



HAL
open science

Lecture analytique et textes poétiques résistants : études sur les pratiques didactiques d'analyse des textes littéraires en classe de troisième

Séverine Tailhandier

► To cite this version:

Séverine Tailhandier. Lecture analytique et textes poétiques résistants : études sur les pratiques didactiques d'analyse des textes littéraires en classe de troisième. Littératures. université lyon 2 LUMIERE, 2015. Français. NNT : . tel-04124344

HAL Id: tel-04124344

<https://hal.science/tel-04124344>

Submitted on 9 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Lumière Lyon II
Ecole doctorale Sciences de l'Education, Psychologie, information et Communication (EPIC 485)

**Institut des Sciences et des Pratiques d'Education
et de Formation (ISPEF)
Laboratoire Education Culture Société (ECP)**

Lecture analytique et textes poétiques résistants
Etude sur les pratiques didactiques d'analyse
des textes littéraires en classe de troisième

Par Séverine Tailhandier Cazorla

Sous la direction de Philippe Meirieu

Avec la collaboration de Jean-Louis Dufays

Thèse de doctorat de Sciences de l'Education

Présentée et soutenue le 28 septembre 2015

Avec la Mention très honorable et les Félicitations de l'ensemble du jury

Université Lumière Lyon II

Lecture analytique et textes poétiques résistants
Etude sur les pratiques didactiques d'analyse
des textes littéraires en classe de troisième

Présentée par Séverine Tailhandier Cazorla

Dirigée par Monsieur le Professeur
Philippe Meirieu
Avec la collaboration de Monsieur le Professeur
Jean-Louis Dufays

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Philippe Meirieu

Jean-Louis Dufays

Sylviane Ahr

Véronique Boulhol

Jean-Charles Chabanne

Jean-François Massol

Résumé

Cette étude, après avoir souligné l'évolution complexe de l'enseignement de la littérature au secondaire, et les difficultés actuelles face à ce que les instructions officielles nomment la lecture analytique, montre les intérêts didactiques du texte poétique résistant.

Une mise en œuvre auprès d'élèves de 3^e dans le cadre de cet apprentissage, et l'analyse de leurs textes de lecteurs, permettent ainsi de vérifier l'intérêt didactique du texte poétique résistant.

En effet, les zones d'indéterminations spécifiques qui le caractérisent créent une dynamique motivationnelle et stimulent l'effort interprétatif de l'élève. Les contraintes fécondes de ce type de texte favorisent ainsi une lecture littéraire « dialectique », plurielle, contribuant à la compréhension de la notion d'interprétation littéraire.

La rencontre avec les textes poétiques résistants apparaît donc comme une expérience précieuse, porteuse de progrès pour l'apprentissage de l'élève et pour son autonomisation.

Analytical reading and Resistance poetry Study of educational analysis techniques of literary texts in Year 10

After underlining the complex evolution of teaching literature at Secondary school level, and the current difficulties faced when teaching the official syllabus, particularly as far as analytical reading is concerned, this study reveals the educational benefits of teaching Resistance poetry.

An experiment carried out with Year 10 pupils, and the analysis of their reader's texts enables us to assess the educational importance of the study of Resistance poetry.

Indeed, the characteristic indetermination zones create a motivational dynamic and stimulate interpretational efforts amongst the pupils. The prolific constraints of this type of text encourage a « dialectic » and plural literary reading of the text, contributing to the understanding of the notion of literary interpretation.

The encounter with Resistance poetry appears then to be a valuable experience, encouraging pupils to progress and become more independent.

Table des matières

INTRODUCTION : LA LECTURE ANALYTIQUE, UN OBJET DIDACTIQUE PROBLEMATIQUE..... 1

La lecture analytique dans l'enseignement en troisième : d'un projet pédagogique à un objet problématique..... 1

Vers la nécessité de valoriser les textes poétiques résistants dans l'apprentissage de la lecture analytique 20

Méthodologie 26

PREMIERE PARTIE : DE LA PRESCRIPTION DE LA LECTURE ANALYTIQUE A L'IMPERATIF DE LA RENCONTRE AVEC « LA RESISTANCE LITTERAIRE »..... 29

Chapitre 1 : Lecture et lecture analytique : une histoire complexe marquée par l'ambigüité du « comprendre » 29

A) L'ambigüité du couple « comprendre / interpréter » dans la notion de lecture littéraire..... 30

B) La complexité du couple « comprendre / interpréter » dans l'apprentissage de la lecture analytique..... 76

Chapitre 2 : De la résistance littéraire comme porteuse de contraintes fécondes pour favoriser la construction du sens 112

A) Des objectifs didactiques et pédagogiques nécessitant des formes de contraintes pour l'élaboration de sens : l'apprentissage de la lecture analytique doit passer par la rencontre de la résistance..... 112

B) Le texte résistant comme outil didactique stimulant l'élaboration de sens 133

Chapitre 3 : Les textes poétiques résistants comme objets culturels et didactiques pour accéder à une lecture analytique renouvelée 152

A) Le texte poétique : des réticences face à la résistance..... 152

B) Des caractéristiques génériques qui inscrivent le texte poétique dans une forme complexe de résistance littéraire..... 157

C) Des contraintes fécondes pour une lecture analytique renouvelée 185

**DEUXIEME PARTIE : LA RENCONTRE AVEC LES TEXTES POETIQUES
RESISTANTS : UN OPERATEUR DECISIF POUR ACCEDER A LA LECTURE
ANALYTIQUE..... 199**

Chapitre 1 : Des « résistances » à la « résistance littéraire » : typologie des textes
..... 199

- A) Un degré zéro de la résistance ?..... 199
- B) Des textes à faible résistance : présentation d'un texte poétique peu résistant 200
- C) Des textes à forte résistance : présentation d'un texte théâtral, d'un texte romanesque et d'un texte poétique aux formes de résistances plurielles..... 203

Chapitre 2 : La résistance à l'épreuve de la classe..... 219

- A) Les classes : présentation des deux classes de troisième 219
- B) La progression..... 222
- C) La mise en œuvre avec les élèves..... 226
- D) Les conclusions..... 264

Chapitre 3 : La rencontre avec les textes poétiques résistants : une expérience précieuse pour les élèves..... 296

- A) La rencontre indispensable de zones d'indéterminations poétiques 296
- B) Des dynamiques qui répondent aux zones d'ombre de la lecture analytique..... 310

**CONCLUSION GENERALE : LA LECTURE ANALYTIQUE : UN OBJET
DIDACTIQUE ET LITTERAIRE A REVISITER..... 317**

Les limites de notre recherche 318

Vers la construction d'une identité de lecteur... 321

Les implications pratiques et théoriques de la recherche..... 328

Les apports de notre recherche en didactique de la lecture et de la littérature..... 330

BIBLIOGRAPHIE..... 334

GLOSSAIRE 348

ANNEXES..... 361

1. TABLEAU DE SYNTHESE DES STRATEGIES DE LECTURE REPERTORIEES 362

2. SONDAGE ENSEIGNANTS..... 363

3. SONDAGE ELEVES	364
4. « FICHE DECOUVERTE » (VECTEUR 1)	365
5.ÉTAPES DE CODAGE ET D'ANALYSE QUALITATIVE DU CONTENU	366
6. TABLEAUX D'ANALYSES ET DE RESULTATS COMPLEMENTAIRES	370
7. ETUDES DE TEXTES DE LECTEUR	385

Remerciements

J'ai débuté ma thèse peu après avoir couru mon premier marathon, et j'ai toujours dit depuis que le chemin parcouru jusqu'à aujourd'hui lui ressemblait beaucoup. On ne finit un marathon sans croire en soi, mais surtout, sans avoir autour de soi des êtres qui vous aident à croire en vous.

La première personne qui a su m'accorder cette confiance fut le professeur Philippe Meirieu, mon directeur de thèse : depuis plus de cinq ans, il a su trouver les mots pour me guider, me remotiver, être présent à chaque fois qu'il semble plus simple de tout abandonner. Cette persévérance, je la dois aussi au professeur Jean-Louis Dufays, qui m'a toujours encouragée, et dont les précieux conseils m'ont permis de gagner en rigueur et en précision dans mon travail. Messieurs, sachez que votre bienveillance restera, pour l'enseignante que je suis, une leçon à ne jamais oublier.

Je n'aurais jamais pu arriver si loin sans mes chers élèves, qui furent la première de mes motivations. Ils m'ont eux aussi beaucoup appris durant cette course qui fut finalement aussi un peu la leur.

De même, comment ne pas remercier de bien nombreux collègues : ceux qui furent mes enseignants autrefois, et qui m'ont donné gout à la lecture ; ceux qui eurent ne serait-ce que la curiosité de lire mes idées, pour parfois même réfléchir à leur tour ensuite à leurs propres pratiques. Ces marques d'intérêt sont déterminantes tout au long du chemin à parcourir. Je voudrais tout particulièrement remercier M. Jacques Lecavalier, pour ses premiers conseils, Mme Catherine Raclot-Marchois, pour sa confiance de toujours, M. Pierre Alain Chiffre, pour l'intérêt qu'il a depuis longtemps porté à mes travaux.

Il y a aussi les proches qui sont toujours là pour vous, à quelque étape que ce soit, pour vous soutenir, vous attendre, comprendre les raisons de vos discours en forme de soliloque, vos fréquentes absences, vos étranges soucis. Merci à mon amie Laura, toujours à mes côtés et prête à m'écouter.

Je suis aussi heureuse de pouvoir enfin dire à deux parents bien patients, qu'aujourd'hui leur fille a fini son nébuleux devoir : eux qui m'ont toujours trouvée très studieuse dans mes études commençaient peut-être à se questionner, bien qu'ils m'aient toujours fait confiance, mais sans peut-être savoir combien leur force face aux épreuves de la vie a été pour moi un exemple à suivre ici. Il aura fallu attendre ce 28 septembre 2015, et par là même son soixantième anniversaire, pour offrir à mon père ce cadeau peu ordinaire, en guise de merci.

Enfin, il n'est de réussite sans courage, et le cœur en est l'origine, comme le savaient les héros de grands textes classiques. Aussi, à toi qui partages bien plus que ma vie et qui m'a donné la force et l'envie d'arriver jusqu'ici.

Introduction

La lecture analytique, un objet didactique problématique

La lecture analytique dans l'enseignement en troisième : d'un projet pédagogique à un objet problématique

Contexte historique : évolution de cet enseignement

Si tenter de définir les contours de l'enseignement de la littérature a depuis toujours été un exercice complexe, l'étude de son évolution permet d'éclairer tant ses modalités que ses objectifs. Lieu de transmission des savoirs littéraires et généraux, elle a été peu à peu redéfinie dans le rapport qu'elle entretient avec son auteur, mais surtout, avec son lecteur. Ainsi, l'intérêt porté à l'activité de ce dernier a conduit à explorer davantage l'intérêt didactique et pédagogique de la littérature, à la redéfinir au sein de la discipline « français », et à réfléchir aux enjeux de la littéraire dans l'enseignement. Les niveaux d'apprentissage, les modalités de cet apprentissage, les modèles de lecture, les définitions données aux termes même de lecture, d'interprétation ou de compréhension, les rapports au texte, les approches cognitives ou métacognitives, les élèves, les enseignants, les programmes scolaires, etc., ce tour de piste est bien lacunaire, mais il tend à montrer le nombre important de facteurs, de variables, de regards qui peuvent être questionnés dans cet enseignement dont la complexité provient sans nul doute de la richesse même.

Pour bien comprendre les enjeux de la lecture littéraire dans le cadre de l'enseignement secondaire français et, plus précisément, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture analytique, ainsi que les problématiques que cibleront notre recherche, il nous semble essentiel de commencer par un bref rappel historique. La discipline littéraire, comprise comme initiation à la lecture et à l'étude des textes littéraires, remonte à l'époque hellénistique : il s'agissait alors de permettre, par la lecture de « beaux textes », la transmission de valeurs. A cela s'est ajoutée, à l'époque romaine, la formation à l'éloquence,

par l'étude de classiques latins notamment. Tradition poursuivie à l'époque médiévale, puis classique, permettant la perpétuation d'une culture commune ainsi que la célébration de la valeur d'exemple des grands auteurs.

C'est au début de la III^e République, lorsque l'école sera devenue une institution de démocratisation et de modernisation des pratiques culturelles, que va être mis en place par Lanson et d'autres, « le premier modèle organisateur de l'enseignement littéraire tel que nous le connaissons aujourd'hui encore : il s'agit désormais de donner aux élèves accès à une culture qui fera d'eux pleinement des citoyens français (entendus comme représentants de l'élite nationale), porteurs de valeurs (esthétiques et éthiques) réputées spécifiques de la « francité ». C'est aussi vers la fin du XIX^e siècle que la lecture va commencer à être une activité de plus en plus valorisée. L'analyse sociologique de Marie-Cécile Guernier nous permet de mieux comprendre cette évolution de la « pratique » de la lecture, qui va ensuite s'inscrire dans le cadre scolaire :

« La valorisation de la lecture suit un lent processus qui se développe à partir de la fin du 19^e siècle avec le développement de la scolarisation et s'intensifie à partir des années 1950, en lien avec le mouvement de massification-démocratisation de l'école secondaire (Chartier et Hébrard, 1989). [...] On insiste alors sur le fait que la lecture participe du développement intellectuel de l'enfant et qu'elle est une pratique culturelle nécessaire. [...] En moins d'un siècle la lecture est [ainsi] passée dans les représentations sociales du statut d'activité utile dans le cadre des activités humaines générales au statut de pratique culturelle nécessaire¹ ».

La formation littéraire va alors faire de la lecture une « pratique² », qu'il s'agira d'enseigner. Deux activités font alors s'inscrire dans l'enseignement du français: l'explication de textes et l'histoire littéraire³. L'explication de textes garde l'objectif de transmission de valeurs, et l'enseignant, dans cet exercice, apparaît comme le « transmetteur » direct et unique de ces valeurs : il est dépositaire du savoir, et du « message » que l'auteur veut donner à son lecteur. Cet enseignement va cependant encore évoluer dès les années 1970, notamment à partir des apports des théories de la lecture qui vont alors se multiplier et modifier le rapport entre texte et lecteur et donc, *in fine*, les pratiques de lecture scolaire : l'œuvre littéraire va apparaître comme non exclusive dans cet enseignement, et surtout, elle se vaudra ouverte à

¹ GUERNIER, Marie-Cécile, « Pratique(s) de lecture : une notion partagée par la sociologie et la didactique ». Acte de Colloque international de Vaud : *Vers une transgression des frontières*. 2012, pp. 4-5.

² *Ibid.*, p. 5.

³ DUFAYS, Jean-Louis, « La lecture littéraire, des “ pratiques du terrain ” aux modèles théoriques ». *Revue Lidil : La réception des textes littéraires*, n°33, 2006, pp. 79-101.

l'interprétation que le lecteur actif, pluriel, pourra en faire. Elle apparaît ainsi comme étant toujours inachevée, amenant à concevoir la notion d'interprétation comme lecture possible, mais toujours relative, d'un texte.

Les approches de l'apprentissage à l'école seront en cela bouleversées au milieu des années 1980 avec l'apparition de la lecture méthodique : celle-ci place l'activité de l'élève lecteur comme centrale, faisant de l'enseignant un médiateur qui favorise, par les interactions qu'il saura créer entre le texte et l'élève, et par son étayage, une autonomisation de l'élève face à l'analyse textuelle. Cependant, les confusions qui ont pu se faire entre ces objectifs et des méthodes de lecture notamment liées au courant structuraliste⁴, ont parfois amené à réduire cette forme de lecture à un pur « décorticage » technique dans les pratiques de lecture. De plus, ces brusques changements pédagogiques n'ont souvent pas été bien perçus par les enseignants, ce qui a finalement donné lieu à une réorganisation des Instructions officielles, et à une nouvelle définition des objectifs de cette forme de lecture, alors appelée « lecture analytique ».

La lecture analytique, telle qu'elle est décrite dans les Instructions Officielles du Programme de Français pour le collège⁵, affiche des différences marquées avec le modèle lansonien de l'explication de textes. La lecture méthodique ayant été accusée d'engager les élèves dans une approche trop structuraliste des textes, la lecture analytique tient davantage compte de l'héritage des théories de la lecture dans les objectifs qu'elle poursuit : elle inscrit ainsi l'activité du lecteur comme centrale, et réaffirme que l'apprentissage de la lecture ne peut s'accommoder de la seule leçon d'humanités dictée par l'interprétation magistrale et unique de l'enseignant. Il ne s'agit pas pour autant de négliger cette approche essentielle centrée sur les savoirs littéraires, culturels, éthiques, mais il apparaît nécessaire de les combiner à l'apprentissage de « méthodes » de lecture. La culture humaniste demeure donc un enjeu central, la « dimension esthétique » des œuvres est plus affirmée, mais surtout, les programmes insistent sur la « compréhension approfondie de soi et du monde » à laquelle doit tendre cet enseignement : une nouvelle approche, qui s'éloigne d'un héritage où l'éthique visait davantage le lecteur « citoyen » (dans la démocratie) que le lecteur « individu » (dans le monde). Autre finalité plus marquée, la nécessité de « développer les compétences de

⁴ Nous rappelons que le structuralisme est un courant des sciences humaines qui trouve son origine dans le « Cours de linguistique générale » de Ferdinand de Saussure (1916). Il propose d'appréhender toute langue comme un système dans lequel chacun des éléments n'est définissable que par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres : cet ensemble de relations forme ainsi une « structure ». Ce modèle linguistique a pour principale méthode l'analyse structurale des textes littéraires.

⁵*Bulletin Officiel* n°6, 28 août 2008.

lecture ». Selon les termes définissant cette nouvelle approche des textes, l'apprentissage de la lecture analytique consiste en une « lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation⁶ ». On comprend que l'une des finalités de cet enseignement / apprentissage est de rendre l'élève « autonome » dans l'élaboration d'un sens du texte, en lui faisant comprendre pour cela que « le texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » comme disait Umberto Eco⁷, et que cette coopération, cette interaction avec le texte, et l'interprétation qui en résultera, nécessitent l'acquisition de plusieurs compétences. Autrement dit, il s'agit pour l'élève de savoir mener un projet, partant de la lecture d'un texte, qui engagera tout d'abord certaines « impressions de lecture », qu'il s'agira ensuite d'approfondir, développer, justifier, voire remettre en question... Cette lecture « permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée⁸ ». Si elle fait écho aux théories internes de la lecture⁹ qui exigent du lecteur une analyse du texte, de sa construction, de son écriture, elle se nourrit aussi des théories dites externes¹⁰, de la réception effective, esthétique de chaque lecteur. Le but est d'élaborer peu à peu, par cette forme de va-et-vient entre identification et distanciation face au texte¹¹, une lecture interprétative, une « interprétation raisonnée » lisons-nous dans les Instructions. Autrement dit, l'élève doit pouvoir proposer une lecture structurée¹², argumentée et personnelle. « En approfondissant ce qui a pu être acquis au cours de l'enseignement primaire, on développe l'aptitude des élèves à s'interroger sur les effets produits par les textes, sur leur sens, leur construction et leur écriture¹³ » : la lecture analytique définit donc une posture de l'élève qui en fait un sujet lecteur actif, et dont la « coopération interprétative¹⁴ » est décisive.

⁶ *Ibid.*, pp. 2-3.

⁷ ECO, Umberto, *Lector in Fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset, 1979, p. 66.

⁸ *Ibid.*, pp. 2-3.

⁹ ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique* (trad). Bruxelles : Mardaga, 1985. ECO, Umberto, 1979.

¹⁰ JAUSS, Hans-Robert, *Pour une esthétique de la réception*, 1978.

¹¹ PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, 1986. DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, 2^e éd. Peter Lang, 2010.

¹² Ce qui explique la nécessité de verbaliser par écrit cette lecture interprétative complexe, sous la forme de ce que certains théoriciens (ROUXEL, 1997) et nous-mêmes nommerons un « texte de lecteur ».

¹³ Bulletin Officiel n°6.

¹⁴ ECO, Umberto, *Les limites de l'interprétation* (trad), Paris : Grasset. 1990.

Stratégies et métacognition : un apprentissage complexe

La lecture analytique est donc une lecture « holistique¹⁵ » qui se caractérise notamment par la complexité des exigences qu'elle convoque. Dans les années quatre-vingt-dix, les sujets de réflexion sur lesquels portaient les colloques en didactique concernaient fréquemment les questions d'apprentissage ainsi que le rôle de l'enseignant (l'activité de l'élève lecteur, devenue centrale, obligeant cette conversion pédagogique, nécessaire, mais difficile à mettre en place)¹⁶. La complexité théorique et pratique de cet apprentissage peut ainsi être l'une des raisons pour lesquelles un nombre croissant de chercheurs en didactique de la lecture interroge plus spécifiquement les opérations mentales en jeu dans cette forme de lecture. La problématique est alors de mieux comprendre et définir les processus mentaux que le travail de compréhension, d'interprétation et de construction du sens convoque chez tout lecteur, qu'il soit apprenti ou expert.

Ces questionnements ont permis l'émergence de réflexions relatives aux procédures et aux processus en jeu dans les différents types et niveaux de la lecture, de sa forme littérale à sa forme la plus élaborée, et qui engagent à chaque fois une activité cognitive et métacognitive particulière. Plus récemment, l'intérêt s'est aussi porté sur les opérations mentales acquises qui structurent les rapports ou les interactions texte-élève, et que l'on nomme souvent stratégies de lecture. Si nous reprenons la classification de Manon Hébert¹⁷, qui a répertorié dix-neuf stratégies de lecture dans le cadre de sa recherche doctorale, il existerait quatre modes de lecture, c'est-à-dire quatre types d'interactions texte-lecteur permettant des rapports au texte différents : « la compréhension littérale », « l'engagement esthétique », « l'analyse » et « l'évaluation critique ». Bien que cette approche reste assez générale et qu'elle n'évoque pas d'autres stratégies, plus complexes, nécessaires pour les étapes d'élaboration et de structuration du sens, elle nous aide néanmoins à mieux comprendre la nécessité de questionner les stratégies de lecture en jeu dans la lecture analytique.

La place de la métacognition, c'est-à-dire de la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser, est dès lors essentielle dans cet apprentissage. Cette capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances, à

¹⁵ GIASSON, Jocelyne, *Lecture de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck, 2003.

¹⁶ *Lectures méthodiques : quelles conceptions de la lecture ? Pour quels projets ?* DUQUESNE, Dominique (dir.), Actes d'études et de recherche, Angers, 1992.

¹⁷ *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, Thèse en sciences de l'éducation, 2002.

comprendre les raisonnements qu'il engage et les stratégies pour y parvenir, doit elle-même être expliquée à l'élève. C'est un des piliers de la confiance en soi, et c'est par cette médiation cognitive que l'enseignant donnera à l'élève les moyens de comprendre pour mieux apprendre. Plusieurs chercheurs, tels Roland Goigoux et Sylvie Cèbe par exemple, ont ainsi souligné à plusieurs reprises¹⁸ la nécessité de mieux comprendre et faire comprendre aux élèves les modalités et les finalités de la lecture interprétative, à l'aide notamment d'un enseignement explicite des stratégies de lecture. Il est fini ce temps où l'on pensait que de dire à un élève : « que signifie ce texte ? Comment l'interprètes-tu ? » avait un sens. Comme le dit de plus François-Marie Mourad¹⁹, au risque que cela paraisse pour une évidence, « on connaît la rouerie du texte libre [...]. La pure immédiateté est un mythe ». A présent, il faut avant toute chose faire comprendre à l'élève ce que ce terme d'interprétation engage, comprend, implique, et par quelle activité le lecteur peut construire du sens (et non plus *le sens*) face à un texte littéraire.

Méthodes pédagogiques et outils didactiques

Cet apprentissage complexe exige donc de l'enseignant qu'il trouve quels outils didactiques et démarches pédagogiques mettre en place, en fonction de sa classe, des objectifs qu'il se donne, et des exigences générales des programmes. Comment rendre l'élève actif ? Quel peut être l'étayage à même de l'accompagner au mieux ? Comment, développant ainsi ses compétences, permettre à l'élève de devenir progressivement un lecteur accompli ou « un lecteur expert » comme dirait Jocelyne Giasson²⁰. Pour Yves Reuter, Jean-Louis Chiss et Jacques David²¹, « le rôle de l'enseignant, ni maître, ni animateur, mais médiateur, dans la mise en place de situations didactiques qui favorisent l'incorporation en douceur des pratiques et l'intériorisation critique des enjeux, est en effet capital ». Ces réflexions didactiques et pédagogiques ont depuis longtemps donné lieu à nombre de discours²², et fait couler beaucoup d'encre. La question centrale reste cependant celle de la didactisation de cette forme de lecture littéraire, mais aussi des conditions de sa mise en pratique et des activités concrètes pour un apprentissage effectif. En effet, si les premiers débats relatifs à la lecture scolaire

¹⁸Notamment dans *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6^e. Segpa*, 2009.

¹⁹ MOURAD, François-Marie, « La lecture analytique : enjeux et débats », *L'école des lettres*, II n°11, 1990/1991, pp. 49-55.

²⁰ GIASSON, Jocelyne, *passim*.

²¹ *Didactique du français, fondement d'une discipline*, p. 128

²²Qu'on se souvienne du colloque d'Angers en 1992, où, face au désarroi de certains enseignants lors de la table ronde « comment enseigner la lecture littéraire ? », et aux interrogations auxquelles la alors récente lecture méthodique donnait lieu, Dominique Bucheton disait : « une des solutions, c'est vraiment de trouver les moyens d'ouvrir une multitude de portes et de varier à l'infini les logiques de lecture. C'est la seule petite chance que cela devienne quelque chose d'actif ».

portaient majoritairement sur des problématiques « théoriques », on a peu à peu compris la nécessité de s'interroger aussi sur les « pratiques de terrain²³ ».

Certains chercheurs se sont plus récemment intéressés à cette question en interrogeant les outils didactiques à même de faciliter les interactions et les stratégies nécessaires pour une approche à la fois cognitive et métacognitive de la lecture littéraire. Ces outils sont apparus comme des moyens facilitant les interactions texte-élève, la mobilisation de certaines stratégies de lecture, et l'élaboration du sens. Nous nommerons dès à présent ce type de facteur, ou moyen de connexion texte-élèves, les « vecteurs » de l'interaction, entendus comme les outils didactiques favorisant, accentuant, voire expliquant aux élèves les stratégies de lecture qui les aident dans leur construction d'une lecture interprétative. L'enseignant, ses substituts écrits (grille, fiches de lecture...), les pairs en font partie, car ils peuvent participer, dans toute démarche pédagogique, à l'étayage texte-élève. Nous pouvons ainsi citer pour exemple la démarche de Jacques Lecavalier et Suzanne Richard²⁴, qui s'intéressent particulièrement au travail des pairs, et aux formes de verbalisations écrites et orales qu'ils peuvent introduire, et qui semblent répondre à plusieurs des exigences d'un apprentissage interprétatif des textes, par les stratégies qu'ils convoquent et par les formes de réflexivité qu'ils engagent. Ces types de démarches stratégiques visent aussi à répondre à la nécessaire conversion pédagogique de l'enseignant, en faisant des pairs, de leurs productions, ou d'une autre « utilisation » de l'instance enseignante, autant d'outils didactiques inscrits dans un apprentissage de ce fait très structuré. Un des intérêts majeurs de ces démarches d'apprentissage expérimentales, de type socioconstructiviste et transactionnel, réside dans la réflexion sur un type d'apprentissage caractérisé par la prise en compte effective des interactions et des outils didactiques favorisant l'activité effective de l'élève face au texte.

Les pratiques et la réalité...

Néanmoins, force est de constater qu'entre les propositions didactiques issues de recherches et démarches expérimentales et la réalité des « pratiques de terrain », des écarts existent, et que l'un des constats les plus fréquents est celui de voir arriver en seconde des élèves ne maîtrisant pas toujours les stratégies de lecture attendues pour l'exercice de lecture

²³DUFAYS, Jean-Louis, *Op. cit.*

²⁴*Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique.* Montréal : Chenelière édition, 2010.

analytique. Ainsi, lorsque l'on consulte les résultats des enquêtes PISA²⁵ (enquêtes internationales qui évaluent les compétences de lecture des élèves de quinze ans), on s'aperçoit qu'un nombre croissant d'élèves font preuve d'un « bas niveau de compétences » (15,2 % en 2000, 19,7 % en 2009) : cela signifie que ces élèves ne comprennent pas ou comprennent mal ce qu'ils lisent. Ces résultats soulignent que l'apprentissage de la lecture n'est pas sans se heurter à certaines difficultés, comme nous pouvons le constater avec les limites extrinsèques et intrinsèques de l'exercice de la lecture analytique pratiqué au secondaire.

Intéressons-nous tout d'abord au profil des élèves de troisième, niveau complexe, caractérisé bien souvent par des *habitus*²⁶ de lecture peu diversifiés, et aussi, mal connus. L'enseignement de la lecture interprétative au collège prend une place particulièrement importante, puisqu'il doit, à priori, doter les élèves des automatismes leur permettant, une fois au lycée, d'approfondir des capacités interprétatives acquises²⁷, tout en poursuivant et approfondissant leur enseignement d'une culture littéraire, pour tendre à devenir des lecteurs véritablement accompli et autonome. Le niveau de troisième nous intéresse ainsi plus particulièrement²⁸, car c'est le niveau de liaison avec l'année de seconde, où un certain nombre de ces automatismes devrait être en place. Or, ce niveau apparaît bien plus complexe dès lors que l'on observe la réalité des classes. Tout d'abord, c'est là que l'on constate souvent les plus grands écarts de compétences entre élèves : les différences d'enseignement (activités, choix dans les programmes, formes d'apprentissage selon les enseignants précédents, et les diverses finalités de chacun par cette « liberté » des Instructions ...), de niveau de classe, amènent l'enseignant à devoir travailler avec des élèves qui n'ont la plupart du temps pas du tout le même mode ni le même niveau de lecture, certains n'étant encore qu'au stade de « lecteurs en transition » alors que d'autres sont déjà des « lecteurs confirmés²⁹ ». Certains élèves ont gardé, voire aggravé des lacunes déjà présentes en sixième³⁰. L'enseignant peut, de ce fait,

²⁵ PISA : programme international pour le suivi des acquis des élèves ne compréhension de l'écrit, réalisé par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dans 57 pays.

²⁶ BOURDIEU, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, 1972.

²⁷ « Elle a pour but l'examen méthodique des textes et constitue un travail d'observation des éléments constitutifs de ceux-ci, suivi d'un travail d'interprétation. La lecture est une démarche, c'est-à-dire qu'elle peut se réaliser sous la forme d'exercices divers [...]. Ils [les élèves] ont pris l'habitude d'analyser des textes au collège » : *Accompagnement des programmes, Français, classes de seconde et premières*, p. 82.

²⁸ Comme il intéresse et questionne aussi chercheurs et enseignants (voir numéro 95 de *Pratiques*), ou par des projets académiques, comme à travers les liaisons troisième/seconde actuellement en Saône et Loire notamment, dirigées par Pierre-Alain Chiffre (I.P.R. Lettres Bourgogne).

²⁹ GIASSON, Jocelyne, *Op.cit.*, p. 30.

³⁰ Séverine de Croix avait observé plusieurs d'entre elles, suite à une recherche-action en didactique de la lecture littéraire: prenant appui sur la typologie des profils de mauvais « compreneurs » élaborée par Van Grunderbeeck et Payette

préférer s'en tenir à une « lecture compréhension », plus facile d'accès au plus grand nombre, plutôt que de viser un apprentissage plus complexe, une approche interprétative des textes, telle qu'elle est inscrite dans les programmes³¹. A cela s'ajoutent des problèmes de représentations de cet exercice de lecture, encore plus ancré à ce niveau : pour 80 % des élèves que nous avons pu suivre pendant un année scolaire, juste avant de commencer la démarche, la lecture en classe « ça ser[vai]t à rien, puisqu'on sait déjà lire », ou alors, « ça rev[enait] à connaître ses plans par cœur »... Nous sommes bien loin des objectifs métacognitifs prônés par les Instructions. De même, pour la plupart, comme le souligne aussi Jean-Louis Dufays, un texte n'a, de toute façon, qu'un sens, et c'est l'enseignant qui détient et peut connaître seul ce savoir³². De cause à effet, nous verrons par la suite qu'il nous a été permis de constater que les élèves de niveau troisième avaient des *habitus* très peu diversifiés, avec une utilisation de stratégies à dominante littérales, des inférences peu élaborées, et de grosses difficultés à combiner ces stratégies pour structurer leurs hypothèses et construire une lecture raisonnée. Mais ce constat mitigé n'est-il dû qu'aux capacités des élèves, ou tient-il aussi à l'apprentissage qui leur est fourni ?

Qu'en est-il alors des pratiques pédagogiques et des outils didactiques relatifs à cet apprentissage de la lecture ? Une des limites intrinsèques de la lecture analytique provient de la complexité et du flou conceptuel d'Instructions Officielles qui peuvent être perçues comme lacunaires à bien des égards. Nous reviendrons en premier lieu sur la question de la définition des termes : combien de définitions peut-on ainsi donner du terme « d'interprétation raisonnée » par exemple, quand on sait déjà toute la complexité qu'il peut y avoir à définir la seule notion d'interprétation, dans le cadre scolaire, en comparaison avec la notion de compréhension ? Où peut-on lire une véritable volonté de diversifier les approches face au texte, pour montrer la richesse d'une lecture qui s'intéresse aussi aux émotions du lecteur, à sa

(2007), elle répertorie : « les élèves trop centrés sur les microprocessus (qui ne sont pas tout à fait automatisés) : ceux-ci ne parviennent pas à dégager l'essentiel du texte », « les élèves [qui] ne saisissent pas les liens sous-jacents : c'est principalement l'inférence qui leur pose problème », « les élèves dont la compréhension est trop globale », et qui prélèvent quelques indices, s'aident de leurs connaissances et finissent souvent dans le hors-texte », et enfin les élèves qui ont « des difficultés à verbaliser leurs démarches et à justifier leurs propositions par un retour circonscrit au texte. », (article « Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire », *Lettre de l'AIRDF*, 49, p. 6).

³¹Bernard Veck et Jean-Marie Fournier, dans un numéro de *Pratiques* (n° 95) qui fait le point sur la littéraire en 3^e/2^e et sur les problèmes liés à cet apprentissage, soulignent ainsi : « nous retiendrons [...] que la lecture-compréhension domine largement au collège sur la lecture-interprétation ». Et qu'au lycée, « ce sont les résultats de la lecture, non les procédures auxquelles elle a eu recours, qui cherchent à se transmettre »

³² Observation déjà vérifiée par Jean-Louis Dufays, selon laquelle « La représentation dominante de la lecture littéraire en 3^e-2^e repose sur la croyance dans le sens unique » : « les motivations des élèves sont fortement enracinées dans une lecture consommatrice axée sur l'action, l'émotion et l'illusion référentielle, et dans une conception monosémique de la littérature : pour eux, les textes ont un sens unique qui correspond à la volonté de leur auteur. [...] S'ajoute à cela [...] une conception de la lecture comme attitude passive, contemplative, soumise à la célébration d'un sens déjà là. » (*Op. cit.*, pp. 31-52).

subjectivité, comme ce peut être le cas en lecture cursive, ou dans l'enseignement de la lecture littéraire en primaire ? Malgré la volonté de se distinguer de la lecture méthodique, le vocabulaire employé dans les textes officiels du collège préconise davantage une lecture objectivante, qui ne propose pas de réfléchir, dans la progression de cet apprentissage, aux apports possibles d'autres modèles de lecture, plus participatifs ou dialectiques, alors que ces modèles ont pris une place aussi importante dans toute la recherche en didactique de la littérature depuis les années 2000, créant ainsi un écart grandissant entre des conceptions de l'enseignement de la lecture littéraire et les prescriptions des instructions officielles. De plus, qu'en est-il de la progression pédagogique de la sixième à la troisième ? Si nous regardons les instructions, nous constatons une forme de « copier-coller » d'un niveau à l'autre, laissant l'enseignant seul gérer cette progression, comme s'il avait en charge les mêmes élèves de la sixième à la troisième.... Quelle évolution dans l'apprentissage, dans l'autonomisation ? Quels objectifs généraux, spécifiques ? Par quels outils didactiques et démarches pédagogiques parvenir à combiner les différents procédés, pour amener à cette construction structurée d'une lecture interprétative ? Ainsi, concernant l'une des étapes de cette construction du sens, à savoir le questionnement premier du texte permettant l'émergence de premières « impressions de lecture », Annie Rouxel souligne qu' « en vérité, le problème essentiel d'une formation au questionnement des textes est quasiment évacué des textes officiels³³ ». Cela pourrait apparaître comme une forme de liberté pédagogique laissée à l'enseignant, si l'exercice n'impliquait pas une telle complexité quant aux processus mentaux et stratégies qu'il exige, et si la formation initiale au CAPES préparait les futurs enseignants, en prenant systématiquement en compte ces préoccupations didactiques³⁴. L'instabilité diachronique de cette lecture scolaire renforce la complexité intrinsèque de l'exercice lui-même, qui pêche encore par manque d'étayage didactique pour les enseignants, comme ce fut déjà le cas pour la lecture méthodique. Ainsi, comme le disent Dominique Bucheton³⁵, ou encore Bénédicte Etienne, « le problème est que relisant toutes ces défenses et illustrations pour y chercher des indications sur les moyens éventuels à mobiliser pour réaliser l'idéal, on reste un peu sur sa faim. [...] Peu de visibilité aussi du côté des objectifs d'apprentissage, dont la vulgaire

³³ ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, 1997, p. 109.

³⁴ L'enquête d'Anne-Raymonde de Beaudrap tend à souligner le contraire, au vu des profils enseignants qu'elle a établis suite à son enquête auprès de jeunes professeurs stagiaires. On rappellera de plus que, de toutes les épreuves du Capes de lettres modernes, une seule a une visée didactique, l'épreuve d'oral de didactique du français.

