donc inviter à ces mises en relation.

¹⁶ Dans leur article « Lexique et lecture : quatre pistes d'intervention au collège et au lycée professionnel », en ligne sur Eduscol.

Penser également qu'il est très formateur de faire formuler les questions à poser au texte par les élèves, ce qui les incite à identifier eux-mêmes les points de difficulté ou qui demandent élucidation. On peut aussi partir de réponses qui ont pu être données à des questions et demander comment on a pu aboutir à ces réponses.

Réagir et évaluer, interpréter et apprécier

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

Exemple de questions type PISA invitant à évaluer et réagir¹⁷

« 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 ? »

8. Intégrer les stratégies de lecture dans les apprentissages

D'après le rapport sur *L'enseignement de la lecture en Europe*¹⁸, 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.

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

¹⁷ 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.

¹⁸ *Op. cit.*, p. 37.

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.

II. Construire une compétence de lecture littéraire : comment former un lecteur impliqué et concerné par la rencontre avec les œuvres

En nous interrogeant dans la première partie sur l'enseignement de la compréhension en lecture, nous avons déjà commencé à réfléchir sur la lecture des œuvres littéraires et nous avons bien vu que réfléchir sur la compréhension, c'est déjà préparer l'interprétation.

Néanmoins, il s'agit de réfléchir en propre sur la lecture de la littérature et sur la « lecture littéraire » puisque l'expression est entrée dans le programme. Je rappelle qu'elle ne se résume pas à « lecture de la littérature » mais suppose le développement de compétences spécifiques, en particulier de compétences d'interprétation, mises en œuvre très tôt, dès la maternelle. L'enjeu du cycle 3 va être de rendre ces compétences plus explicites, ce pourquoi les repères de progressivité précisent les apprentissages que suppose la lecture littéraire et préparent ainsi ce qui sera un des objets du cours de français au collège : l'analyse du fonctionnement du texte littéraire qui apparaît sous l'entrée « Elaborer une interprétation de textes littéraires » dans le programme du cycle 4.

Mais pour que les vertus de la littérature puissent agir, encore faut-il susciter chez les élèves un intérêt ou un désir pour la lecture des œuvres littéraires et c'est surtout sur ce point que je vous propose de m'arrêter plus longuement, plutôt que sur les apprentissages spécifiquement littéraires eux-mêmes suffisamment détaillés dans le programme.

Bénédicte Shawky-Milcent, dont j'évoquerai les travaux plus loin et a travaillé principalement sur la classe de seconde, a ainsi identifié 5 sources de difficulté qui, selon elle, compromettent la transmission de la littérature :

- face à l'extrême hétérogénéité des élèves qui arrivent en seconde, comment prendre en compte la variété des parcours et des relations à la lecture, afin de permettre à chacun de s'approprier des œuvres nouvelles ?
- face au constat d'une grande indifférence des élèves à l'égard de la littérature, et à une faible implication dans l'étude des œuvres, comment susciter la participation, attiser la curiosité intellectuelle de telle sorte que tout le travail accompli en classe ait quelque chance de porter ses fruits ?
- dans quelle mesure tous les élèves de ma classe ont-ils, au terme de l'étude d'une œuvre, la liberté de garder - ou de ne pas garder- cette dernière sur les rayonnages de leur « bibliothèque intérieure » selon l'expression de Pierre Bayard ? Comment accompagner la mémoire des adolescents dans

l'après-coup de la lecture des œuvres, afin que ces dernières deviennent des jalons dans la construction d'une culture personnelle ?

- face au grand décalage observé entre l'enthousiasme manifesté par les élèves pour la lecture d'œuvres contemporaines, et leur peu d'appétence pour la découverte d'œuvres classiques, comment inscrire l'étude d'œuvres classiques dans une pratique active et épanouissante de la lecture ? Comment faire que les classiques étudiés à l'école laissent davantage que des îlots de souvenirs austères coupés de la vie des jeunes lecteurs ?

- dans la mesure où la littérature est porteuse de valeurs, comment la transmettre de telle sorte qu'elle puisse contribuer à éveiller des consciences, à susciter des ébranlements éthiques et philosophiques ?