³⁵ Pour Dominique Bucheton, « le problème vient du fait que les “anciennes” théories ne tiennent plus vraiment, que les théories “nouvelles” ne sont pas didactisées suffisamment et qu'elles sont encore [...] conflictuelles et insatisfaisantes. On est dans cette espèce de charnière difficile » (*Lectures méthodiques : quelles conceptions de la lecture ? Pour quels projets ?*, DUQUESNE, Dominique (dir.), Actes d'études et de recherche du colloque d'Angers, 1992, p. 361).

opérationnalité est alchimiquement sublimée à travers cette antienne, “ l'accès au sens ”³⁶ ». Comme ce fut le cas avec la lecture méthodique³⁷, les exigences internes liées à la lecture analytique, sous couvert de « liberté pédagogique », peuvent au contraire conduire des enseignants à un certain « désarroi³⁸ », à un « malaise », ou encore à des pratiques qui ne correspondent pas à la conversion pédagogique attendue. De ce fait, les démarches d'apprentissage de la lecture littéraire et les outils didactiques mis en place ne répondent souvent pas aux objectifs qui sont les siens, soit que les enseignants n'en voient pas toujours les enjeux³⁹, ou ne les cernent pas bien, du fait de leur complexité intrinsèque, soit qu'ils ne savent quelle démarche adopter pour parvenir à un tel apprentissage. Cette représentation erronée des modalités et des objectifs de la lecture analytique peut conduire les enseignants à privilégier la « lecture compréhension » pour reprendre Bernard Veck et Jean-Marie Fournier, sans véritablement cibler, questionner les capacités des élèves... En effet, analyser et caractériser ces capacités exige auparavant de connaître précisément celles que l'on attend de la part des élèves, et donc les stratégies en jeu, pour savoir ensuite comment les leur faire acquérir. Ainsi, « quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris », ou que « nous prenons [les élèves] pour plus bêtes qu'ils ne sont⁴⁰ », en leur proposant un étayage qui ne leur permet pas

³⁶ « De la dérive techniciste à la tectonique des textes », *Le Français aujourd'hui* n°175, p. 13.

³⁷ Raymond Michel souligna par exemple le caractère lacunaire des textes relatifs à « la Lecture Méthodique d'un poème » : « les Instructions officielles restent le plus elliptique, le plus général. Nous sommes au regret de constater que cette déroboade est une des stratégies les plus constantes des Instructions Officielles. Ce dispositif explique le désarroi, les réticences ou les errances de nombreux professeurs, et justifie leur attachement aux modèles que leur proposent de nombreux manuels » (« La lecture méthodique à la lumière des instructions officielles, une obscure clarté », *Pratiques* n°101/102, 1991).

³⁸ Pour Thierry Hulhoven, « face aux nouveaux programmes qui laissent énormément de liberté, certains enseignants sont dans le désarroi. Ils se demandent comment ils vont entamer leur cours, sur quelles bases le construire » (*Lectures méthodiques...*, *Op. cit.*, p. 361).

³⁹ Voir en cela les propos assez sévères de François-Marie Mourad : « Nombreux tout de même sont les enseignants, qui, au moment « d'enseigner » la littérature, se vantent de ne pas avoir de méthode. Comme si l'absence de méthode était “ présence humaine ». Puis de citer Meschonnic (*Pour la Poétique*) : « “ leur sensibilité aux textes montre combien leur culture générale est un héritage passif et non une création (et la preuve en est qu'ils sont démunis devant la modernité). Leur libéralisme est un ethnocentrisme et un logocentrisme étouffants... L'anti-rigueur est leur humanisme [...], ils se reproduisent, multipliant leur lignage dans la masse des petits fonctionnaires de la sécurité intellectuelle ». Un jugement assez dur mais qui ne manque pas de pertinence. Peut-être que cette incitation pressante à pratiquer la lecture méthodique nous incitera à la remise en cause, au bilan, et nous encouragera à faire plus lucidement ce que nous faisons peu ou prou dans nos classes. D'ailleurs, il est vrai que nous souffrons en France de préjugés tenaces en ce qui concerne les modes d'apprentissage. “ L'utile est trop méprisé ” disait Alain en 1914 et l'on trouve dans son “ Maître de la chapelle ” (*Propos*, 1921, *Pléiade*, tome 1, 235-237) une véritable profession de foi :

“ quand je pense à tous ces jours, où le plus savant travaille tandis que les ignorants ne font rien qu'écouter, je veux imaginer un professeur de violon qui jouerait continuellement du violon devant ses élèves, sans jamais leur mettre en main l'instrument et l'archet. Or, un tel professeur ferait rire... [...] tant que les maîtres feront leurs tours de cartes ou de gobelets devant leurs juges paresseux et ignorants qu'ils appellent leurs élèves, il ne faut rien attendre de bon ” (« La lecture méthodique, enjeux et débats », *L'école des lettres*, n° 111, p. 55).

⁴⁰ Pour reprendre les propos de Georges Jacques: « De temps en temps, nous prenons les élèves ou les étudiants pour beaucoup plus bêtes qu'ils ne sont » (« Table ronde: pourquoi enseigner la littérature ? Quelle littérature enseigner ? » *Pour une lecture littéraire* 2, p. 249), et le titre de l'article d'Aline Karnauch, dans *Repères* n°19, « Quand nous croyons qu'ils comprennent... quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris ».

ce rapport au texte, le problème vient peut-être aussi des démarches pédagogiques et des outils didactiques qu'on leur propose.

Les dérives du rapport au texte

Ces représentations erronées ou lacunaires, dues aux limites intrinsèques et extrinsèques évoquées, peuvent conduire, dans les « pratiques de terrain », à observer certaines « dérives⁴¹ ». Celles-ci peuvent tout d'abord concerner, dans les pratiques d'apprentissage, et plus précisément au niveau des interactions texte-élèves qu'elles tendent à mettre en place, les interactions que nous nommerons incomplètes, qui ne mènent pas l'élève des premières « impressions de lecture » à « l'interprétation raisonnée » mais qui privilégient, ne se concentrent que sur l'une des étapes de cette élaboration du sens, ou encore se focalisent sur certaines stratégies bien précises. Ainsi en est-il de l'étude d'un texte où il ne serait que question d'analyser les figures de style⁴², ou des lectures, souvent appelées « technicistes », qui font de l'analyse textuelle une fin en soi ; ou encore des rapports au texte littéraire construits exclusivement par des questions de compréhension littérale, sans inscrire l'exercice dans un projet de lecture menant à l'élaboration d'une interprétation de ce texte par l'élève... Ces interactions occultent le projet de lecture ainsi que l'élaboration du sens, qui nécessite la combinaison structurée de toutes ces étapes.

Si elles ne sont pas incomplètes, les interactions peuvent apparaître partielles : l'élève n'est alors pas confronté à l'effort interprétatif exigé pour l'élaboration d'une « interprétation raisonnée ». C'est notamment le cas lorsque l'enseignant, sous couvert de quelques questions, dicte rapidement ensuite sa lecture d'un texte littéraire étudié en classe. On trouve aussi le cas de manuels scolaires, qui donnent parfois, par les axes interprétatifs proposés, des formes de réponses et de parti pris interprétatif, au dessus même des questions qui sont censées y mener l'élève⁴³. Ce type d'interactions contribue au constat que souligne notamment Manon Hébert : « l'enseignant à lui seul occuperait environ 60 % du temps de parole et poserait 90 % des questions, souvent non authentiques, puisqu'il en connaît déjà les réponses (Gambrell et

⁴¹ ROUXEL, Annie, Op. cit., QUET, François et DABENE, Michel, *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*, 1994.

⁴² Annie Rouxel souligne ainsi : « Ces dérives [La manie de l'étiquetage, la réduction au stéréotype] qui font de la catégorisation une fin en soi finissent par donner une image appauvrie des textes. C'est la banalisation qui est érigée en principe et l'outil d'analyse qui est préféré au texte : encore une fois le sens est oublié. Les manuels de langue et de méthode regorgent de ces exercices qui nourrissent le désir de conformité au modèle et induisent ces régressions » (« Questionnement du texte et construction du sens », *Ibid.*, p. 109).

⁴³ Ce cas est notamment souligné par Annie Rouxel, dans son chapitre « Questionnement du texte et construction du sens » parle en cela du « contre-exemple des manuels » (*Ibid.*, p. 107).

Almasi 1996 ; Marshall, Samgorinsky et Smith 1995). [...] En France, Nonnon (1995) a observé le même phénomène au lycée dans des séances [...] que les maitres percevaient pourtant comme très réussies [alors qu'ils occupaient] un temps de parole de 70 % environ⁴⁴ ».

Ces deux types d'interactions peuvent alors conduire à privilégier, au lieu de relier, « méthodes » ou « humanités », savoirs ou savoir-faire, « lecture compréhension », ou « méthodologie d'analyse » visant à vider le texte littéraire de sa substance, pour remplir les espaces de chaque sous-partie d'un plan de lecture proposé par l'enseignant. Nous retrouvons donc ici les dérives précédentes, faisant écho à l'héritage de l'explication de texte pour l'un, à la lecture méthodique pour l'autre... Si nous reprenons les termes d'Anne Raymonde de Beaudrap⁴⁵, au lieu d'un savant mélange de « méthodes » et d' « humanités », permettant une approche plurielle et interprétative des textes, nous nous trouvons face à une dichotomie sclérosante et peu attrayante pour des élèves passifs ou « automates⁴⁶ ».

Vers une problématique de l'effort interprétatif...

Ces dérives ne favorisent donc pas l'apprentissage de l'élève, dans le sens où elles sclérosent l'effort interprétatif de ce dernier, amènent à « un retrait de l'effort » comme dirait Luc Maisonneuve⁴⁷... Faute de démarches favorisant la zone proximale de développement, mobilisant l'élève face au projet de lecture proposé, au « défi⁴⁸ » de lecture, faute d'outils didactiques adaptés, voire, à cause de l'utilisation de certains⁴⁹, on en arrive rapidement à démobiliser l'élève et à aller à rebours des objectifs mêmes de l'exercice. Ainsi, certains supports ou outils didactiques, tels certains manuels scolaires semblent, comme nous l'avons vu, non pas stimuler l'activité interprétative de l'élève, mais contraindre ce dernier, par le cloisonnement des consignes, à une passivité occultant tout apprentissage : « les opérations demandées à l'élève façonnent un lecteur “ hors sujet ” qui s'abstient de projeter dans sa

⁴⁴ HEBERT, Manon, « L'oral et l'écrit réflexifs », *La didactique du français oral au Québec*, p. 98.

⁴⁵ « La culture littéraire au second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes », *7^{èmes} rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature*, 2008.

⁴⁶ ETIENNE, Bénédicte, « De la dérive techniciste à la tectonique des textes », *Le Français aujourd'hui*, n° 175.

⁴⁷ MAISONNEUVE, Luc, « Du retrait magistral au retrait du texte », *Le Pari de la littérature, quelles littératures de l'école au lycée ?* Actes des journées d'études de mars 2002 à l'université Stendhal, coord. par BRILLANT-ANNEQUIN Anick. et MASSOL Jean-François., Grenoble, 2005, p. 215.

⁴⁸ Thierry Hulhoven dit ainsi qu' « il faut donc essayer de placer la barre juste là où ils auront le sentiment d'avoir relevé un défi » (*Lectures méthodiques...* DUQUESNE, Dominique (dir.), p. 360).

⁴⁹ C'est notamment le cas de certains manuels, comme le souligne Luc Maisonneuve : « tous les dispositifs d'apprentissage de la lecture mis en place dans les manuels du corpus évitent la confrontation avec le texte » (*Ibidem*) ou Annie Rouxel : « Au lieu d'être une aide, [les questions de manuels] provoquent le découragement. [...] Les grilles d'analyse sont tout aussi impersonnelles. Symptôme de la dérive techniciste de la lecture méthodique, elles développent des comportements mécaniques et contribuent à un émiettement du texte dans d'interminables repérage » (*Op. cit.*, pp. 107-108).

lecture quelque valeur éthique, affective ou sociale [...]. La logique de la compréhension qui prévaut dorénavant au collège [...] interdit toute initiative au sujet lecteur⁵⁰ ». Quant aux pratiques enseignantes, certaines ne semblent que « renforcer les routines professionnelles⁵¹ » des enseignants, en proposant une mécanique sans moteur ou finalité didactique⁵².

Nous comprenons donc que cet apprentissage exigeant et complexe doit permettre à l'élève de produire une lecture interprétative d'un texte littéraire par un étayage qui favorise l'utilisation de stratégies de lecture plurielles, contribuant à l'élaboration progressive du sens. Pour ce faire, il s'agit de réfléchir aux moyens de ce rapport au texte, aux conditions de cet apprentissage. Cela revient à questionner les outils didactiques qui seront les plus à même de mobiliser les opérations mentales nécessaires, de confronter l'élève au texte, par cet effort interprétatif indispensable à toute lecture dépassant l'approche littérale et optimisant l'autonomisation de l'élève dans son rapport au texte⁵³. Si nous avons souligné à la suite d'autres chercheurs l'intérêt possible des vecteurs de l'interaction, nous nous apercevons que le texte littéraire n'a pas été encore vraiment pris en compte. Or, la nature du texte à lire ne peut-elle être un autre type d'outil didactique à même de favoriser l'apprentissage, en fonction de ses caractéristiques intrinsèques ? Certaines des recherches que nous avons mentionnées jusqu'alors s'intéressent davantage aux vecteurs de l'interaction texte-élève, faisant du texte un objet qui ne demande pas à être interrogé quant à ses possibles apports et limites didactiques. Le texte littéraire, objet d'étude, ne peut-il aussi être questionné en tant qu'outil didactique ? On souligne souvent les dérives de « l'utilisation du texte⁵⁴ » à des fins purement analytiques, technicistes, mais ne pouvons-nous nous inscrire dans cette autre réflexion qui fait le « pari » de concevoir le texte littéraire tout à la fois comme un outil didactique (et non un pur « contenant à analyser ») ET un objet littéraire à découvrir ? Le défi serait alors d'aller

⁵⁰ DEMOUGIN, Patrick, « Texte / littéraire : chronique d'un divorce annoncé », *Enseigner la littérature*, FOURTANIER, Marie-José. et LANGLADE, Gérard (dir.), 2000, p. 223.

⁵¹ CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland, « Pratiques pédagogiques », *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6^e, Segpa*, 2009.

⁵² Nous pourrions aussi citer Gérard Langlade : « la lecture des livres du maître de nombreux manuels du second cycle [...] se bornent, la plupart du temps, à expliciter, sinon à exposer, une signification. On connaît les dérives d'une telle pratique: les textes en viennent à être occultés [...] la lecture devient simple exercice de reconnaissance dans le texte de ce que l'on savait déjà, ce qui conduit à un degré zéro de l'herméneutique littéraire. », « du sens expliqué au sens construit », *Lectures méthodiques...*, DUQUESNE, Dominique (dir.), p.18. Ou encore COIRAULT, Deborah et DAVID, Jacques, « étude des manuels de 3^e au collège », *Le français aujourd'hui* n° 175.

⁵³ Il s'agit donc de trouver des pistes permettant de dépasser cette dichotomie du « dire » et du « faire », pour faire écho à Philippe Meirieu (*La pédagogie entre le dire et le faire*, 1995), de la théorisation de cet apprentissage et de sa mise pratique effective et efficace.

⁵⁴ « Le texte littéraire n'est plus au centre de la pratique scolaire. On ne propose plus d'aborder la littérature par les textes, mais bien de travailler le texte, en particulier dans ses formes littéraires » (DEMOUGIN, Patrick, *Op.cit.*, p. 220).

plus loin que cette seule question, qui a déjà été posée, mais de mieux comprendre en quoi le texte littéraire, en fonction de ses caractéristiques génériques⁵⁵, de son accessibilité, de ses contraintes, peut ou non favoriser une approche plus ou moins cognitive et métacognitive des textes, mais aussi l'effort interprétatif, voire le goût de l'énigme...

Évolution du texte littéraire dans la lecture scolaire au secondaire

De même que l'évolution de l'enseignement de la lecture avait pu créer schismes et tremblements dans les fondements mêmes de la notion de « littérature » (notamment avec la question lecture / littérature et le diptyque humanités / méthodes), l'évolution du texte littéraire dans le cadre scolaire ne s'est elle aussi pas faite sans transformer le statut de ce dernier. Patrick Demougin en fit le sujet d'un article : « Texte / littéraire : chronique d'un divorce annoncé », où il explique :

« Le texte se construit d'abord contre la littérature [du fait] qu'il découpe plus qu'il ne tisse [...]. La présence de l'école modifie la question : pour d'évidentes raisons dialectiques, elle doit découper. Très tôt elle prélève dans la littérature ce qui se prête au découpage, par exemple les fables [...]. Ces prélèvements sont nommés « morceaux choisis » ou « extraits » et sont promis à un bel avenir scolaire. Il n'est pas encore l'heure de penser le « texte littéraire » [...]. Les manuels vont développer la lecture à partir des « morceaux choisis », des « extraits » d'anthologie. Le « texte » est perçu, à partir de la deuxième moitié du 19ème, comme une unité de travail scolaire, comme le support de l'activité...». Si la première occurrence de « texte littéraire » n'apparaît qu'en 1947⁵⁶, le couple « texte littéraire » termine sa courte vie commune entre 1980/1990, où l'on passe des textes au Texte, de l'unité de travail scolaire à l'unité d'analyse théorique [...]. Le « texte littéraire » n'est plus au centre de la pratique scolaire. On ne propose plus d'aborder la littérature par les textes, mais bien de travailler le texte, en particulier dans ses formes littéraires⁵⁷ ».

Patrick Demougin finit en constatant que depuis les années 1990, les manuels se caractérisent par un nombre croissant de questionnaires, à l'inverse du nombre de textes littéraires. « Cette scolarisation de la littérature et des théories du texte ne satisfait aucune des exigences des deux discours en présence [...], et la logique de la compréhension qui prévaut dorénavant au collège interdit toute initiative au sujet lecteur ». Cette « dévitalisation » du

⁵⁵ Ainsi, pour reprendre le titre d'un ouvrage de l'AIRDF, coordonné par Glais CORDEIRO et David VRYDAGHS, *Les genres dans l'enseignement du français : un objet et / ou un outil didactique ?*

⁵⁶ « Dans le premier cas, le “ texte ” isole, extrait, délimite ; dans le second, l'adjectif “ littéraire ” intègre, associe et rassemble. La théorie scolaire implicite du texte littéraire se trouve construite, mais de manière instable ».

⁵⁷ « La didactique de la littérature tient enfin, avec le texte, l'objet d'une transposition qui ne s'alimente plus à la source imprécise de l'histoire littéraire, des auteurs et des œuvres, mais à celle beaucoup plus structurée des sciences du langage et du texte », *Ibid.*, p. 217.

texte littéraire, dans tout ce que sa littérature pouvait apporter à son enseignement, pourrait faire apparaître le texte aux yeux de l'élève comme un pur artefact, un support, un outil, mais pas comme un objet littéraire, esthétique, en soi. De même que lecture et littérature constituent un binôme complexe, « texte » et « littéraire » le sont aussi. Cela conduit à souligner, sinon les dérives d'une mauvaise conception de l'objet littéraire, du moins la nécessaire prise en compte de la pluralité des rapports à ce dernier, des modalités de ces rapports, de ses limites, mais aussi, ses possibles intérêts.

La question du contenu de ces textes littéraires peut préciser ces modalités, ce qui nous amène à un bref rappel diachronique de l'histoire des textes étudiés. Dès l'époque hellénistique, le choix des œuvres étudiées se tourne vers les « classiques » grecs (*Iliade et Odyssée*) puis latins (Cicéron, Salluste, Virgile, Térence) et ce « dans un but culturel (transmettre la « romanité ») et « professionnel » (formation à l'éloquence) ; objectifs qui se poursuivront jusqu'au 19^e siècle. Si l'époque lansonienne apporte des changements face aux apprentissages rhétoriques antérieurs, la dimension axiologique de l'héritage est conservée. « C'est le 17^e siècle qui fournit le cœur du corpus étudié, à travers des auteurs [...] classiques : Corneille, Racine, Molière, escortés par La Fontaine, Boileau, les Moralistes et les Epistoliers. [...]. Là encore, les valeurs (esthétiques, morales, nationales...) présidant à l'organisation du corpus déterminent le choix de ces auteurs et le découpage des œuvres étudiées⁵⁸ ». On préférera donc les textes visant ces valeurs, quitte à se permettre, comme dans l'édition Lagarde et Michard, d'étranges « oublis », dès lors que certains textes pouvaient toucher aux bonnes mœurs, ou à la mentalité d'une époque bien pensante.... Ainsi prédomine l'étude des auteurs de l'époque classique, dans un enseignement axé sur les « humanités », ainsi que les valeurs que l'on pensait pouvoir transmettre par eux⁵⁹, avec une forte prédominance pour le genre narratif et le genre théâtral.

Le corpus actuel tel qu'il figure dans les programmes de collège propose pour chaque niveau une liste d'auteurs, ou d'œuvres littéraires, regroupés de manière générique, et en fonction de problématiques très ouvertes. La liberté pédagogique est laissée à l'enseignant qui peut, en fonction du niveau des élèves, des objectifs de sa progression, ou de ses volontés et de ses goûts personnels, choisir les œuvres et les extraits (puisqu'il s'agit d'alterner entre œuvres intégrales et groupement de textes) qui seront étudiés dans le cadre de ses séquences.

⁵⁸ VECK, Bernard et FOURNIER, Jean-Marie, « La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée », *La lecture littéraire en 3^e/2^e, Pratiques* n° 95, 1997, pp. 7-10.

⁵⁹ On retrouve d'ailleurs ces mêmes noms et buts dans les résultats du sondage d'Anne-Raymonde de Beaudrap (*Op.cit.*, p. 10).

Ainsi, « le programme rassemble des propositions parmi lesquelles le professeur est libre de faire des choix à l'intérieur des rubriques, selon le niveau de sa classe et son projet d'enseignement⁶⁰ ». Pour le niveau troisième, les pistes d'étude sont ainsi les suivantes :

« Formes du récit aux XX^e et XXI^e siècles » : « Récits d'enfance et d'adolescence et Romans et nouvelles des XX^e et XXI^e siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains » le choix est laissé à l'appréciation du professeur ».

« La poésie dans le monde et dans le siècle » : « La poésie engagée » et « Nouveaux regards sur le monde dans la poésie contemporaine ».

« Théâtre: continuité et renouvellement » : « De la tragédie antique au tragique contemporain ».

Ce niveau est très axé sur la littérature moderne et contemporaine (l'accent est toujours mis aussi sur les « classiques » voire sur la littérature antique, particulièrement pour le genre théâtral) et reflète bien les objectifs actuels de cet enseignement, visant à la fois la « culture humaniste » (notamment avec la relation au contexte historique ou l'analyse diachronique en théâtre), la dimension esthétique des œuvres et la volonté de questionner l'élève sur ce qui l'entoure et sur son rapport au monde (notamment en poésie).

Liberté privative des programmes et ségrégation générique

Cependant, cette « liberté » pédagogique n'est-elle pas aussi une forme de liberté privative ? L'enseignant, laissé seul face à l'analyse de la difficulté intrinsèque de chaque œuvre, peut choisir textes et extraits en fonction de ses séquences et progressions annuelles, mais qu'est-ce qui différencie tel ou tel texte, et qu'est-ce qui doit être pris en compte dans telle ou telle œuvre proposée ? Les objectifs didactiques étant comme on l'a vu assez flous, en fonction de quels critères et de quelles finalités se baser pour le choix des œuvres ? Les distinctions génériques ne doivent-elles être que de l'ordre de problématiques générales attribuées à chaque genre sans que ces rapports soient clairement définis ? Les caractéristiques génériques ne peuvent-elles servir d'autres objectifs pour la lecture, et notamment pour la lecture analytique ? De même, cette liberté pose la question de l'équité établie entre chaque genre et chaque objet d'étude, puisque l'enseignant peut choisir, en fonction de ses objectifs

⁶⁰ Une des seules contraintes se situe peut-être dans le nombre d'œuvres à lire, même si là aussi la modalisation est de mise : « Un projet d'organisation raisonnable au regard des objectifs poursuivis par ces programmes comprendra la lecture d'au moins trois œuvres intégrales et trois groupements de textes étudiés en classe, et trois œuvres lues en lecture cursive en dehors du temps scolaire » (*Programmes Officiels de français, B.O. Août 2008, p. 13*).

ou de ses goûts, de privilégier un genre, ou un type de texte, au détriment d'un autre. Si tant est que d'autres enseignants aient opté pour les mêmes choix, on peut se retrouver en troisième avec des élèves qui auront très peu été au contact de textes poétiques par exemple. Le cadrage national des programmes de collège est donc assez vague : on connaît les grandes lignes de lecture de chaque niveau, mais pour l'enseignant devant jongler entre œuvres déjà étudiées, contraintes budgétaires (cout d'un livre à acheter ou faire acheter), pédagogiques, et aspirations personnelles, nous comprenons que cette liste ouverte puisse avoir un caractère paradoxalement frustrant.

Une enquête⁶¹ réalisée dans quatre collèges de Saône et Loire en 2010 auprès de vingt professeurs a ainsi permis mettre en évidence quelques caractéristiques relatives à ces choix, ou du moins des points communs⁶². Tout d'abord, il ressort de cette étude que plusieurs enseignants disent choisir leurs œuvres en fonction de leur gout personnel, comme on l'a dit, mais aussi, pour « susciter du plaisir » chez leurs élèves. Or, bien que le « plaisir » de lire soit une notion aussi évidente qu'essentielle, qu'il nous faudra évidemment prendre en compte, quel est le statut de cette notion dans cet apprentissage, et dans ses finalités ? Est-ce le texte qui intrinsèquement doit être objet de plaisir, ou est-ce là où il peut nous mener ? Nous sommes ici dans une forme de relativité maximale, et si nous reprenons les programmes, ainsi que le nombre important de réflexions qui ont été publiées sur la question⁶³, nous pouvons nous demander si, dans ce cadre, le « plaisir » naît du rapport intrinsèque au texte, ou de l'aventure interprétative où ce dernier nous mène. Autrement dit, l'origine du plaisir provient-elle du texte en soi, ou de la forme de lecture qui fait naître cette rencontre et donc, des pratiques pédagogiques inscrites dans le cadre d'un apprentissage ? De même, pour aller dans le sens d'Anne-Raymonde de Beaudrap, le fort taux de réponses relatives aux « goûts personnels » et au « plaisir de lire des élèves » nous amène à établir un lien entre les deux réponses : nous comprenons la volonté de l'enseignant de transmettre ce plaisir qu'il ressent à la lecture d'une œuvre, mais ce plaisir est-il transmissible directement, voire, simplement transmissible ? Qu'est-ce qui fait naître ce plaisir, s'il ne subsiste pas dans la seule proposition de lecture ?

⁶¹ Voir annexe.

⁶² La réalisation des questions du sondage a fortement été inspirée des recherches menées par Anne-Raymonde de Beaudrap et que l'on retrouve notamment dans les actes des 7^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature de 2006, sous le titre : « La culture littéraire dans le second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes ».

⁶³ DUFAYS, Jean-Louis, 2001 ; ROUXEL, Annie, 1995; De BEAUDRAP, Anne.-Raymonde, 2008 ; etc.

Deuxième remarque qui, selon les résultats de l'enquête, s'inscrit comme une conséquence de la première : nous avons pu noter la préférence accordée pour les textes narratifs, et en particulier pour les nouvelles et les contes. Ceux-ci semblent devoir cette sympathie à un schéma narratif clair, une progression thématique efficace, dont se rapproche aussi la fable, un peu plus complexe, mais dont la dimension morale « ouvre des portes » à la réflexion en classe à partir de la lecture. En revanche, si nous poursuivons sur la question des genres, la poésie, que les enseignants apprécient pourtant à titre personnel, est particulièrement délaissée dans les programmations annuelles. Comme le soulignait déjà Marie-Thérèse Denizéau, « la poésie, délogée de sa fonction éducative, est cependant mal à l'aise à l'école⁶⁴ ». Certains enseignants reconnaissent ne pas avoir étudié plus de trois textes poétiques dans l'année, alors qu'ils ont étudié trois œuvres intégrales romanesques et plus de deux pièces de théâtre dans leur intégralité aussi. Lorsqu'il leur fut demandé la raison de ce déséquilibre, dont ils se rendaient d'ailleurs compte par le biais de cette enquête, beaucoup ont répondu qu'ils trouvaient ces textes de manière générale plus difficiles à aborder en lecture analytique, notamment ceux qui se caractérisent par l'ellipse et les figures de style multiples, qu'ils qualifiaient de ce fait d'« hermétiques⁶⁵ ». Cette impasse connue et assez fréquente expliquerait-elle aussi, sans la justifier, la faible présence des textes poétiques aux épreuves de Diplôme National du Brevet, voire à l'Épreuve Anticipée de Français ces dernières années⁶⁶ ? Ces réponses nous amènent en tout cas à questionner la relation texte-élève en ce qui concerne la « difficulté » non seulement de la lecture interprétative mais aussi de l'objet littéraire, dont les caractéristiques peuvent favoriser ou perturber l'accès au sens. Autrement dit, il s'agit de questionner non seulement les capacités de l'élève, mais aussi les caractéristiques de l'objet littéraire.

⁶⁴ *Le Pari de la littérature, quelles littératures de l'école au lycée ?* Actes des journées d'études de mars 2002 à l'université Stendhal, BRILLANT-ANNEQUIN Anick et MASSOL Jean-François (coord.), Grenoble, CRDP, 2005.

⁶⁵ On se reportera aussi au sondage réalisé par Anne Raymonde de Beudrap auprès de professeurs (de lycée) sur les œuvres prioritairement enseignées en classe ou conseillées : Molière, Balzac, Zola, Flaubert, Maupassant, Voltaire, Proust et d'autres... mais deux seuls poètes (dont un étudié pour ses romans !) : Hugo et Baudelaire... (*Op. cit.*).

⁶⁶ DEBREUILLE, Jean-Yves., *Enseigner la poésie ?*

Vers la nécessité de valoriser les textes poétiques résistants dans l'apprentissage de la lecture analytique

Du « retrait de l'effort » au « texte résistant » : hypothèses autour du texte poétique

Le choix des textes littéraires dans l'apprentissage de la lecture analytique dépend de plusieurs facteurs : les objectifs de progression séquentielle, le plaisir de lire, la visée de l'étude orientée vers les méthodes et / ou les humanités et donc, le niveau d'accès du texte et la facilité avec laquelle l'enseignant juge que l'élève peut comprendre, au niveau littéral du moins, le contenu textuel.

Compte tenu des difficultés de lecture de certains élèves et de l'hétérogénéité des classes, nous pouvons en effet penser qu'il est préférable de choisir des textes dit « faciles d'accès », autrement dit, qui convoquent surtout des stratégies de lecture littérale et qui ne nécessitent pas un nombre élevé d'inférences complexes ou élaborées, pour que l'élève en ait une compréhension minimale. Des variables spatio-temporelles, un cadre d'énonciation et des thématiques assez clairement définies, un lexique peu élaboré facilitent entre autres ce type de compréhension, dont beaucoup d'œuvres de jeunesse peuvent servir d'exemple. C'est d'ailleurs ce qui explique en partie la présence croissante de la littérature de jeunesse en primaire et dans les premiers niveaux de collège. Il s'agit, en apparence en tout cas, de textes qui n'opposent pas de « résistance » à la lecture, ni par manque de données permettant cette compréhension (de « réticence »), ni à l'inverse, par un trop-plein d'informations (une « prolifération⁶⁷ »). Si les professeurs interrogés expliquaient en majorité leurs propres choix par l'hétérogénéité trop forte de leurs classes, des écarts trop importants entre « bons lecteurs » et élèves en grande difficulté de lecture, le temps octroyé à chaque étude, ils reconnaissaient aussi que ces mêmes textes n'étaient pas toujours ceux qu'ils auraient choisis du point de vue de leur contenu, ou des stratégies métacognitives qu'ils permettraient de convoquer.

En recoupant les réponses relatives aux œuvres et aux textes les plus lus par leurs élèves dans le cadre de la lecture analytique, nous nous sommes ainsi rendu compte que les

⁶⁷ Nous employons dès à présent le vocabulaire utilisé par Catherine Tauveron bien qu'il s'applique en priorité aux textes narratifs, et plus spécifiquement dans le cadre de l'apprentissage de la lecture en primaire, mais il nous sera d'une grande aide pour la suite de cette recherche (*Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au delà*, 2001).

textes poétiques étaient moins présents, ce qui nous a amenée à établir une relation entre ce genre littéraire et la question de « l'effort interprétatif », telle qu'elle peut se poser dans l'exercice de la lecture analytique et dans les représentations de ses praticiens. Nous avons souvent rencontré l'expression « hermétisme poétique » dans les questionnaires qui nous ont été rendus, ce qui nous a amenée à préciser cette approche du texte poétique. Certains textes poétiques semblent ainsi, par leurs caractéristiques langagières notamment, ne poser que peu de problèmes de compréhension littérale, et ce sont souvent ces mêmes textes qui sont privilégiés lors de l'étude en classe. Parmi ceux-là, plusieurs enseignants ont évoqué par exemple « L'Albatros » de Baudelaire. Si l'on poursuit avec la terminologie de Catherine Tauveron, bien qu'elle concerne plus spécifiquement les textes narratifs, nous pourrions appeler ce type de texte « texte collaborationniste ». En revanche, d'autres textes poétiques sont beaucoup moins étudiés dans le cadre de cet apprentissage : leurs caractéristiques langagières, mais surtout, pour prendre le terme à Jean-Louis Dufays (qui lui-même le reprend à Iser), leurs nombreuses « indéterminations⁶⁸ » langagières (stylistiques, lexicales, grammaticales...) amènent les praticiens à les caractériser d'« hermétiques » et de ce fait, à les considérer comme des « obstacles » à la lecture littérale et donc, à l'apprentissage de la lecture analytique. Le texte poétique est aussi souvent caractérisé par une métrique et une versification qui exercent une influence sur le sens (on parle ainsi parfois de « forme-sens »), mais c'est aussi un univers clos, le plus souvent assez court, où les indéterminations se condensent davantage que dans les extraits et / ou dans les textes d'autres genres.

Nous proposons donc de définir pour l'instant le « texte poétique résistant » comme un texte littéraire qui, par ses structures lexicales, syntaxiques, stylistiques, grammaticales, métriques, par aussi sa dimension intertextuelle, crée des « blancs », des « lieux d'incertitudes », une indétermination qui peut déstabiliser ou perturber tout lecteur, même expert, et qui lui demande, au niveau inférentiel, de naviguer vers des « ilots de certitudes [relatifs!] dans un océan d'incertitude⁶⁹ », pour reprendre Michel de Certeau, soit, de partir dans une forme d'aventure de la lecture, ou dans une forme de prise de risque... Parmi les textes poétiques résistants les plus évoqués, nous avons compté un certain nombre de poèmes du XX^e siècle, qui laissent penser que la poésie contemporaine serait, en matière de représentation, plus hermétique que celles d'autres siècles. L'effort interprétatif que ces textes exigeraient leur serait donc consubstantiel. Cela dit, comme les textes poétiques du XX^e et

⁶⁸ DUFAYS, Jean-Louis, *passim*.

⁶⁹ *La culture au pluriel*, 1993.

XX^e siècles sont souvent qualifiés d'hermétiques, notamment à cause des structures lexicales, métriques, énonciatives et stylistiques qui les caractérisent, et comme ces mêmes textes font partie intégrante des programmes du secondaire, et notamment des classes de troisième⁷⁰, il serait intéressant d'interroger les conséquences didactiques de la résistance qui semble les caractériser. Il s'agirait en l'occurrence de se demander quel peut être l'impact des indéterminations de ces textes, notamment au niveau des stratégies de lecture, dans l'élaboration du sens. Pour notre part, nous nous inscrivons dans une représentation qui va à l'encontre des représentations évoquées, en considérant que la résistance textuelle pourrait constituer un obstacle positif pour l'effort interprétatif.

Textes poétiques résistants et effort interprétatif : de l'hypothèse (paradoxe) d'une résistance qui peut apparaître comme un « outil didactique⁷¹ » ?

La prise en compte de l'effort interprétatif dont il a été question précédemment doit ainsi passer selon nous par une réflexion concernant les caractéristiques des textes littéraires entrant dans cet apprentissage, et sur l'effort interprétatif qu'ils exigent justement, en matière de stratégies convoquées (ou convocables) et d'apports métacognitifs. Considérer le texte littéraire comme un objet littéraire et esthétique, mais aussi comme un outil didactique, exige alors une analyse plus fine des caractéristiques qui font de ce dernier une aide à l'interprétation, pour mieux comprendre si tous les textes littéraires sont à considérer de la même manière, s'il existe des différences, et si oui, quelles en sont les natures et les impacts. Si, comme nous l'avons dit, les trois premiers pôles sont souvent au centre de recherches et d'interrogations, l'objet littéraire l'est moins, même s'il commence à l'être aujourd'hui, comme nous pouvons le voir avec un ouvrage en cours de chantier, qui rejoint bien nos préoccupations : *Les genres dans l'enseignement du français : un objet et / ou un outil didactique ?*⁷². De plus, certains chercheurs, tels Monique Lebrun⁷³ ou Annie Rouxel, ont aussi depuis plusieurs années souligné que la difficulté, ou l'hermétisme de certains textes

⁷⁰ Voir en cela les Instructions Officielles : « La poésie engagée : Le professeur fait lire un ou plusieurs textes choisis par exemple parmi les poètes suivants : Paul Eluard, Louis Aragon, Federico Garcia Lorca, Jacques Prévert, Robert Desnos, Pablo Neruda, René Char, Yannis Ritsos, Aimé Césaire.

- Nouveaux regards sur le monde dans la poésie contemporaine :

Le professeur fait lire un ou plusieurs textes choisis par exemple parmi les auteurs suivants : Paul Claudel, Guillaume Apollinaire, Blaise Cendrars, Francis Ponge, Henri Michaux, Edouard Glissant.

Il peut étendre le corpus à la chanson à texte » (p. 12).

⁷¹ REUTER, Yves, *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactiques*, 2007, p. 157.

⁷² CORDEIRO, Glais et VRYDAGHS, David, *Op.cit.*

⁷³ « L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture », *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne ; ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard (dir.), 2004.

littéraires, pouvaient être un levier à la lecture interprétative, plus qu'un frein. Comme le dit Annie Rouxel : « les textes littéraires, surtout lorsqu'ils résistent à la compréhension immédiate, se prêtent particulièrement à la formation des lecteurs, la complexité stimulant des démarches heuristiques »⁷⁴ (on remarquera d'ailleurs qu'Annie Rouxel emploie elle aussi le verbe « résister » ici). Nous regroupons donc en quelque sorte les interrogations formulées dans l'ouvrage évoqué et celles des chercheurs précitées, en nous demandant si un genre donné, la poésie, avec ses caractéristiques⁷⁵, ne peut « se prêter particulièrement à la formation des lecteurs » (Rouxel) et faire du texte poétique, « un objet ET un outil didactique » (pour reprendre le titre de l'ouvrage). La résistance poétique, les indéterminations et la complexité intrinsèque de certains de ces univers clos, remplis d'incertitudes, ne pourraient-elles stimuler et cultiver le goût de l'énigme dont nous parlions précédemment, et par là mobiliser les élèves, tant d'un point de vue cognitif, que métacognitif ? Ne pouvons-nous voir, dans cette proposition à « plonger dans l'inconnu » du texte, un projet de lecture favorisant l'apprentissage de l'élève, son activité effective, tout au long du cheminement interprétatif ? Que peuvent nous apprendre ces textes poétiques s'ils ne sont pas que ces lieux inconnus, où le lecteur avance sans repère et dans l'incertitude ?