Je ne répondrai pas à toutes ces questions dans le temps qui nous reste et renverrai pour une large part aux travaux de B. Shawky-Milcent. Mais peut-être pour comprendre une partie de ces difficultés, qui ne sont pas toutes imputables à l'école (voir introduction), faut-il néanmoins faire un mea culpa et voir en quoi certaines pratiques devenues modélisantes peuvent contribuer à l'absence d'implication des élèves dans la lecture scolaire.

A. Ce qu'il en est des pratiques : une approche des textes littéraires 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. »

« 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. »

Or, des voies de renouvellement, inspirées par les recherches en didactique de la littérature, ont déjà été largement expérimentées et apparaissent prometteuses. Les nouveaux programmes reprennent à leur compte certaines des pratiques qui permettent de faire place au sujet lecteur qu'est l'élève. Ils insistent sur l'appropriation subjective des textes, la verbalisation de leur réception, le partage collectif des lectures et le rôle de l'écriture.

Non pas apprentissage technique ou de notions, non pas substitution d'une posture de lecture experte aux autres postures de lecture, impliquées, sensibles. Mais au contraire, enrichissement des modes de lire pour permettre d'adopter plusieurs postures de lecture différentes..

Plus encore, les entrées du programme de Culture littéraire et artistique entendant rappeler qu'il ne s'agit pas d'enseigner la littérature pour elle-même mais bien de faire, comme le dit le préambule du programme de français, qu'elle « développe l'imagination, enrichi[sse] la connaissance du monde et participe à la construction de soi ».

Je reviendrai donc d'abord rapidement sur ce qu'on pu apporter les théories qui s'intéressent au lecteur à la didactique de la littérature.

Puis je montrerai quelle conception de la littérature les programmes entendent mettre en avant, conception qui fait notamment une place importante à la réflexion sur les valeurs.

B. 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, prenant appui sur les théories de la lecture, 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, *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée*, Scéren-CRDP de Grenoble, 2013, la présentation des approches fondées sur la prise en compte du sujet lecteur et sur l'approche transactionnelle de la lecture.

Plus récemment vient de paraître le livre de Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, PUF, 2016, issu de sa thèse sur *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, thèse lauréate du Prix du Monde de la recherche universitaire en 2015. En mettant la question de l'appropriation au cœur de sa recherche, elle

interroge à la fois le processus d'appropriation et la manière dont on peut faire qu'il ait lieu en classe pour les œuvres littéraires et que ces dernières viennent s'inscrire dans la bibliothèque intérieure des élèves.

Ces approches, fondées sur la prise en compte de la réception personnelle des œuvres par les élèves, non pour renoncer à une lecture plus savante ou à la transmission de savoirs littéraires et historiques mais au contraire pour leur redonner sens et constituer véritablement une culture pour chaque élève, bénéficient donc d'apports de travaux universitaires solides, expérimentés dans les classes

Je ne reprendrai donc pas ici l'exposé des théories elles-mêmes mais je rappellerai les orientations qui en découlent. Auparavant, je rappellerai 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 dans le degré de « jeu » que permet le texte.¹⁹

C. 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 orientations :

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

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

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. Voir les témoignages dans les ouvrages de S. Ahr et de B. Shawky-Milcent.

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, écritures numériques... (voir exemples de carnets ou journaux de lecture dans le diaporama)

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 texte²⁰.

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

²⁰ 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 rend 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.

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. Pratiquer la lecture à haute voix comme appropriation subjective des textes

Je ne développerai pas ce point ici. 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. Ménager le passage de la réception subjective au partage des lectures

Il s'agit de faire de la lecture une activité sociale et favoriser les échanges intersubjectifs, non de rester enfermé dans sa réception subjective des textes. 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. Exemple d'un dispositif proposé par Nathalie Rannou 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. Ou constituer son propre recueil à partir de ses choix subjectifs.

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 en faisant un mode d'entrée dans la lecture mais aussi un moyen de s'approprier le texte, de le faire sien.

Il faut donc développer les écritures de la réception, les écrits de travail et écrits intermédiaires, qui accompagnent la lecture, et également recourir davantage, de l'école au lycée, 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. :

- 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.

Au lycée, imaginer, comme l'a fait Bénédicte Shawky-Milcent, la production de trois textes pour la lecture et l'étude de « Chacun sa chimère » de Baudelaire :

- des impressions de lecture
- un commentaire littéraire (à la suite d'une analyse orale réalisée collectivement)
- un écrit créatif à partir de ce même poème : « L'un des personnages croisés par le narrateur raconte, au présent et à la première personne du singulier, un moment de voyage avec sa chimère... Il ne voit pas forcément le paysage comme le voit Baudelaire, et sa chimère est peut-être différente... Vous pouvez illustrer votre texte d'une chimère de votre invention (dessin, peinture, photo...). Trouvez par ailleurs la reproduction d'une chimère inspirée de la mythologie ».

Analysant ces trois écrits successifs, Bénédicte Shawky-Milcent constate que l'impression de lecture persiste dans l'interprétation et la création. Pour la quasi-totalité des 70 élèves de seconde avec lesquels l'expérience a été réalisée, le commentaire littéraire est une réponse à l'interrogation surgie dans la première réponse avec le texte, un prolongement, un éclaircissement des premières impressions de lecture. Elle note enfin que ce dialogue se poursuit dans l'écrit créatif, avec des échos entre cet écrit et le commentaire. On a ainsi une conversation entre le lecteur et le texte, enrichie du débat interprétatif collectif et des éclairages apportés par l'enseignante.

8. Construire une mémoire des lectures

Aujourd'hui, me semble-t-il, notre système organise une amnésie collective : ce qui est lu et étudié dans l'année s'efface en fin d'année et en début d'année suivante, il n'en reste pas grand-chose, en tout cas pour les lectures. Je caricature volontairement et certains apprentissages s'inscrivent heureusement dans la durée. Mais si c'est le propre des souvenirs de lecture d'être partiels et imprécis, du moins sont-ils, quand ils perdurent, marqués d'émotions et d'investissement subjectifs, parfois même profondément mêlés à nos vies. Cela peut se produire avec les lectures scolaires si elles ont donné lieu à de véritables expériences de lecture et à une appropriation personnelle, ce que voudraient faire advenir les démarches que je viens de préconiser.

Mais il est un autre moyen de construire véritablement la bibliothèque intérieure des élèves de manière à ce qu'elle constitue une culture. Car il n'y a pas de culture sans mémoire. Il s'agit notamment de prendre au mot le programme de cycle et de tisser des liens entre les œuvres, non seulement au cours de l'année, ce qui se fait déjà, mais de manière concertée et volontaire entre les années. C'est aussi une façon de penser véritablement le parcours de l'élève et de lui donner sens. Car de même que pour comprendre, il faut apprendre à mettre en relation le texte avec sa propre expérience, avec le monde et les savoirs sur le monde (sachant que pour certains élèves, nous l'avons vu, cet apprentissage ne se fait pas naturellement), de même il faut apprendre à mettre en lien le texte avec d'autres textes ou d'autres œuvres, à convoquer, lorsqu'on entreprend de nouvelles lectures, le souvenir des textes lus et des expériences de lecture pour prendre appui sur eux. On voit ainsi comment les types de héros qui ont été rencontrés au cycle 3 nourriront l'entrée « Agir sur le monde » de la classe de 5^e et la découverte des héros épiques ; comment les récits d'aventures vont se diversifier et se complexifier, comment la réflexion sur le rapport réalité/fiction va s'enrichir, pour peu qu'on prenne le soin de convoquer chaque fois et de réactiver dans la mémoire les lectures déjà faites. Le carnet de lectures ou du lecteur conservé au cours du cycle et de cycle en cycle n'est ainsi pas seulement un moyen de garder trace d'une réception : il est aussi moyen d'appropriation personnelle et de constitution d'une culture.