Valoriser la lecture de textes poétiques résistants dans l'apprentissage de la lecture analytique

Nous proposons à présent de clarifier et de synthétiser les pistes de recherche de notre thèse et qui vont motiver notre discours, chacune de ces pistes visant *in fine* à montrer l'intérêt de valoriser la lecture de textes poétiques résistants dans l'apprentissage de la lecture analytique.

Nous avons compris que l'exercice de la lecture analytique était complexe, et nous tenons à présent à redéfinir ici ses objectifs, à les clarifier, voire à prendre un parti pris définitionnel, pour comprendre la pluralité des rapports au texte qu'il doit permettre et qui doivent être mieux explicités et mis en pratique qu'ils ne nous semblent l'être actuellement.

Nous avons souligné les inégalités dans les types de textes choisis lors des études de textes au secondaire, notamment dès qu'ils apparaissent complexes, « hermétiques »,

⁷⁴ « Les recherches de Catherine Tauveron et Patrick Demougin, entre autres, ont montré que les potentialités des jeunes élèves restent trop souvent en friches actuellement. Ne pas attendre le lycée pour effectuer le saut qualitatif est un enjeu fort qui repose sur un choix épistémologique et éthique qu'il conviendrait d'aborder en formation » (ROUXEL, Annie, « identité disciplinaire : éclatement ou cohérence », *Le Pari de la littérature ...*, *Op.cit.*, p. 25.

⁷⁵ Nous reviendrons sur ces caractéristiques qui nous ont amenée à cette valorisation du texte poétique résistant.

« résistants »⁷⁶. Nous voudrions souligner les intérêts didactiques de ces textes résistants, comme plusieurs chercheurs l'ont déjà fait, tels Annie Rouxel, Catherine Tauveron, Jean-Louis Dufays.

Notre étude aura cependant des objectifs plus précis encore : il s'agira de montrer que les caractéristiques des textes poétiques résistants font de ces textes littéraires des aides, des outils didactiques pour l'apprentissage de la lecture analytique et pour la compréhension de la notion d'interprétation. Si des études sur les textes résistants ont déjà été faites, nous voulons pour notre part cibler les caractéristiques spécifiques du *texte poétique résistant*, notamment en ce qui concerne les lieux d'indéterminations qui fondent leur caractère résistant, et qui touchent en particulier l'énonciation et la référence. Il s'agit de mieux comprendre en quoi les lieux de résistance de ce type de texte apparaissent comme des obstacles positifs pour l'élève, sur le plan tant cognitif que métacognitif. Nous voulons ainsi aller plus loin, en analysant de manière plus précise les stratégies de lecture qu'ils convoquent, ce qui nous demandera de « lister » un certain nombre d'entre elles, en fonction des types de rapports au texte qu'elles privilégient (expérientiel, culturel textuel, critique) pour avoir une connaissance plus précise de la présence de ces opérations cognitives. C'est une analyse qui nous semble essentielle pour mieux comprendre l'impact de ce type de texte dans le cadre de cet exercice, et la nature de ses influences sur le lecteur. Cette analyse des approches (« modes de lecture ») et des stratégies de lecture nous aidera à mieux comprendre en quoi les textes résistants favorisent une approche plurielle des textes, tant au niveau des modes de lecture que des formes de rapports impliquées et distanciées face texte, lors de toutes les phases d'élaboration du sens. De plus, les lieux d'indéterminations du poème résistant, en favorisant des formes d'implication plurielles du lecteur (affective, argumentative), ont donné lieu à différentes interprétations et à des textes de lecteur pluriels (pluralisation des interprétations), permettant aux élèves de comprendre la possibilité de plusieurs lectures pertinentes d'un même texte littéraire

Nous analyserons aussi les degrés d'élaboration de sens (explication, justification, inférences) et la structuration des textes de lecteur des élèves, pour comprendre en quoi le texte poétique résistant participe à l'approfondissement des hypothèses, favorisant ainsi l'effort interprétatif, le dialogue avec le texte, et engageant ainsi une forme de réflexivité supplémentaire. Ce lien entre l'effort interprétatif motivé par le texte résistant et ces

⁷⁶ BRIOLET, Daniel, *Poésie et Enseignement*, Thèse d'état soutenue en 1983 ; DEBREUILLE, Jean-Yves (dir.), *Enseigner la poésie ?*, 1995 ; DUVAL, Isabelle, « La poésie et l'enseignement du français », revue *Québec français*, n° 135, automne 2004 ; CANVAT, Karl et LEGROS, Georges, « Enseigner la poésie moderne ? », *Pratiques* n° 93, 1997.

approfondissements cognitifs et métacognitifs nous semble en effet devoir être plus approfondi.

Pour pouvoir disposer d'une analyse précise à un moment d'élaboration assez poussé, et pour comprendre quels auront été les hypothèses de sens et les rapports au texte qui auront le plus motivé les élèves, nous avons donc choisi d'analyser les verbalisations écrites finales des élèves, c'est-à-dire leurs textes de lecteur. L'intérêt d'une démarche pédagogique permettant de varier les rapports au texte (individuel, en groupe) et de verbaliser par écrit les formes et les justifications de ces rapports sera essentiel. Les caractéristiques et les objectifs de cette démarche seront aussi le fruit d'une analyse critique des instructions officielles de la lecture analytique proposée au collège. Nous soulignerons ainsi non seulement le flou conceptuel qui les caractérise, mais il s'agira aussi de mettre en évidence la prédominance d'une approche encore trop objectivante, qui ne réfléchit ni aux possibles articulations des modèles de lecture prédominant, ni aux intérêts didactiques et pédagogiques de cette articulation. C'est pourquoi nous nous situerons clairement dans un cadre théorique préconisant un apprentissage qui s'inspire du modèle de lecture littéraire pluriel défini par Michel Picard et Jean-Louis Dufays⁷⁷.

Nous montrerons par là même la complexité de cette lecture, mais aussi la pluralité et la richesse qu'elle peut proposer, et donc l'importance de mieux comprendre les objectifs de cet exercice⁷⁸, les capacités des élèves. Ces réflexions nous aideront ainsi à mieux souligner l'intérêt didactique du texte poétique résistant pour les objectifs de l'exercice et pour une meilleure compréhension et un développement plus complet des capacités des élèves.

Enfin, le niveau de troisième qui a été choisi aura son importance, car les études questionnant l'intérêt des textes résistants portent souvent davantage sur le primaire (Catherine Tauveron) ou le lycée (Annie Rouxel, Jean-Louis Dufays) ; or ce niveau charnière qu'est la troisième semble devoir être pris davantage en compte, interrogé, pour mieux comprendre les attentes du lycée, les désillusions aussi, et questionner ainsi davantage les programmes et les pratiques à mettre en place en troisième, mais aussi, plus largement, durant les quatre années de collège.

⁷⁷ Dans ce système combinatoire, la place de l'approche analytique sera bien sûr encore marquée, à cause des objectifs inscrits dans les programmes et de ceux qui seront poursuivis ensuite au lycée. Néanmoins, cette approche n'apparaîtra pas comme exclusive.

⁷⁸ Avant d'enseigner explicitement les objectifs de la lecture analytique aux élèves, celui-ci doit aussi être proposé à ceux qui l'enseignent.

De ces objectifs de recherche découle donc la problématique générale suivante :

En quoi un type de texte particulier, à savoir le texte poétique contemporain résistant, peut-il être un outil didactique susceptible de favoriser l'apprentissage de la lecture analytique au secondaire, au niveau cognitif et métacognitif ? Quels apports ? Quelles limites ?

Nous voulons ainsi montrer que les caractéristiques du texte poétique résistant en font un outil didactique pertinent pour l'apprentissage de la lecture analytique, dans la mesure où elles aident celle-ci à répondre aux exigences des programmes, tout en guidant l'élève de manière plurielle dans sa lecture et dans l'élaboration du sens.

Methodologie

Notre objectif est de montrer que la résistance de textes littéraires, tels les textes poétiques dits « hermétiques », par les stratégies qu'elle provoque, peut permettre une pratique plus formative pour l'apprentissage de la lecture analytique, notamment en comparaison avec d'autres textes moins résistants ou non poétiques. Nous chercherons donc à montrer en quoi le texte littéraire, selon ses caractéristiques, doit être un facteur à prendre en compte, à part entière, en tant qu'*outil didactique*. Pour ce faire, nous mettrons en place une démarche d'enseignement qui, par la combinaison vectorielle utilisée, prendra en compte les dimensions cognitives et métacognitives⁷⁹ de cet apprentissage. L'analyse des verbalisations écrites d'élèves de troisième, aux profils scolaires variés, et les comparaisons avec des verbalisations issues de lectures d'autres types de textes, nous aideront à mieux comprendre les possibles apports des textes poétiques résistants dans cet apprentissage.

Nous chercherons à évaluer le degré et le niveau d'élaboration de sens dans les verbalisations écrites des élèves et, plus particulièrement, dans leur élaboration écrite finale, appelée « texte de lecteur » (ou « interprétation raisonnée » dans les programmes). Nous avons constaté l'intérêt grandissant de la recherche pour la réflexivité permise par les formes de verbalisations écrites et orales⁸⁰, et les expérimentations faites suite à l'intérêt affiché des interactions que permettaient les différents vecteurs mentionnés et présents dans notre

⁷⁹ CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland, *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6e, Segpa*, 2009 ; CHABANNE, Jean-Charles et BUCHETON, Dominique (dir.), *Apprendre pour penser, apprendre et se construire ; l'écrit et l'oral réflexifs*, 2002 ; GIASSON, Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, 1990.

⁸⁰ CHABANNE, Jean-Charles et BUCHETON, Dominique, *Ibid.*

démarche (substituts, enseignant, pairs). Les formes de réflexivité que ces vecteurs favorisent ont créé un intérêt grandissant pour les verbalisations qu'ils produisent, notamment pour les verbalisations orales⁸¹. Nous concentrerons, pour notre part, nos analyses sur les verbalisations écrites des élèves, en nous justifiant comme François Quet et Michel Dabène⁸² l'ont déjà fait, mais aussi en soulignant que ces formes de verbalisations écrites font l'objet d'un nombre moins conséquent de recherches⁸³, et qu'il nous a semblé important de les enrichir, d'un point de vue théorique et pratique, sans omettre de souligner toutes les limites auxquelles contrainst, bien entendu, ce choix. Nous analyserons donc, dans certaines verbalisations écrites intermédiaires, les stratégies de lectures présentes, mais notre attention se concentrera surtout sur les textes de lecteur des élèves. La cueillette des textes de lecteur se fera à une période d'acquisition raisonnable de la démarche, pour chercher à observer le plus justement possible le niveau et le degré d'élaboration des interprétations recueillies. Il s'agira entre autres alors d'observer et d'analyser le nombre et le type des stratégies de lecture, ainsi que le niveau de structuration et de dialectisation des écrits interprétatifs. Ces analyses⁸⁴ porteront sur les textes de lecteurs de quarante neuf élèves de même niveau, ayant reçu le même apprentissage, dans le contexte naturel de la classe, par la même enseignante de lettres modernes.

Il nous faudra, à partir de là, comparer les résultats en fonction des textes littéraires analysés par les élèves, mettre en évidence les possibles différences, et chercher à comprendre la nature des différences. Ces textes, choisis en fonction de la difficulté qu'ils présentaient, notamment au niveau inférentiel, concerneront deux autres genres, ou présenteront un niveau de résistance différent. Ces comparaisons, en complément au travail principal d'analyse des textes de lecteurs issus de textes poétiques résistants, nous aideront à comprendre l'impact de

⁸¹ LECAVALIER, Jacques et RICHARD, Suzanne, *Ibid.*; HEBERT, Manon, *Ibid.*

⁸² DABENE, Michel et QUET, François, chap. « Les verbalisations écrites : traces et outils de la construction du sens », *Op.cit.*, pp. 28-30.

⁸³ On citera néanmoins l'ouvrage de Gérard Langlade, Catherine Mazauric et Marie-José Fourtanier (dir.), *Le texte du lecteur* (2011), où les différents auteurs questionnent et analysent les apports du texte de lecteur dans cet apprentissage de la lecture littéraire.

⁸⁴ Pour préciser dès à présent nos pistes d'analyses :

Quel niveau d'élaboration de sens (proportions des modes et stratégies de lecture) le texte poétique résistant permet-il d'atteindre dans la lecture analytique d'élèves de troisième ? Quelles différences avec des textes littéraires de genre ou résistance autres ?

Quel degré d'élaboration de sens (types et proportions d'inférences, de justification et d'explication) le texte poétique résistant permet-il d'atteindre dans la lecture analytique d'élèves de troisième ? Quelles différences avec des textes littéraires d'autres genres ou présentant d'autres types de résistance ?

Quel niveau de structuration (c'est-à-dire quel niveau de structuration des idées et degré de dialectisation général) le texte poétique résistant permet-il dans la lecture analytique d'élèves de troisième ? Quelles différences avec des textes littéraires d'autres genres ou présentant d'autres types de résistances ?

ces derniers dans cet apprentissage, à les mettre en relation avec les potentiels vectoriels, et avec les objectifs complexes de l'apprentissage en question. Nous serons ainsi mieux à même d'évaluer les intérêts et les limites d'une telle approche des textes poétiques résistants, en reprenant certains des points principaux de notre problématique : effort interprétatif, plaisir de lire, apprentissage, rapport(s) au texte et compréhension de la notion d'interprétation.

Comme le dit Philippe Meirieu⁸⁵, « le désir vit de l'énigme ». Le texte poétique résistant, par ses « mystères », ses lieux d'incertitude, pourrait ainsi motiver ce désir, et devenir énigme... Le célèbre poète français René Char disait que « le poème est l'amour du désir demeuré désir », « l'énigme » est d'ailleurs un des termes clés de toute sa poétique. Il n'en fallait pas plus pour faire de l'un de ses poèmes, « Evadné », justement situé dans *Fureur et Mystère*, le texte à partir duquel engager nos analyses et nos recherches....

Une première partie nous permettra de souligner la complexité intrinsèque et extrinsèque de la lecture analytique, nécessitant de ce fait un apprentissage où les outils didactiques doivent aussi être définis par des formes de contraintes qui paradoxalement permettent de favoriser l'élaboration du sens, par l'effort interprétatif. Nous verrons ainsi en quoi le texte littéraire peut s'inscrire en tant qu'outil didactique essentiel dans cet apprentissage, dès lors que certaines de ses caractéristiques en font un objet résistant. Cela nous amènera à expliquer pourquoi nous voyons plus précisément dans certains textes poétiques des formes de résistance qui en font des objets culturels et didactiques pertinents pour accéder à une lecture analytique renouvelée.

Une seconde partie proposera une mise en oeuvre auprès d'élèves de troisième, dans le but de montrer en quoi les textes poétiques résistants sont un opérateur décisif pour accéder à la lecture analytique et ce, en mettant la résistance d'un texte poétique contemporain à l'épreuve des faits, dans le cadre d'une démarche d'apprentissage structurée. Les conclusions des analyses de données nous amèneront à mieux comprendre en quoi la rencontre avec des textes poétiques résistants doit être une expérience indispensable pour les élèves en lecture analytique.

⁸⁵ *Apprendre oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 1984, p. 85.

Première partie

De la prescription de la lecture analytique à l'impératif de la rencontre avec « la résistance littéraire »

Chapitre 1 : Lecture et lecture analytique : une histoire complexe marquée par l'ambiguïté du « comprendre »

Tenter de comprendre pourquoi l'apprentissage de la lecture à l'école peut questionner voire diviser depuis toujours, c'est avant tout peut-être interroger les théories de la lecture et les courants de pensée qui ont pu enrichir et influencer cet apprentissage. C'est aussi interroger les éléments qui divisent ces théories, ainsi que ceux qui les relient ; c'est observer les enjeux de chacun, la place donnée au lecteur, au texte... pour se rendre peu à peu compte que la complexité de la notion même de lecture littéraire vient en partie de sa pluralité : pluralité des objectifs, des définitions données à la notion de compréhension ou d'interprétation, pluralité des positionnements dans la relation entre le texte et son lecteur... C'est à partir de ce constat que nous allons tenter de mieux comprendre la complexité et la pluralité de la lecture littéraire, dans le cadre de son enseignement au secondaire.

A) L'ambiguïté du couple « comprendre / interpréter » dans la notion de lecture littéraire

Des théories de la lecture à la notion de sujet lecteur

Retour sur les théories de la lecture

Une première approche épistémologique de la lecture permet de constater que les diverses théories de la lecture ont conduit à un foisonnement de concepts instables⁸⁶. Ainsi, les concepts de réception, de lecture, de compréhension, d'interprétation, recouvrent-ils la même activité du lecteur, mettent-ils en jeu les mêmes opérations mentales ? Quelles frontières peut-on dessiner entre eux ? Ces différences, pour peu qu'elles existent et qu'on les identifie, sont-elles d'origine historique ou relèvent-elles de choix délibérés des théoriciens de la lecture ? On constate ainsi souvent que non seulement, les définitions divergent d'un théoricien à l'autre, mais encore qu'un même terme peut se voir investi de significations différentes selon qu'il est appréhendé par un linguiste, un sémiologue ou un historien de la littérature⁸⁷. « Loin d'être une simple question de nomenclature, ce problème terminologique renvoie à des champs théoriques extrêmement complexes et est d'emblée révélateur de la difficile investigation de l'acte de lire⁸⁸ ». Nous reviendrons ainsi brièvement sur cette évolution conceptuelle, avant de faire un premier bilan des modèles cognitifs et des conceptions actuelles du texte, de la lecture et du lecteur.

Ce flou conceptuel exige dans un premier temps que nous revenions sur quelques uns des grands théoriciens qui ont transformé le champ épistémologique, puis didactique, de la lecture, plaçant notamment l'activité du lecteur comme centrale, et redéfinissant de fait la notion d'interprétation.

Hans Robert Jauss, dans *Pour une esthétique de la réception*⁸⁹ fait une critique de l'histoire littéraire en constatant qu'elle s'est toujours contentée de poser son objet à partir de deux instances : le texte et l'auteur. Jauss interroge la notion d'œuvre en soulignant qu'on ne peut définir le livre en soi, mais en fonction du lecteur. C'est ce dernier qui permet au texte

⁸⁶ ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, p. 41.

⁸⁷ Michel Picard soulignait déjà à Reims, en 1984, que le mot « lecture » recevait cinq acceptions. Actuellement, on a tenté de définir une « perspective commune et unificatrice » avec travaux Ecole de Prague et Constance, mais cela n'entraîne pas forcément une simplification des définitions.

⁸⁸ ROUXEL, Annie, *Op. cit.*, p. 41.

⁸⁹ *Pour une esthétique de la réception*, Paris, 1975.

d'être « réactivé » à chaque lecture. Cette notion ne supporte cependant pas d'approche scientifique, car le lecteur est une instance plurielle, au niveau tant synchronique que diachronique. C'est d'ailleurs le fait que le lecteur s'approprie le texte en l'inscrivant dans un nouveau champ référentiel défini par ses propres références culturelles qui a amené Jauss au concept « d'horizon d'attente⁹⁰ ». Ces travaux ont amené à définir l'activité du lecteur comme centrale dans l'élaboration faite d'un sens qui se veut de fait pluriel. Jauss distingue aussi deux types d'œuvres, à savoir celles qui satisfont entièrement le lecteur (sans innovation), et celles qui transgressent les normes et rompent l'horizon d'attente du lecteur en lui proposant d'autres valeurs. On parle alors d' « écart esthétique ».

Dans *L'acte de lecture*⁹¹, Wolfgang Iser insiste pour sa part sur l'idée de créativité du lecteur : il décrit ce qui se passe dans l'instance lectrice et dans sa relation au texte : « l'auteur et le lecteur prennent une part égale au jeu de l'imagination, lequel n'aurait pas lieu si le texte prétendait être plus qu'une règle du jeu⁹² ». Le lecteur est donc inscrit dans l'œuvre, même si cette inscription est virtuelle, et que le lecteur reste « implicite » : toute œuvre met en place une représentation de son lecteur et préoriente sa réception, organise et dirige la lecture⁹³.

Umberto Eco⁹⁴ propose une approche sémiotique de l'acte de lire conçu comme « coopération interprétative » : le texte apparaît comme un « tissu d'espaces vides, d'interstices à remplir [...] qui vit sur la plus-value de sens qui est introduite par le destinataire⁹⁵ ». Là encore, la place du lecteur est centrale, car c'est ce dernier qui actualise le texte. Eco présente ainsi un « lecteur modèle, capable de coopérer » à cette actualisation. À l'aide d'indices glissés dans le texte, l'auteur construit la compétence encyclopédique du lecteur pour que la communication soit réussie. Eco définit ainsi la production de l'effet esthétique comme « l'effet [qui] résulte de la relation dialogique instituée par le texte ». Cette « convergence » naît de la rencontre du texte et de son lecteur, et plus précisément par la nécessité de créer une interaction⁹⁶. Ainsi, le lecteur est lui-même l'agent de cet effet qui

⁹⁰ Rappelons qu'il s'agit d'ensembles d'attentes et des règles du jeu avec lesquelles les œuvres antérieures ont familiarisé le lecteur et qui, au fil de la lecture, seront modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites.

⁹¹ *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, 1976.

⁹² *Ibid.*, p. 49.

⁹³ « La lecture ne devient plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve », *Ibid.*, p. 199.

⁹⁴ *Lector in Fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*, 1979.

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 61-82.

⁹⁶ « Dans la communication littéraire, le lecteur se trouve mêlé à une situation qui ne lui est pas familière... mais dans le rapport dialogique entre le texte et le lecteur, le vide de la situation remplit un rôle essentiel d'impulsion : il produit les conditions de la compréhension, car une situation contextuelle peut ainsi se construire, permettant au lecteur et au texte de trouver une convergence ».

dépend étroitement de sa compétence interprétative. L'effet dépend donc aussi de l'activité coopérative du lecteur. Si cet effet reste prévu par le texte, les « promenades inférentielles » auxquelles le texte convie le lecteur laissent néanmoins une grande marge d'initiative à ce dernier, qui reste bien à la source de l'effet esthétique. Cette théorie souligne ainsi la complexité des interactions texte-lecteur, mais aussi, la double fonction constructive, du lecteur à l'égard du texte, et du texte, qui permet au sujet lecteur de se réaliser intellectuellement et affectivement dans son activité d'actualisation du texte. C'est une relation que l'on peut donc qualifier de dialectique.

Picard a pour sa part beaucoup apporté à la notion même de ce que nous nommons la lecture littéraire. Dans *La lecture comme jeu*, à partir d'une perspective psychanalytique, il s'intéresse au lecteur réel, empirique, qui oscille entre une posture d'identification, de participation à la fiction (notion de « playing ») et une posture de mise à distance face à cette fiction, de prise en compte lucide des stratégies de lecture (le « game »), qui désigne les jeux de stratégies. De là se forme un binôme dichotomique central : identification (ou participation) / distanciation, oscillation qui nourrit le plaisir du lecteur⁹⁷.

Effets et réception : deux conceptions de la lecture...

On pourrait ainsi souligner avec Umberto Eco, dans une première tentative de synthèse, qu'« un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner⁹⁸ ». Lire est une pratique qui nécessite la prise en compte plurielle du lecteur activant cette lecture, et le texte littéraire apparaît pour sa part comme un objet instable, avec des blancs à colmater, des inférences à construire, « ouvert ». C'est un « ensemble constitué par un système de relations entre des signes organisés par un écrivain et des lecteurs⁹⁹ ». Il ne constitue pas un ensemble fini, mais se définit par l'ensemble de ses lectures. La réception, loin d'être passive, est une appropriation active du texte par le lecteur, ce qui amène un changement du « statut du sens, [puisque] longtemps conçu comme celui de l'auteur, il est désormais admis qu'il se construit dans l'interaction entre texte et lecteur et qu'il est pluriel dans la synchronie comme dans la

⁹⁷ Michel Picard propose ainsi trois instances lectrices dans l'acte de lire: « le liseur », la personne physique ; « le lectant », l'instance lectrice capable de prendre du recul pour interpréter le texte ; « le lu », l'inconscient du lecteur.

⁹⁸ ECO, Umberto, *Op.cit.*, p. 66.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 69.

diachronie¹⁰⁰ ». Comme le dit Michel Tournier, déjà cité par Annie Rouxel : « un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs¹⁰¹ ».

Dès lors, nous pouvons affirmer avec Jean-Louis Dufays que « deux postulats empruntés à Jan Mukarovsky sont désormais tenus pour incontournables : d'une part, l'œuvre non lue est inachevée, de l'autre, elle est indéterminée, ouverte à une diversité d'interprétations. Sur cette base commune, on voit d'emblée se distinguer deux conceptions de la lecture¹⁰² ». La première de ces conceptions regroupe les théories dites « de l'effet », ou « internes » de la lecture, que Annie Rouxel définit ainsi : « La première affirme que le texte programme par lui-même une lecture qui permet de lever l'indétermination de ses structures [...], les effets du texte seraient inscrits et imposeraient au lecteur un certain mode de réception [...]. La pluralité des lectures n'est pas niée, mais elle est définie comme un effet du texte, la résultante logique des possibilités qu'il ménage [...] elle subordonne la réception aux lois du produit¹⁰³ ». Comme le dit d'autre part Jean-Louis Dufays, cette première approche, « centrée sur l'effet de lecture produit par le texte, sur les structures immanentes qui contraignent l'activité du lecteur, reste en quelque sorte sous le contrôle de l'autorité textuelle. C'est dans cette perspective de la « coopération interprétative » (Eco, 1985) qu'a été préconisée à l'école la lecture « méthodique », qui serait la lecture « de base », la plus « fidèle » au texte, par opposition aux démarches qui visent plutôt à « utiliser » le texte au départ de codes qui lui sont extérieurs¹⁰⁴ ».

Cette autre conception, aussi appelée « théorie de la réception », regroupe les théories « externes » de la lecture : elle met en avant la liberté dont dispose le lecteur pour enrichir le texte de nouveaux contenus, donnant ainsi la priorité à l'activité du lecteur et aux conditionnements historiques. La lecture est étudiée en situation, en tant que réception effective non limitée à l'exécution d'un quelconque programme idéal¹⁰⁵. Un nouveau modèle

¹⁰⁰ ROUXEL, Annie, *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. CRDP de l'Académie de Versailles, pp. 19-30.

¹⁰¹ TOURNIER, Michel, *Le Vol du Vampire. Notes de lecture*, Mercure de France, 1981, pp. 10-11.

¹⁰² DUFAYS, Jean-Louis, « La Lecture littéraire au lycée, quelle(s) théorie(s) pour quelle(s) pratique(s) ? », *Enseigner la Lecture Littéraire*, LANGLADE, Gérard et FORTANIER, Marie-José (dir.), p. 30.

On pourra aussi citer cette synthèse : « les théories de la lecture se sont scindées en deux orientations distinctes : d'un côté, la théorie des effets, des lectures implicites ou modèles (Charles, Riffaterre, Eco) qui continue in fine à donner la prévalence au texte, de l'autre, la théorie des réceptions effectives (Jauss, Chartier, Leenhardt) qui affirme la relativité historique des significations face à la souveraineté du lecteur », *Ibid.*

¹⁰³ *Ibid.*, p. 44.

Voir aussi ISER Wolfgang, 1985 ; ECO, Umberto, 1985,1991 ; RIFFATERRE, Michel., 1978.

¹⁰⁴ DUFAYS, Jean-Louis, *Op. cit.*, p. 31.

¹⁰⁵ Voir notamment JAUSS, Hans-Robert, 1978 ; CHARTIER, Roger, 1985.

de la formation littéraire a ainsi vu le jour depuis, davantage fondé sur le travail de la lecture, et donc sur le développement d'un savoir-faire, que sur l'acquisition de savoirs et la transmission d'un patrimoine, comme nous avons pu le voir avec l'approche historique précédente.

... et de la notion de « sujet-lecteur »

Comme le dit Michel Picard, « l'intérêt du chercheur est progressivement passé du texte au lecteur, comme jadis de l'auteur au texte¹⁰⁶ ». Ce lecteur, d'un point de vue théorique, pourra être considéré selon deux approches différentes, qui font écho aux théories de la lecture évoquées : le lecteur modèle d'un côté, et le lecteur réel de l'autre. Ce lecteur modèle défini par Eco peut être défini comme « l'instance capable de restituer l'ensemble des interprétations que le critique aura présentées comme programmées par le texte », mais il reste de ce fait « une projection par laquelle le critique érige en norme son propre mode de réception¹⁰⁷ ». On le trouve aussi chez d'autres théoriciens de l'effet sous les termes de « lecteur virtuel », de « lecteur implicite », « inscrit dans la structure du texte¹⁰⁸ ». D'un autre côté, on trouve le lecteur « réel », proposé par les théories externes de la lecture : « ce n'est plus le texte qui impose ses effets, mais le lecteur qui projette des significations sur le texte¹⁰⁹ ». On parle alors de lecture participative, d'implication du lecteur en tant que sujet qui construit le sens en fonction de sa subjectivité. Geneviève Mathis précise le statut de ce lecteur, mettant en lien Vincent Jouve et Michel Picard :

« Le lecteur réel entretient simultanément avec le texte trois niveaux de relation : il résulte de la combinaison de trois instances lectrices : le “ lisant ” est cette part du lecteur piégée par l'illusion référentielle. Le “ lu ” est en relation avec l'inconscient du lecteur qui se lit lui-même au travers de sa lecture. Le “ lectant ”,

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 10.

Voir aussi Wolfgang Iser : « c'est donc bien l'activité singulière d'actualisation du texte par le lecteur qui intéresse désormais mais c'est également et surtout l'étude des effets de lecture. » [...]. « C'en est fini de la conception commode et naïve d'une “ contemplation ” esthétique passive et intuitive » [...]. « Désormais, c'est l'interaction entre le sujet et le texte qui suscite l'intérêt des chercheurs et celui des enseignants : « le texte n'est plus à expliquer mais bien à vivre : il s'agit d'en ressentir les effets » (*Ibid.*, pp. 44, 169 puis 131).

¹⁰⁷ DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et Lecture. Essai sur la réception littéraire*, p. 2.

¹⁰⁸ Iser, Wolfgang, *Ibid.*, p. 72.

¹⁰⁹ Jean-Louis Dufays souligne que « toutes les théories externes ne conçoivent pas pour autant la lecture comme un phénomène entièrement subjectif : beaucoup d'entre elles reconnaissent que le lecteur explicite est soumis aux déterminismes idéologiques de son milieu socio-historique ainsi qu'aux lois de l'inconscient et que sa lecture procède en grande partie de fantasmes et d'habitus dont il n'est pas le maître. Pour plusieurs théoriciens de la réception, le lecteur explicite apparaît [...] comme la figure abstraite d'une pratique dominante de la lecture » (*Ibid.*).

enfin, est l'instance de secondarité critique qui s'intéresse à la complexité de l'œuvre¹¹⁰ ».

Le lecteur, qu'il soit « virtuel » ou « réel¹¹¹ », apparaît depuis les années soixante-dix dans un nouveau rapport avec la notion de lecture, ou plus précisément, avec l'acte de lire, par son activité. Cette question du lien entre texte et lecteur alimente ainsi depuis plusieurs années nombre de recherches en didactique de la lecture et de la littérature. Cela a conduit à inscrire la question du lecteur au cœur de l'apprentissage de la lecture, notamment au secondaire. Le fait de placer l'élève au centre de l'acte de lire a donné encore plus de sens à la nécessité d'un apprentissage. A la question de la lecture de l'élève s'est alors peu à peu substituée celle de son « activité », comme cela se voit, par exemple, dans le titre donné à ces actes de colloque : *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*¹¹², ou encore comme on l'a vu dans les programmes de français actuels. Le texte littéraire devient le « texte singulier du lecteur¹¹³ » et la lecture se transforme en « trajet de lecture¹¹⁴ ». Il ne s'agit plus d'être des lecteurs « hommes grenouilles », pour reprendre la métaphore d'Amélie Nothomb¹¹⁵, mais des lecteurs qui ont leur mot à dire sur le texte, qui ont du sens à donner à ce texte.

Ce sont alors les causes, les natures et les motivations des sens à donner qui vont questionner les recherches, les questions étant de savoir si l'interprétation doit davantage émaner du « lu » ou du « lectant » de tout lecteur, quelle place laisser à la part de subjectivité de tout lecteur dans sa lecture, où se situent les droits du texte, la souveraineté du lecteur, et qui, du texte ou du lecteur, aura pour ainsi dire le dernier mot. La place grandissante du lecteur dans l'acte de lire a ainsi conduit à prendre de plus en plus en compte la part de

¹¹⁰ MATHIS, Geneviève, « Théories de la réception et médiation enseignante », *Enseigner la littérature*, FOURTANIER, Marie-José et LANGLADE, Gérard (dir.), pp. 131-132.

¹¹¹ Cette distinction permet d'ailleurs de souligner avec Jean-Louis Dufays certaines limites à apporter à la notion même de sujet lecteur, en demandant non seulement si le sujet dont on parle est un sujet « réel » ou « idéal », et en remettant en cause la part de subjectivité et d'individualité réelle de tout lecteur, aussi membre de communautés discursive interprétative, culturelle... Ces ambiguïtés amènent de fait à préférer utiliser la notion de lecture littéraire, moins ambiguë sur ces points (DUFAYS, Jean-Louis, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des compétences? », *Pratiques* n° 149-150, pp. 227-248).

¹¹² Actes de colloques des 7^e rencontres en didactiques, IUFM de Montpellier, 2006. Nous citerons par exemple l'article de Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade et Catherine Mazauric, « Dispositifs de lecture et formation des lecteurs ».

¹¹³ LANGLADE, Gérard, *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, p. 85.

¹¹⁴ « Baignant dans l'« infratexte » commun de mon expérience du monde et des êtres, note Jean BELLEMIN NOEL, je dégage, je recompose, je compose de nouveau un peu comme le fait, en musique la si bien nommée interprétation, au bout du compte je constitue avec et dans ce qu'on appelle une œuvre littéraire ce trajet de lecture qui seul, peut-être, mériterait d'être appelé texte, et qui est tissé par la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur » (*Plaisirs de Vampires*, 2001, p. 21).

¹¹⁵ Selon Amélie Nothomb, « il y a tant de gens qui poussent la sophistication jusqu'à lire sans lire. Comme des hommes-grenouilles, ils traversent les livres sans prendre une goutte d'eau. Ce sont les lecteurs-grenouilles » (1992, p. 141).

subjectivité contenue dans toute lecture, c'est-à-dire la face « participative » du lecteur, amenant peu à peu dans les champs d'étude en didactique la notion de « sujet lecteur ». L'ouvrage collectif *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*¹¹⁶ dirigé par Gérard Langlade et Annie Rouxel, paru en 2004, peut ainsi être considéré comme le principal évènement déclencheur du « courant » centré sur le sujet lecteur. Le lecteur est considéré comme un « sujet » et il s'agit d'insister sur la nécessaire construction d'une identité de sujet lecteur, c'est-à-dire de ne pas négliger la part affective qui lie le texte et son lecteur. C'est aussi pour les théoriciens une manière de souligner qu'une lecture, qu'elle soit scolaire ou personnelle, ne doit pas être considérée dans un rapport purement formel, objectif avec le texte, mais qu'elle est plus riche en termes d'approches et d'interactions. Les réactions, les impressions suscitées par le texte font partie de la rencontre entre un texte et son lecteur, lequel n'est pas dans la seule posture du « lectant » dont parlent Michel Picard et Vincent Jouve, mais aussi dans celle du « lu » (Picard) ou du « lisant » (Jouve)¹¹⁷. La notion de sujet lecteur exprime donc la nécessaire prise en compte de la face participative de toute lecture littéraire.

Evolution de la notion de compréhension

La définition de l'acte de lecture a ainsi beaucoup évolué depuis les quarante dernières années. La lecture n'a pas toujours été conçue comme un processus de construction de sens mettant au premier plan le rôle actif du lecteur¹¹⁸. Si aujourd'hui, il va de soi que lire c'est comprendre ce qu'on lit, pendant longtemps, savoir lire se limitait à savoir oraliser des abécédaires, mémoriser des textes latins ou lire à haute voix et avec expression¹¹⁹. Nous pouvons en retenir que l'acte de lecture, aujourd'hui défini comme un acte de compréhension, repose d'abord sur la mise en interaction de quatre types de processus (visuels, perceptifs, de reconnaissance et de compréhension) qui s'effectuent en conjonction avec les trois sous-structures de la mémoire (sensorielle, de travail et à long terme). Nous nous intéresserons,

¹¹⁶ Nous citerons entre autres l'article de Gérard LANGLADE : « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », l'article d'Annie ROUXEL « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », l'article de Bertrand DAUNAY « L'infini processus de disqualification du lecteur » et celui de Monique LEBRUN « Emergence des subjectivités de lecteurs » etc.

¹¹⁷ Rappelons que Michel Picard, dans son ouvrage *La lecture comme jeu* (1986), proposait de distinguer trois instances dans le lecteur : le « liseur », ancré dans la réalité, le « lu » et le « lectant », respectivement la part inconsciente et la part critique distanciée. Cette tripartition est reprise par Vincent Jouve dans *L'Effet-personnage dans le roman* (1992) qui, renonçant au liseur comme instance rattachée au monde réel, propose un découpage plus homogène entre trois régimes de lecture, le « lectant », le « lisant » et le « lu », renvoyant respectivement aux dimensions intellectuelle, affective et pulsionnelle de la lecture.

¹¹⁸ GIASSON, Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, De Boeck, 1990.

¹¹⁹ L'évolution des modèles de lecture a été fortement déterminée par les recherches en neuropsychologie sur la mémoire. Voir notamment l'ouvrage de Michel FAYOL, *Le récit et sa construction* (1985).

pour notre part, au seul processus de compréhension, lequel devient une activité de « construction » de sens sous l'influence des théories piagésiennes, qui insistent sur le rôle actif et structurant du sujet¹²⁰. Nous verrons que le concept d'« interaction » est actuellement un concept-clé dans le domaine de la lecture et qu'il recouvre des réalités différentes, selon que les angles d'analyse sont cognitifs ou littéraires. Par exemple, si les didacticiens de la littérature questionnent pour leur part les interactions entre compréhension et interprétation, l'évolution des modèles cognitifs montre plutôt une remise en question des interactions possibles entre décodage et compréhension.

Aussi étrange que cela puisse paraître, lecture et compréhension n'ont donc pas toujours été associées. Dans les approches traditionnelles centrées sur le code qui ont prévalu jusqu'au milieu des années soixante dix, lire signifie plus ou moins identifier des mots écrits, les mettre en relation dans des phrases et pouvoir les oraliser. Nous pourrions établir un parallèle avec les méthodes littéraires traditionnelles centrées sur le texte, sur le décodage du message d'un auteur, comme si texte et lecteur étaient deux entités closes et tout à fait indépendantes l'une de l'autre. Dans les deux cas, on parle ici d'une conception dualiste du rapport lecteur / texte¹²¹. Au tournant des années quatre-vingt, la lecture a été considérée comme un processus de communication et de langage, sous l'influence des théories de la communication et du modèle psycholinguistique¹²². Le code graphique n'ayant pas de sens en lui-même, c'est le contexte et les connaissances du lecteur qui sont ici considérés comme les composantes essentielles du processus de lecture. Lire devient un processus de sélection de l'information qui fait appel à des stratégies plus globales (prédiction du sens et du contenu, confirmation des hypothèses, intégration des informations à partir d'indices d'ordre graphique, sémantique, syntaxique) dont les règles s'acquerraient naturellement avec l'usage. C'est pourquoi ces approches ont parfois été appelées « approches naturelles » (centrées sur le sens), par opposition aux méthodes traditionnelles¹²³.

En réponse à ces modèles jugés trop unidirectionnels, des modèles dits interactionnels situent plutôt la compréhension dans l'interaction entre les approches centrées sur le sens et

¹²⁰ TARDIF, Jean, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, 1992.

¹²¹ WEAVER, Constance, *Parallels between new paradigms in science and in reading and literary theories : An essay review. Research in the teaching of English*, 1985.

¹²² CORNAIRE, Claudette et GERMAIN, Claude, *La compréhension orale*, 1985.

¹²³ GIASSON, Jocelyne, *Op. cit.*

celles centrées sur le code¹²⁴. Par exemple, un lecteur expert peut adopter des stratégies d'anticipation du sens quand il lit un texte dont le sujet lui est familier, mais il peut parfois revenir à des stratégies de décodage plus pointues lorsqu'il se retrouve devant un texte ou un passage plus complexe, ou moins familier. Plusieurs études en psychologie cognitive centrées sur les processus mentaux du lecteur, comme nous le verrons ci-dessous, ont montré les nombreux facteurs qui entrent en interaction lors de la compréhension en lecture. On peut ainsi citer les principaux : les étapes de construction progressives d'une représentation mentale du texte par le lecteur (modèle propositionnel), l'effet des structures temporelles, causales et plus ou moins canoniques du récit (grammaires de récit), l'importance des schémas préalables du lecteur (théorie des schémas et des inférences) et la notion d'imagerie.

De la lecture littéraire à la notion de lecture plurielle

*De la lecture littéraire*¹²⁵...

Si les propos précédents nous ont permis de mieux comprendre en quoi « la lecture littéraire se présente souvent comme un rapport au texte s'établissant sur le mode de la singularité et de la responsabilité du lecteur¹²⁶ », il s'agit cependant de mieux définir celle-ci¹²⁷. D'après Annie Rouxel, la « définition de la lecture littéraire est non simple¹²⁸ ». C'est un terme à la fois « banal car il appartient à l'expérience de chacun, complexe car il se dérobe aux définitions et qu'il est aujourd'hui sujet de débats et de polémiques ». La lecture littéraire se caractérise tout d'abord par sa « fragile existence terminologique » car si le terme apparaît « officiellement » en 1984 avec Michel Picard qui lui consacre un colloque à Reims, et s'il est ensuite repris par les didacticiens du colloque de Louvain-la-Neuve¹²⁹, ou en 1996 par Vincent Jouve dans une revue qu'il intitule *La lecture littéraire*, le terme « se dérobe » par la

¹²⁴ RUMELHART, David et NORMAN, Don, « Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning », *Semantic Factors in Cognition*, COTTON et KLATZKY (dir), Erlbaum, 1978.

¹²⁵ Voir aussi l'article de Jean-Louis DUFAYS, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des compétences ? » *Pratiques* n° 149-150, pp. 227-248 : il retrace de manière efficace les origines et l'évolution de cette notion.

¹²⁶ GERVAIS, Bertrand, *Théorie et pratiques de la lecture littéraire*, GERVAIS, Bertrand et BOUVET, Rachel (dir.), p. 94.

¹²⁷ ROUXEL, Annie, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, 2002.

¹²⁸ Ainsi, en 1995, Yves Reuter dit par exemple en substance qu'on peut lire littérairement un texte littéraire et non littérairement un texte non littéraire, et réciproquement. Pour Annie Rouxel: « je désigne par lecture littéraire le fait de lire littérairement un texte littéraire. L'adjectif renvoie à la fois à l'objet et au mode de lecture. [...] c'est la lecture qui confère au texte son caractère littéraire » (*Ibid.*)

¹²⁹ *Pour une lecture littéraire. 2, Bilan et confrontations* : actes du colloque [international sur] "La lecture littéraire en classe de français, quelle didactique pour quels apprentissages ?" DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis et LEDUR, Dominique (dir.), 1996.

pluralité des acceptions que chacun entend lui attribuer¹³⁰. Nous pouvons souligner qu'il n'apparaît par exemple pas dans les programmes actuels de l'enseignement du français, ni pour éclairer les explications relatives à la notion de « lecture analytique », ni pour éclairer celles relatives à la lecture cursive... La lecture littéraire est une forme de lecture qui s'inscrit dans un temps particulier, celui de la relecture¹³¹, et dans un rapport particulier. Celui-ci est complexe, exigeant par les compétences qu'il demande, mais non dénué d'une forme de plaisir¹³², qu'il s'agira là aussi de mieux interroger. Nous pourrions peut-être plus aisément définir la lecture littéraire par ce qu'elle n'est pas. C'est une lecture qui se distingue de la lecture dite fonctionnelle, en raison de « son caractère dialectique¹³³ ». De même, c'est une « lecture sensible à la forme¹³⁴ », qui « diffère à la fois de la lecture courante et de la lecture savante.¹³⁵ » en raison de l'investissement qu'elle exige de son lecteur, de sa posture, et du fait qu'elle pose un « problème » de lecture, et qu'elle nécessite dès lors des compétences particulières.

La lecture littéraire engage donc un rapport au texte spécifique, « une pratique qui prend appui sur une manière spécifique de penser l'objet texte et l'élaboration de la signification. [...] Elle désigne un ensemble de pratiques [...], une vision du sujet-lecteur [...]

¹³⁰ Jean-Louis Dufays fait de Mircea Marghescou « le premier et véritable inventeur de la lecture littéraire », expliquant dans la préface d'un ouvrage de ce dernier : « Mon trouble fut grand lorsqu'en le découvrant, l'année suivante [1995], je me rendis compte que la plupart des thèses que je cherchais à promouvoir et qui étaient en train de s'imposer en cette fin du XX^e siècle avaient été formulées avec force et limpidité vingt ans auparavant ». (DUFAYS, Jean-Louis, « L'invention de la lecture littéraire » (Préface), MARGHESCOU, Mircea, *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*, 2009, pp. 13-14).

¹³¹ C'est une lecture à régime relativement lent, faite parfois de pauses ou de relecture permettant de goûter, de savourer le texte (position que j'assume et qui est loin d'être consensuelle). Certains lecteurs parviennent à capter dans le flux d'une lecture cursive ces éléments formels qui font sens et ouvrent au plaisir du texte, mais cela suppose un entraînement, une attention, une sensibilité au texte (à la fois disponibilité et acuité de lecture). "Ceux qui négligent de relire s'obligent à lire partout la même histoire " disait Barthes dans *S/Z*, présentant la relecture comme condition d'émergence du pluriel du texte, » (ROUXEL, Annie, *Op. cit.*).

¹³² « Caractéristique essentielle, le plaisir esthétique entre dans la définition de la lecture littéraire. C'est un plaisir complexe, métissé du plaisir propre à l'activité de lecteur et du plaisir du texte » (*Ibid.*).

¹³³ « Je rappellerai que la valeur des textes est d'abord liée au mode de lecture qu'on leur applique et que si la notion de littérature a un sens, celui-ci réside donc davantage dans certaines opérations de lecture que dans les traits immanents de la textualité, [et] qu'il est propre au sens commun (encore lui!) de notre temps (j'insiste sur cette contextualisation) de distinguer une lecture non littéraire ou fonctionnelle caractérisée par son unidimensionnalité (univocité-référentialité – priorité au fond- conformité aux lois du genre et aux lois éthiques...) d'une lecture littéraire caractérisée par son caractère dialectique. » (DUFAYS, Jean-Louis, « La lecture littéraire au lycée : quelle(s) théorie(s) pour quelle(s) pratique(s) ? », *Enseigner la littérature...*, p. 24).

¹³⁴ ROUXEL, Annie, *Op. cit.*

¹³⁵ « La lecture littéraire diffère à la fois de la lecture courante et de la lecture savante. Contrairement à la lecture courante qui vise la saisie informative minimale du texte, la lecture littéraire est un investissement particulier dans le texte[...]. Elle se distingue également de la lecture savante, par le fait qu'elle pose la singularité du lecteur et du texte. C'est du rapport aux théories et méthodologies littéraires qu'il est question ici. [...] En lecture littéraire, le texte est pris pour lui-même, imposant[...] D'autre part, le point de départ d'une lecture littéraire, est un problème de lecture : on s'y attelle parce que le texte « reste initialement fermé à nos entreprises habituelles de compréhension » (GERVAIS, 1977, 31). Il s'agit dès lors de se forger un projet de lecture au moyen d'une métaphore fondatrice, de trouver une façon de lire le texte qui permette de faire signifier ses zones d'ombre. » (XANTHOS, Nicolas, « La lecture littéraire comme parcours sur l'aire du dire, Prolégomènes à une sémiotique de la réception », BOUVET, Rachel et GERVAIS, Bertrand (dir.), *Théorie et pratiques de la lecture littéraire*, p. 96.)

et suppose la référence à des valeurs et donc une dimension idéologique¹³⁶ ». Cette pratique est donc complexe, plurielle. Ce qui la distingue véritablement d'autres formes de lecture, c'est en effet qu'elle n'a pas la même visée ni les mêmes « règles » : elle instaure un rapport au texte qui a une visée interprétative. Ainsi, ce sera en la mettant en relation avec la notion d'interprétation que nous pourrons trouver une manière de définir cette notion. Comme le dit Gervais :

« Le seuil de l'interprétation, ce n'est pas autre chose que celui de la lecture littéraire [...]. Il y a interprétation [...] quand l'écart entre ce qui est attendu et ce qui survient est trop grand et qu'il se remarque explicitement comme différence, signe d'une étrangeté, manifestation d'une altérité [...]. C'est là le prétexte de l'interprétation. [...]. De même, la lecture littéraire est une relation réglée [...]; elle répond par conséquent à des règles qui déterminent souvent quels sont les prétextes à un investissement accru de la part du lecteur, et qui établissent ce qui vaut la peine d'être lu et commenté¹³⁷ ».

La lecture littéraire peut donc se définir comme une pratique interprétative des textes littéraires, qui du fait de cet « écart » et de ces « règles » dont parlent entre autres Nicolas Xanthos et Bertrand Gervais, engage des compétences de lecture¹³⁸. Le rapport au texte est donc complexe, par sa pluralité, et il s'avère non dénué de difficultés dans l'interaction à créer¹³⁹. Il engage le lecteur à cette pluralité, mais en parallèle, il implique un apprentissage¹⁴⁰.

¹³⁶ GERVAIS, Bertrand, *Théorie et pratiques de la lecture littéraire*, p. 94.

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ « C'est une lecture qui engage le lecteur dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activité cognitive » (ROUXEL, Annie, *Op. cit.*).

¹³⁹ « La question que nous nous posons est de savoir comment s'opère, entre cet objet du monde et un sujet-lecteur, la relation que nous nommons acte de lecture. Le lecteur qui s'exprime sur sa lecture ne peut en révéler que quelques aspects externes. La relation entre, d'un côté, le lecteur-sujet, et, de l'autre, le livre-objet du monde, nous échappe dans sa spontanéité. Pour la saisir, il faut opérer une sorte de lecture de la lecture » [...] 16 « le résultat de la lecture [...] est le sens du livre, sens construit linéairement au rythme de la lecture. Mais ce sens n'est pas non plus un sens absolu, [...] il est en perpétuelle fuite vers d'autres sens possibles [...] Le « dressage » que suppose l'apprentissage de la lecture comprend ces règles minimales qui assurent une certaine homogénéisation des lectures d'un même texte faites par des sujets différents. L'apprentissage de la lecture se fait sur celui de la langue. [...] Malheureusement, l'apprentissage de la lecture qui se fait très tôt [...] n'est, en aucune façon, une garantie de « savoir lire » la littérature [...] on tient pour acquis, à tort, que ce savoir lire va de soi [...] L'acte de lecture, tout en étant éminemment singulier et individuel, est l'acte par lequel un lecteur devient collectif, pluriel. » (THERIEN, Gilles, « L'exercice de la lecture littéraire », *Théorie et pratiques de la lecture littéraire*).

¹⁴⁰ « Comme la lecture littéraire joue sur les références du lecteur, sur ses savoirs, elle est le lieu d'un apprentissage. » (ROUXEL, Annie, *Op. cit.*).

Le texte littéraire : postulats et caractéristiques

L'évolution de la lecture a entraîné une évolution du concept de texte littéraire. Nous rappellerons tout d'abord avec Annie Rouxel¹⁴¹ la définition générale que l'on entend donner au terme de « lecture littéraire » : « Il s'agit, certes, d'un ensemble de textes légitimés (historiquement et socialement valorisés) mais non réductible au panthéon classique. La littérature couvre en effet un vaste champ de textes réunis par leur dimension esthétique, de complexité variable, intégrant par exemple des textes de littérature de jeunesse¹⁴² ». Dans son propos, Annie Rouxel parle d'ailleurs du texte littéraire comme d'un « objet » : « objet de communication différée », ou « carrefour d'absences » pour reprendre à notre tour Philippe Hamon ; objet créant ses « propres référents », même si ceux-ci ne sont pas sans écho avec le monde réel, d'où les possibles phénomènes d'identification aux personnages, ou d'adhésion au texte. L'étymologie du terme rappelle qu'il est un tissu de liens, que ces liens soient les lignes du texte, les sens, les sons, ou au-delà de lui, d'autres textes. L'intertextualité est ce lien qui lie et relie tout un univers livresque, en tout auteur et en tout lecteur, et c'est cette forme de bibliothèque virtuelle, composée de tout un héritage littéraire, qui construit l'horizon d'attente du lecteur¹⁴³.

Le texte littéraire apparaît donc comme un objet pluriel, polysémique et lieu d'indéterminations. Comme le souligne Rouxel : « L'ensemble de ces caractéristiques fonde la polysémie du texte littéraire. Objet symbolique, système d'échos au réel et aux autres textes, le texte littéraire est le lieu d'indéterminations qui vont stimuler l'activité interprétative du

¹⁴¹ « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », Actes de l'université d'automne - *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Rennes, 2002. Récupéré du site : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html> (document non paginé).

¹⁴² De manière encore plus générale, on pourra ajouter que : « texte » définit un ensemble cohérent d'énoncés formant une unité de sens et ayant une intention communicative ; l'adjectif « littéraire » souligne l'ensemble des expertises visant à lire ou écrire correctement : le texte littéraire pourrait se définir comme celui qui emploie un type de langage obéissant à des préoccupations esthétiques afin de capter l'intérêt du lecteur.

¹⁴³ On peut aussi se reporter à ces propos de Karl Canvat : « la lecture littéraire posséderait trois traits distinctifs : la polysémie du texte ; sa fonction modélisante et, peut-être la plus importante, sa dimension comparative ou culturelle » (1999).

Cela rejoint les quatre critères généraux proposés par Gilles Thérien, et que la grande majorité des chercheurs admettent : « la polysémie (sur le plan interne au niveau des ambiguïtés textuelles ; et externe au niveau des diverses interprétations) ; la régularité de formes (plusieurs formes, comme le récit, sont canoniques, même si la tendance est à l'éclatement des formes) ; l'intertextualité (un texte ou un fragment se situe toujours par rapport à d'autres textes, encore une fois sur le plan interne et externe, comme l'a analysé Genette (REUTER, 1991) ; et l'ouverture sur l'imaginaire (sur les mondes possibles ou secondaires, pour emprunter l'expression de Benton, 1983). Or, comme le déplore Thérien, « la plupart du temps, devant la complexité de l'objet littéraire, les pratiques scolaires se concentrent surtout sur la régularité des formes, au détriment des trois autres composantes. soit que l'on travestisse des œuvres polysémiques en ersatz plus digestes, soit que l'on recoure à n'importe quelle œuvre de littérature de jeunesse, sous prétexte qu'elle est plus lisible parce que plus proche du monde des jeunes lecteurs. Autrement dit, comme l'explique Verret, devant la difficulté à faire entrer l'objet didactique dans la programmation bureaucratique, on lui substitue un autre objet » (1996, p. 100).

lecteur¹⁴⁴ ». Pour Dufays, « il se caractérise donc par une forme d'instabilité dynamique, résultant en partie de la pratique même de la lecture. En effet, voué à la polysémie et à la sémiologie illimitée tant qu'il n'est pas actualisé par un lecteur, le texte peut se définir comme un pur artefact qui condamne chaque lecture à être un processus de construction reposant sur les compétences et les motivations du lecteur, il devient un objet social¹⁴⁵ ».

Si le sens apparaît comme étant le fruit d'une construction par le lecteur, « il y a lieu de changer de question : il faut désormais s'interroger sur l'effet, et non plus sur la signification des textes¹⁴⁶ ». L'interaction texte-lecteur inscrit donc une dimension pragmatique¹⁴⁷ dans l'acte de lire, ce qui amène Jean-Louis Dufays à conclure qu'« étudier comment un texte est lu, c'est étudier comment il agit¹⁴⁸ ». Cette nécessaire construction résulte des indéterminations qui le caractérisent, et qui en font un produit inachevé, mais par là-même ouvert aux sens et à la pluralité des interprétations. « Tant que ses virtualités ne sont pas concrétisées par une lecture particulière, le texte reste un produit inachevé [et] au regard de la lecture, il apparaît comme un ensemble d'indéterminations, d'ouvertures de sens¹⁴⁹ ».

Le texte littéraire apparaît donc comme un objet mouvant, qu'il s'agit de bien considérer dans son rapport au lecteur et à la lecture. D'ailleurs, pour Annie Rouxel, « c'est la lecture qui confère au texte son caractère littéraire¹⁵⁰ ».

¹⁴⁴ ROUXEL, *Op. cit.*

¹⁴⁵ « ou, si l'on préfère, un discours, tandis que la lecture se mue quant à elle en un processus de reconnaissance et de combinaison d'une matière préexistante. Bien entendu, artefact et objet social, texte et discours, construction et reconnaissance sont à chaque fois deux phases d'un même phénomène : la lecture peut donc être définie comme un processus fondamentalement dialectique », *Stéréotype et Lecture*, pp. 80-81.

¹⁴⁶ ISER, *Op. cit.*, p. 8.

¹⁴⁷ AUSTIN, John Langshaw, *Quand dire c'est faire*, 1962.

¹⁴⁸ DUFAYS, Jean-Louis, « la lecture littéraire au lycée, quelle(s) théorie(s) pour quelle(s) pratique(s) ? », LANGLADE, Gérard et FOURTANIER, Marie-José (dir.), *Enseigner la Lecture Littéraire*, p. 21.

¹⁴⁹ *Ibid.*

L'ouverture aux sens qui peut néanmoins être influencée par d'autres facteurs. Ainsi, pour Michel Riffaterre, « la nature de la perceptibilité varie selon que le lecteur est contemporain du texte ou non » (1979, p. 98). Ou encore, pour Hans Robert Jauss, « l'esthétique de la réception a priorité herméneutique sur toute esthétique de la production en ce qu'elle exige de tout interprète qu'il mette consciemment en jeu sa propre situation dans l'histoire. La communication ne devient dialogue qu'à partir du moment où l'interprète connaît et reconnaît l'altérité du texte à l'horizon de ses propres attentes » [...] « l'effet majeur du décalage des codes est que le sens comporte toujours pour le lecteur une part plus ou moins grande d'indéterminations, d'ambiguïtés que son système de références ne lui permet pas de décoder directement » (1980, p. 10).

¹⁵⁰ ROUXEL, Annie, *Op. cit.*

La notion de lecture plurielle

Le rapport au texte dans la pratique de la lecture littéraire apparaît ainsi comme complexe, pluriel, à cause de la relativisation inscrite dans toute lecture interprétative, c'est-à-dire, dans toute proposition d'élaboration de sens par un lecteur¹⁵¹. Cette évolution a mené à la notion de lecture plurielle, notion elle aussi complexe car acceptant plusieurs définitions, dont celles que nous proposerons plus loin. C'est Jean-Louis Dufays qui a donné toute son importance à la notion de « lecture plurielle », en faisant notamment un bilan théorique des modèles de lecture dans l'article « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14 / 15 ans¹⁵² ». Ce bilan permet plus particulièrement de mieux comprendre l'évolution du rapport au texte et la relativisation grandissante dans ce rapport, notamment avec le modèle théorique de déconstruction et de dissémination qui peut caractériser cette approche du texte¹⁵³. Celles-ci n'est cependant pas exclusive ni prédominante, mais elle est un exemple d'une manière de concevoir le texte littéraire comme une entité plurielle. Le tableau de synthèse ci-dessous, qui reprend les points principaux des propos de Jean-Louis Dufays, met en évidence cette pluralité (synchronique et diachronique) dans le rapport au texte.

¹⁵¹ Cela dépend notamment des rapports au texte engagé, des connaissances de ce lecteur, de la part de subjectivité inscrite...

¹⁵² DUFAYS, Jean-Louis., « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14/15 ans », *Pratiques* n°95, septembre 97, pp. 31-52.

¹⁵³ La question de la pluralité interprétative est bien un des éléments essentiels entrant dans la définition de la lecture littéraire, mais aussi, dans la lecture de tout art. On citera le colloque international de 2006 intitulé *Approche empirique de la pluralité interprétative des récits*, organisé par l'Université de Lausanne, où les participants, et notamment Jean-Louis Dufays (« Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques »), ou encore Christophe Roncevaux (« Du topique à l'isotopie. La pluralité interprétative au service de l'apprentissage de la coopération textuelle dans les cercles de lecture ») témoignaient de l'importance de ce concept dans le cadre de la lecture littéraire. (Colloque international, Institut des sciences sociales et pédagogiques et Association internationale des sociologues de langue française, *Approche empirique de la pluralité interprétative des récits*, Université de Lausanne, novembre 2006). Pour Jean-Louis Dufays, on pourra se reporter à l'article « Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques » (*La Recherche* n° 46, 2007, pp. 71-90).

La notion de lecture plurielle chez Jean-Louis Dufays : bilan théorique des modèles de lecture

<p>Doctrine des quatre sens et tradition herméneutique:</p> <p>Dufays cite dans son article les modèles de lecture visant à éclairer les dimensions multiples des textes. Ainsi dès l'Antiquité gréco romaine :</p>	<p>« Tradition stoïcienne de l'allégorisme » :</p>	<p>Essayer de décoder les sens cachés (vs philologie alexandrine : vol d'établir les textes avec exactitude).</p>	<p>Il montre la distinction entre lecture littérale / allégorique pendant toute l'Histoire, qui sera formulée au 19^e s. sous forme d'opposition compréhension (littérale) / interprétation (au-delà).</p>
<p>Les cinq codes distingués dans S/Z</p> <p>Dufays établit ici une seconde distinction entre :</p>	<p>« Texte scriptible » : idéal de la pratique littéraire : un texte dont le sens relèverait d'un engendrement inépuisable</p>	<p>Il distingue cinq types de codes : → Code proairétique (voix de l'Empirie) : organise les actions des personnages en séquences → Code herméneutique (voix de la Vérité) : déroule la structure des énigmes posées par le texte. → Code des sèmes (voix de la personne) : ensemble des connotations formant champs lexicaux → Codes culturels (voix de la Science) : jugements fondés sur une autorité → Champ symbolique (voix du symbole) : associent au texte significations multivalentes et réversibles.</p>	<p>Il s'agit moins d'une typologie systématique qu'un choix fondé sur critères hétérogènes. Ce système s'adresse à des adultes, mais il fut remarqué par les didacticiens car il a « recours à une analyse pas à pas, par petites touches, qui découpe dans le texte des « lexies » déterminées au gré des décisions du lecteur » et que l'on peut « transposer, mutatis mutandis, dans une classe de secondaire ».</p>
<p>Déconstruction et dissémination</p>	<p>Le troisième modèle de lecture met en face à face Derrida (la dissémination) et Paul de Man (<i>Allégories de la lecture</i>). « processus volontaire et systématique de désagrégation de la cohérence textuelle par le lecteur ». Déstabilisation qui peut se faire de deux manières complémentaires :</p>	<p>→ Déconstruction derridienne : mettre en évidence contradictions entre le sens grammatical, explicite, et le sens rhétorique (implicite). Ex : les questions rhétoriques → Exploiter les potentialités signifiantes de chaque signe, ou mot du texte. Ex : titre « Salut » de Mallarmé. (Derrida et Finas).</p>	<p>Barthes et ces derniers apportent de la nouveauté face à l'herméneutique et à l'exégèse médiévale, car « il ne s'agit plus d'ordonner le sens en vue d'une unité ou d'une cohérence ultime, mais au contraire de le désordonner, faire apparaître sa belligérance interne » Avec Vincent Jouve (<i>La lecture</i>), on passe d'une lecture centripète à centrifuge dès 1962. Ainsi, du « paradigme classique, fondé sur la confiance dans le sens des textes et des objets du monde », on passe au « paradigme moderne et romantique fondé sur l'idée de rupture entre l'homme et son langage et sur le scepticisme par rapport à toute construction de sens stable et cohérente » (U. Eco, <i>L'œuvre ouverte</i>, pp.15-37).</p>

L'évolution historique de l'approche du texte et de la lecture littéraires ont donc permis de poser un regard plus critique sur cet objet, sur cette pratique, et sur la posture du lecteur dans son interaction avec l'objet littéraire. Cette prise de distance heuristique et métacognitive a permis à Jean-Louis Dufays de mettre en évidence « les pluriels du texte » auxquels la lecture peut être soumise. Cela a ainsi souligné l'extrême diversité des approches qui peuvent être faites, la pluralité des objectifs de lecture et des compétences à convoquer, des pratiques à mettre en place, des conceptions de l'objet littéraire, et de la lecture littéraire même.

Les « pluriels du texte »		
Jean-Louis Dufays tente, dans « lire au pluriel », une typologie, par laquelle il interroge les sortes de « diversité » ou de « pluriel » auxquels la lecture peut être soumise		
<p>Pluriel des niveaux textuels et des composantes génériques</p> <p>Pour tous types de texte, une lecture plurielle peut consister à alterner la prise en compte de ces trois strates rhétoriques :</p>	<p>→ <i>inventio</i> (dimension idéo) (diégèse) → <i>dispositio</i> (dimension thématico-séquentielle) (narration) → <i>elocutio</i> (dimension langagière) (mise en texte) pluriel des types de texte : narratif, poétique, dramatique, argumentatif pluriel des composantes génériques : réaliste, fantastique, policier....</p>	<p>Exemple : un texte de type narratif peut donc être lu tour à tour aux niveaux de la diégèse (intrigue, personnages, décor, temps raconté...), de la narration (instance narrative, temps de la narration) et de la mise en texte (temps verbaux, progression thématique, champs lexicaux)...</p>
<p>Diversité des identités génériques</p>	<p>On peut aussi mettre en concurrence les divers types et genres : le lecteur peut lire un texte à la lumière de schémas « architextuels », et certains textes, à l'identité typo ou générique d'apparence brouillée, s'y prêtent d'autant mieux.</p>	
<p>Le pluriel des phases de la lecture Le lecteur peut choisir de séparer les étapes qui lui permettent de donner sens au texte et privilégier tour à tour :</p>	<p>→ Le précadrage (contexte et paratexte) → Compréhension locale (s'appuyer sur des portions de texte limitées) → Compréhension globale (cohérence interne de l'ensemble) → Interprétation (faire signifier le texte // référents ou savoirs extérieurs) → Application (appliquer le texte à sa propre situation de lecteur...)</p>	<p>On remarquera que l'on retrouve l'opposition des exégètes entre compréhension/interprétation ; et la dialectique entre particulier/global , interne/externe, originel/actuel , qui est la clé de <i>Pour une herméneutique littéraire</i> de Jauss.</p>
<p>Le pluriel des fonctions langagières (Jakobson)</p>	<p>→ fonction référentielle → fonction conative → fonction expressive → fonction phatique → fonction métalinguistique → fonction poétique</p>	<p>Ces fonctions sont néanmoins souvent dénoncées, car non exhaustives.</p>

<p>Polysémie, poly-isotopie et multiplicité des compréhensions</p>	<p>Démarche interne, elle résulte de la dissémination deridienne : comprendre un texte ou extrait de diverses manières en fonction de la polysémie ou poly-isotopie (Greimas) des textes, de leur aptitude à se laisser intégrer dans plusieurs schémas explicatifs : « elle concerne toute lecture dès l'instant où le lecteur se met à envisager plusieurs hypothèses sur la fonction de tel personnage, action, objet, fait de style...dans l'économie générale du texte. »</p>	
<p>Les « grilles » d'interprétation externe</p> <p>Elle a pour caractéristique de multiplier les interprétations externes : virtuellement inépuisable, les connaissances permettant de la fonder sont de toutes natures :</p>	<p>Analyse littéraire traditionnelle (biographique, histoire littéraire, stylistique...) Savoirs sociologiques Savoirs psychanalytiques Savoirs institutionnels ... mis en valeur par la nouvelle critique.</p>	<p>Selon le savoir sur lequel elle s'appuie, l'interprétation se fera sociohistorique, idéologique, institutionnelle, transtextuelle, autotextuelle (centrée sur les œuvres de l'auteur), biographique, psychologique, actualisante (centrée sur le contexte de réception), soit huit modes de lecture.</p>
<p>Le pluriel des horizons d'attente (Jauss, <i>Pour une esthétique de la réception</i>, 1978)</p>	<p>Il y a diversité interprétative en fonction des « changements d'horizon » selon les générations successives de lecteurs. On ne lit pas une même phrase selon l'époque, les cultures, les milieux socioculturels, le sexe, l'âge...</p>	

Nous comprenons donc que la notion de pluralité est essentielle actuellement pour bien cerner toute la complexité du trinôme texte littéraire-lecteur-lecture, car cette pluralité, comme le montre l'exemple de Jean-Louis Dufays, engage une pluralité de pratiques (et donc de démarches et outils les structurant), mais aussi de modèles et de rapports au texte, et donc de lectures possibles, relatives¹⁵⁴, d'un même texte littéraire. Nous percevons mieux alors le rapprochement qui s'établit entre cette notion de pluralité et la notion d'interprétation, par le concept de relativité de la lecture qui définit en partie les deux termes dans leur acception contemporaine.

¹⁵⁴ Nous proposons ici « relatives » dans le sens où aucune d'elle ne s'inscrit dans une forme d'écriture à visée dogmatique ou à caractère de vérité générale : une lecture qui a conscience de la possibilité de son interprétation, sans en rejeter ni en occulter toute autre.

Si la notion de pluralité peut aussi s'exprimer dans la nature et la visée des rapports qui relie le lecteur et tout texte littéraire, les approches, définies séparément, peuvent paraître très différentes, amenant à concevoir différents types de lectures littéraires en fonction de l'approche qui pourrait être privilégiée... à moins de comprendre la lecture littéraire comme le lieu d'une lecture plurielle qui accepte plusieurs approches, toutes essentielles, et peut-être plus complémentaires qu'incompatibles.

De la pluralité des modèles théoriques de la lecture au modèle (combinatoire) de la lecture littéraire dialectique

L'implication subjective ou lecture participative

La première forme (ou posture de lecteur) que peut prendre cette interaction est celle qui privilégie une lecture dite « participative ». Elle est apparue avec Michel de Certeau, en 1980 : pour lui, la littérature consiste à s'approprier librement les textes, à mettre au premier plan le plaisir immédiat produit par ceux-ci, leur pouvoir de surprendre et d'enchanter l'imagination¹⁵⁵. On peut considérer cette lecture comme une lecture psychoaffective, « ordinaire », « quotidienne », où sont davantage privilégiées la part physiologique du lecteur et ses dimensions affective et fantasmatique. Ce qui est valorisé dans ces conditions, c'est d'abord le fond, les référents, l'énoncé, le point de vue éthique. Cette lecture privilégie l'« illusion référentielle », l'implication psychoaffective dans les référents du texte et elle correspond en gros à la lecture « heuristique » de Michel Riffaterre, à la lecture « quasi pragmatique » de Stierle, ou encore à ce que Umberto Eco appelle « l'utilisation du texte » et Gervais la « régie de la progression ». Cette conception rejoint à la fois celle de la lecture comme braconnage, comme « art de faire », d'« inventer le quotidien », dont parlait évidemment Michel de Certeau¹⁵⁶, le « droit au bovarysme » dont parlait Daniel Pennac¹⁵⁷, *L'éloge de la paraphrase* de Bertrand Daunay¹⁵⁸, ou encore l'« utilisation » du texte dont parle Umberto Eco¹⁵⁹. Pour le dire avec Jean-Louis Dufays :

« J'appellerai participation la lecture qui cherche avant tout à saisir ce qui dans le texte est représentable [...]. Le lecteur " participatif " préfère le référent au signifié.

¹⁵⁵ Christian Poslaniec s'inscrit dans la même conception de la lecture et l'a bien expliqué dans son ouvrage *De la lecture à la littérature : introduction à la littérature : littérature, littérature de jeunesse, enseignement*, 1992.

¹⁵⁶ *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*, 1980.

¹⁵⁷ *Comme un Roman*, Gallimard, 1992.

¹⁵⁸ DAUNAY, Bertrand, *Eloge de la paraphrase*, 2002.

¹⁵⁹ ECO, Umberto, *Lector in fabula*.

Percevant le texte comme l'expression directe d'une vérité, il ne s'intéresse pas à la *manière* dont il est écrit (sa facture, sa forme, sa composition, sa "poéticité"), mais à la *matière* qu'il traite, à l'univers qu'il dépeint¹⁶⁰ ».

Comme le souligne Jean-Louis Dufays¹⁶¹, « les valeurs associées à cette conception de la lecture sont celles de la lisibilité (unité, cohérence), de la conformité aux codes génériques, du rapport à la réalité, de la conformité éthique et de la référentialité ». Ses enjeux didactiques sont la valorisation des réceptions spontanées (notamment des commentaires paraphrastiques), la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité, mais aussi la relativisation de la littérature canonique et du sens commun, le travail sur des objets multiples, non propres à la littérature légitimée et la lecture individuelle vue comme lieu d'un « braconnage » intelligent.

« Cette lecture participative, loin d'être "naïve", et de diluer l'œuvre dans de vagues références au vécu, est au fondement même de la lecture littéraire. Elle réalise en effet l'indispensable appropriation d'une œuvre par son lecteur dans un double mouvement d'implication et de distance où l'investissement émotionnel, psychologique, moral et esthétique inscrit l'œuvre dans une expérience singulière¹⁶² ».

Mais Jean-Louis Dufays souligne aussi les « limites » de ce rapport au texte, en pointant notamment le fait que cette pratique est beaucoup plus souvent qualifiée d'ordinaire que de littéraire et qu'elle peut alors ne pas être en soi porteuse d'apprentissages¹⁶³. Ce rapport accès sur la subjectivité du lecteur n'en reste pas moins essentiel, tout comme celui privilégiant au contraire le raisonnement critique et une forme de distance face au texte.

Objectivation ou lecture distanciée

La lecture littéraire peut aussi être en partie définie comme une mise à distance du texte par son lecteur. Pour Jean-Louis Dufays, « mettre le texte à distance, c'est considérer qu'il n'a pas d'autres référents que textuels¹⁶⁴ ». La conception qui se fonde sur la distanciation peut être comparée à la lecture « herméneutique » de Michael Riffaterre, à la lecture

¹⁶⁰ DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, pp. 180-184.

¹⁶¹ *Ibid.*, pp. 89-91.

¹⁶² JOUVE, Vincent, « La lecture comme retour sur soi », LANGLADE, Gérard et ROUXEL, Annie (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, pp. 183-197.

¹⁶³ DUFAYS, Jean-Louis, *Op. cit.*, p. 89.

Nous pourrions aussi faire référence à l'article de Monique Lebrun et Monique Le Pailleur, « De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits » (LEBRUN, Monique et PREFONTAINE, Clémentine (dir.), *La lecture et l'écriture, Enseignement et apprentissage*, 1992).

¹⁶⁴ DUFAYS, Jean-Louis, *Ibid.*, p. 185.

« pseudo-référentielle » de Karlheinz Stierle, ou encore à la « coopération interprétative » d'Umberto Eco¹⁶⁵. Elle trouve sa première formulation chez Mircea Marghescou en 1974¹⁶⁶, qui n'emploie pas comme tel le terme de lecture littéraire mais décrit la manière dont la lecture littériserait les textes, en recourant à une triple opération : suspension de la valeur anecdotique (ou référentielle) du texte, manifestation de ses valeurs archétypales (ou symboliques), activation maximale de sa polysémie. Selon cette analyse, les différentes opérations dépendent avant tout de la disponibilité et de la volonté du lecteur, et celles-ci assimilent l'effet littéraire à la mise à « distance critique¹⁶⁷ » du texte par le lecteur. On voit dès lors en quoi la lecture littéraire peut aussi être définie par cette mise à distance, cette mise en œuvre d'une lecture méthodique et critique où sont privilégiées l'instance du « lectant » dont parlait Michel Picard¹⁶⁸ et la « coopération interprétative » chère à Umberto Eco¹⁶⁹. Bertrand Gervais sera ensuite le premier à donner à cette manière de lire le nom de lecture littéraire, en 1993, définissant cette pratique comme le passage d'une « régie de la progression » à « une régie de la compréhension », caractérisée par une exploration de toutes les virtualités du texte. Les valeurs privilégiées ici sont à la fois celles de la polysémie, de la subversion, de la fictionalité affichée, de la transgression et de la poéticité¹⁷⁰. Cela donne lieu à une valorisation des éléments formels, des intertextes, de l'énonciation, du travail de l'écrivain, du point de vue esthétique sur les textes¹⁷¹.

¹⁶⁵ ECO, Umberto, *Op. cit.*

¹⁶⁶ Dans *Le concept de littérarité*, analysant un fait divers apparemment insignifiant (« Sur la Nationale 7, une automobile roulant à 100 à l'heure s'est écrasée contre un platane. Ses quatre occupants ont été tués »), l'auteur mettait en évidence les trois traits qui permettaient à tout lecteur de « littériser » un tel texte – En premier lieu, la suspension de la fonction anecdotique consiste à refuser de lire ce texte comme un simple fait divers. Ensuite, la manifestation archétypale amène à voir dans chaque signe le symbole d'une réalité profonde, par exemple l'automobile devient la Modernité, le platane devient la Nature, etc. Enfin l'activation maximale de la polysémie a pour effet d'associer à chaque signe le plus grand nombre de symboles possibles (ainsi, automobile renverra à la fois à Modernité, à Vitesse, à Sécurité, à Technologie, à Culture, etc.

¹⁶⁷ Ce terme est ici à comprendre avec le sens de lecture objectivante qu'Annie Rouxel lui donne notamment dans *Enseigner la lecture littéraire*.

¹⁶⁸ *La lecture comme jeu*, 1986.