Voilà donc un premier ensemble de pistes pour susciter désir et intérêt des élèves pour la lecture de la littérature en leur faisant place en tant que sujets lecteurs. Il est une autre orientation ou (ré)orientation des programmes qui devrait permettre également de (re)passionner l'enseignement de la littérature, de ne plus faire du texte un objet extérieur au lecteur, un « il », mais d'en faire un « tu » avec lequel on dialogue comme le disait déjà Todorov dans *Critique de la critique*, appelant à rompre tout à la fois avec la critique structuraliste et la critique historique et philologique qui l'une et l'autre s'interdisent toute possibilité de juger, qui explicitent le sens des œuvres mais ne lui répondent pas, comme s'il ne s'agissait pas d'idées concernant la destinée des hommes.

D. Remettre au premier plan les enjeux « existentiels » de la littérature, la conception d'une littérature « ouverte » sur le monde

Le programme de lycée avait déjà commencé à opérer ce tournant avec certains objets d'étude :

- « Le personnage de roman : L'objectif est de montrer aux élèves comment, à travers la construction des personnages, **le roman exprime une vision du monde** qui varie selon les époques et les auteurs et dépend d'un contexte littérature, historique et culturel, en même temps qu'elle le reflète, voire le détermine. »

- « Ecriture poétique **et quête du sens**, du Moyen Age à nos jours : L'objectif est d'approfondir avec les élèves la relation qui lie, en poésie, le travail de l'écriture **à une manière singulière d'interroger le monde et de construire le sens**, dans un usage de la langue réinventé. »
- « **La question de l'Homme** dans les genres de l'argumentation du xvi^e siècle à nos jours : L'objectif est **de permettre aux élèves d'accéder à la réflexion anthropologique dont sont porteurs les genres de l'argumentation afin de les conduire à réfléchir sur leur propre condition.** [...] Le fait d'aborder les œuvres et les textes étudiés en s'interrogeant sur la question de l'homme ouvre à leur étude des entrées concrètes et permet de **prendre en compte des aspects divers, d'ordre politique, social, éthique, religieux, scientifique par exemple**, mais aussi de les examiner dans leur dimension proprement littéraire, associant expression, représentation et création. »

Ce dernier objet d'étude, en particulier, entend rompre avec l'approche des formes de l'argumentation qui prévalait dans les programmes de 2000 et qui a conduit à minorer voire à oublier la réflexion sur les idées et les enjeux des textes étudiés.

Alors que les programmes de collège de 2008 étaient très centrés sur les genres littéraires et leur contextualisation, les nouveaux programmes, qui prendront effet à la rentrée 2016, proposent des entrées de « Culture littéraire et artistique » qui ne sont pas littéraires mais renvoient à de grandes orientations de la formation de la personne : « La morale en questions », « Se confronter au merveilleux, à l'étrange », « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres », « Se chercher, se construire », « Vivre en société, participer à la société », « Agir sur le monde ». Ces entrées sont spécifiées ensuite par niveau et introduites par un double questionnement destiné à faire réfléchir sur des enjeux à la fois littéraires et de formation personnelle. Par exemple dans « Regarder le monde, inventer des mondes », au niveau 4^e « La fiction pour interroger le réel » et c'est ce questionnement qui doit orienter ensuite les choix de corpus et la manière de les aborder, les connaissances (notionnelles et d'histoire littéraire) venant éclairer, compléter ou approfondir la lecture. C'est pourquoi on ne peut que regretter que certains manuels n'aient vu que la question du réalisme et ait fait de cette entrée un objet d'histoire littéraire, peu susceptible de passionner les élèves, au lieu de se demander ce que la fiction pouvait nous dire du réel et d'interroger également, de ce fait, le réel.

Comme il ne saurait être question, dans le temps qui nous est imparti, d'envisager tous les aspects de cette littérature ouverte sur le monde, je voudrais m'arrêter sur en particulier : la manière dont la littérature mobilise des valeurs et sollicite donc le lecteur également sur ce terrain. Car qui dit implication du sujet lecteur dit nécessairement actualisation, dialogue du lecteur avec le texte, à partir tout à la fois de ses valeurs et de son présent. Si on veut que la lecture fasse sens pour les élèves, il faut accepter qu'ils y projettent une partie de ce qu'ils sont, quand bien même ces projections seraient inattendues ou viendraient heurter les valeurs que l'école entend transmettre.