¹⁶⁹ ECO, Umberto, *Op. cit.*

¹⁷⁰ Nous pourrions aussi nous reporter à l'article de Jean-Louis Dufays, « La lecture littéraire, des “ pratiques du terrain ” aux modèles théoriques... » (CHABANNE Jean-Charles (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, 2006, p. 36).

¹⁷¹ Nous pouvons mettre en lien cette conception avec certains propos de Catherine Tauveron (*Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au delà*, 2001), ou encore d'Annie Rouxel, même si chacune, et Rouxel en particulier, a assez radicalement changé de point de vue depuis 1997, étant aujourd'hui plus adepte de la lecture subjective. Ainsi trouvons-nous dans *Enseigner la lecture littéraire*: « pour être féconde et pleinement goûtée, l'expérience du dépaysement doit être donnée à la conscience. C'est un « exercice » qui requiert un savoir-faire. Que le lecteur en sorte transformé n'altère en rien cette évidence : la distance est nécessaire pour apprécier les effets produits en soi par le texte » (« La lecture comme art de la distance », *Enseigner la lecture littéraire*, 1995, p. 79).

Jean-Louis Dufays apporte néanmoins là aussi certaines limites possibles :

« Il me semble cependant que, dans la mesure où ils [les enjeux didactiques de la lecture littéraire] se fondent sur l'arrachement aux pratiques spontanées et le contrôle des émotions subjectives, ils ne suffisent pas à définir une lecture littéraire. D'une part, en effet, dans l'usage ordinaire, l'adjectif « littéraire » véhicule aussi l'idée d'une satisfaction d'ordre psychoaffectif ; est-il possible et opportun de l'épurer de cette connotation ? D'autre part, quand elle se fait exclusive, la posture de distanciation n'échappe pas aux accusations d'artifice scolastique et d'élitisme socioculturel et devient, pour beaucoup (Reuter, Baudelot et al, Dumortier, Daunay), la source d'un écart dommageable entre la lecture scolaire et les pratiques sociales de référence.¹⁷² ».

Cette mise en garde de Dufays est en effet essentielle, et il apparaît que la notion de lecture littéraire ne peut être définie de manière exclusive par une de ces deux approches, car toutes les deux ont leur intérêt dans le rapport entre le texte littéraire et le lecteur.

De la distanciation / participation au « va-et-vient dialectique »¹⁷³

Une autre approche ne cherche pas à opposer de manière dichotomique les deux précédentes, mais plutôt à montrer leur possible combinaison. Pour Jean-Louis Dufays,

« [cette troisième] approche préconisée par Michel Picard (1986) se situe à mi-chemin ou plutôt au-delà des deux conceptions qui viennent d'être opposées dans la mesure où elle les met en tension : pour Michel Picard, tout lecteur est triple : à la fois *liseur* (instance sensorielle), *lu* (instance inconsciente, fantasmatique) et *lectant* (instance intellectuelle, interprétative).[...] Lire littérairement revient dès lors à activer au maximum les tensions axiologiques inéluctables qui tiraillent tout lecteur entre les valeurs liées aux référents (l'unité de sens, la conformité esthétique, la vérité) et les valeurs liées aux formes du message (la polysémie, la subversion, la fictionalité) : est littéraire le lecteur qui oscille sans faire de hiérarchie entre des critères de valeurs à priori contradictoires. S'affiche ainsi un rapport double à la littérature, perçue à la fois comme un lieu de règles et de dérèglements, comme un corpus spécifique et comme une valeur relative. Cette démarche [...] semble aussi correspondre au fonctionnement « ordinaire » de la plupart des lectures¹⁷⁴ ».

De plus, cette conception de la lecture littéraire pourrait s'inscrire dans le cadre d'un apprentissage de la lecture (tel que défini par nous). Elle peut en effet être reliée aux trois temps de l'apprentissage tels qu'ils ont été formalisés par Philippe Meirieu : au va-et-vient

¹⁷² DUFAYS, Jean-Louis, « Les lectures littéraires, enjeux et évolution d'un concept », *Le Pari de la littérature, quelles littératures de l'école au lycée ?*, 2005, pp. 186-191.

¹⁷³ Voir aussi ROUXEL, Annie, *Op. cit.*, pp. 46-47.

¹⁷⁴ DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et Lecture*, p. 185.

entre l'ancrage, le désancrage et le réancrage de la lecture dans l'univers référentiel correspondent en effet l'alternance entre les moments de contextualisation (par une production initiale), de décontextualisation (via des ateliers de structuration) et de recontextualisation (par une production finale) des apprentissages¹⁷⁵.

Bilan : trois conceptions actuelles du rapport au texte

Trois modèles de lecture prédominent ainsi actuellement : celui de la lecture dite objectivante, celui de la lecture subjective et celui de la lecture littéraire conçue comme un va-et-vient dialectique.

Le modèle de lecture objectivante reste très marqué par l'héritage des théories dites structuralistes ou internes de la lecture : le texte est le garant dominant du sens, le lecteur y puisera le sens que ce dernier aura à lui proposer. Le lecteur se rapproche du « lectant » de Michel Picard et de Vincent Jouve, la lecture se caractérise par une approche analytique du texte, où la subjectivité du lecteur n'a guère de place. C'est la distanciation, l'analyse critique qui prédominent. Ce type de lecture a marqué longtemps l'histoire de la didactique, il domine aussi depuis longtemps les programmes scolaires du secondaire, car même si les programmes de lecture méthodique, mais surtout ceux de lecture analytique, ont cherché à intégrer davantage le lecteur en lui donnant une place croissante dans le travail interprétatif, ce travail concerne encore largement son activité objectivante, bien plus que son rapport affectif et subjectif au texte littéraire. Ce modèle de lecture fut prôné pendant un temps par plusieurs chercheurs tels Gérard Langlade ou encore Annie Rouxel, avant qu'ils ne lui préfèrent le modèle de lecture dite subjective dans les années 2000.

Le modèle actuel de lecture dite subjective ou participative s'inscrit dans l'héritage des théories « dites « externes » de la lecture ; il est plus nettement défendu par des chercheurs tels Gérard Langlade, Annie Rouxel, notamment suite à la parution de leur ouvrage collectif *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, en 2004. La lecture analytique est ici considérée comme secondaire, voire « nuisible » dans cette relation entre le lecteur et son texte, car ce rapport doit, pour ces auteurs, se caractériser par une approche avant tout expérientielle, subjective : ce sont les émotions, les réactions et les impressions du « sujet » lecteur qui prédominent face au texte, faisant ainsi écho au « lu » ou au « lisant » de

¹⁷⁵ Voir aussi la notion de « reliance », chez Geneviève Mathis : « le développement de l'intelligence est inséparable de celui de l'affectivité. Et la raison n'est pas hiérarchiquement supérieure à l'émotion : c'est leur interaction qui fait l'homme : “ le génie de sapiens ”, écrit Edgar Morin, dans *Le paradigme perdu, est dans l'intercommunication entre l'imaginaire et le réel, entre le logique et l'affectif...* » (« Une discipline de reliance », *Le Pari de la littérature, quelles littératures de l'école au lycée ?*, 2005).

Michel Picard et de Vincent Jouve. Le texte est alors clairement secondaire. C'est une approche de la lecture que l'on retrouve davantage dans les pratiques de lecture en primaire, notamment lors d'activités de lectures de littérature de jeunesse construites autour de l'identification aux personnages et aux éléments de la fiction. Au secondaire, ce modèle de lecture se retrouve davantage dans la lecture dite « cursive », où l'objectif est alors de privilégier un rapport plus libre entre le lecteur et le texte, sans qu'il soit ensuite demandé une analyse plus approfondie de sa lecture, comme c'est le cas avec la lecture analytique ou le commentaire au lycée. La notion de plaisir prédomine, un plaisir qui naîtrait de la seule lecture et des réactions (identification aux personnages, sentiments...) produites.

Le troisième modèle de lecture est celui de la lecture littéraire dialectique : il montre la possible combinaison des deux modèles précédents, la nécessité de leur mise en dialogue, en montrant la stérilité d'une opposition binaire et la nécessité de son dépassement, pour une approche plus dialectique de la lecture. Michel Picard, Jean-Louis Dufays, ou encore Sylviane Ahr s'inscrivent dans ce modèle de lecture, en soulignant chacun avec leur approche personnelle l'intérêt d'une prise en compte de la lecture subjective et de la lecture analytique, c'est-à-dire d'un système combinatoire, avec une alternance des deux approches, sans hiérarchisation, par un « va-et-vient » entre texte et lecteur qui permette ainsi une approche plurielle et dialectique des textes. Pour eux, si les deux modèles précédents manifestent des différences en ce qui concerne la place du lecteur, du texte, la nature et les finalités mêmes des rapports et des interactions qui naissent de la lecture, il ne faut pas les considérer comme incompatibles, et s'excluant l'un l'autre, comme le font en règle générale les tenants de chaque modèle. Cette approche de la lecture nous semble la plus à même de répondre à la complexité de ce qu'implique l'interprétation d'un texte littéraire, car elle cherche à répondre à la pluralité des approches possibles pour un même texte, en faisant des deux variables essentielles que sont le lecteur et le texte des acteurs de cette dynamique complexe. C'est à partir de cette double prise en compte, qui tient compte des différences sans les opposer ni les hiérarchiser, que peut naître une lecture littéraire plus riche, variant les rapports au texte, les approfondissant. Nous soulignons dès à présent que nous nous situons dans cette conception et ce modèle de lecture littéraire dialectique.

Comprendre / interpréter un texte littéraire

A cette complexité née en partie de cette pluralité s'en ajoute une autre, relative au binôme comprendre / interpréter, soit à l'acte de lecture en lui-même, à son approche cognitive et métacognitive. D'ordre heuristique, elle peut aussi ne pas être sans conséquence didactique.

Phases de construction du sens ...

Nous proposons ici de revenir tout d'abord de manière synthétique et non exhaustive sur quelques modèles de constructions du sens, afin de souligner la pluralité des approches possibles (ne serait-ce qu'un niveau terminologique), mais aussi un point commun qui peut relier ces approches, à savoir la pluralité des « processus » ou des opérations mentales amenant le lecteur du premier contact avec le texte à la « construction du sens ». Une « construction du sens », qu'il nous faudra de ce fait mieux définir.

Chez Jean-Louis Dufays¹⁷⁶ tout d'abord, le modèle proposé se constitue de deux niveaux d'opération (phrastiques et interphrastiques), et de deux degrés de lecture (orientation préalable puis compréhension et interprétation). *L'orientation préalable* dépend de plusieurs facteurs : la motivation du lecteur (qui amène à privilégier certaines dimensions du texte et à en mettre d'autres à distance) et ses compétences. Cette orientation dépend en partie de la reconnaissance de « contenus familiers » : « le lecteur recherche donc en premier lieu une certaine conformité du texte aux stéréotypes qui forment sa compétence », une « conformité » qu'il relie à la notion « d'horizon d'attente » de Hans Robert Jauss : « l'horizon d'attente, c'est-à-dire, d'après Jauss, l'ensemble des connaissances et des attentes qui conditionnent les lectures à l'échelle collective, et les motivations spécifiques ». La deuxième phase est celle de *la compréhension des phrases* (qui passe par la perception visuelle et la sémiotisation)¹⁷⁷. Jean-Louis Dufays souligne, lors de cette étape, que le lecteur n'a d'autre choix que de rattacher les mots à des entités extratextuelles qu'il connaît ; « ce n'est qu'ensuite, quand on veut conférer une cohérence d'ensemble au texte, que la dimension mimétique du sens doit

¹⁷⁶ *Stéréotype et Lecture. Essai sur la réception littéraire.*

¹⁷⁷ Jean-Louis Dufays revient notamment sur la lecture heuristique de Michel Riffaterre : « la première lecture, heuristique, parcourt la page de haut en bas, du début à la fin du poème. C'est au cours de cette lecture qu'on saisit la signification (non la signifiante), la fonction mimétique des mots ; c'est aussi à ce stade que le lecteur perçoit les incompatibilités ou remarque, par exemple, qu'une certaine expression n'a pas de sens à moins d'être interprétée comme métaphore, ironie, métonymie ou autre. En bref, la première lecture est un procès par lequel on perçoit les agrammaticalités : le lecteur les repère dès qu'un mot engendre une formule qu'il devrait exclure, dès que les conséquences d'un mot sont en contradiction avec ses présupposés (1982, p. 96) ».

être abandonnée au profit d'une structure sémantique abstraite qui permettra de faire signifier l'ensemble et de conférer au texte ce que Michel Riffaterre appelle la signifiante ». Suit l'étape de la *compréhension du texte global*, où il propose d'expliquer la construction des hypothèses de sens¹⁷⁸ en fonction des « stéréotypes » que le lecteur saura mobiliser lors de sa lecture, et plus précisément, de la quantité de ceux-ci, leur pluralité, soulignant que l'appauvrissement d'un texte est lié au fait de le réduire à certains de ces stéréotypes. De fait, une forme de dialectique de la lecture se met en place, et c'est la projection de stéréotypes sur le texte qui rend celui-ci apte à produire des sens inédits », « la combinaison des stéréotypes faisant ainsi du texte un “ évènement ” ». Dufays aborde enfin, dans un quatrième chapitre, la question de *l'interprétation, ou les « constructions du second degré »*.

Ce premier modèle, reposant sur une évolution dialectique de la lecture et sur le concept de « stéréotype », peut être comparé avec des modèles cognitifs tels que celui de Jocelyne Giasson : celui-ci est davantage axé sur la notion de processus¹⁷⁹ de lecture et leurs composantes. Giasson, comme Irwin¹⁸⁰, a synthétisé en cinq catégories les principaux processus qui interagissent de manière non séquentielle et intégrée dans la compréhension en lecture, que ce soit pour comprendre un mot, une phrase, un paragraphe, un texte ou sa propre démarche de lecture. Voici les cinq catégories de processus en interaction dans la compréhension :

- Les microprocessus servent à saisir une phrase, comme de reconnaître les mots, les grouper et savoir repérer l'information importante;
- Les processus d'intégration permettent au lecteur d'effectuer des liens entre les propositions, de comprendre le jeu des connecteurs et des anaphores;
- Les macroprocessus regroupent l'ensemble des opérations qui organisent la cohérence, comme identifier les idées principales du texte, le résumer, utiliser la structure du texte, en bref, tout ce qui permet de dégager l'essentiel d'un texte et son organisation;

¹⁷⁸ Ou « topic » puisqu'il fait référence à ce terme propre à la terminologie d'Umberto Eco : « le topic est une hypothèse dépendant de l'initiative du lecteur qui la formule d'une façon quelque peu rudimentaire, sous forme de question, qui se traduit par la proposition d'un titre provisoire » (édition de 1985), p. 119.

¹⁷⁹ Le terme de processus s'entend chez Jocelyne Giasson comme la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, déroulement des activités cognitives.

¹⁸⁰ *Teaching Reading Comprehension Processes*, 1986.

- Les processus d'élaboration permettent au lecteur de dépasser la compréhension sémantique de base, d'aller plus loin que le texte en faisant des prédictions, en produisant des images mentales, en réagissant affectivement, en faisant des liens entre ses connaissances antérieures et les informations contenues dans le texte, en raisonnant sur le texte etc.;
- Les processus métacognitifs permettent au lecteur de prendre conscience de ses processus de lecture et d'ajuster sa compréhension en fonction des particularités du contexte et de la tâche.

Le modèle de Giasson, tout en prenant un cheminement qui fait écho au modèle de Jean-Louis Dufays, inscrit donc plus spécifiquement la notion de « processus » et fait de la compréhension en lecture une opération interactive, en s'attachant à souligner que les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte¹⁸¹. Le lecteur utilise ainsi les informations syntaxiques, sémantiques, rhétoriques et pragmatiques contenues dans un texte, pour appréhender le message proposé par l'auteur et, au-delà des faits et de l'information, pour construire ses propres significations, dans un contexte donné. Comprendre est une activité d'identification et de résolution de problème et qui repose sur l'utilisation de stratégies pour la compréhension des mots, des propositions et la compréhension globale de l'histoire.

Enfin, le modèle expliqué par Gilles Thérien¹⁸² peut être évoqué, car tout en synthétisant lui aussi des « états de la lecture » (déchiffrement, interprétation, commentaire, intégration conceptuelle) mais en donnant nettement une place plus importante aux opérations « post interprétatives » si l'on peut dire, il propose une hiérarchie de cinq processus qui nous semblent faire écho aux stratégies de lecture interprétative dont il sera question plus loin.

Nous proposons ainsi une synthèse de ces trois modèles, dans le but de souligner cette pluralité des approches terminologiques de la compréhension en lecture, mais surtout, pour souligner la difficulté que l'on peut rencontrer pour définir clairement les frontières entre comprendre et interpréter, mais aussi pour définir chacun de ces deux termes.

¹⁸¹ GIASSON, Jocelyne, *La Compréhension en lecture*. Nous reviendrons sur ces trois variables plus loin dans notre propos.

¹⁸² « L'exercice de la Lecture Littéraire », *Théorie et Pratiques de la lecture littéraire*, p. 25.

Les phases de construction du sens		
DUFAYS	GIASSON	THERIEN
Sémiotisation Perception visuelle	Microprocessus - reconnaissance des mots - lecture par groupes de mots - microsélection → Servent à comprendre l'info contenue dans la phrase	1 ^{er} : processus perceptuel : « Il faut minimalement que des signes soient reconnus, perçus, enregistrés par diverses fonctions cérébrales en passant d'abord par l'appareil visuel ».
Compréhension des phrases	Processus d'intégration - utilisation des référents - utilisation des connecteurs - inférences fondées sur les schémas → Effectue des liens entre propositions	2 ^e : processus cognitif : « On doit construire un script pour saisir la signification et ce script sera forcément imprécis, flou ».
Compréhension du texte global - Sémiotisation - Traitement extratextuel - Traitement intratextuel - Clichage	Macroprocessus - identification des idées principales - résumé - utilisation de la structure du texte → Compréhension globale du texte	3 ^e : processus argumentatif : « Il traite le défilement de l'information et l'ordre du discours. Cet ordre établit comment l'information se propage à l'intérieur d'un texte. [...] Les informations mises en place par le niveau cognitif conduisent le lecteur à faire une hypothèse sur ce qu'il est en train de lire. C'est ce que nous nommons, en suivant Peirce, l'abduction. Le lecteur inscrit les différents scripts dans un cadre argumentatif [...] dont il se sert pour les lier en un tout cohérent. Le lecteur procède par prédictions, déceptions et satisfactions ».
Construction du 2 ^e degré (interprétation)	Processus d'élaboration - prédictions - imagerie mentale - réponse affective - lien avec les connaissances - raisonnement → Dépasser le texte, effectuer des inférences non prévues par auteur	4 ^e : processus affectif : Le plus complexe à définir. Sorte « d'imaginaire personnel du lecteur [...] il semble difficile d'utiliser sans précaution aucune le terme de « projection ».. [...] C'est la mise en place progressive de la <i>memoria</i> du lecteur, lieu et espace de son expérience d'intégration et de prospection ».
	Processus métacognitif - identification de la perte de compréhension - réparation de la perte de compréhension → Gèrent la compréhension et ajustent texte / situation	5 ^e : processus symbolique : « Processus intégratif sur le plan social. Le sens d'une lecture n'est jamais un sens isolé, [...] il s'intègre à toutes les autres lectures qui ont été faites. [...] Le sens se fixe ».

Les variables en interaction : une démarche holistique

Les modèles et théories que nous avons pu observer se caractérisent aussi par un autre point commun, déjà souligné, à savoir la pluralité des variables en jeu dans la lecture, quel que soit le niveau d'élaboration de celle-ci. Les deux variables les plus mentionnées sont le texte et le lecteur. Ceux-ci forment l'objet et le sujet de la pratique de lecture, qui peut être inscrite pour sa part comme objet d'enseignement. Ce qui pourrait prendre la forme d'un triangle didactique¹⁸³ dans un processus didactique d'apprentissage, permet surtout ici de souligner la pluralité des variables à prendre en compte, leurs caractéristiques intrinsèques, voire leurs traits extrinsèques nés de leur mise en relation ou interaction¹⁸⁴. Jocelyne Giasson¹⁸⁵ a souligné la nécessaire prise en compte des variables « texte » et « lecteur », mais elle propose un modèle ternaire en ajoutant une autre variable, « le contexte ». Elle montre en quoi ces trois variables sont insécables, notamment lorsque l'on inscrit la pratique de lecture dans un apprentissage et que ce dernier se situe dans le contexte scolaire.

Concernant la variable « contexte », selon Giasson, trois éléments sont à prendre en compte : *le contexte psychologique*, c'est-à-dire les « conditions contextuelles propres au lecteur lui-même »¹⁸⁶ : son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture, c'est-à-dire dans quel but il lit. *Le contexte social*, comprenant « toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire au cours de la tâche de lecture entre le lecteur et l'enseignant ou les pairs ». Enfin, *le contexte physique* : on peut évoquer le bruit, la température...

Concernant la variable lecteur, Giasson insiste sur la nécessaire prise en compte des attitudes, habitudes, motivation, caractéristiques personnelles (culturelles, psychologiques, intellectuelles...) du lecteur, ainsi que ses connaissances antérieures sur la langue, les textes et le monde, ses expériences de lecture... Mais avant tout, et c'est notamment ce qui rend la pratique de la lecture complexe, il faut prendre en compte le nombre de « processus » et de

¹⁸³ Pour Yves Reuter, « le triangle didactique » comprend l'élève, l'enseignant et un contenu d'enseignement. (*Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactiques*, 2007, p. 208).

¹⁸⁴ Selon Gilles Therien, « la lecture d'un texte n'est pas un acte de communication. Il s'agit plutôt d'une entreprise de décodage d'informations et d'assimilation. L'objet littéraire est un objet du monde et comme tel, dans sa nature matérielle, il est habituellement immuable. [...] il n'y a pas relation de communication avec un objet littéraire puisqu'il n'y a ni modification d'un des deux pôles de la situation ni échange entre les deux pôles. De même, lorsque je lis un thermomètre, je ne le transforme pas... » (« L'exercice de la Lecture Littéraire », *Théorie et Pratiques de la lecture littéraire*, p. 19).

¹⁸⁵ GIASSON, Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, 1990 ; *La Lecture de la théorie à la pratique*, 2003.

¹⁸⁶ GIASSON, Jocelyne, *La Compréhension en lecture*, pp. 22-23.

« structures »¹⁸⁷ que ce dernier doit convoquer (et donc maîtriser). Nous proposons de synthétiser ci-dessous les processus et structures que Giasson mentionne :

LE LECTEUR					
STRUCTURES		PROCESSUS			
Structures cognitives		Structures affectives	Micro-processus	Processus d'intégration	Macro-processus
Connaissances sur la langue	Connaissances sur le monde		Processus d'élaboration	Processus métacognitifs	

Selon le degré d'élaboration du sens, le lecteur peut aussi être amené à utiliser des compétences plurielles, qu'il ne maîtrise peut-être pas toujours.

Enfin, pour la variable « texte », nous observons avec Giasson qu'un certain nombre de caractéristiques intrinsèques sont à prendre en compte : les critères de classification des textes, l'intention de l'auteur, le genre littéraire, la structure du texte et son contenu. Il apparaît surtout que ces critères se combinent.

Nous pouvons néanmoins nous demander quels peuvent être les impacts possibles issus des interactions de ces variables. Les caractéristiques spécifiques de l'une des variables peuvent-elles influencer, modifier celles d'une autres ? Par exemple, quel peut être l'impact du genre du texte sur le lecteur? Selon Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond,

¹⁸⁷ Quelques remarques : pour les structures cognitives, Jocelyne Giasson rappelle : « sans connaissances antérieures, un objet complexe, comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification » (Adams et Bruce, 1982, 23). Elle ajoute que « pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures). Ce peut aussi être des expériences (allez au zoo...), mais les vivre ne suffit pas, il faut aussi en parler pour enrichir le bagage des concepts et du vocabulaire. Un lecteur comprend en faisant des schémas mentaux : comme un puzzle, sauf qu'avec un texte, il reste des blancs, des cases qu'il revient au lecteur de combler.

En ce qui concerne les structures affectives, et « l'attitude générale face à la lecture » : « en dehors de toute situation concrète de lecture, l'individu possède une attirance, une indifférence ou même une répulsion envers la lecture ». « Les intérêts spécifiques », peuvent eux se développer sans rapport (musique, animaux...) mais ils deviendront un facteur à considérer devant un texte spécifique », *ibidem*, p. 11.

« les différentes structures [génériques] correspondent à des opérations cognitives distinctes susceptibles d'exiger de la part du lecteur l'investissement de ressources cognitives variables. [...] Le type de texte, la difficulté du vocabulaire, le contenu thématique d'un texte influencent de fait la compréhension du lecteur et le temps de lecture¹⁸⁸ ».

Pour Karl Canvat¹⁸⁹, le genre joue un rôle dans l'interprétation du texte littéraire : « le sens d'un texte se construit notamment par les relations qu'il entretient avec les autres textes, c'est-à-dire avec le genre conçu comme « programme de prescriptions positives ou négatives, et de licences qui règlent aussi bien la génération d'un texte que son interprétation (Rastier, *Sens et textualité*, 16) ». Cette forme d'horizon d'attente que préconstruit le genre, Karl Canvat la nomme « convention ». « Le cadrage générique créé donc une sorte de contexte d'interprétation, [...] un « horizon générique¹⁹⁰ ». Néanmoins, pour Canvat, malgré ses caractéristiques intrinsèques, le genre ne « construit » pas le sens, la « coopération interprétative » restant essentielle là aussi¹⁹¹. S'il n'y a pas de modification radicale, il y a donc un impact possible.

Ainsi, un même texte sera donc nécessairement compris ou « construit » différemment par chaque lecteur, en fonction de ses connaissances, de ses habiletés, du contexte de sa lecture et des caractéristiques du texte. Cela va bien sûr à l'encontre de ce qu'on a pu penser pendant des siècles, à savoir que c'était l'auteur qui donnait le sens au texte et que la tâche du lecteur consistait à décrypter ou à décoder ce sens pré-inscrit. Cette évolution, essentielle et primordiale pour nous, comme pour la plupart des chercheurs actuellement, montre bien la pluralité de la lecture, ou la pluralité des lectures d'un même texte, du fait même de cette pluralité des variables, des possibles de leurs interactions et des compétences qu'elle convoque, en fonction de ceux-ci. Jocelyne Giasson souligne ainsi que l'évolution de la conception de la compréhension en lecture a conduit au passage d'un modèle séquentiel à un modèle global :

¹⁸⁸ BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul et RAYMOND, Patricia, « L'influence relative de la structure textuelle sur la compréhension en lecture », LEBRUN, Monique et PREFONTAINE, Clémence (dir.), *La Lecture et l'écriture, Enseignement et apprentissage*, p. 202.

¹⁸⁹ « L'interprétation de texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques* n°76, p. 38.

¹⁹⁰ CANVAT, Karl, *Op. cit.*, p. 55.

¹⁹¹ Cité par Karl CANVAT (*Ibid.*) : « On ne peut même pas parler de « sens » en dehors et indépendamment de l'activité pragmatique de lecture, la lecture n'étant pas autre chose que le processus constructeur du sens. De la sorte, la signification du texte est directement fonction de l'interprétation, qui n'est autre que la somme des mouvements coopératifs par lesquels le lecteur actualise le texte » (VIOLI, Patrizia, « du côté du lecteur », *Versus* n°31 / 32, 1982, p. 5).

« Même si la lecture peut être analysée sur le plan des habiletés, la pleine réalisation de chacune de ces habiletés prises séparément ne constitue pas en soi un acte de lecture. En fait, toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture [...]. Elles jouent un rôle les unes sur les autres, et modifient ces dernières... C'est l'interaction de toutes ces habiletés qui constitue la capacité de conduire une bicyclette. Il en va de même pour la lecture¹⁹² ».

On est donc face à un « processus unitaire et holistique » et non face à une « mosaïque d'habiletés isolées »¹⁹³.

Des interactions texte / lecteur aux stratégies de lecture

Interroger le rapport texte-lecteur dans toute pratique de la lecture, et plus encore dans une lecture littéraire, c'est donc interroger la nature et les caractéristiques des interactions qui construisent ce rapport pluriel et évolutif. Ces interactions et les opérations mentales introduites par elles permettent une mise en relation texte-lecteur. Selon leur nature et leur objectif, elles font évoluer cette relation, jusqu'à un certain degré d'élaboration de sens. Louise Rosenblatt¹⁹⁴ préfère le terme de « transaction », soulignant ainsi que cette mise en relation doit être dynamique, évolutive, pour que se construise le sens. Pour Giasson, « le sens d'un texte ne réside ni dans le lecteur ni dans le texte, mais dans la transaction qui s'établit entre les deux¹⁹⁵ ». Quoi qu'il en soit, le degré d'élaboration dépend de ce qui constitue ces interactions, de leur « nature », c'est-à-dire des processus ou des stratégies de lecture convoqués par le lecteur.

Revenons cependant sur la distinction qu'il convient de faire entre processus¹⁹⁶ et stratégies. Les principaux modèles théoriques ont permis de décrire les nombreuses activités mentales, stratégies ou processus, que le lecteur met en œuvre durant la lecture. Les termes de

¹⁹² GIASSON, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, pp. 4-5.

¹⁹³ On pourra aussi lire les propos Jocelyne Giasson : « Par exemple, comprendre l'idée principale d'un texte peut dépendre de la capacité à faire des inférences, de la compréhension des relations de cause à effet et de la quantité des connaissances antérieures du lecteur » (*La lecture de la théorie à la pratique*, p. 12).

¹⁹⁴ Certains auteurs, comme Louise Rosenblatt (1982; 1993) pensent qu'aucune des variables en jeu n'est étanche et indépendante des autres et que, par conséquent, il serait vain de vouloir étudier isolément une seule de ces variables. Nous voilà ici, en fait, devant une autre position épistémologique, une position dite « moniste », selon laquelle l'acte de lecture est considéré comme un tout indissociable où chacune des variables est transformée par l'autre lors de la transaction. Dans le terme transaction, il y a l'idée d'une traversée et d'une transformation que le terme interaction n'a pas.

¹⁹⁵ Pour Jocelyne Giasson, « la lecture est un processus transactionnel » (*Op ; cit.*, p. 15).

¹⁹⁶ Voir aussi la notion de « schèmes de connaissances » chez Annie Rouxel : en psychologie cognitive, cette expression désigne un ensemble d'opérations mentales mobilisée simultanément ou successivement dans une démarche de connaissance. Ces schèmes, ou scripts, se forment au fil de l'expérience et sont convoqués chaque fois que le lecteur se trouve confronté à une situation qui lui rappelle l'expérience antérieure ». Voir aussi la note 1 : « liée à l'effort d'objectivation du texte, au recul qu'il implique et à l'habitude de la confrontation, la formation de l'esprit critique figure parmi les enjeux de ces apprentissages » (*Enseigner la lecture littéraire*, p. 16).

stratégie et de processus se réfèrent donc au domaine des sciences cognitives, lesquelles sont nées de la jonction des modèles de traitement de l'information et de la psychologie constructiviste de Jean Piaget, et dont le but, dans le domaine de la lecture, est de formaliser les opérations mentales ou les processus du lecteur et d'en observer les interactions. Nous retiendrons que, dans un modèle cognitiviste de l'apprentissage, les stratégies et les processus de lecture sont à considérer comme des connaissances dynamiques à mettre en relation de complémentarité avec les connaissances théoriques ou factuelles portant, par exemple, sur les textes et les auteurs ¹⁹⁷. Plus précisément, le terme « processus » désigne ainsi un ensemble d'opérations mentales qui se déroulent dans le temps, d'une manière non linéaire ou non hiérarchique et qui, le plus souvent, sont automatiques ou instantanées¹⁹⁸. Par contre, si certaines opérations ou procédures sont entreprises consciemment par le lecteur, et ce dans un but précis, on parle plutôt de « stratégies ». Pour Michel Fayol, « une stratégie est une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance [...]. Si le déclenchement d'une série d'actions devient automatique en fonction de conditions bien définies, il n'y a plus stratégie mais procédure¹⁹⁹ ».

Les stratégies de lecture sont en quelque sorte des opérationnalisations des processus en vue d'atteindre un but. Pour les cognitivistes, le mot de stratégie signifie ainsi « une action, un moyen ou une technique (auxquels correspondent des opérations mentales) permettant d'atteindre un but. La notion de but est fondamentale : il n'y a pas de stratégie s'il n'y a pas de but spécifique²⁰⁰ ». Précisons qu'un processus peut devenir une stratégie et vice-versa, tout dépend du degré d'automatisme. Par exemple, on peut décoder un mot de manière instantanée ou s'arrêter pour en analyser consciemment chaque syllabe en cas de difficulté, dans le premier on parle de processus de décodage alors que, dans le second cas, il s'agit d'une stratégie²⁰¹. La nature, l'efficacité et la fréquence d'utilisation des stratégies se développent

¹⁹⁷ TARDIF, Maurice, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, 1992.

Nous pourrions aussi nous reporter à la définition personnelle de Jacques Lecavalier et Suzanne Richard, pour qui « une stratégie est un savoir-faire (connaissance procédurale) choisi et appliqué en fonction du contexte (connaissance conditionnelle) afin d'atteindre un but d'apprentissage (Tardif, 1992). Une stratégie de lecture est donc une action (soulignement, prise de note...) que l'élève choisit et applique selon la tâche de lecture et l'œuvre à lire. » (*Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, 2010, p. 10).

¹⁹⁸ FAYOL, Michel, 1985; TARDIF, Maurice, 1992; GIASSON, Jocelyne, 1990.

¹⁹⁹ 1993, p. 26.

²⁰⁰ DESCHENES, André-Jacques, « La lecture ; une activité stratégique », *Les entretiens Nathan*, Vol 1. 1991, p. 30.

²⁰¹ PARIS, Scott, WASIK, Barbara et TURNER, Julianne : « Skills refer to information-processing techniques that are automatic, whether at the level of recognizing grapheme-phoneme correspondence or summarizing a story. Skills are applied to text unconsciously for many reasons including expertise, repeated practice, compliance with directions, luck, and

quant à elles de façon quantitative et qualitative avec l'âge. Cependant, il faut considérer que le coût cognitif est un élément déterminant dans l'utilisation des stratégies. Ainsi, plus une stratégie est utilisée de manière consciente et réfléchie, plus elle mobilise de « l'énergie cognitive » et donc ralentit les autres processus²⁰². Cela souligne la nécessité d'enseigner les stratégies à long terme, de manière soutenue et explicite, afin qu'elles puissent être automatisées et ainsi devenir moins coûteuses.

En bref, une stratégie, contrairement au processus, est une action consciente qui requiert beaucoup d'efforts cognitifs au niveau de la mémoire de travail. Cependant, elle s'apprend, s'améliore avec la pratique, varie en fonction de la motivation et peut augmenter la compréhension si elle est adéquatement choisie, appliquée et gérée²⁰³. Manon Hébert²⁰⁴ a proposé une classification de dix-neuf stratégies de lecture dans le cadre de la lecture littéraire dans le secondaire. Elle a ensuite divisé celles-ci en quatre modes de lecture : « la compréhension littérale », « l'engagement esthétique », « l'analyse » et « l'évaluation critique ». Aux dix-neuf stratégies proposées par Manon Hébert pourraient s'ajouter des stratégies plus complexes, qui requièrent ces stratégies, mais qui interviennent lors d'un moment de construction de sens plus élaboré et plus complexe, par exemple lors de la construction d'inférences, d'hypothèses de lecture, puis lors de la construction structurée et dialectique d'un propos interprétatif...

L'utilisation de ces stratégies suppose cependant que le lecteur soit conscient de celles dont il peut disposer pour réussir une tâche et que leur sélection s'appuie sur une connaissance procédurale et conditionnelle de ces stratégies²⁰⁵. La notion de « conscience de ses choix » nous amène à distinguer deux autres concepts, à savoir les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives. Le concept de métacognition est réapparu au début des années soixante-dix, dans les recherches portant sur les fonctions de rappel de la mémoire menées par l'équipe de John Flavell²⁰⁶. On retrouve, sous le concept de métacognition, la notion

naive use. In contrast, strategies are actions selected deliberately to achieve particular goals. An emerging skill can become a strategy when it is used intentionally. Likewise, a strategy can « go underground » and become a skill » (1991, p. 610).

²⁰² Par exemple, le temps utilisé pour analyser l'étymologie d'un mot risque d'hypothéquer le temps qui pourrait être alloué pour comprendre le sens global du paragraphe. Cela explique en partie que la plupart des lecteurs, les plus jeunes comme les plus vieux, sont rarement des lecteurs « stratégiques ».

²⁰³ PRESSLEY, Mickael et AFFLERBACH, Peter, *Verbal protocols of reading : the nature of constructively responsive reading*. 1995; DESCHENES, André-Jacques, 1991.

²⁰⁴ *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, Thèse en sciences de l'éducation, soutenue en décembre 2002, Université de Montréal.

²⁰⁵ TARDIF, Maurice, *Op. cit.*, p. 43.

²⁰⁶ GARNER, Ruth, *Metacognition and reading comprehension*. 1987.

d'abstraction réfléchissante, laquelle se définit comme le dernier palier de la prise de conscience dans la théorie piagétienne du même nom. Est métacognitif tout raisonnement du sujet qui porte sur le « où, quand, comment, pourquoi » de ses propres stratégies d'apprentissage : la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche. Elle se rapporte, entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et à l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent. Nous pouvons ainsi distinguer deux grandes composantes dans la métacognition : la conscience et la connaissance que le lecteur a de ses processus de compréhension et la gestion autonome qu'il en fait²⁰⁷. Les connaissances métacognitives (ou le savoir métacognitif) regroupent les connaissances de type déclaratif qui, comme les autres connaissances, peuvent être mémorisées, apprises, utilisées automatiquement ou volontairement, à propos :

- de soi-même en tant que lecteur, c'est-à-dire de la conscience que nous avons de nos goûts, de nos habitudes, de nos capacités et de nos connaissances ;
- des autres lecteurs en général (ex. : « Je sais que plusieurs élèves survolent le texte avant de le lire ») ;
- des tâches (ex. : « Je sais que lire un roman exige du temps ») ;
- des stratégies (ex. : « Je sais que, pour lire un texte narratif, je peux m'identifier aux personnages ou anticiper ce qui se passera dans le prochain chapitre »).

Le lecteur prend conscience de ces stratégies métacognitives et du déroulement de son activité surtout lorsqu'il rencontre un problème de compréhension qui l'amène, en principe, à adopter des conduites métacognitives, c'est-à-dire des connaissances de type procédural et conditionnel. Celles-ci permettent l'autogestion de la compréhension avant, pendant et après l'acte de lecture, pour planifier, contrôler, réguler et évaluer son déroulement. Nous pouvons donc parler de stratégies métacognitives de contrôle et de régulation de l'action. La bonne compréhension de ce type de stratégies et leur distinction avec les stratégies cognitives apparaîtra primordiale, comme nous le verrons lorsque nous aborderons les difficultés

²⁰⁷ GIASSON, Jocelyne, 1990.

d'apprentissage en lecture analytique, mais aussi, lorsqu'il sera question de l'intérêt à porter à l'enseignement explicite de cet apprentissage²⁰⁸ et des stratégies qui le conditionnent.

Ces stratégies exigent donc de la part du lecteur la maîtrise de compétences²⁰⁹, plurielles. Pour Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, des compétences spécifiques sont ainsi requises pour la compréhension et ce, de manière « simultanée »²¹⁰, tant au niveau de traitements locaux que généraux. Ces compétences, qu'il s'agit de « maîtriser », sont d'après ces auteurs :

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

Annie Rouxel reprend les compétences définies par Umberto Eco et elle souligne que l'une des difficultés relève de leur acquisition, notamment dans le cadre de la lecture littéraire. Elle souligne que « la lecture littéraire présuppose des compétences qu'en même temps elle institue: elle est un lieu de formation, implicite ou explicite. Implicite quand la compétence est construite par le texte lui-même et sans que le lecteur y prenne garde; explicite quand elle relève d'un dispositif d'enseignement²¹¹ ». Les compétences que Rouxel définit ensuite sont:

- la compétence linguistique (lexique et syntaxe),
- la compétence encyclopédique (culture),
- la compétence logique : connaissances permettant d'établir relations entre les divers aspects du texte (grammaire de texte et de discours),

²⁰⁸ Voir CÈBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland, *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6^e, Segpa*.

²⁰⁹ Voir aussi, pour approfondir la notion de « compétences du lecteur », le chapitre 2 de Jean-Louis Dufays dans *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*.

²¹⁰ CÈBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland, *Op. cit.*, p. 7.

²¹¹ « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, 2002.

- la compétence rhétorique : expérience de la littérature, des savoirs littéraires (des genres, types de textes...),
- la compétence idéologique : actualisation du système axiologique du texte (valeurs esthétiques / éthiques).

Pour Jocelyne Giasson, les compétences sont là aussi plurielles : elles diffèrent en fonction du « niveau » de l'élève. Plus précisément, elles constituent des « stratégies de lecture ». Nous proposons ci-dessous une synthèse des compétences mises en évidence par Giasson²¹² :

Cheminement normal	Compétence à lire des textes variés	Lecteur en difficulté
<i>lecteur confirmé</i>	stratégies de compréhension plus complexes	compréhension plus ou moins grande
<i>apprenti stratège</i>	stratégies de compréhension de base	lecture courante, mais peu de compréhension
<i>lecteur en transition</i>	lecture courante	lecture hésitante
<i>lecteur débutant</i>	identification correcte des mots	lecture approximative
<i>apprenti lecteur</i>	découverte du principe alphabétique	lecture globale de quelques mots
<i>lecteur « en émergence »</i>	reconnaissance typographique	
Sur la route de la lecture		

La pratique de la lecture littéraire est donc une pratique complexe aussi par la nature, la pluralité des stratégies de lecture qu'elle nécessite et qui peuvent être encore plus nombreuses, dès lors qu'on entend inscrire l'élaboration finale de cette construction interprétative de sens dans le cadre de verbalisations écrites (sous la forme d'écrits qu'on peut nommer « textes de lecteur »). En effet, à ces compétences de lecture, notre pratique scolaire ajoute celles de la restitution : reformuler, résumer, justifier, établir des liens, mobiliser ses connaissances grammaticales et littéraires²¹³... L'intérêt grandissant des recherches en didactique pour les interactions et les stratégies de lecture souligne bien l'intérêt qu'il s'agit de

²¹² « Les étapes de l'évolution en lecture », *La lecture de la théorie à la pratique*, p. 30.

²¹³ Voir notamment CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, PEREZ-BACQUE, Maité et RAGUIDEAU, Charlotte, *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes - Collège*, Retz, 2012.

porter à ces dernières, dans le cadre de la lecture et plus précisément, de tout apprentissage interprétatif, c'est-à-dire où la finalité dépasse la compréhension littérale.

La notion d'inférence

Stratégies et compétences s'inscrivent dans le processus d'élaboration du sens de la lecture littéraire en participant à la construction d'inférences ou d'hypothèses de lecture. Ces constructions de sens, plurielles, en fonction de leur degré d'élaboration, du type de verbalisation utilisé et de leur nature même, sont donc des opérations mentales complexes, qui nécessitent des stratégies de lecture de différents types (en fonction du rapport au texte, et du type d'inférence construit). La notion d'inférence est donc centrale dans la problématique de la lecture interprétative des textes et dans les réflexions en didactique de la lecture. Pour Jocelyne Giasson²¹⁴, cette notion concerne « le lecteur confirmé » : ce lecteur doit être à même, à un moment de la lecture, de comprendre les informations qui ne sont pas explicites, mais implicites, que l'on induit, dégage, interprète... Pour expliquer cette notion d'inférence, Giasson fait tout d'abord référence à Michel Fayol²¹⁵, pour qui « les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites ». Toutes les inférences n'ont pas le même statut et il existe donc des types d'inférences différents : « pour qu'il y ait inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est écrit. Il y a inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle ».

Ce point est important : la notion d'inférence permet de mieux comprendre ce qui distingue lecture littérale et lecture interprétative. Les deux rapports au texte, bien que nécessairement liés, se différencient en fonction de ce recours ou non à la lecture inférentielle et donc, *de facto*, aux stratégies ou aux processus utilisés. Giasson répartit les inférences en deux catégories : les inférences logiques et les inférences optionnelles (ou pragmatiques). Elle donne ainsi cet exemple : la phrase « les cow-boys voyageaient vers le soleil couchant » peut amener à construire une inférence logique, c'est-à-dire qui découle nécessairement du texte. On interprète ainsi que les cow-boys se dirigent vers l'ouest. Cette phrase peut aussi amener à construire une inférence optionnelle, c'est-à-dire qui se rapporte à une information probablement sous-entendue dans la phrase, mais qui n'est pas nécessairement vraie. On peut ainsi interpréter qu'ils se déplacent à cheval. Cela est possible, mais pas nécessairement vrai.

²¹⁴ GIASSON, Jocelyne, *Op. cit.*, p. 267.

²¹⁵ *Psychologie et science de la pensée*, 2000, p. 20.

L'inférence joue donc un rôle essentiel dans le degré d'élaboration de sens et convoque, on l'aura compris, plusieurs types de stratégies de lecture, en fonction du degré atteint.

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux²¹⁶ insistent aussi sur la notion d'inférence et ils en proposent deux : les « inférences de liaison », c'est-à-dire la recherche de liens logiques entre les informations du texte, et les « inférences interprétatives », c'est-à-dire la recherche de liens entre les informations présentes dans le texte et les connaissances antérieures des élèves. Au-delà des particularités de terminologie et de définition, nous comprenons donc bien que la notion d'inférence s'inscrit dans une démarche de lecture littéraire, de construction d'un sens second du texte, complexe et pluriel, notamment parce qu'elle dépend des connaissances et des compétences du lecteur.

Nous proposons ci-dessous un tableau qui tente de synthétiser l'approche de Jocelyne Giasson et celle de Sylvie Cèbe et de Roland Goigoux, et nous y ajoutons une synthèse personnelle qui nous servira lors de l'élaboration des outils d'analyse.

²¹⁶ *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6^e, Segpa, 2009.*

GIASSON	CEBE ET GOIGOUX	SYNTHESE PERSONNELLE
Inférences logiques	Inférences de liaison	Inférence de liaison (I.1)
Celles-ci découlent nécessairement du texte.	Recherche de liens logiques entre les informations du texte.	Recherche de liens logiques entre différents éléments d'un même texte. ²¹⁷
Inférences optionnelles (ou pragmatiques)	Inférences interprétatives	Inférence interprétative (I.2)
Elles se rapportent à une information qui est probablement sous entendue dans la phrase, mais qui n'est pas nécessairement vraie.	Recherche de liens entre les informations présentes dans le texte, et les connaissances antérieures des élèves.	Création d'une hypothèse de lecture nouvelle née de la mise en relation de connaissances antérieures et d'un élément présent dans le texte. ²¹⁸
		Inférence optionnelle ou pragmatique (I.3)
		Création d'une hypothèse de lecture par déduction à un sous-entendu probable d'un terme ou groupe de mots, pas nécessairement vrai, pouvant être issu de l'imaginaire littéraire, d'une réminiscence personnelle, d'un stéréotype culturel ²¹⁹ ...

A l'opposé du terme d'inférence, François Quet et Michel Dabène parlent d'« afférence²²⁰ » pour désigner la paraphrase, le résumé, l'explicite, bref, « une lecture de surface ». L'inférence est donc, si l'on file cette image, une plongée dans les strates du texte, dans ses remous, opération qui n'est pas sans provoquer quelques turbulences, quelques « résistances »...

La lecture littéraire : compréhension et / ou interprétation ?

Ces notions nous amènent alors à préciser l'activité du lecteur dans la pratique de la lecture littéraire, en revenant sur deux notions complexes : la compréhension et l'interprétation. Dans le cadre de la lecture, ces deux termes peuvent apparaître comme des

²¹⁷ On peut donner l'exemple d'une inférence créée à partir d'un champ lexical.

²¹⁸ Ce serait par exemple le cas avec un lecteur comprenant, à la lecture de « demain, dès l'aube... » de Victor Hugo, que le terme « tombe » fait référence à la tombe de sa fille, Léopoldine, décédée le jour de ses noces. Sans cette connaissance biographique, le rapprochement, et donc l'inférence, sont impossibles.

²¹⁹ Par exemple, proposer une lecture érotique du poème « évadné » de René Char (*Fureur et Mystère*) suite à l'analyse des sensations décrits, de la présence du féminin, et à la possible symbolique d'objets entrant dans la description du lieu.

²²⁰ DABENE, Michel et QUET, François, *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*, 1994, p. 22.

synonymes pour certains, comme un « couple infernal ²²¹» pour d'autres, ou le binôme d'une lecture dialectique. Ce flou définitionnel pose la question suivante : construire du sens, est-ce comprendre ou interpréter un texte littéraire ? Comme le souligne Karl Canvat, « l'herméneutique contemporaine, qui reprend en cela les différentes *subtilitates (intelligendi, explicandi, applicandi)* de l'herméneutique piétiste des Lumières, distingue trois démarches : la “ compréhension ”, “ l'interprétation ”, et “ l'application ”. Si pour certains théoriciens la “compréhension” est première, il n'en va pas de même pour d'autres²²² ». Cette problématique n'est pas nouvelle : pour les herméneutes, la compréhension est la lecture première, littérale du texte, celle qui se contente des sens dénotés, directement perceptibles. Elle est le mode de lecture ordinaire et quasi exclusif des messages fonctionnels. L'interprétation, quant à elle, vise un au-delà du texte : elle s'appuie sur des textes antérieurs ou des connaissances extérieures pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup et qui apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer²²³. Ce flou définitionnel souligne la complexité et la pluralité de la notion même de lecture littéraire. Mais nous comprenons bien l'importance de cette question, car elle s'inscrit, *in fine*, dans la problématique des pratiques de la lecture littéraire et dans celle de son enseignement même.

S'ils sont inscrits dans un rapport de hiérarchie et d'exclusion (l'interprétation étant un processus second et supérieur à la compréhension²²⁴), compréhension et interprétation sont parfois classées comme deux activités successives et différentes²²⁵. En linguistique, Catherine Kerbrat-Orecchioni oppose ainsi « la compréhension qui est la saisie globalisante et normalisante d'un sens » et « le calcul interprétatif qui se nourrit de conjectures. Il y a du vraisemblable interprétatif, mais point de vérités sémantiques absolues²²⁶ ». Dans une

²²¹ TAUVERON, Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au delà*, 2001.

²²² CANVAT, Karl, « interprétation de texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques* n° 76, *Les nouveaux programmes de lycée*, décembre 1992.

²²³ Voir notamment les explications de Jean-Louis Dufays dans *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, p. 32.

²²⁴ On pourra aussi se référer aux propos de Vincent Jouve, pour qui, si distinction il y a, elle se jouerait au niveau de la compréhension elle-même. Se plaçant en effet « sur l'axe des valeurs », il oppose deux types de compréhension, la compréhension « immédiate », obtenue « sans effort », fruit d'une « perception ou critique » qui, « loin d'éclairer le texte, le dissimule sous les préjugés de l'opinion commune » et la compréhension médiatisée par l'interprétation et réclamant la convocation de savoirs extérieurs » (*Poétique des valeurs*, 2001).

²²⁵ Avec Michel Riffaterre on serait plus dans un rapport de causalité : interpréter c'est alors opter pour une lecture particulière. Il parle d'une lecture heuristique, première saisie du texte dans son déroulement linéaire, quand la lecture herméneutique, seconde, rétroactive, organise et transforme les éléments rencontrés lors de la lecture initiale : « au fur et à mesure de son avancée au fil du texte, le lecteur se souvient de ce qu'il est en train de lire et modifie la compréhension qu'il en a eue en fonction de ce qu'il est en train de décoder. Tout au long de sa lecture, il réexamine et révisé, par comparaison avec tout ce qui précède » (*Sémiotique de la poésie*, 1983, p.16).

²²⁶ KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *L'implicite*, Paris, A. Colin, 1986, p. 33.

approche sémiotique, Roland Barthes analyse le binôme comprendre / interpréter en termes de singulier / pluriel, la compréhension renvoyant à un sens et l'interprétation à la pluralité des sens possibles : « interpréter un texte, ce n'est pas lui donner un sens (plus ou moins fondé, plus ou moins libre), c'est au contraire apprécier de quel pluriel il est fait²²⁷ ».

Pour certains, comme Hans-Georg Gadamer, « l'interprétation n'est pas un acte qui peut occasionnellement s'ajouter à la compréhension : comprendre, c'est toujours interpréter ; en conséquence, l'interprétation est la forme explicite de la compréhension²²⁸ ». Dans la même lignée, nous pourrions aussi citer Paul Ricœur, pour qui « expliquer et comprendre ne constitueraient pas les pôles d'un rapport d'exclusion, mais les moments relatifs d'un processus complexe qu'on peut appeler interprétation²²⁹ ».

Pour Jean-Louis Dufays, la lecture littéraire est définie comme un va-et-vient entre compréhension et interprétation, entre une lecture extensive de détente et une lecture intensive de travail. Comprendre ferait néanmoins davantage référence à des processus automatiques et donc indépendants de la volonté consciente du lecteur. Ainsi, Bertrand Gervais, qui situe la compréhension et l'interprétation dans un rapport de succession, avance pour sa part que l'interprétation est d'abord une activité de relecture. Comparée à la lecture fonctionnelle, l'interprétation «est un retour sur le texte, une relecture, une investigation des facteurs qui ont pu jouer un rôle lors de la situation de lecture première²³⁰ ». Pour lui, la compréhension s'exerce sur « la fraction de la saisie du texte qui ne pose aucune difficulté ». Elle varie en fonction de la culture du lecteur, ce qui revient à dire que la transparence n'est pas une propriété du texte mais un effet de lecture. L'interprétation sert quant à elle à résoudre une illisibilité résiduelle et oblige à renouveler ses habitudes interprétatives. Il s'ensuit que la ligne de démarcation entre compréhension et interprétation est fluctuante (« ce qui est à comprendre pour l'un est à interpréter pour l'autre ») mais au bout du compte les deux processus sont en interaction dialectique. Il reste un résidu qui sert justement de prétexte à l'interprétation. Le

²²⁷ S/Z, 1970, p. 11.

Voir aussi COMPAGNON, Antoine, *La seconde main ou le travail de la citation*, 1979, p. 73.

²²⁸ *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, 1965, p. 21.

²²⁹ *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*.

Rappelons que Paul Ricœur, après les avoir dissociés dans le passé, en disant que « l'interprétation se réfère à une structure intentionnelle de second degré qui suppose qu'un premier sens est constitué » (*De l'interprétation, Essai sur Freud*, 1965), change de positionnement en 1986, et en fait les phases d'un même processus : « expliquer et comprendre ne constitueraient pas les pôles d'un rapport d'exclusion, mais les moments relatifs d'un processus complexe qu'on peut appeler interprétation » (*Du texte à l'action, Essai d'herméneutique*, p. 42).

²³⁰ GERVAIS, Bertrand, *A l'écoute de la lecture*, 1993, p. 116.

terme « fluctuante » peut être intéressant car il rappelle la place centrale du lecteur dans cette définition de l'interprétation.

L'interprétation s'appuierait donc sur des processus conscients et délibérés du lecteur et résulterait d'une volonté de résoudre un problème. Elle engagerait aussi des stratégies de lecture²³¹ pour résoudre une forme de résistance née de cette rencontre texte-lecteur. C'est notamment le point de vue de Christian Vandendorpe. Comme le souligne Catherine Tauveron, « Pour Vandendorpe, la compréhension s'appuie sur des processus automatiques, l'interprétation sur des processus délibérés et conscients mais leurs rapports sont à concevoir en termes dialectiques, l'objectif final étant bien de comprendre »²³². Pour cet auteur, l'interprétation est

« une activité négociée [...], elle possède par essence un aspect local et précis qui invite à la prolifération. [...] L'interprétation entre en jeu lorsque notre compréhension se trouve en défaut, que l'esprit est dans une impasse [...]. La distinction entre comprendre et interpréter [...] se rapporte au degré de conscience du sujet. [...] Ce travail ne se met en marche que si le texte oppose une résistance, qu'il ne se laisse pas comprendre de façon évidente ou qu'il exige la convocation de savoirs contradictoires²³³ ».

Vandendorpe emprunte ensuite cet exemple à Hans-Georg Gadamer:

« “ On dira alors que l'enfant sait lire, car sa compréhension n'est plus problématique pour des phrases adaptées à son niveau de connaissances. Il a développé une habileté ”. Comme le note Anderson (1982), l'habileté se modifie par la pratique : une fois inscrite dans nos automatismes, elle exige moins d'attention et interfère avec moins d'activités, ainsi que le montre l'exemple classique de la conduite automobile²³⁴ ».

Le terme d'« impasse » fait là aussi écho aux termes d'« indétermination » et de « résistance » que nous avons utilisés précédemment, et les propos de Vandendorpe (ainsi que

²³¹ Comme le dit Michel Otten : « l'interprétation d'un texte dépend moins du texte que des stratégies interprétatives mises en œuvre par le lecteur lui-même » (« sémiologie de la lecture », *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*, DELCROIX, Maurice et. HALLYN, Fernand (dir), Paris Gembloux : Duclot, 1987).

²³² TAUVERON, Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au delà*, 2001.

Voir aussi les propos de Jean-Louis Dufays notamment, qui souligne qu'on peut donc interpréter pour (mieux) comprendre, ce qui aboutit donc à « un paradoxe », car ce qu'on appelle compréhension est une non compréhension, plus exactement une compréhension jugée superficielle ou décevante ou partielle. « Il est bon de souligner que l'interprétation est donc toujours seconde par rapport à la compréhension et résulte d'une déception que le lecteur éprouve à propos de celle-ci » (*Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*).

²³³ « Comprendre et interpréter », *La lecture et l'écriture, Enseignement et apprentissage*, PREFONTAINE, Clémence et LEBRUN, Monique (dir.), 1992, pp. 160-162.

²³⁴ *Philosophical hermeneutics*, Berkeley: University of California Press, 1976.

l'exemple de Gadamer) prennent d'autant plus sens dans ce contexte qu'ils mettent aussi en relation interprétation et résistance textuelle. L'exemple de Gadamer ajoute de plus la question de l'apprentissage dans le cadre de ce rapport au texte. Catherine Tauveron²³⁵ reprend aussi les positionnements de Dufays et de Gervais, pour bien souligner en quoi, pour ces auteurs, la compréhension appelle des processus de lecture, là où l'interprétation nécessite des stratégies pour « résoudre », par cet effort cognitif, une faille, un « problème » né de la lecture-compréhension.

Nous faisons pour notre part le choix d'une définition de la lecture littéraire orientée vers la notion d'interprétation, non seulement parce que celle-ci apparaît de manière explicite dans les programmes cités (« une interprétation raisonnée »), mais aussi parce que les objectifs de la lecture littéraire et de l'apprentissage de la lecture analytique dépassent le stade de la compréhension littérale : ceux-ci exigent des stratégies de lecture pour élaborer un « au-delà du texte », comme dirait Karl Canvat, et faire face aux possibles résistances du texte littéraire. Le travail d'interprétation permet selon nous d'éclairer des zones d'ombre multiples à la compréhension ; toute relecture peut ainsi devenir comme une « nouvelle » lecture, dès lors que la tentative du lecteur de mieux comprendre les raisons d'un trouble, d'un sentiment éprouvé, d'un écho intertextuel, d'un sens attribué, font alors sens, plus ou moins soudainement, par cette « révélation » (réfléchie...), cette *épiphanie interprétative* dirions-nous (tout en maintenant l'idée d'une réfléchie, et donc d'un temps, en amont) nées de ce retour interprétatif sur le texte. Le texte s'éclaire au fil des moments où le lecteur mettra le texte en lumière, et les pistes interprétatives qui verront alors le jour seront teintées du philtre de sa lecture personnelle.

La lecture littéraire se retrouve aussi dans l'interprétation définie par Barthes, ce qui en fait une lecture toujours plurielle, où il s'agit de donner « un sens » parmi d'autres possibles, une lecture qui soit de l'ordre du « vraisemblable » pour reprendre Catherine Kerbrat-Orecchioni. *La lecture littéraire peut donc être comprise comme une lecture interprétative des textes littéraires, et nous entendons ainsi la notion d'interprétation comme lecture possible, plurielle, personnelle et donc relative, d'un texte littéraire.*

²³⁵ TAUVERON, Catherine, *Op. cit.*

**« Lectures interprétatives » / « lectures déviantes », ou la nécessaire
« prise de risque inférentielle »²³⁶**

Cette relativité de la lecture interprétative pose cependant la question des limites de la liberté interprétative qu'elle engage et le risque d'une conception de la lecture littéraire comme ouverture à tous les possibles « délires interprétatifs »²³⁷. Karl Canvat a insisté sur cette question des limites de l'interprétation, des risques qui résulteraient d'une trop grande liberté accordée au lecteur et d'un trop large « pluriel » attribué au texte²³⁸. L'activité du lecteur et sa lecture littéraire doivent ainsi être « raisonnée[s] » (pour faire écho aux Instructions de la lecture analytique), notamment par l'emploi des stratégies et des compétences de lecture convoquées adaptées et pertinentes. Dans leur ouvrage *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*, François Quet et Michel Dabène ont justement intitulé un de leurs chapitres « lectures interprétatives ou déviantes ». Ils ont en effet observé, dans le cadre d'une expérimentation en milieu scolaire, que « l'accès aux formes légitimées de la lecture implique une certaine capacité d'objectivation, liée au moins partiellement à des compétences de type linguistique » et qu'« il est permis de penser que le lecteur a de meilleures performances lorsqu'il y a une certaine proximité entre les structures de représentation qui sont les siennes et celles qui permettent de construire une signification "légitime du texte"²³⁹ ». Nous comprenons bien une nouvelle fois ici que l'accès au sens exige l'utilisation de compétences et stratégies pour mieux pallier de possibles faux sens et « construire une signification " légitime " du texte ».

Il reste néanmoins peut-être à s'entendre sur le terme « légitime » et de ce fait, à convenir des « critères » généraux qui, dans l'acception faite de la notion d'interprétation, peuvent servir à déterminer la validité d'une lecture interprétative. Pour Louise Rosenblatt, « deux grands critères doivent servir à déterminer la validité d'une interprétation, à savoir que

²³⁶ On pourra se reporter aussi aux propos de Jean Verrier, dans l'ouvrage dirigé par Catherine Tauveron, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au delà*, et son article « l'illusion de lecture ».

²³⁷ Annie Rouxel fait notamment la liste de toutes les « figures de la non distance » qui peuvent amener à ce type de dévoiements interprétatifs, et de « délires interprétatifs » par lequel « le lecteur fait subir une torsion pour qu'il [le texte] entre dans son projet interprétatif » et qui fait que « le texte devient prétexte » (« Les figures de la distance infinie et du délire interprétatif », *Enseigner la lecture littéraire*, pp. 94-96).

²³⁸ « Toutefois, cette accentuation du rôle du lecteur (parfois cautionnée par le fameux « pluriel du texte ») s'est souvent confondue avec une anomie interprétative pour laquelle toutes les lectures se valent et que l'on s'est plu à rapprocher de tels propos d'un Montaigne (« un suffisant lecteur découvre souvent ès écrits d'autrui des perfections autres que celles que l'auteur y a mises et aperçues, et y preste des sens et des visages plus riches »), d'un Rimbaud (« j'ai voulu dire que ça dit, littéralement et dans tous les sens ») ou d'un Valéry (« il n'y a pas de vrai sens d'un texte. Pas d'autorité de l'auteur. Quoi qu'il ait voulu dire, il a écrit ce qu'il a écrit. Une fois publié, le texte est comme un appareil dont chacun peut se servir à sa guise et selon ses moyens ») [...] « cela l'amène à parler d'un « relativisme interprétatif. », « Interprétation de texte littéraire et cadrage générique » (*Pratiques* n°76, *Les nouveaux programmes de lycée*, 1992).

²³⁹ *La Compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*, p. 24.

1) l'interprétation du lecteur ne soit contredite par aucun élément du texte et que 2) on ne projette rien sans pouvoir l'appuyer sur une base verbale²⁴⁰ ». La notion de justification par le texte apparaît comme un moyen de validation essentiel, et rappelle combien doit rester étroit le rapport texte-lecteur dans cette construction d'un sens second. On comprend de plus qu'une hypothèse de lecture peut apparaître comme valide dès lors que rien dans le texte ne s'y oppose. Cette liberté interprétative, réinscrivant de facto relativité et pluralité, souligne bien une des caractéristiques spécifiques de cette forme de lecture qui ne peut être qualifiée de « vraie » ou « fausse ». En effet, à l'inverse de l'herméneutique scientifique et mathématique²⁴¹, le statut de la lecture est de l'ordre du « vraisemblable », du fait, rappelons-le encore, de la nature d'au moins deux de ses variables, le texte et le lecteur. Ainsi, comme le dit Annie Rouxel, « la nature polysémique du texte littéraire rend plus aléatoire et plus difficile le diagnostic de l'erreur. Elle autorise même à se demander si la notion d'erreur est pertinente en lecture littéraire [...] L'erreur n'est donc pas dans le sens élaboré mais dans la valeur qu'on lui attribue »²⁴². Cette conception engage le lecteur dans une forme de responsabilité face à sa lecture, parce qu'il en est l'auteur²⁴³ : le lecteur est donc celui qui doit être responsable de son interprétation littéraire, de cette seconde lecture, de cette nouvelle écriture²⁴⁴. La lecture littéraire prend la forme d'un cheminement interprétatif²⁴⁵ qui, sans se perdre dans le « délire interprétatif », sans dévoyer à en rompre tout rapport avec le texte, semble attendre, de la part de son lecteur, une « prise de risque ». Comme le disent François Quet et Michel Dabène, « rien ne permet d'affirmer enfin qu'entre « lectures interprétatives » et « lectures déviantes » il y ait une rupture complète : toute interprétation suppose une prise

²⁴⁰ *Litterature as exploration*. New York : The modern Language Association of American, 1978, p. 115.

²⁴¹ Nous l'avons déjà souligné avec Catherine Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*)

²⁴² *Enseigner la lecture littéraire*, pp. 81-82.

Nous ajouterons que la nature de l'erreur peut en effet être plurielle (liée à un contre sens, à une approche trop générale...). L'erreur n'est finalement pas ce qu'il s'agit de stigmatiser pour en faire une finalité de la lecture (vrai / faux), il s'agit au contraire de la considérer comme une étape inachevée, plus ou moins grande, dans la lecture et dans l'élaboration du sens. Il s'agit de considérer ainsi ce que l'on peut voir comme une erreur, de lui donner cette valeur « d'avertissement », qui n'a rien d'une fin en soi, mais qui « rappelle » le lecteur pour reconsidérer ou mieux considérer l'hypothèse jusqu'alors établie.

²⁴³ Nous pourrions rappeler que le terme « auteur » (*auctor*, celui qui pousse à agir) ramène par son étymologie à la notion de responsabilité.

²⁴⁴ Nous reviendrons de manière bien plus approfondie par la suite sur cette relation lire-écrire en lecture littéraire.

²⁴⁵ Comme le dit Richard Saint Gelais, « la lecture est le lieu de ce qui n'a pas de lieu. Essaie-t-on de la saisir, c'est toujours autre chose, semble-t-il, qu'on appréhende. D'où le risque parfois, de confondre la lecture avec son amont ou son aval, le texte dans le premier cas, les traces de la lecture dans le second. ». « Tout se passe en effet, à en croire la plupart des études, comme si la lecture était un processus qui allait toujours droit au but [...] Bref : ce qui est mis de côté, à peu près systématiquement, c'est ce que j'appellerai les lectures erratiques, celles qui au contraire dérapent, hésitent, se trompent » (« la lecture erratique », *Théories de la lecture littéraire*, p. 176).

de risque inférentielle »²⁴⁶. Ainsi, cette « prise de risque » n'est-elle pas une des conditions mêmes de toute lecture interprétative, de son apprentissage, du plaisir qui en advient, par l'effort interprétatif qu'elle mobilise chez le lecteur, par la résistance qui peut en être l'origine, dans le texte ?

²⁴⁶ *Op. cit.*, p. 24.

B) La complexité du couple « comprendre / interpréter » dans l'apprentissage de la lecture analytique

De l'adolescent lecteur à l'élève lecteur

Caractéristiques de l'adolescent lecteur

Concernant la place de la lecture hors temps scolaire, sondages, enquêtes et recherches s'accordent à souligner deux points importants : la perte d'intérêt croissante des jeunes vis-à-vis de la lecture et la relation entre plaisir de lire et lecture psychoaffective, chez ces mêmes lecteurs. Ainsi, comme le souligne Anne Vibert,

« L'enquête PISA 2009 (dont les résultats concernant le livre ne portent que sur la lecture qualifiée de loisirs) montre que chez les 15-24 ans, la part des Français lisant un quotidien payant est passé de 70 % à 58 % et que la part de ceux ayant lu au moins un livre au cours des douze derniers mois est passée de 83 à 78 %. 26 % des garçons de cette tranche d'âge n'ont ainsi lu aucun livre au cours des douze derniers mois, contre 15 % des filles. De manière générale, c'est surtout la part des forts lecteurs qui diminue²⁴⁷. Ces résultats sont corroborés par l'enquête internationale PISA qui porte sur les élèves de 15 ans des pays de l'OCDE : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 37 % des élèves disent ne pas lire par plaisir et 30 % disent lire moins de 30 minutes par jour (la France se situe dans cette moyenne). La lecture a perdu de l'intérêt aux yeux des élèves entre 2000 et 2009. Toutefois, le pourcentage d'élèves lisant par plaisir a diminué davantage chez les garçons que chez les filles²⁴⁸ ».

Un sondage qu'il nous a été permis de réaliser en 2010 dans l'académie de Dijon, auprès de quelques cent cinquante élèves, a permis de mieux comprendre la place qu'occupait la lecture dans l'emploi du temps hebdomadaire des adolescents de quatorze / quinze ans : il en est ressorti que 35 % des adolescents interrogés ne lisent aucun support papier de la semaine hors cadre scolaire, privilégiant les lectures sur support numérique (facebook, blog....) ; 15 % lisent, quand l'occasion s'y prête, magazine et littérature de commerce, 25 % lisent en moyenne moins d'une heure par semaine des romans et œuvres littéraires, de jeunesse, ou bandes dessinées, et 25 % y consacrent plus d'une heure hebdomadaire : dans cette dernière catégories, 10 % lisent moins de trente minutes par jour, et le reste affirme

²⁴⁷ Voir notamment DONNAT, Olivier, *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique*. Enquête 2008, La Découverte/Ministère de la Culture et de la Communication, 2009, pp. 141-262.

²⁴⁸ 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.

dépasser les trente minutes. Dans cette dernière catégorie, la littérature de jeunesse prédomine, ainsi que les bandes dessinées.

Nous constatons donc que le plaisir lié à l'activité de lecture est un facteur assez marginal chez ces jeunes. Les lectures qui peuvent être qualifiées de « lecture plaisir » se caractérisent quant à elle par leur forte référentialité. Ainsi, comme le souligne Jean-Louis Dufays, en faisant notamment référence à l'ouvrage *Et pourtant, ils lisent*²⁴⁹,

« En premier lieu, quel que soit le pays, toutes [les enquêtes] convergent pour constater la prédominance chez les élèves de la lecture psychoaffective, orientée éthiquement : pour l'immense majorité des adolescents, lire, c'est d'abord vivre (Burgos, 1993). Cette propension pour la dimension existentielle ou anthropologique du rapport aux œuvres va de pair avec un goût affiché pour les corpus non scolaires²⁵⁰ ».

De même, Jean-Louis Dufays souligne avec Séverine de Croix :

« Les seuls modes de lecture explicitement valorisés sont ceux de la lecture utilitaire (lire pour apprendre ou s'informer) et de la participation psycho affective aux contenus référentiels (lire pour s'identifier aux personnages et vivre des histoires par procuration) : chez ces élèves de 15 ans, les lectures proprement esthétiques ou interprétatives (le lecteur de Picard et Jouve) ne sont pratiquement jamais évoquées spontanément, ce qui ne signifie pas qu'ils ne la pratiquent pas ou qu'ils en sont incapables. Simplement, leur priorité n'est visiblement pas là²⁵¹ ».

Nous cernons dès lors un peu mieux les écarts entre les pratiques scolaires et extrascolaires de la lecture chez les jeunes de quatorze / quinze ans : la domination des lectures personnelles doit être prise en compte et inscrite dans une réflexion pédagogique concernant la mobilisation dans les pratiques scolaire de lecture littéraire.

Caractéristiques de l'élève lecteur : des rapports complexes au texte littéraire

Ce « rapport » au texte littéraire doit être signifiant aux yeux du lecteur et davantage encore aux yeux de l'élève, pour que l'apprentissage le soit aussi et pour que l'élève soit à

²⁴⁹ BAUDELOT, Christian, CARTIER, Marie et DETREZ, Christine, *Et pourtant, ils lisent...*, Paris : Seuil, 1999.

²⁵⁰ Pour Jean-Louis Dufays : « Du côté des élèves : prégnance de la lecture référentielle, résistance aux lectures scolaires et rôle clé de la motivation » (« La lecture littéraire, des pratiques de terrain aux modèles théoriques », *Lidil* n° 33, 2006, pp. 79-101).

²⁵¹ « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, 2004, p. 157.

même de faire la distinction entre « lecture privée et lecture scolaire²⁵² ». Comme le dit Yves Reuter dans la définition qu'il donne du terme « rapport »,

« Dans toute situation d'apprentissage, le sujet apprenant est confronté à des contenus d'enseignement qu'il doit maîtriser progressivement. Cette confrontation l'amène à donner du sens, à accorder une valeur aux contenus, c'est-à-dire à supposer notamment leur utilité sociale, leur légitimité dans la situation d'apprentissage, leur pertinence dans la discipline²⁵³ ».

Dans le cadre du sondage déjà mentionné réalisé en 2010 auprès de cent cinquante élèves du secondaire, il était aussi question de la vision qu'ont les élèves de la lecture au collège : la grande majorité a déjà eu beaucoup de mal à bien cerner quoi mettre derrière ce terme de « lecture » : est-il question de lecture avec des questions, de lecture orale, écrite... ? « La représentation dominante » de ces élèves de troisième, pour reprendre Jean-Louis Dufays, est celle « d'une croyance en un sens unique²⁵⁴ ». Leur « conception de la lecture comme attitude passive, contemplative, soumise à la célébration d'un sens déjà là » contribue à « une démythification du fait littéraire²⁵⁵ » et se trouve à l'origine de deux conséquences : la reproduction d'un schéma de la lecture extrascolaire et donc, la restriction à une lecture purement psychoaffective, aux « éléments passionnels²⁵⁶ », qui n'incitent pas (et c'est ici, et non dans cette approche qu'est le problème) à convoquer un autre mode de lecture²⁵⁷. La seconde conséquence est la création d'une distance, voire d'une forme de rupture dans le

²⁵² DEMOUGIN, Patrick et MASSOL, Jean-François, *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*, 1999.

²⁵³ Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique, 2007, p. 191.

²⁵⁴ « Les motivations des élèves sont fortement enracinées dans une lecture consommatrice axée sur l'action, l'émotion et l'illusion référentielle, et dans une conception monosémique de la littérature : pour eux, les textes ont un sens unique qui correspond à la volonté de leur auteur. [...] S'ajoute à cela [...] une conception de la lecture comme attitude passive, contemplative, soumise à la célébration d'un sens déjà là. », (« Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14/15 ans », *Pratique* n° 95, septembre 97, pp. 31-52).

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ *Versus les éléments rationnels* ; DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis et LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire. 2, Bilan et confrontations*, 1996.

²⁵⁷ Jack Thomson a fait la « liste des stades de la lecture littéraire chez les adolescents : le stade impulsif et irréfléchi centré sur l'action (où l'on s'intéresse aux personnages et images stéréotypés, aux récits d'actions à rebondissement qui ne nécessitent que des anticipations à court terme ; le stade de l'empathie (qui dénote un intérêt plus grand pour les personnages, leurs sentiments et leurs motivations, les actions signifiantes pour les personnages et les images plus complexes ; le stade de l'analogie (où l'on commence à associer avec soi-même ; le stade de la réflexion (où l'on aime questionner les visions du monde et les thèmes, les subtilités et motivations internes des personnages, les polysémies et les ambiguïtés du texte ; le stade critique (où l'on juge les qualités d'orchestration de l'œuvre dans son ensemble en fonction du contexte de sa production et de sa réception ; le stade conscience (celle de ses propres idéologies et de celles de l'auteur, celle de ses stratégies de lecture). Ses résultats révèlent que la plupart des adolescents, jusqu'à 14-15 ans, restent au niveau des trois premiers stades, soit ceux centrés sur la progression de l'action, l'empathie et les analogies avec soi-même ou, en d'autres mots (*Understanding teenagers' reading*. New York, NY : Nichols Publishing, 1987).

rapport texte-élève²⁵⁸. Ainsi pouvons-nous nous demander, comme Anne Vibert le fait pour la lecture analytique :

« Sommes-nous sûrs que la lecture analytique a réussi sa conversion et qu'elle est parvenue à construire un nouveau rapport au texte ? Rien n'est moins sûr, et en tout cas, les différentes enquêtes sur la lecture des jeunes générations font plutôt état d'un échec de l'école à susciter le goût et l'intérêt pour la lecture en général et celle de la littérature en particulier. Ce n'est pas tant la baisse quantitative du nombre de lecteurs qui doit nous arrêter ici [...], c'est surtout la vision négative, ou en tout cas contreproductive en ce qui concerne l'incitation à la lecture, qui se dégage de certaines de ces enquêtes²⁵⁹ ».