- un souvenir tout d'abord : celui de l'expression du désarroi d'une jeune professeure stagiaire qui avait fait lire *Mateo Falcone* à ses élèves de 4^e et s'était rendu compte qu'ils approuvaient le meurtre de l'enfant par son père, désarroi auquel moi-même, alors formatrice, n'avais pas su apporter de réponse satisfaisante ;

- dans un même ordre d'idée, Hélène Merlin-Kajman rapporte une situation similaire vécue par une collègue lorsqu'elle enseignait au collège : après la lecture de la scène de l'émasculatation de l'épicier qui est un personnage odieux, châtié par la collectivité, « Les élèves entrent en empathie, satisfaits de cette scène ».

- Elle-même rapporte comment elle a été déstabilisée, à la fin d'un atelier de lecture sur *La Métamorphose*, par l'intervention d'un étudiant qui a déclaré : « Moi, je comprends bien la réaction

des parents et de la sœur. Face à de la vermine, il me semble normal de vouloir s'en débarrasser. La société ne peut pas prendre en charge tous les inutiles de la terre... »

Que fait-on de telles réactions qui mobilisent des valeurs morales et des prises de position sur ces valeurs ? Le commentaire littéraire qui renvoie de telles réactions à l'illusion référentielle (pour les deux premiers exemples) et refuse finalement d'en discuter est-il une réponse adéquate ? Ces situations ne sont-elles pas plus fréquentes qu'on veut bien l'avouer ? Et comment y répondre ? Plus encore, ne faudrait-il pas susciter ce type de réactions ?

Mais comment faire face à des réactions inattendues, hostiles ou non désirées ? Et surtout qu'en faire pour développer les compétences de lecture ? Le fait est que les théories du sujet lecteur ont encore peu questionné la part des réactions axiologiques dans l'activité de lecture, alors même que cette dimension est un moteur essentiel de l'investissement des élèves comme sujets.

1. Littérature et valeurs

Dans le programme de culture littéraire, le mot revient un certain nombre de fois :

C3 : CM1-CM2 : Héros et personnages : « comprendre les qualités et les valeurs qui caractérisent un héros / s'interroger sur les valeurs socio-culturelles et les qualités humaines dont il est porteur ;

La morale en questions : « comprendre les valeurs morale portées par les personnages et le sens de leurs actions / s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société » ;

6^e : Récits de création et création poétique : « s'interroger sur le statut de ces textes, sur les valeurs qu'ils expriment » ; Résister au plus fort : « s'interroger sur la finalité, le sens de la ruse, sur la notion d'intrigue et sur les valeurs mises en jeu »

C4 : Le voyage et l'aventure : « comprendre les motifs de l'élan vers l'autre et l'ailleurs et s'interroger sur les valeurs mises en jeu » ;

Héros / héroïnes et héroïsmes : « comprendre ... la singularité du personnage et la dimension collective des valeurs mises en jeu ;

Individu et société : confrontation de valeurs ? : « découvrir ... la confrontation des valeurs portées par les personnages / saisir quels sont les intérêts et les valeurs que [les conflits] mettent en jeu »

La fiction littéraire comme laboratoire d'expériences

Lorsqu'on pose ainsi la question des valeurs, il ne faut pas oublier qu' « avant d'être des objets sémiotiques « en soi », des mondes clos sur eux-mêmes, les œuvres littéraires parlent du monde et y prennent position »²¹ soit directement, soit en ayant recours à la fiction. Dit autrement, commenter un roman de Stendhal, ce n'est pas seulement faire la part du fameux « réalisme » ou du « romantisme », entendus comme catégorie de l'histoire littéraire, mais c'est aussi se prononcer sur les valeurs qui mettent aux prises le héros avec la société : volonté, courage, hypocrisie...

En tant que *mimésis* – imitation ou représentation –, la littérature est, dans la tradition aristotélicienne de *La Poétique*, imitation d'hommes en action, de personnages mus par des valeurs : « la littérature présente l'action ou les réactions d'un sujet aux prises avec le monde, sous la figure d'un héros aux prises avec son univers. Cette action n'est jamais isolée des enjeux de valeurs qui s'y

²¹ J.-C. Chabannes, A. Dunas, J. Valdivia, « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire », *Le Français aujourd'hui*, n° 145, 2004, p. 78

nouent »²². Ou encore : « L'œuvre fictionnelle donne forme à l'expérience humaine et contribue ainsi à une éthique pratique »²³

La fiction nous permet d'étendre notre expérience, nous fait réfléchir sur et ressentir ce qui serait autrement trop éloigné de nous.