Vibert cite à titre d'exemple l'enquête de Christian Baudelot à la fin des années 1990 qui faisait apparaître la lecture au collège et au lycée comme « une pratique sans croyance²⁶⁰ », ou encore celle d'Octobre, dans son enquête de 2006 sur les loisirs des six / quatorze ans, notant la baisse de l'attachement à la lecture entre l'école et le collège²⁶¹. Les élèves semblent ainsi aborder la lecture scolaire, et plus particulièrement la lecture analytique (c'est-à-dire celle qui s'inscrit dans un apprentissage), de manière plus ou moins négative²⁶². Comme le dit Anne-Marie Hubat-Blanc, « les élèves spontanément ne comprennent pas, voire n'acceptent pas que l'étude littéraire requière de leur part un questionnement qui bouscule nécessairement leurs modes spontanés de lire ou d'envisager le réel; cela peut se manifester de deux façons : soit par des attitudes relevant du malentendu et de la méconnaissance des enjeux de la discipline, soit des attitudes de refus, de résistance, voire d'agressivité²⁶³ ». Ainsi, cette vision de la lecture comme une « lecture savante » à laquelle n'aurait accès que l'enseignant reviendrait pour les élèves à n'y associer qu'un seul objectif : savoir ce que l'enseignant comprend d'un texte littéraire... Le rapport des élèves à la lecture littéraire au secondaire se caractérise donc par le faible nombre d'objectifs qu'ils lui attribuent. Du coup, favoriser et enrichir ce rapport apparaît parfois comme un véritable « pari de la littérature²⁶⁴ » pour l'enseignant, dont l'objectif sera de trouver les moyens et démarches pour amener les

²⁵⁸ Les facteurs en cause les plus souvent évoqués sont la crainte, la peur de « se tromper », ou encore l'indifférence face à l'exercice...

²⁵⁹ Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?, pp. 3-4.

²⁶⁰ « Lire au collège et au lycée, de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *Genèse de la croyance littéraire*, Actes de la Recherche en sciences sociales, n° 123, Juin 1998.

²⁶¹ OCTOBRE, Sylvie, « Les loisirs culturels des 6-14 ans », *La documentation française*, 2004.

²⁶² « Ils savent faire, mais n'aiment pas ça », soulignent Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier (« Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? », GOIGOUX, Roland, NONNON, Elisabeth (coord.), *Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Repères n° 35, p. 119).

²⁶³ *Pour une lecture littéraire. 2, Bilan et confrontations*, 1996, p. 319.

²⁶⁴ BRILLANT-ANNEQUIN, Anick et MASSOL, Jean-François, *Le Pari de la littérature*, 2005.

élèves à dépasser ces *à priori* et à permettre à l'élève de s'impliquer de différentes manières dans ce type de lecture. Nous ne pouvons que mentionner le « mais à quoi ça sert puisque je sais déjà lire de toute façon ? » entendu à de nombreuses reprises durant nos enquêtes, mais qui montre bien que les élèves ne portent que peu d'intérêt à la lecture littéraire scolaire, peut-être aussi parce qu'ils n'en voient pas « l'utilité », ou ne comprennent tout simplement pas quels en sont les objectifs, où se trouve leur place, ne cernent pas l'effort interprétatif nécessaire à ce type de lecture particulier. Ces non-dits, ces malentendus, ces clichés peuvent alors créer une forme de cercle vicieux, les élèves en difficulté se démobilisant d'autant plus qu'ils pensent que leurs difficultés face à la lecture est déjà un obstacle insurmontable²⁶⁵. C'est entre autre ce qui fait dire à Annie Rouxel que « la littérature “se présente comme un objet d'enseignement problématique pour lequel il faut motiver les élèves” car dixit Barthes c'est “la plus complexe de pratiques signifiantes”, dans la mesure où “elle opère avec des signes tout faits” (Barthes, 1978)²⁶⁶ ». La question de leur « conscience métacognitive²⁶⁷ » dans le cadre de cet enseignement se pose alors, et semble pouvoir être mise en rapport non seulement avec leur mobilisation, mais aussi, avec leurs performances en lecture. Pour reprendre les propos de Jean-Louis Dufays et Séverine de Croix,

« Goigoux [...] a montré que les performances en lecture dépendent également en grande partie des pratiques d'enseignement, lesquelles développent très peu la conscience métacognitive des élèves. Selon lui, ce sont les compétences métacognitives qui, en lecture, différencient le plus nettement les lecteurs experts des lecteurs faibles²⁶⁸ ».

De même, pour Jean-Louis Dufays, « ce décalage est sans nul doute une des causes de la démotivation envers la lecture qui gagne beaucoup d'élèves au fil de leur scolarité, car

²⁶⁵ Comme le disent Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet, « Enfin on observe que les lecteurs peu efficaces, parce qu'ils s'attendent à ne pas comprendre, étudient moins longtemps le texte que les autres. Lorsqu'on les interroge sur leurs piètres performances, ils incriminent le texte (pas intéressant, trop difficile), leurs faibles capacités (je suis nul en lecture) mais ne citent jamais l'effort qu'ils consacrent (ou plutôt ne consacrent pas) à l'étude : pour eux, tout effort est vain. Là encore, ils s'en remettent au contrôle de l'adulte pour qu'il les aide à se centrer sur l'activité et pourquoi pas qu'il leur donne les bonnes réponses aux questions qu'ils ne se posent pas » (« Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, 2004, p. 3).

²⁶⁶ Annie ROUXEL, *Enseigner la lecture littéraire*, p 13.

²⁶⁷ On pourra se reporter ici à l'article de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux qui souligne une nouvelle fois les difficultés multiples liées au déficit de construction des stratégies requises pour comprendre, et à leurs conséquences : « Toutes les difficultés décrites ci-dessus, conjuguées avec l'expérience répétée de l'échec et de la réprobation implicite des adultes, concourent à construire des traits de personnalité qui affectent le fonctionnement et l'apprentissage. Les élèves les moins performants ont d'eux-mêmes une image peu flatteuse, voire négative, s'accordent peu de confiance, se décrivent comme peu autonomes, peu motivés et n'éprouvant que rarement le sentiment de contrôler les événements et leurs résultats. » (*Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes*, Institut National de Recherche Pédagogique, n° 35, 2007, p. 193).

²⁶⁸ DUFAYS, Jean-Louis et DE CROIX, Séverine, « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », LANGLADE Gérard et ROUXEL Annie (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, 2004, pp. 153-165.

plusieurs enquêtes (de Lafontaine notamment) ont démontré la forte influence de l'engagement dans la lecture sur le développement des compétences lectorales : plus un élève est motivé à lire, plus ses performances de lecteur s'améliorent.²⁶⁹ ». D'une manière plus générale, Nous pouvons nous demander si les pratiques scolaires sont en adéquation (ou en « décalage ») avec les objectifs de la lecture littéraire, ou si, d'une certaine manière, elles ne contribuent pas à maintenir ce rapport au texte et à se contenter de ce rapport « identificatoire » à la lecture²⁷⁰. Annie Rouxel cite ainsi Gaston Bachelard, pour qui,

« Si l'illusion référentielle fait partie de l'expérience littéraire, il faut que les élèves en prennent conscience et apprennent à le dépasser : “tout véritable apprentissage exige une rupture avec d'anciennes représentations ou préjugés antérieurs. Il requiert donc une intervention extérieure ou une situation particulière qui contraignent le sujet à modifier son système de pensée” (Bachelard, 1972)²⁷¹ ».

Sans quoi, « les élèves, en difficulté devant un texte, font l'économie de le considérer comme objet à étudier et le ramènent un discours purement informatif et référentiel²⁷² ». De ce fait, on constate souvent « un fossé entre les objectifs des professeurs et des élèves (les seconds n'ayant en tête que la “ lecture plaisir ” de leurs auteurs fétiches tandis que les premiers, même lorsqu'ils mettent le plaisir au premier plan, privilégient de facto une lecture “ savante ” ou “ lettrée ”, portant principalement sur des auteurs consacrés²⁷³ ». Cela peut expliquer le clivage croissant qui s'opère au cours de la scolarité entre la lecture ordinaire et la lecture “ lettrée ” préconisée par l'école et qu'ont constaté Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez : « plus un élève progresse dans le cursus, plus ses lectures ordinaires spontanées diminuent²⁷⁴ ».

²⁶⁹ DUFAYS, Jean-Louis, « La lecture littéraire, des “ pratiques du terrain ” aux modèles théoriques », *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, 2006, pp. 79-101.

²⁷⁰ Comme le dit Manon Hébert : « Dans une même perspective développementale, Beach et Wandler (1987) ont montré que les capacités d'interprétation des jeunes lecteurs évoluent avec l'âge et avec leur capacité graduelle à adopter un point de vue extérieur au leur, à se dégager de leur égocentrisme. Leurs difficultés à parvenir aux stades d'interprétation et d'évaluation seraient en partie attribuables à une question de maturation dans leur développement intellectuel et moral et aussi à des pratiques scolaires inadéquates (Beach, 1993; Langer, 1990ab, 1994 ; Purves et Rippere, 1968) » (*Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, 2002, p. 83).

²⁷¹ ROUXEL, Annie, « Les représentations des élèves », *Enseigner la Lecture Littéraire*, p. 56.

²⁷² VECK, Bernard, (dir.), *Production de sens : lire / écrire en classe de seconde*, INRP, départ de Didactiques, n°1, 1988, pp. 215-216.

On peut aussi faire référence aux extraits des *Cahiers de l'Education* : « A l'entrée en seconde les élèves éprouvent rarement le “ besoin ” d'élucider leurs impressions de lecture, et répugnent souvent à ce qui leur apparait comme un exercice de dissection [...]. Il est vrai qu'un entraînement systématique et prématuré de l'exercice académique d'explication de textes risque de couper certains appétits culturels », n° 62, janv. 1988, p. 11.

²⁷³ DUFAYS, Jean-Louis, *Op. cit.*

²⁷⁴ *Et pourtant, ils lisent*, 1999.

L'apprentissage (lié aux approches cognitive et métacognitive) et la mobilisation des élèves sont ainsi des moyens qui semblent permettre de comprendre, mais aussi de dépasser ce stade identificatoire de la lecture. Cela nécessite néanmoins un enseignement explicite²⁷⁵ des objectifs de la lecture littéraire, afin que les élèves en comprennent davantage les modalités et les finalités. Cette compréhension peut alors jouer un rôle dans leur mobilisation. Selon Maurice Viau,

« Un élève poursuit des buts d'apprentissage lorsqu'il cherche à développer ses connaissances et valorise une activité pédagogique pour les connaissances et les habiletés qu'elle lui permet d'acquérir. [...]. Les recherches menées sur ces deux types de buts ont démontré que plus les buts d'apprentissage d'un élève sont nombreux, plus cet élève est motivé (Dweck 1989)²⁷⁶ ».

La « dynamique motivationnelle » dont parle Viau, qui « varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes », dépend donc de toutes les variables en jeu dans la situation didactique. Le contexte, les outils didactiques, la place de l'enseignant etc., sont à prendre en considération pour favoriser la mobilisation de l'élève dans sa lecture.

Le rapport texte-élève dépend donc de plusieurs facteurs, qui demandent d'interroger la mobilisation du lecteur dans cet apprentissage, ainsi que les objectifs et les finalités dont on veut faire prendre conscience aux élèves (en lien avec les notions de plaisir, d'apprentissage, de mobilisation). Mais ceci doit de fait passer par un questionnement concernant les pratiques de lecture et les « postures²⁷⁷ » que l'on entend faire acquérir aux élèves. Notre questionnement prolonge ainsi celui de Dominique Bucheton : « Quel rapport au texte littéraire peuvent bien avoir construit les élèves de 3^e à l'issue de quatre ans d'enseignement de la littérature ? Comment décrire les façons de lire et d'interpréter des élèves de 3^e ? En quoi l'appropriation des théories des textes, dont on trouve des traces importantes dans les manuels, modifie-t-elle les modes de lire des adolescents ?²⁷⁸ ». La conclusion de Bucheton, suite à une expérimentation qu'elle a menée, est assez négative : les résultats soulignent de

²⁷⁵ Voir CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland, *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6^e, Segpa*, 2009.

²⁷⁶ « Si nous utilisons dynamique motivationnelle plutôt que le terme “ motivation ”, c'est tout simplement pour mieux souligner d'une part que la motivation est intrinsèque à l'élève et varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes, et d'autre part que cette motivation est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations », (*La motivation en contexte scolaire : dynamique motivationnelle de l'élève*, pp. 12-29).

²⁷⁷ « Le mot “ posture ” tel que je l'utiliserai ici est à entendre de la façon suivante : une posture est un schème préconstruit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée. Les « postures de lecture » sont donc des modes de lire intégrés, devenus non conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et des enjeux, et de la spécificité du texte. » (BUCHETON, Dominique, « Les postures de lecture des élèves au collège », *Enseigner la littérature*, p. 202).

²⁷⁸ *Ibid.*

fortes inégalités entre élèves et des postures ne permettant pas une bonne poursuite des apprentissages au lycée.

La classe : un lieu pluriel

La classe est le lieu du passage de l'adolescent-lecteur à l'élève-lecteur : ce qu'implique ce changement de lieu (en ce qui concerne le changement de contexte, de posture de lecteur, de texte lu) doit être questionné, pour mieux comprendre les rapports que l'élève peut (/ doit / est aidé à) construire avec le texte.

Nous aborderons le terme « classe » sous deux de ses acceptions : le regroupement d'élèves et le lieu dans lequel ces élèves reçoivent les cours. L'objectif est ici de montrer que la pluralité de ce groupe classe et la pluralité des variables ou des facteurs lors d'un cours de lecture, peuvent influencer, l'un comme l'autre, l'apprentissage de la lecture. Pour plus de facilité, nous recentrons quant à nous notre étude sur le niveau troisième.

Une classe est un ensemble constitué d'élèves à peu près du même âge et supposé du même niveau. Rien de plus artificiel donc, et cela nous incite à analyser la classe du point de vue de sa pluralité intrinsèque. Cette pluralité est relative (contexte social, niveau de classe, niveau des élèves, nombre moyens d'élèves par classe...). Cette pluralité semble d'autant plus marquée que l'on approche du dernier niveau de collège, c'est-à-dire de la troisième : il n'y a en effet jusque là aucune orientation possible pour les élèves (depuis la loi du collège unique, et la fin de l'orientation dès la quatrième), ce qui peut amener à constater des disparités grandissantes et maximales à ce niveau. Cette pluralité peut avoir un impact sur l'apprentissage scolaire de la lecture. Au niveau social, les élèves n'ont pas le même accès à la culture et au livre en dehors des murs de l'école, et ce « bagage culturel » permis par le cadre extrascolaire joue un rôle important. Au niveau de l'âge et du sexe, aussi, les écarts se creusent, certains ayant pu redoubler avant d'atteindre ce niveau. La question de la maturité est très importante à ce niveau, car elle peut aussi influencer la lecture (en termes de rapport à, de compétences, de compréhension des objectifs...). Au niveau scolaire, enfin, la disparité des compétences en lecture est très marquée : certains élèves sont des lecteurs experts quand d'autres manifestent encore de problèmes de compréhension²⁷⁹ : problème de compréhension littérale, compréhension « en îlots » dont parle Roland Goigoux, problèmes d'ordre

²⁷⁹ Séverine de Croix signalait ces derniers dans son observation d'élèves pourtant bien plus jeunes, et nous les retrouvons aussi en 3^e (*Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*, Thèse soutenue en 2010, Louvain La Neuve.)

métacognitif, mais aussi problèmes liés à des formes de dyslexie. Plus largement, la pluralité de la classe peut être problématique car elle met en tension des disparités de natures différentes, complexes, non complémentaires et cela rend de fait plus complexe toute approche pédagogique.

La classe, contexte de l'apprentissage de la lecture, est aussi le lieu où se déroulent toutes les séances de cours : il s'agit de gérer à la fois l'espace et le relationnel particulier à chaque classe entendue comme regroupement d'élèves. C'est dans un espace clos, étiqueté « scolaire », compte tenu du lieu institutionnel et du public, regroupant élèves et professeurs, que doit se faire l'apprentissage de la lecture analytique. On comprend de nouveau le caractère quelque peu artificiel d'une telle construction, et ce que cela peut impliquer : on est loin du jeune Marcel qui se délectait de lecture solitaire au fond d'un vieux grenier, loin de ces moments de délices que Sartre savourait entre mille livres d'une vieille bibliothèque familiale... Le regroupement d'élèves, souvent en nombre conséquent²⁸⁰, et tous les facteurs déjà mentionnés, ne peuvent que jouer dans la « dynamique motivationnelle » de l'élève, et parfois aux dépens de l'apprentissage de la lecture. La relation texte-élève peut rester solitaire, de fait de la lecture silencieuse, mais pour connaître le niveau de chacun, pour faire réagir les élèves sur leur lecture, l'exploiter, la modifier, l'enseignant a besoin que soient verbalisées lectures et impressions de lectures, qui passe notamment par la formulation orale. Or, le nombre, les personnalités, les différences de niveau, le cadre scolaire, tout ceci ne facilite pas l'expression de chacun, ni l'étayage de l'enseignant. L'apprentissage de la lecture en troisième doit donc s'inscrire dans ce contexte particulier, et ce sera l'un des objectifs de l'enseignant, par la démarche pédagogique qu'il instaurera, de pouvoir l'organiser au mieux²⁸¹. De plus, les différences de niveau permettent-elles un même apprentissage pour tous, les mêmes objectifs ? Le choix des textes littéraires, pour l'enseignant, ne devient-il pas finalement problématique ?

²⁸⁰ On compte en moyenne actuellement entre vingt-cinq et trente élèves par classe de troisième en France, établissements publics ou privés.

²⁸¹ On peut ainsi penser à la démarche proposée par Catherine Tauveron, pour le premier degré, qui fait de l'espace classe un lieu de « jeu », donnant un rôle à chacun, structurant donc la lecture pour permettre qu'aux interactions du binôme texte élèves se greffent celles de l'enseignant et des pairs, et fasse que la variable classe devienne un atout dans cet apprentissage (TAUVERON, Catherine, « la lecture comme jeu 1, à l'école aussi », *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, 2002, p. 220).

L'évolution de l'enseignement apprentissage de la lecture scolaire au secondaire

Rappeler succinctement l'évolution de ce domaine de la discipline du français au cours des dernières décennies aidera à mieux comprendre les problèmes actuels face à l'apprentissage de la lecture analytique.

L'explication de textes

C'est au début de la III^e République que nous allons assister, notamment avec Gustave Lanson²⁸², à la mise en place, dans le cadre scolaire, de l'explication de texte. Il s'agit du premier véritable modèle organisateur de l'enseignement littéraire tel que nous le connaissons encore aujourd'hui. Les apprentissages rhétoriques hérités de l'enseignement antérieur sont laissés de côté, mais la dimension axiologique et l'importance de la transmission de valeur restent très affirmées. L'objectif est double : il s'agit de donner accès aux élèves à une culture littéraire qui leur permettra de devenir des citoyens français représentant, par les connaissances acquises, une forme d'élite nationale²⁸³. Mais il s'agit aussi de faire d'eux les « porteurs de valeurs (esthétiques et éthiques) réputées spécifiques à la francité²⁸⁴ ». Comme le dit Jean-Louis Dufays, « la littérature a gardé ses valeurs, mais celles-ci ont été mises désormais au service de l'idéal démocratique ». La discipline « français » a ainsi été construite à cette époque à partir de deux axes forts : la langue, et la littérature. Leur enseignement respectif passera donc par l'explication de texte et l'histoire littéraire²⁸⁵. La transmission des valeurs humanistes et la conscience de l'avènement de la nation française à travers les monuments de sa littérature vont amener à privilégier les auteurs du XVII^e siècle, véritable « foyer » de cette histoire littéraire. Lire et connaître les grands auteurs est considéré comme un des moyens les plus sûrs de devenir un citoyen complet en développant à la fois une culture et une exigence éthique et esthétique. Comme le soulignent Jean-Marie Fournier et Bernard Veck,

²⁸² Gustave Lanson fut un historien de la littérature et un critique littéraire français qui encouragea une approche objective et historique des œuvres. Il fut une figure majeure de la réforme du système universitaire français et de la critique littéraire jusqu'au milieu du XX^e siècle.

²⁸³ VIALA, Paul et ARON, Alain, *L'enseignement littéraire*, PUF, 2005.

²⁸⁴ DUFAYS, Jean-Louis, « La lecture littéraire, des " pratiques du terrain " aux modèles théoriques », CHABANNE, Jean-Charles, (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*.

²⁸⁵ Voir aussi CHERVEL, André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris : Retz, 2006.

« les valeurs (esthétiques, morales, nationales...) présidant à l'organisation du corpus et réputées universelles permettent ainsi d'assurer la stabilité des contenus à enseigner. [...] Par un tel dispositif, le sens des textes à étudier est connu d'avance (au moins du professeur) et l'exercice dominant des études traditionnelles de lettres, l'explication française, ne vise à rien d'autre qu'à faire découvrir aux élèves, un sens entendu comme inhérent aux textes abordés. [...] Le professeur de lettres, substitut de la grammaire historique, du dictionnaire, du manuel d'histoire, va s'employer à lever les obstacles à la lecture des élèves, c'est-à-dire à une communication directe entre eux et “ ce qu'à voulu dire l'auteur ”. [...] On le voit, la conduite même de la classe dans ce qu'elle a de plus quotidien, les places respectives du maître passeur et des élèves récepteurs par rapport à l'activité scolaire de lecture, sont commandées par les finalités orientant de longue date la discipline²⁸⁶ ».

Nous retiendrons donc que ce premier modèle d'enseignement de la lecture privilégie l'acquisition de connaissances et que la posture de l'élève privilégiée est celle d'un auditeur à l'écoute de la lecture proposée par l'enseignant (lecture orientée, axiologique) : l'élève acquiert des connaissances, mais le modèle unidirectionnel ne vise pas d'autres objectifs lors de cet enseignement. Le texte sert de support à l'apport de connaissances. S'il est vu comme objet littéraire, il n'est cependant pas analysé comme tel au niveau structurel. C'est un écrin de connaissances secrètes, cachées, où l'enseignant puise, contribuant par là à une forme de sacralisation de l'objet littéraire, mais aussi, à une sacralisation de sa personne et du message qu'il saura y puiser. Il n'y a donc pas véritablement de « transaction » comme dirait Louise Rosenblatt²⁸⁷, puisque ce modèle exige moins de l'élève qu'il construise une lecture interprétative, qu'il ne comprenne celle qu'on saura lui transmettre. Cela ne veut pas dire que l'élève ne comprend pas ce qu'il lit, mais l'objectif est davantage de l'amener à comprendre ce qu'on entend lui faire apprendre et ce sur quoi on veut le faire réfléchir.

²⁸⁶ « La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée », *La Lecture littéraire en 3^e/2^{de}, Pratiques* n°95, septembre 1997.

²⁸⁷ *Literature as exploration*. New York : The modern Language Association of American, 5^e édition, 1995.

La lecture méthodique

Les années 1970 vont cependant amener avec elles un vent de polémiques, de réformes contestées²⁸⁸ jusque dans l'enseignement du français, et notamment de la lecture. S'étant développée l'idée que la littérature est une notion élitiste au plan pédagogique, on se met à dénoncer la sclérose des méthodes d'enseignement, ainsi que la confusion qui était faite jusqu'alors entre l'enseignement de la littérature et celui de la lecture. Apprendre à lire passe désormais par la prise en compte de textes beaucoup plus variés que les seuls textes littéraires. Le couple langue / littérature est ainsi contesté, et deux nouvelles visions de cet enseignement se mettent alors en place : le fait littéraire ne peut plus être enseigné comme une évidence, et l'activité de lecture doit être prise en compte. Ce nouveau modèle de la formation littéraire insiste davantage sur le travail de la lecture (et donc sur le développement d'un savoir-faire) que sur l'acquisition de savoirs et sur la transmission d'un patrimoine. On reconnaît dans ce nouveau modèle les grands apports des théoriciens de la lecture (Jauss, Iser, Eco, Riffaterre...). L'enseignement de la lecture est alors compris comme une pratique d'élaboration de sens, où le texte devient plus accessible, et où il ne prend véritablement sens qu'en fonction du lecteur. Ces apports théoriques, la notion d'œuvre inachevée et la compréhension de l'interprétation comme lecture engageant l'activité du lecteur sont donc inscrits dans les nouveaux objectifs de la pratique des textes en contexte scolaire. Ainsi, dès 1983, le terme « explication » n'apparaît déjà plus dans les Instructions Officielles, où s'affirme par contre « l'activité du lecteur ». C'est en 1987 que le terme « lecture méthodique » sera inscrit officiellement dans les Instructions Officielles de seconde et de première²⁸⁹. La lecture méthodique est présentée comme « une entreprise de construction du sens²⁹⁰ » ou plus

²⁸⁸ On pensera notamment à « l'affaire du français » : Une longue polémique s'engage, à la fin du premier trimestre de l'année scolaire 1970-71, autour d'un rapport, au contenu alors peu connu, dit « rapport Rouchette ». Celui-ci contient le résultat d'expériences multiples de rénovation de l'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire, tentées depuis 1963 dans plusieurs centaines d'écoles, expériences alors placées sous la direction de l'inspecteur général Rouchette. Le rapport n'est rendu public qu'en mars 1971, au moment où la querelle du français paraît apaisée. Il est jugé dangereux par l'Académie française et diverses organisations d'enseignants de tendance conservatrice. Ceux-ci croient y voir des menaces pour les méthodes traditionnelles de l'apprentissage de la langue (dictées et dissertations) ou de la littérature française classique. Les défenseurs du rapport font valoir, au contraire, qu'il tient compte de l'évolution des recherches linguistiques et ne vise qu'à faciliter l'accès des jeunes à la langue française, orale ou écrite. La querelle a pour origine l'approbation du rapport Rouchette par la commission de réforme de l'enseignement, commission présidée par un académicien, Pierre Emmanuel. La publicité donnée durant quelques semaines à cette nouvelle querelle des anciens et des modernes conduit le ministère de l'Éducation nationale à publier une mise en garde. Une circulaire qui, à son tour, fera scandale, déconseille les initiatives improvisées des enseignants qui souhaiteraient mettre en pratique les principes du rapport Rouchette, avant même que la commission Emmanuel ait terminé ses travaux. Cela conduira à renoncer à la réforme annoncée des professeurs de l'enseignement secondaire.

²⁸⁹ Notons que l'on doit aussi l'apparition du terme « lecture méthodique » aux modalités du baccalauréat de français (EAF) : en effet, les nouveaux horaires laissant dix minutes aux candidats ne permettaient tout simplement plus la place à une explication « linéaire ».

²⁹⁰ Voir aussi l'analyse de Gérard LANGLADE dans l'ouvrage dirigé par Dominique DUQUESNE, *Lectures méthodiques: quelles conceptions de la lecture? Pour quels projets?*, Actes d'études et de recherche, Angers, 1992, p. 16.

précisément comme « la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture et dont la validité est soigneusement vérifiée ». Selon la Commission d'inspection, « lire méthodiquement, c'est choisir ses entrées dans un texte, et construire peu à peu un sens » par « une observation rigoureuse, une mobilisation de savoirs: vocabulaire et outils d'analyse que le professeur veille à faire acquérir, progressivement; la rigueur de l'analyse visant à éviter le double piège de l'impressionnisme superficiel et du formalisme stérile ». C'est « une pratique de classe » avec des « enjeux pédagogiques, et une dimension didactique [qui] met au premier plan de ses préoccupations l'acquisition de démarches, d'outils et de méthodes de lecture [...]. Elle vise à leur donner le goût, les instruments et les compétences d'une pratique autonome de lecture²⁹¹ ».

Ce changement va être compris comme un simple aménagement pour certains et comme un véritable changement pour d'autres, ces derniers questionnant notamment les formes de rupture herméneutique et pédagogique²⁹². Il s'agit en tout cas, pour Langlade²⁹³, de passer d'un sens expliqué à un sens à construire, ce que Michel Descotes explique bien : « La lecture méthodique met [...] l'accent sur le processus de construction du sens. Dans le cadre de la classe, elle opère un déplacement [...] du sens expliqué par l'enseignant aux élèves au sens produit par les élèves avec l'aide de l'enseignant ». De ce fait, « elle suppose un lecteur actif, participant à la construction du sens²⁹⁴ ». Concernant les ruptures et déplacements didactiques, selon Gérard Langlade :

« Les savoirs généraux sur la littérature, son histoire, ses courants [...] perdent momentanément de leur importance au profit des savoirs instrumentaux (méthodologiques et culturels) qui permettent, plus directement, d'améliorer les compétences de lecteur des élèves ; il s'agit, avant tout, en amenant un élève à résoudre les problèmes de lecture et d'interprétation posés par un texte, d'améliorer ses compétences de lecteur, de le doter d'outils nouveaux qu'il pourra investir dans d'autres lectures²⁹⁵ ».

²⁹¹ Ministère de l'éducation nationale, Français, classes de seconde, Première et Terminale, CNDP, 1987, pp. 16-17.

²⁹² PAGES, Yves, *L'Ecole des Lettres* n° 4, 1989 / 1990 ; *Le Français aujourd'hui* n° 90 ; DESCOTES, Michel, *Lire méthodiquement des textes*, 1995.

²⁹³ LANGLADE, Gérard, *Op. Cit.* p. 16.

²⁹⁴ « Lecture(s) méthodique(s) », *Le français aujourd'hui*, n° 90, juin 1990, p. 11.

Nous pourrions aussi nous reporter aux propos de Michel Descotes, pour qui, « considérée à travers plusieurs documents parus sur sept ou huit ans, la substitution d'un terme à l'autre est compréhensible et s'inscrit dans un projet éducatif plus large: par lecture on implique directement l'élève dans le processus de l'approche des textes, alors que par explication on semble réserver une part plus grande d'initiative au professeur qui fait ou dirige l'explication, maintenant l'élève dans une passivité bien acceptée, sinon souhaitée par celui-ci » (*Lecture méthodique, de la construction du sens à la lecture méthodique*, Toulouse, CRDP, 1989).

²⁹⁵ LANGLADE, Gérard, *Op. Cit.* p. 18.

Ainsi, finit par souligner Langlade :

« Dans la pratique de la classe, dès lors qu'on admet qu'un texte peut avoir plusieurs sens, la relation pédagogique ne peut que se trouver profondément modifiée. L'enseignant n'est plus, comme dans l'explication traditionnelle, celui qui détient et transmet le sens d'un texte mais bien plutôt celui qui rend possible, qui guide, qui accueille et qui exploite des constructions de sens multiples ».

Comme le dit le compte rendu de la commission d'inspection de 1987: « c'est à une conversion pédagogique qu'est invité le professeur: [...] Il doit concevoir autrement son rôle dans une séance de lecture. [...] Il fera procéder à un examen rigoureux du texte lui-même, les élèves n'ayant pas à attendre de lui la révélation d'un sens dont il serait en quelque sorte le dépositaire ». Autrement dit, « La tâche prioritaire de l'enseignant est [...] de créer des situations de lecture, d'inventer des dispositifs pédagogiques favorisant aussi bien l'émergence du sens que les acquisitions méthodologiques et culturelles²⁹⁶ » ce qui l'inscrit dans une approche de type constructiviste, alors que « l'explication de texte (au contraire) relevait d'une pédagogie de l'imprégnation et de l'imitation ».

La commission évoque enfin une des raisons scientifiques possibles à ce changement de paradigme : « la connaissance de l'acte de lire, celle du discours littéraire et de ses instruments d'analyse rendent inévitables une approche nouvelle du texte littéraire en classe de français²⁹⁷ ». Reste à savoir si cette nouvelle approche, qu'elle soit une simple modification ou un réel changement, a bien été comprise et inscrite dans les pratiques de lecture. Il semble que tel n'a pas toujours été le cas. Le terme « méthode » a ainsi tout d'abord parfois pu amener à privilégier la lecture face à la littérature, les « méthodes » face aux « Humanités » pour reprendre Anne Raymonde de Beudrap, faisant de la lecture un exercice d'application, pour le coup totalement désacralisé, oubliant le sens, l'auteur et tout le reste de la littérature.

Autre constat, si ces changements conceptuels, didactiques et pédagogiques ont été intégrés dans les pratiques, les formes de rapport au texte proposées aux élèves ont parfois entraîné certaines dérives. L'empreinte encore fraîche du structuralisme a en effet pu colorer le terme « méthodique »²⁹⁸ et faire du texte littéraire le prétexte à une forme de dissection

²⁹⁶ Ministère de l'éducation nationale, Français, classes de seconde, Première et Terminale, CNDP, 1987, p. 16.

²⁹⁷ « La lecture méthodique crée pour l'enseignant de français des besoins en formation à la fois nouveaux et massifs tant dans les savoirs disciplinaires que dans celui de la didactique et de la pédagogie » (*Ibidem.*).

²⁹⁸ Qui plus est, les termes mêmes des Instructions concernant la lecture méthodique sont marqués de l'empreinte structuraliste, très en vogue dans les années 1970. On citera par exemple : « observation rigoureuse, vocabulaire et outils d'analyse, rigueur de l'analyse, outils et de méthodes de lecture ».

textuelle²⁹⁹ : l'analyse structurale ne laissait alors plus de place à aucun autre mode de lecture, ces exercices de « dissémination textuelle » écartant toute élaboration de sens par l'activité interprétative de l'élève, devenu apprenti technicien de la surface textuelle. Si l'explication de texte privilégiait à l'excès une « approche culturelle³⁰⁰ » des textes, la lecture méthodique semble avoir péché par une approche qui, se voulant « interprétative », s'est avérée fortement structuraliste, laissant de côté d'autres approches, ou modes de lecture (culturel, identificatoire...) ³⁰¹. C'est notamment pour enrayer certaines de ces dérives³⁰² dites « technicistes³⁰³ », qu'il fut proposé dès 2000 de remplacer la lecture méthodique par la lecture dite analytique. Ce changement a alors pris effet pour finalement être inscrit dans les programmes du secondaire lycée et collège dès 2006.

La lecture analytique

Nous comprenons dès lors que de manière tant synchronique que diachronique, cette forme de lecture scolaire a évolué, en cherchant de plus en plus à se démarquer des approches d'influences structuralistes et en tentant de prendre en compte d'autres variables que le texte seul. Pour ce faire, l'activité interprétative du lecteur, son apprentissage, et la « nécessaire conversion pédagogique de l'enseignant » ont alors davantage été questionnés de concert, d'un point de vue tant didactique que pédagogique, tant cognitif que métacognitif. Si la lecture méthodique a ainsi laissé la place à la lecture dite « analytique » pour tendre à ces nouveaux objectifs, nous allons voir, à partir de l'étude plus précise des programmes, qu'elle reste ancrée dans une approche à dominante interne et objectivante³⁰⁴.

²⁹⁹ Voir notamment la dissémination textuelle dont parle Jean-Louis Dufays lorsqu'il évoque Jacques Derrida (« Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14 / 15 ans », *Pratiques* n° 95, septembre 1997, pp. 31-52).

³⁰⁰ Jean-Louis Dufays évoque trois approches de la lecture littéraire : l'approche culturelle, interprétative ou axiologique et fantasmagorique des textes, "Culture / compétence / plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire", DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis et LEDUR, Dominique (dir.), *Pour une lecture littéraire. 2, Bilan et confrontations*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

³⁰¹ Voir entre autres GIASSON, Jocelyne., *La compréhension en lecture*, chap 2 ; table ronde avec BURGOS, Martine, BUCHETON, Dominique et POSKIN, Anne, *Pour une lecture littéraire 2*, p. 265 ; DEMOUGIN, Patrick, « Texte/littéraire : chronique d'un divorce annoncé », CHABANNE, Jean-Charles (dir.), *Enseigner la littérature*.

³⁰² BART, Véronique, GRAVIER, Hélène et LEFORT, Marie-Anne : « La lecture analytique évite les excès de certaines lectures « méthodiques » qui, dans leur dérive [...] avaient tendance à plaquer des grilles d'analyse trop fermées (analyse de la situation d'énonciation, du schéma actanciel...) Notre priorité est avant tout le sens du texte. (*La lecture analytique d'extraits, 10 questions sur la lecture analytique*, document récupéré sur le site de l'académie de Nancy Metz, mars 2006, p. 10).

³⁰³ ETIENNE, Bénédicte, « De la dérive techniciste à la tectonique des textes » : *les transformations de discours face aux dérives*, *Le français aujourd'hui*, n° 175.

³⁰⁴ « La lecture analytique se définit comme une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation. Elle permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée. En approfondissant ce qui a pu être acquis au cours de l'enseignement primaire, on développe l'aptitude des élèves à s'interroger sur les effets produits par

Elle est ainsi décrite comme une élaboration progressive d'un sens, partant d'une « approche intuitive », de « réactions spontanées », pour « aller vers une interprétation raisonnée ». Les exigences internes de l'exercice sont de multiples natures, et se distinguent des processus engagés dans la lecture dite « courante³⁰⁵ », par leur nombre et par leurs caractéristiques, mais aussi par les compétences³⁰⁶ qu'elles convoquent : l'élève doit donc avoir acquis un certain nombre de savoir-faire en fonction de chacune des opérations mentales ou des stratégies liées à cet exercice. C'est à partir des hypothèses de lecture élaborées par ces interactions qu'il devra être capable d'en choisir certaines, d'en mettre en relation d'autres, pour construire des pistes d'interprétation. Ce n'est qu'alors que l'on pourra véritablement parler de construction d'une « interprétation raisonnée », que l'on pourrait définir comme une élaboration de sens logique, structurée et argumentée, reposant sur des choix assumés d'hypothèses de lecture : le texte littéraire³⁰⁷, vu à travers le prisme d'une lecture à la fois subjective et raisonnée³⁰⁸.

L'activité de l'élève se complexifie alors par une pluralisation des approches ou des rapports au texte littéraire : pluralisation des temps et des étapes de l'élaboration de sens, nettement marquées. Pluralisation aussi dans les approches proposées : la lecture analytique regroupe ainsi une approche de type culturel (« culture humaniste »), une approche

les textes, sur leur sens, leur construction et leur écriture. Les diverses démarches d'analyse critique ainsi qu'un nécessaire vocabulaire technique, qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d'étude en eux-mêmes ; ils sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens.

La lecture analytique peut porter soit sur un groupement de textes, soit sur une œuvre intégrale.

Ces différentes formes de lecture sont pratiquées avec le souci constant de privilégier l'accès au sens, de prendre en compte la dimension esthétique et de permettre une compréhension approfondie du monde et de soi. Elles s'attachent dans tous les cas à développer les compétences de lecture et à susciter le plaisir de lire. » (Extrait du Bulletin Officiel n°6, août 2008, *préambule*).