Plus largement, la littérature est une expérience de l'altérité : elle rend compte de la pluralité des expériences et des cultures humaines, nous rend sensibles, de cette façon, au fait que les autres sont très divers et que leurs valeurs s'écartent des nôtres. Dans la mesure où la fiction elle-même contribue au développement de l'empathie, elle permet à l'individu lecteur de s'essayer à être autre, de faire l'expérience de l'altérité le temps de la lecture, par exemple être homme quand on est femme, ou femme quand on est homme : « la lecture s'apparenterait ainsi à l'expérience d'une cabine d'essayage, dans le miroir duquel chacun serait amené à se contempler » (Yves Citton).

Qu'elle nous fasse assister aux choix de différents personnages de manière extérieure, ou qu'elle sollicite la projection symbolique du lecteur dans le récit, la littérature permet un accès immédiat, en particulier pour de jeunes élèves, au débat sur les valeurs. « La fiction donne des exemples de choix de vie, et pose au lecteur une question en reflet : et toi, comment aurais-tu fait ? et lui, à ce moment, que doit-il faire ? Il s'agit bien de lire pour savoir vivre, pour poser les problèmes de la vie, pour donner des modèles à discuter et à réinvestir. »²⁴

La fiction offre au lecteur un laboratoire prospectif pour mettre en scène des conflits de valeurs encore informulés et tester des hypothèses de résolution, en utilisant le détour du « comme si », à travers ces « egos expérimentaux » que sont les personnages, pour reprendre la formule de Kundera. Frédéric Leichter-Flack y trouve ainsi un *Laboratoire des cas de conscience*. Elle écrit : « la fiction littéraire porte en elle une formidable réserve de sens que le raisonnement théorique ne peut combler. Elle apprend à faire avec l'émotion, à ne pas croire qu'en matière de justice les idées peuvent suffire. Elle empêche d'en rester à des réponses trop tranchées, oblige sans cesse à déplacer le regard, invite l'inquiétude et le doute à la table du décideur. Ce n'est pas le moindre de ses mérites. »

Ce qu'actualisation veut dire

Pour que la lecture embraye, pour qu'elle ait véritablement lieu, il faut que ce que dit le texte nous soit adressé, nous interroge, fasse ressentir des émotions, résonne en nous. Ce qui suppose une actualisation, c'est-à-dire une appropriation par le sujet lecteur d'un texte qui peut appartenir à une sphère historique, géographique, sociale éloignée de la sienne mais avec laquelle il peut construire des homologues suffisantes avec sa propre sphère pour lui donner du sens. L'actualisation peut être instinctive et spontanée, et n'est pas forcément verbalisée et exprimée.

L'activité fictionnalisante du lecteur, telle que décrite par Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier, est une forme d'actualisation du texte lu : à côté de la concrétion imageante et auditive, l'impact esthétique, de la cohérence mimétique et de l'activité fantasmatique, la réaction axiologique qui conduit le lecteur à porter des jugements sur l'action et la motivation des personnages, est mobilisée très tôt par les jeunes lecteurs qui veulent savoirs qui sont les bons et les méchants, les lecteurs plus experts cherchant à situer les personnages sur une échelle ou dans un système de valeurs.

La relation que le lecteur entretient avec le personnage est souvent de nature empathique : la configuration narrative sollicite l'empathie du lecteur pour le ou les héros, y compris quand ces héros

²² *ibid.*, p. 81

²³ B. Louichon, A. Perrin-Doucey, « La littérature et le débat empathique et raisonnable »

²⁴ JC Chabannes et al. art. cité, p. 81.

sont négatifs. Façon d'expérimenter d'autres valeurs. Mais l'œuvre peut aussi susciter la sympathie ou l'antipathie pour les personnages, voire la « dyspathie » quand le texte bloque la réaction émotionnelle du lecteur.

On voit bien par là, en ce qui concerne la fiction, que la question des valeurs passe, lorsque la lecture fonctionne, par un investissement affectif et émotionnel, ce qui en fait la force et l'intérêt pour atteindre le lecteur, mais aussi la difficulté lorsque ces émotions peuvent prendre en classe un tour passionnel. D'où la nécessité d'analyser les valeurs sous-jacentes et de ne pas en rester à l'émotion et aux affects.

On peut aussi, comme le propose Yves Citton, faire de l'actualisation une démarche volontaire et consciente (ce qu'il appelle une lecture actualisante) et rapprocher, par exemple, le discours du vieux Tahitien dans le *Supplément au voyage de Bougainville* des réflexions actuelles sur la décroissance, anachronisme assumé qui vise à mettre en tension l'horizon du lecteur réel, inscrit dans une temporalité propre, et le texte du passé. Pour continuer d'agir sur le lecteur, ce texte du passé doit lui apporter une réponse à une question que le texte lui pose. La lecture actualisante permet ainsi de jouer sur l'écart entre le passé et le présent pour profiter de l'enrichissement apporté par cet écart.

Cette réflexion est beaucoup trop rapide et laisse de côté notamment toute la question des œuvres qui sollicitent directement les valeurs : celles des moralistes, les fables et apologues, les essais, les discours... et qui sont également souvent lus de manière très formelle en faisant l'impasse sur le débat d'idées et la réflexion sur les valeurs.

2. Comment enseigner la littérature en interrogeant les valeurs ?

Écueils à éviter

Deux attitudes différentes à l'égard des textes littéraires :

- l'étude formelle des textes qui évite la rencontre avec le réel et en particulier celui des élèves lecteurs, tenus à distance du texte
- le texte est confondu avec le réel, instrumentalisé pour permettre l'expression des élèves sur des questions censées les concerner (approche thématique ou documentaire) ou devant faire l'objet d'une formation citoyenne (approche moralisatrice)

Si l'insistance sur la dimension mimétique de la littérature vise à rappeler que les œuvres littéraires ne sont pas des entités autonomes et qu'elles parlent bien de la vie et du monde, il ne faudrait pas pour autant les confondre avec le réel : d'une part, en représentant le réel, la littérature le met à distance et c'est d'ailleurs ce qui permet la *catharsis* ; d'autre part, comme le rappelle Martha Nussbaum : « La forme littéraire est inséparable du contenu philosophique ; elle constitue un aspect de ce contenu, elle est partie prenante de la recherche et de l'expression de la vérité. »

Donc, prendre en compte les valeurs, ou plus largement les idées d'une œuvre littéraire, ce n'est pas oublier la forme qui est la sienne et la manière dont les choix d'écriture contribuent à la réflexion sur les valeurs. C'est au contraire en montrant la complexité à travers notamment la polyphonie, la pluralité des personnages et des points de vue.

La littérature met en forme des questions plus qu'elle n'apporte des réponses : F. Leichter-Flack : « Refuge de la complexité du monde, la littérature est le lieu des questions ouvertes qui résistent à toutes les réponses provisoires que chaque époque, chaque société formule pour elle-même. »

Elle n'est pas là pour donner des leçons ou de « bons exemples ».

La littérature (hors bien sûr la littérature didactique et moralisante) laisse ouverte l'interprétation. Il faut donc éviter deux autres écueils : figer l'interprétation ou ne pas poser le problème des valeurs.

Quelques orientations

1. Une lecture préalable des œuvres qui prenne aussi en compte les valeurs qu'elles mettent en jeu

2. Le choix des corpus : la nécessité de la distance

Questionner les valeurs de manière à permettre aux élèves de réfléchir sur leurs actions, celles des autres ou sur des questionnements éthiques de notre monde contemporain, ce n'est pas forcément faire lire des œuvres miroir, de préférence noires et violentes, ou représentant des personnages dans des situations existentielles lourdes (conflits familiaux, chômage, addictions, exploitation sexuelle, violence...) ni des œuvres contemporaines très engagées. Lorsqu'on sait que les élèves arrivent avec un système de valeur qui va chercher à remettre en cause frontalement celui qu'entend transmettre l'école de la République, ne pas choisir des œuvres qui prennent directement pour cible les valeurs des élèves, surtout à l'adolescence où elles leur permettent de s'affirmer : c'est inaudible pour les élèves concernés.

Comme nous le rappelle Michèle Petit, il faut préférer passer par le mythe, le conte, la poésie ou faire un détour par les œuvres du passé.

3. Susciter des lectures actualisantes (quand les œuvres s'y prêtent bien sûr)

(notamment si l'actualisation ne se fait pas « naturellement » chez les élèves)

En étant bien d'accord sur ce que l'expression signifie et engage : ne jamais en rester à une comparaison ou un parallèle du type : c'est comme aujourd'hui. Il ne s'agit pas de procéder à un simple rapprochement sous forme de constat descriptif, mais d'interroger des valeurs, et là encore, moins pour conclure (favorablement ou défavorablement) que pour montrer ce qu'elles engagent.

Voir exemples de F. Leichter-Flack : « La métamorphose » et le débat sur l'euthanasie

4. Privilégier l'écriture

Réfréner la tentation du débat, vite stérile, qui permet difficilement la réflexion, fige les positions, sans parler des questions mal posées (Don Diègue a-t-il tort ou raison de demander à Rodrique de se venger ? Matéo Falcone a-t-il tort ou raison de tuer son fils ?) qui conduisent d'abord à des impasses alors qu'il faudrait d'abord restituer le système de valeurs dans lequel s'inscrivent ces actes, les replacer dans leur contexte et à partir de là seulement voir comment ces questions peuvent résonner dans le contemporain. L'écriture a au contraire un caractère tout à la fois révélateur et exploratoire :

- pour faire émerger les valeurs : écrits de réception qui permettent aux élèves d'exprimer leurs réactions et leurs jugements sur les personnages et leurs actes ;
- pour mettre à l'épreuve les valeurs : écrits d'invention → la littérature comme laboratoire moral et mise à l'épreuve des valeurs (« Vous écrivez à Bel-Ami pour lui dire ce que vous pensez de lui » sujet qui a permis de révéler que Bel-Ami était un modèle pour les garçons d'une classe de seconde).

Elle permet de faire émerger des systèmes de valeur qui seraient restés ignorés si on n'avait pas suscité les réactions axiologiques des élèves.

Mises en garde

1. La spécificité du professeur de lettres : l'analyse des textes et leur interprétation

Le débat interprétatif n'est pas le débat à visée philosophique. Il y a de la différence entre un discours spéculatif (théorique) et un monde complexe et bien souvent ambigu d'idées et de valeurs incarnées par des personnages.

2. Ne pas décider du bien et du mal, ne pas moraliser

- faire expliciter les valeurs en jeu et le cadre (spatial, temporel, social, culturel) où elles se manifestent

- apporter d'autres textes pour continuer à nourrir la réflexion et montrer qu'il existe plusieurs réponses à de mêmes questions morales
- ne pas orienter par son questionnement la pensée des élèves : leur permettre de cheminer en les nourrissant de textes et rappeler chaque fois que nécessaire les principes républicains.

Conclusion partielle

1° L'étude des textes en classe ne peut plus ignorer que la littérature, en tant qu'activité culturelle humaine, a affaire avec des valeurs, qu'elle se prononce sur des valeurs.

2° il ne s'agit pas pourtant de redécouvrir ce que d'une certaine manière les lecteurs ont toujours su, mais de réintégrer cette réalité aux études littéraires, non pour se substituer à ce qu'elles font, mais pour les enrichir d'une dimension essentielle encore trop souvent occultée, et en acceptant les risques que cela suppose.

3° Bien entendu, il ne s'agit pas d'instrumentaliser la littérature pour enseigner des contenus de valeurs aux élèves, ni de chercher des modèles d'actions dans les lettres, selon la tradition des *exempla*, mais de montrer à l'œuvre le procès des valeurs pour faire accéder les élèves à une véritable *critique des valeurs*. C'est en ce sens qu'ils seront le plus intelligemment et le plus utilement fidèles à ce que les programmes – mais pas seulement eux – nomment « les valeurs de la République ».