³⁰⁵ L'interaction texte-élève n'a pas pour finalité une production immédiate, spontanée, mais une production seconde, plus élaborée : On peut ici faire référence aux propos d'Elisabeth Bautier et de Roland Goigoux : pour mieux comprendre en quoi la lecture littéraire nécessite un enseignement explicite et une prise en compte nécessaire des stratégies en jeu dans cet apprentissage, ils font la différence entre « genres premiers » (interactions « spontanées, immédiates ») et « genres seconds » qui « supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer ». Ils soulignent la difficulté des élèves à comprendre ce processus qui implique réflexivité et distanciation dans le rapport au texte que l'activité de lecture exige. (« Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, 2004, pp. 89-100).

³⁰⁶ Pour ce terme, nous suivons la définition qu'en donne Philippe Meirieu : « Une capacité est une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance. », une compétence est « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités, dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé » (*Apprendre, oui, mais comment ?*, 1988, pp. 153-154).

³⁰⁷ Nous en profitons pour rappeler que nous évoquons la lecture analytique de textes littéraires, mais que les Instructions Officielles n'interdisent pas l'étude de textes documentaires ou autres, et encouragent au contraire une forme là aussi de pluralité.

³⁰⁸ Cette élaboration finale du sens, par le degré d'élaboration qui en est exigé, fait le plus souvent l'objet d'une verbalisation écrite, facilitant ainsi le développement, la structuration voire la dialectisation du propos (que l'on pourra comprendre dans le terme « raisonnée ». Elle se rapproche ainsi du commentaire littéraire, mais, à l'inverse de ce dernier, elle ne vise pas l'exhaustivité dans l'analyse du texte. Pour nous, de plus, cet exercice permet une approche plus diversifiée des textes en termes de modes de lecture, notamment concernant le mode expérientiel (subjectif).

interprétative (« compétences », capacités d'analyse », « interprétation raisonnée ») et une approche plus identificatoire, expérientielle³⁰⁹ (« réactions », « connaissance de soi ») sur laquelle il nous faudra revenir. Il y a donc une volonté de pluraliser les rapports au texte et les stratégies de lecture en jeu, ou du moins, de mettre davantage en avant tous ces rapports au texte littéraire, sans approche unique et exclusive. Au contraire, des approches qui auraient pu paraître s'opposer sont inscrites de manière conjointe dans l'élaboration du sens : lecture « intuitive » et « raisonnée », « plaisir » et « lecture réfléchie », « critique » et « effets produits ». Ce point est essentiel car il souligne la nécessité de chercher comment, dans les pratiques pédagogiques, aider l'élève à les percevoir comme étant plus complémentaires et combinables qu'antinomiques.

La pluralité des rapports au texte se retrouve dans le renouvellement marqué d'une double approche des méthodes et des Humanités nécessaire dans cet apprentissage.³¹⁰ On comprend donc que cette forme de lecture exige, mobilise des savoirs et des savoir-faire, des Humanités et des méthodes, et que l'objectif de cet apprentissage concerne aussi de fait l'acquisition de ces deux pôles : apprentissage d'une culture littéraire, réflexion éthique, humaniste (« compréhension du monde et de soi ») à partir de l'étude des textes (héritage lansonien), ce que les textes traduisent par « culture humaniste » ; apprentissage de méthodes de lecture aussi (« démarche d'analyse critique, vocabulaire technique »). Ce binôme montre bien la complémentarité intrinsèque des deux démarches, répondant ainsi aux querelles et aux privilèges pouvant être accordés, en pratique, à l'un ou à l'autre. On notera cependant l'insistance sur « les démarches d'analyse... et un nécessaire vocabulaire technique [...] [qui]

³⁰⁹ On pourra se référer aussi aux propos de Sylviane Ahr qui souligne cette nécessaire « implication » ou « lecture sensible » à inscrire dans le cadre de l'activité de lecture analytique, au collège comme au lycée. (*Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexion*, 2013).

³¹⁰ Nous pourrions faire référence à Karl Canvat, pour qui il s'agit de « dépasser le “ dilemme pédagogique ”, dont on pourrait formuler les termes de la manière suivante : 1. tout enseignement suppose une transmission de savoirs. 2. Mais il n'y a d'apprentissage que s'il y a appropriation par le sujet de connaissances qu'il a lui-même élaborées (et l'apprentissage étant un acte libre d'un sujet, l'interpellation de cette liberté devient, dès lors, fondamentale), mobilisables en cas de besoin (transférables) ». (« De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences », récupéré du site en ligne de la revue *Tréma* n° 19, 2002).

Ou encore Anne-Raymonde de Beaudrap pour qui « nous pensons que dans la formation des nouveaux enseignants [...] les humanités doivent s'allier aux méthodes » et si nécessaire, doivent résister à l'inflation des méthodes » (DE BEAUDRAP, Anne-Raymonde, « La culture littéraire au second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes », « La culture littéraire au second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes », CHABANNE Jean-Charles (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, 2008).

Pour une analyse critique, on se reportera à ces propos de Jean-Louis Dufays : « Malgré le constat du poids de la tradition, ce qui ressort ici, c'est la tendance croissante à étudier la littérature non plus pour elle-même, mais comme un objet-ressource mis au service d'autres compétences jugées plus fondamentales et/ou plus utiles pour la vie sociale. Il est probable que cette tendance n'a fait que s'accroître au cours de la dernière décennie sous l'influence des instructions officielles » (DUFAYS, Jean-Louis, « La lecture littéraire, des “ pratiques du terrain ” aux modèles théoriques », chapitre « Les Humanités (et les savoirs) vs les Méthodes (et les compétences) », *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, actes des 7^e rencontres de didactique de la littérature, 2006, pp. 1-8).

ne constituent pas des objets d'étude en soi, mais sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens ». Il est clair ici que l'insistance du propos est une manière de faire face aux malentendus de la lecture méthodique et de ses dérives structuralistes, et d'y répondre. Il s'agit par là-même de souligner que, si les « méthodes » sont indispensables à cet apprentissage et à cette forme de lecture, la finalité de l'exercice est celle du sens et de la compréhension. Dans cette construction d'une lecture interprétative, méthodes et humanités sont présentées comme étant nécessaires et complémentaires.

La complexification de l'activité de l'élève se trouve aussi dans l'insistance renouvelée et accentuée du projet de lecture: l'élaboration de sens progressive exprimée dès les premières lignes des programmes, « pour aller vers une interprétation raisonnée », c'est-à-dire vers une finalisation structurée de ce projet de lecture, implique donc là aussi l'emploi de stratégies permettant la structuration et l'élaboration progressive de la lecture de l'élève³¹¹.

Depuis l'explication de texte, l'évolution de la lecture au collège est donc visible, tant au niveau des objectifs généraux que des finalités : il s'agit de *mobiliser* l'élève, par un projet de lecture qui lui permette d'élaborer *un* sens du texte, de manière de plus en plus autonome³¹². La lecture analytique poursuit les objectifs de mise en activité de l'élève, par une inscription réelle de cette variable dans cet enseignement, qui devient un enseignement apprentissage. Cette forme de lecture s'inscrit alors dans le cadre d'un apprentissage à long terme, car il s'agit d'« approfondi[r] ce qui a pu être acquis au cours de l'enseignement primaire ». Cet apprentissage doit mener l'élève lecteur du niveau « d'apprenti », à celui de lecteur « confirmé³¹³ », et jusqu'à une autonomie dans la lecture.

De plus, même si certaines des raisons de l'évolution de la lecture au secondaire étaient en partie dues à son approche de plus en plus jugée trop structuraliste et trop objectivante, nous nous apercevons que la lecture analytique actuellement dans les programmes du collège garde une forte empreinte de l'héritage des théories internes de la lecture.

³¹¹ Au vu des trois variables en jeu que sont le contexte classe, mais surtout l'élève lecteur et le texte littéraire, cette combinaison exige, ou appelle, des compétences de lecture, certes, mais aussi potentiellement d'oral (le texte dit « les réactions spontanées de la classe »), et d'écriture et ce, de l'élaboration du sens à l'« interprétation raisonnée ». Nous nommerons l'écrit final correspondant à celle-ci « texte de lecteur ».

³¹² Une autonomie en lecture à mettre aussi en lien avec certains des items du palier 3 du *Socle Commun de connaissances et de compétences* qui doit être validé par les élèves à la fin de leur 3^e, et qui, dans le domaine « lire » inscrit un certain nombre de compétences qui sont aussi celles de la lecture analytique (notamment en terme de « capacités d'analyse » et de raisonnement, et la dimension argumentative).

³¹³ GIASSON, Jocelyne, « Les étapes de l'évolution en lecture », *La lecture de la théorie à la pratique*, p. 30.

De la théorie à la pratique... : vers une modélisation nécessaire de la lecture littéraire

Flou conceptuel et complexité définitionnelle de la taxinomie officielle

Nous pouvons aussi être interpellée par le nombre de notions complexes, aux définitions plurielles, comme celle « d'interprétation », ou d'« interprétation raisonnée » qui ne sont pas explicitement détaillées dans les Instructions Officielles : quels objectifs précis les élèves doivent-ils poursuivre ? L'éventail des acceptions à donner à ces termes, et de ce qui peut être attendu, est comme nous l'avons vu des plus larges... Si l'on ne connaît pas les opérations cognitives qu'implique chacune des étapes d'élaboration du sens plus ou moins évoquées dans les termes « réactions », « lecture réfléchie », « compétences d'analyse et d'interprétation », leurs liens (à valeur heuristique) avec les théories de la lecture évoquées, ces objectifs peuvent apparaître obscurs, et les compétences, plus difficiles à inscrire dans un apprentissage. Les obstacles liés à la définition des termes mêmes de cette forme de lecture littéraire ne sont pas nouveaux. C'était déjà le cas avec la lecture méthodique. Qu'on se souvienne de l'article très détaillé et en partie encore d'actualité Raymond Michel, « La lecture méthodique à la lumière des instructions officielles : une obscure clarté³¹⁴ ». Dans leur « avant-propos³¹⁵ », Suzanne Richard et Jacques Lecavalier soulignent ce même problème en ce qui concerne les programmes de la lecture littéraire au Québec.

D'une manière générale, nous avons l'impression que les termes employés dans les programmes vont d'eux-mêmes, qu'ils sont clairs et explicites, qu'ils ne peuvent poser de problème de compréhension et donc, d'application. Le caractère lacunaire de ces mêmes programmes (un sous-chapitre dans le préambule général pour le collègue), l'absence de propositions d'activités pédagogiques plus précises ou d'une progression ciblant des objectifs précis par niveaux, tendent d'ailleurs à renforcer cette impression. Comme le dit ainsi Jean-Louis Dufays,

« L'éclectisme des approches va donc de pair avec l'absence de contenu notionnel véritable et une certaine restriction de l'angle de vue. [...] Ce qui me semble faire problème dans les instructions officielles tant belges que françaises, c'est la volonté d'occulter les conflits, les divergences de logique entre les différentes approches qui sont présentées. Le devoir des instructions officielles comme des enseignants n'est-il pas pourtant d'aider les lycéens à comprendre que ce n'est pas la

³¹⁴ *Pratiques* n° 101-102, 1992.

³¹⁵ *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, 2010.

même chose de définir la littérature comme un système de signes, comme une institution culturelle ou comme une succession d'école et de courants ?³¹⁶ ».

Ainsi, « quelles sont les représentations de la lecture littéraire à l'école ? Les textes officiels n'en donnent aucune définition et peu d'outils pédagogiques satisfaisants sont disponibles dans ce domaine. Les maîtres restent le plus souvent démunis sur le plan didactique et sont à la recherche de dispositifs qui leur permettent de conduire dans leur classe l'apprentissage de la lecture littéraire³¹⁷ ». Les finalités, les objectifs généraux et spécifiques restent donc souvent de l'ordre de l'implicite. Au collège, la seule piste pédagogique concrète concerne les œuvres au programme pour chaque niveau, où des propositions de lecture sont faites, de manière non exhaustive, en fonction d'objets d'étude génériques.

De même, les items proposés dans le domaine « LIRE » du socle commun de compétences (Palier 3) s'apparentent à des tâches complexes, intégrant plusieurs stratégies de lectures, mêlant savoirs et savoir-faire, mais ils restent cependant flous tant dans leurs modalités que dans les stratégies à y inscrire. Ainsi l'item « utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire » : quels outils ? Quelles capacités ? Ou encore « manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés » : quels types de texte (genre, niveaux de difficulté, longueur...), quels moyens précis ? Les termes « divers », « variés » soulignent le flou qui caractérise ces nouveaux objectifs... On donne de nouveaux objectifs d'enseignement à l'enseignant, qui s'additionnent, sans fusionner ou compléter avec les exigences et programmes existants, mais là encore, dans un flou encore plus grand qu'auparavant... Malgré certaines des finalités louables qu'on peut assigner à ces nouveaux modes d'évaluation et d'enseignement, l'apprentissage de la lecture interprétative ne se trouve pas mieux explicité³¹⁸.

Au final, l'enseignant semble avoir une réelle liberté pédagogique pour construire ses progressions annuelles et inscrire certains objectifs de lecture littéraire... Mais cette liberté implique la difficulté de savoir fixer des objectifs, sans toujours savoir ce qui a pu être acquis

³¹⁶ « La lecture Littéraire au lycée, quelle théorie pour quelle pratique ? », *Enseigner la Littérature*, pp. 75-76.

³¹⁷ CALAME-GIPPET, Fabienne et MARCOIN, Danielle, « Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école », *Repères* n° 19.

Voir aussi VECK, Bernard, « La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée », *La Lecture littéraire en 3^e/2^{de}*, *Pratiques* n° 95, 1997.

³¹⁸ On pourra aussi se reporter à l'article de Jean-Louis Dufays qui porte sur les compétences dans le cadre de l'enseignement en Belgique : Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des compétences?, *Pratiques*, n°149-150, 2011, pp. 227-248.

par les élèves les années précédentes, sans toujours véritablement pouvoir définir ce qu'il faut comprendre par « interprétation raisonnée », pour tel ou tel niveau.

Le couple « infernal » comprendre / interpréter au collège...

Nous avons déjà souligné les ambiguïtés relatives aux définitions de ces deux termes ; nous avons notamment vu qu'ils engageaient apparemment pour l'un, davantage des processus ou automatismes, pour l'autre un effort interprétatif particulier, nécessitant la convocation « consciente » et réfléchie de stratégies de lecture. Les diverses positions des recherches actuelles en didactique ont néanmoins aidé à définir la lecture littéraire comme une lecture faisant du couple comprendre / interpréter un binôme s'inscrivant de manière successive dans cette lecture. Comme le disent François Quet et Michel Dabène,

« Toute compréhension est inférentielle, toute compréhension de texte est donc une interprétation de celui-ci. Plutôt qu'une opposition entre les deux, qui supposerait une différence de nature profonde, il faut sans doute imaginer une différence de degré, un continuum interprétatif qui s'appuierait sur des hypothèses d'abord à peu près sûres, puis de plus en plus personnelles, ou de plus en plus audacieuses.³¹⁹ ».

Cette approche nous semble la plus proche de celle qui est inscrite dans les programmes de collège³²⁰.

Cependant, venant de souligner le flou conceptuel des programmes et l'évolution complexe de la lecture littéraire au secondaire, nous pouvons nous demander si les pratiques en classe visent un apprentissage qui prenne en compte ces distinctions. Ainsi, comme le souligne Patrick Demougin, « la logique de la compréhension qui prévaut dorénavant au collège, à l'instar des pratiques du primaire, interdit toute initiative du sujet lecteur³²¹ ». Ce à quoi François Quet ajoute : « On aurait ainsi d'un côté la compréhension qui supposerait la mise en œuvre de mécanismes élémentaires de reconnaissance, et de l'autre une construction “

³¹⁹ QUET, François et DABENE, Michel, chap IV : « Comprendre, interpréter », *La compréhension de texte au collège*.

³²⁰ On peut aussi citer la définition de Catherine Tauveron : « Je considère que l'interprétation est un sous-processus (éventuel) de la compréhension et je ne parle d'interprétation que si le texte ouvre des choix, invite à élaborer une ou plusieurs hypothèse(s) de compréhension. On interprète pour comprendre d'une certaine manière. Il est des cas où il n'est qu'une manière de comprendre et où il n'y a pas à interpréter. Si le texte tolère la réflexion conjecturale, cette réflexion ne se confond pas avec l'interprétation symbolique : elle peut concerner deux niveaux, le niveau de l'intrigue et le niveau de la finalité de l'intrigue ou des intentions du texte » (« La littérature comme jeu », *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne. Versailles : DESCO).

³²¹ Cité par François QUET et Michel DABENE, *Op. cit.*, p.116.

participative ” du sens par le lecteur. [...] Sans qu'elle soit précisément citée, c'est l'activité interprétative qui est opposée à la compréhension ».

Pour Catherine Tauveron, la « problématique centrale [de] comprendre et interpréter (quelles différences ? Quelles relations ?), pour fonder une didactique de la lecture littéraire à l'école [exige avant tout de] rendre ces deux concepts [...] suffisamment clairs pour être opératoires sur le terrain des pratiques scolaires³²² ». Pour bien comprendre en quoi il y a « nécessité politique ou stratégique de penser la lecture littéraire à l'école », il faut aller à l'écoute des enseignants qui expriment leurs difficultés et qui, pour beaucoup, semblent ne pas maîtriser ce qu'on peut entendre par « interpréter » au collège. Ainsi, beaucoup pensent, comme nous allons le voir par la suite, que l'interprétation est davantage réservée au lycée, créant une dichotomie entre compréhension et interprétation. Or, comme le dit Tauveron,

« laissons-les [les élèves] barboter [...] librement mais ensemble dans les profondeurs [textuelles] dès la maternelle [...]. Il y a une nécessité conceptuelle d'introduire tôt la lecture littéraire : il s'agit de démontrer que l'interprétation n'est pas seulement comme on le pense généralement, un processus second supérieur à la compréhension, qu'il faudrait comme tel réserver aux grandes classes, après avoir cru apprendre à comprendre dans les petites, mais un processus intégré dialectiquement à la compréhension puis de mettre en évidence le corollaire : pour apprendre à comprendre, il convient d'apprendre à interpréter³²³ ».

Les pratiques scolaires doivent ainsi, dès l'entrée dans le secondaire, permettre ce rapport pluriel au texte et cette forme d'apprentissage à la lecture littéraire, puisque l'objectif est d'apprendre à interpréter et donc, à élaborer un sens. Cela signifie qu'il s'agit de (trouver comment) favoriser l'effort interprétatif. Sinon « on court le risque (avéré) de rendre l'interprétation injustifiable aux yeux des élèves-lycéens à qui on l'impose [un sens]³²⁴ ».

³²² TAUVERON, Catherine, « Relations conjugales dans le couple infernal compréhension / interprétation : un autre drame très parisien », *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au delà*.

³²³ *Ibid.*

³²⁴ Voir aussi Annie Rouxel qui soulignait déjà ce fait avec la lecture méthodique, dans son rapport d'enquête sur des lycéens pour qui le sens du texte ne semble pas naître des interactions texte-lecteur : « Finalement, il ressort de cette enquête qu'il n'y a pas de différences significatives dans la répartition des réponses entre les classes de 3^e et de 1^{ère}. Paradoxalement, malgré la mise en place de la lecture méthodique, la conscience de l'activité du lecteur dans la construction du sens progresse peu durant les deux années de lycée. Une majorité des élèves ne se situent pas ne tant que lecteurs actifs. [...] Il s'agit moins [...] d'apprendre de nouvelles pratiques que de désapprendre les anciennes. Deux années de lycée ne sauraient suffire à la mutation » (*Enseigner la lecture littéraire*, p. 63).

D'ailleurs,

« en assimilant “lecture compréhension” / “lecture concierge”, lecture interprétation à lecture lettrée, en confondant “compréhension” et infra compréhension, parfois “ lecture compréhension ” et lecture affectivo-identitaire », on place l'opposition compréhension / interprétation sur le terrain des valeurs, quand elle pourrait rester sur le terrain cognitif : il n'y a pas moins d'interprétation dans une lecture affectivo-identitaire de jeune élève que dans une lecture “ critique ” de lettré, il n'y a pas moins de projections fantasmatiques dans une lecture “ critique ” de lettré que dans une lecture “ affectivo-identitaire” d'élève... ou de lettré³²⁵ ».

Ainsi, comme le souligne Tauveron, toute lecture, quel que soit le mode de lecture convoqué, peut être interprétative. La différence se fera davantage au niveau du degré d'élaboration de sens.

La lecture analytique face aux modèles de la lecture

Cette dichotomie en (r)appelle une autre, inscrite dans les modèles de lecture que nous avons déjà présentés, et qui semble se retrouver ici : la lecture analytique telle que les programmes la définissent reste à nos yeux non seulement une notion trop faible, mais aussi encore trop marquée historiquement : la définition donnée l'oriente ainsi vers une approche qui reste à dominante objectivante, distanciée³²⁶, et qui n'évoque que trop peu l'approche subjective tout aussi nécessaire³²⁷, ce que nous comprenons d'autant plus depuis que nous avons souligné et compris la possibilité et l'intérêt d'une lecture plurielle, combinant ces

³²⁵ TAUVERON, Catherine, *Op. cit.*

³²⁶ Ce qui fait écho aux constats de Jean-Louis Dufays qui souligne, pour ce qui concerne le lycée, qu'« il suffit de considérer les programmes actuels du CAPES et des études de Lettres dans les universités pour comprendre que ce modèle continue aujourd'hui largement de prévaloir dans la formation des enseignants. Pourtant, on le sait, il a été remis fortement en cause depuis les années 70 ». Plus loin, on trouve d'ailleurs ce constat, « il existe un fossé énorme entre la littérature telle qu'on la théorise et telle qu'on l'enseigne. » (« La Lecture Littéraire au lycée, quelle théorie pour quelle pratique ? », *Enseigner la Littérature*, p. 78).

Nous pourrions aussi nous reporter aux enquêtes de Rope, rapportées par Jean-Louis Dufays : « Les grandes absentes des approches dominant dans le champ de la formation initiale sont, si l'on en croit Françoise Ropé (Bucheton, Leloch, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires, La formation initiale des professeurs de français*, INRP, 1995), les approches psychanalytiques et les théories de la lecture, qu'il s'agisse des approches « internes » (textuelles, centrées sur les effets de lecture programmés par le texte) d'un Eco ou d'un Iser ou des approches « externes » (historiques, centrées sur les réceptions effectives) d'un Jauss ou d'un Chartier », *Ibid.*, p. 77.

³²⁷ Pour citer Annie Rouxel : « Comme le rappelle Antoine Compagnon dans son essai *Le Démon de la théorie* (1998 : 164-167), mais aussi Gérard Langlade dans le numéro 145 du *Français aujourd'hui* (2004 : 85-96), l'histoire de l'enseignement de la littérature s'est longtemps traduite par une mise hors jeu de la lecture, voire du lecteur en tant que sujet. Du positivisme de G. Lanson qui concevait l'explication de texte comme “ une leçon de choses ” au formalisme issu de l'analyse structurale, clairement prescrit par les Instructions officielles et programmes de la fin des années 1980, les pratiques scolaires de lecture ont laissé dans les faits peu de place à la subjectivité du lecteur. “ Lecteur en liberté surveillée ” (1998 : 172), sommé de rejoindre dans son actualisation du texte une signification consensuelle, sinon établie et figée, l'élève – le lycéen – ne disposait au mieux que d'une marge étroite pour exprimer une interprétation ou un jugement personnels. À vrai dire, l'étude de texte, loin d'être le lieu de réactions individuelles et collectives, était bien davantage celui d'une formation conçue comme soumission au texte » (« Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur », *Le français aujourd'hui* n°157, 2007, pp. 65-75).

approches et permettant d'approfondir la lecture interprétative. Il faut ainsi bien comprendre que plus que l'adjectif « analytique », c'est l'option objectivante inscrite dans les programmes qui nous amène à cette critique, et à cette question : comment donner de la fécondité à la lecture analytique ? Comment, au départ de l'injonction de la lecture analytique faire un travail fécond qui ne tombe pas dans les impasses ? Comment répondre aux instructions officielles tout en réfléchissant à un apprentissage de la lecture interprétative qui se nourrisse aussi des rapports pluriels au texte littéraire ?

Nous avons déjà souligné les écueils des modèles de lecture qui s'inscrivaient dans une approche exclusive, qu'elle soit objectivante ou subjective, car ils ne prennent pas en compte l'intérêt de leur possible combinaison³²⁸, et cette opposition n'apporte qu'une forme d'opposition stérile. Il serait en revanche intéressant de répondre aux faiblesses de cette lecture analytique proposée par une modélisation de la lecture littéraire, qui permettrait de garder les objectifs d'ordre analytique et objectivant présents dans les programmes, tout en les faisant dialoguer et en les combinant dans une approche plurielle, dialectique, qui s'inscrivent dans le modèle de lecture littéraire prôné par Jean-Louis Dufays notamment. Il s'agirait de comprendre et de définir cet apprentissage de la lecture dans un système combinatoire, gardant l'équilibre entre les approches objectivantes et subjectives, sans hiérarchisation, avec néanmoins une oscillation vers l'analytique, compte tenu de l'importance accordée à cette approche dans les programmes et qu'il faut, sans la rendre exclusive, du moins respecter. Ainsi, nous soulignons que lorsque nous parlons à présent d'apprentissage de la lecture analytique, les objectifs en termes de rapports au texte (modes et stratégies de lecture) visés seront enrichis, plus proches de ceux d'une lecture plurielle, articulant l'approche subjective et analytique, les dépassant à partir de cela pour une lecture plus dialectique, dans une forme de « va-et-vient dialectique » tel que Jean-Louis Dufays l'a défini³²⁹. Le terme de lecture analytique employé par nous, dans le cadre des réflexions concernant son apprentissage,

³²⁸ Lors d'un récent séminaire national, Anne Vibert, inspectrice générale, a interrogé ainsi cette question du sujet lecteur dans l'enseignement de la lecture analytique, soulignant la trop faible prise en compte de ce rapport texte-élève, et son intérêt :

« Faire place au sujet lecteur dans la lecture littéraire pourrait donc être un moyen de redonner du sens, personnel et social, à un enseignement littéraire encore insuffisamment dégagé du formalisme, de provoquer un investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves et surtout de (re)créer un rapport heureux à la lecture et à la littérature³²⁸, quelle que soit l'hétérogénéité culturelle, sociale et cognitive des élèves. [...] Cette question du sujet lecteur en didactique est relativement récente, mais les expériences, depuis, se sont multipliées et on peut commencer à en tirer quelques enseignements qui pourraient être généralisés » (« Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », mars 2011).

³²⁹ Nous nous situons donc pleinement dans l'approche déjà longuement soulignée par Jean-Louis Dufays, et nous suivons aussi sa conception de la lecture selon laquelle, si l'on veut développer une combinaison de deux démarches chez les élèves, il convient de susciter alternativement des démarches participatives et analytiques, en commençant par les premières.

comprend donc cette modélisation. L'approche à nos yeux lacunaire de la lecture analytique dans les programmes nous amène ainsi à comprendre finalement l'intérêt d'une action didactique qui doit être bien pensée³³⁰.

Représentations mentales des enseignants sur leur conception de l'enseignement de la littérature et sur les capacités des élèves en lecture interprétative.

Le constat de ces carences concernant les programmes n'est pas nouveau : des critiques ont déjà été formulées dès les années quatre-vingt-dix, c'est-à-dire dès l'époque de la lecture méthodique³³¹, suscitant des difficultés chez les enseignants pour bien cerner les objectifs de l'exercice et ses modalités.

Dominique Bucheton et d'autres participants au colloque d'Angers³³² de 1992 soulignaient pour leur part que l'une des raisons de ces difficultés venait des changements de termes, d'objectifs attribués à cet apprentissage de la lecture. Cela conduisit selon eux à une conception parfois erronée des objectifs de cet apprentissage, ou à un manque de « solutions » pédagogiques pour y faire face.

« Le rôle de l'enseignant, c'est d'introduire tout un tas de médiations et d'amener les élèves à faire un parcours. [...] On travaille [en fait] peut-être contre un certain nombre d'obstacles, et ces obstacles ne sont pas forcément chez les élèves. Dans nos pratiques d'enseignants [...] le gros problème, il est chez les enseignants, en tout cas ceux des collègues [...]. Ces enseignants me paraissent vivre une espèce de situation de perte d'identité professionnelle, ils ne savent plus ce qu'ils doivent enseigner, ce qu'il faut enseigner. Ils deviennent des techniciens de surface du texte. Les enseignants n'arrivent pas à intégrer ces deux dimensions : leur propre pratique et leur propre rapport à la littérature n'est pas celui qu'ils enseignent. Il y a donc là des crises d'identité redoutables qui font qu'ils ne savent plus par quel bout prendre les

³³⁰ Ainsi, comme le dit Jean-Louis Dufays, « effet ou réception, dans l'une et l'autre approche (mais surtout dans la seconde), l'enjeu est de donner la priorité aux pratiques du lecteur » (« La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques », *Lidil* n° 3. *La réception des textes littéraires*, p 33).

³³¹ Ainsi ce numéro de la NRP qui posait ainsi le problème dès la lecture méthodique : « Officiellement, depuis 3 ans, la "lecture méthodique", est censée remplacer la traditionnelle "explication de textes". Dans la réalité, [...] beaucoup d'enseignants résistent à ce changement qui bouleverse leurs habitudes ; d'autre part, le fait que la définition même de la lecture méthodique ne soit pas très claire pour tous crée des effets pervers : une pratique généralisée des relevés, dans laquelle le texte se trouve pulvérisé, et qui finit par produire, en fin de séance, un "effet brouillard", exactement le contraire de ce que l'exercice vise à obtenir », *NRP* n° 5, janv. 90, p. 7.

De même, Christine Garin, dans journal *Le Monde* du 2 avril 1992, parlait de « collègues en panne » et reprenait le Rapport de l'Inspection Académique, soulignant « "la méconnaissance des programmes, des instructions et surtout des compléments à l'usage des enseignants serait [...] le fait de nombre de professeurs de Lettres" [...]. Nous voyons ainsi fonctionner de plus en plus le système habituel de réaction du corps enseignant face au changement, par assimilation de la prétendue nouveauté aux pratiques anciennes. Finalement, pourquoi changer ? ».

³³² *Lectures méthodique : quelles conceptions de la lecture? Pour quels projets?*, 1992.

choses [...]. Je crois que la grosse question, c'est de repérer les obstacles dans nos anciennes pratiques, dans nos anciennes théories³³³ ».

Les propos de Michel Descotes rejoignent ces derniers, et vont même encore plus loin :

« Les pratiques dominantes de l'école ont du mal à se dégager d'habitudes ou de pesanteurs héritées du XIX^e siècle. Les prises de conscience s'étendent et s'accroissent, [...] mais quand d'une adhésion intellectuelle à de nouvelles idées il faut passer à une pratique quotidienne maîtrisée, la tâche n'est guère aisée. Les mutations nécessaires sont ralenties, voire bloquées, par la persistance parfois tenace des représentations que le professeur a de la lecture, de la littérature et de sa propre fonction pédagogique [...]. Dans le passé, la classe de français, au lycée surtout, se fondait exclusivement sur l'exercice centenaire de l'explication. Il y avait là un rituel : il était vécu par la majorité des enseignants comme une chose naturelle ; [...] certains, depuis quelques temps, éprouvaient bien un malaise³³⁴ ».

Depuis la lecture méthodique, les nouveaux objectifs didactiques et les changements de pratiques pédagogiques qui les accompagnent créent donc des difficultés, face à la nécessaire conversion pédagogique qu'ils impliquent, et la mise en activité de l'élève³³⁵. La question des aides ou des outils didactiques favorisant ce nouvel étayage semble peu posée, dès lors que l'enseignant garde cette place centrale dans le rapport texte-élève. L'un des effets d'un tel rapport risque cependant d'être celui d'une démobilité commune, de l'élève comme de l'enseignant³³⁶.

³³³ *Op. cit.*, p. 360.

³³⁴ « Les plus hardis allaient même jusqu'à bannir, non sans une confuse culpabilité, la sacro-sainte pratique au profit de lectures plus " libres ", mais rares étaient ceux qui analysaient le problème en termes clairs » (DESCOTES, Michel (dir.), *Lecture méthodique, de la construction du sens à la lecture méthodique*, p. 15).

³³⁵ Voir en cela les propos de Dominique Duquesne : « ainsi repère-t-on une conception du SENS particulièrement tenace [...]. On peut soupçonner l'enseignant de refuser, sans en avoir conscience évidemment, le sens que l'élève va construire de son côté [...]. On peut subodorer le problème d'un pouvoir si confortable (et si nécessaire au maître) qu'il n'est pas question qu'on permette à l'autre (l'élève) d'y accéder: admettre que les outils de l'accès au SENS [...] se partagent, deviennent bien commun prend figure de sacrifice suicidaire.[...] La dissociation du savoir et du maître a pour conséquence de réduire la distance entre ce dernier et l'élève: la connaissance dont se légitimait le maître, démythifiée, apparaît comme une simple information à la portée de tous [...]. Il faut être convaincu que de telles conceptions sont fécondes sur le plan de l'apprentissage et de l'autonomie des élèves mais aussi qu'elles entrent en conflit avec les représentations traditionnelles des pouvoirs dans la classe Le sacrifice volontaire ou la mise à distance de la connaissance par l'enseignant ne doivent donc pas se faire sans précautions » (*L'enseignement de la littérature. Accueil des nouvelles conceptions chez les professeurs de lycée : la lecture méthodique*, p. 79).

³³⁶ « La cohérence de ce modèle dogmatique de transmission culturelle trouve cependant ses limites dans des effets peu compatibles avec ses ambitions affichées. De ce fait, ce système pédagogiquement et culturellement conservateur dans lequel l'autorité des textes est redoublée par l'autorité du langage du maître a le triste privilège de ne pas... conserver la plupart de ses lecteurs, une fois passée la contrainte scolaire.[...] Le désenchantement des professeurs de lettres se résout en fatalisme professionnel et en misérabilisme culturel (« de toute façon, ils sont nuls ou pas intéressés maintenant, qu'y faire ? ») mais aussi, dans le meilleur des cas, en quête de solutions nouvelles » (REUTER, Yves, CHISS, Jean-Louis et DAVID, Jacques, *Didactique du français, fondement d'une discipline*, pp. 120-127).

Plus récemment, une enquête a été menée par Anne-Raymonde de Beudrap en 2004 auprès de plusieurs centaines d'étudiants en 1^{re} et 2^e années de formation « PLC » de l'IUFM des Pays de la Loire³³⁷. L'enquête fait apparaître la coexistence de trois profils d'enseignants : « le charismatique », qui vise à faire aimer la littérature par la transmission d'une passion partagée, « l'expert », qui se soucie plutôt de faire maîtriser des savoirs et des techniques d'analyse, et « l'appropriateur », qui cherche surtout à mettre les élèves en contact personnel et autonome avec les textes. Ces trois profils correspondent assez bien aux diverses approches de la lecture littéraire, mais s'ils deviennent mutuellement exclusifs, ils ne répondent plus à la nécessaire pluralité des approches qu'exige cette pratique. Par ailleurs, Anne-Raymonde de Beudrap relève le caractère lacunaire des savoirs transmis, et notamment la faible importance conférée à la problématisation de la notion de littérature. Enseigner la littérature est assimilé à vivre et à partager un plaisir, et à donner accès à ce plaisir. Elle souligne que les professeurs se montrent dès lors hostiles aux lectures analytiques. Ainsi, une telle conception reliant la lecture et la notion de plaisir « spontané » (qui va à l'encontre du plaisir né de l'effort de lecture, comme le précise notamment Jean-Louis Dufays) ne facilite guère la recherche de démarches pédagogiques ou d'outils didactiques favorisant l'effort interprétatif nécessaire à l'apprentissage³³⁸. Dufays souligne qu'« il ressort de cette enquête une impression mitigée : [...] beaucoup d'enseignants et de formateurs ont manifestement des difficultés à renouveler les formes de sa transmission et à mettre en œuvre à son propos des savoirs et des cadres théoriques suffisamment riches³³⁹ ». Nous comprenons donc qu'entre les théories et la pratique, des différences existent, et que la construction du sujet lecteur tel que les programmes la sollicitent est peut-être plus celle d'un « lecteur modèle » peu réaliste, dès lors que les objectifs et outils didactiques ne permettent pas de répondre aux attentes effectives de la lecture analytique.

L'une des difficultés relative à cet apprentissage peut être celle de connaître « ce qui se passe dans la tête de leurs élèves », au niveau cognitif et métacognitif, quand un élève est face à un texte littéraire : que comprennent-ils de cet exercice, de ses objectifs, de ses

³³⁷ « La culture littéraire au second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes », CHABANNE, Jean-Charles (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, 2008.

³³⁸ « Oui, les humanités doivent résister aux méthodes. Mais est-ce suffisant ? La comparaison des résultats fournis par les trois enquêtes montrant que les enseignants de lettres d'aujourd'hui semblent ne plus bien percevoir le rôle de “ passeur ”, de “ transmetteur de culture ” qui est le leur, au profit d'une fonction d'animateur qu'ils seraient prêts à assumer », *Ibid.*, p. 14.

³³⁹ DUFAYS, Jean-Louis, « Des “ pratiques de terrain ” aux modèles théoriques : Une conception restreinte de la littérature et de son étude », *Lidil* n° 33, 2006, pp. 79-101.

modalités³⁴⁰ ? Quelles incompréhensions réelles cachent les « j'y comprends rien », « de toute façon je sais déjà lire » ? Connaitre *l'habitus*³⁴¹ des élèves face à un texte, dans le contexte de la lecture littéraire en classe, est nécessaire pour mieux être à même ensuite de favoriser l'apprentissage avec les outils didactiques adaptés à l'emploi de stratégies nécessaires. Cela requiert aussi de connaître ces stratégies et les moyens de leur utilisation par l'élève³⁴². Les constats qui ressortent des questionnaires recueillis par Goigoux, notamment au collège, sur les pratiques d'enseignement de la lecture, l'amènent à souligner que « les professeurs n'accordent guère de place à une pédagogie explicite de la compréhension [...], [que] nombreux sont les professeurs qui considèrent qu'il suffit de faire beaucoup lire les élèves pour améliorer leurs performances », oubliant seulement souvent d'« aider les élèves à apprendre à comprendre³⁴³ ». Du coup, Goigoux souligne à juste titre que « l'École passe beaucoup de temps à évaluer la compréhension, beaucoup moins à l'enseigner³⁴⁴ ». A la question de la connaissance des stratégies nécessaires, en théorie, des objectifs, s'ajoute celle des capacités réelles des élèves, sources parfois de représentations erronées, comme le signale le titre de l'article d'Aline Karnauch, dans le numéro 19 de la revue *Repères*, « Quand nous croyons qu'ils comprennent... quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris ». Cette méconnaissance des *habitus* de lecture des élèves peut amener à sous-estimer les capacités de ces derniers. Comme le dit Georges Jacques : « il me semble que de temps en temps, nous prenons les élèves ou les étudiants pour beaucoup plus bêtes qu'ils ne sont ³⁴⁵ ». Anne Poskin faisait déjà ce constat :

« L'un des obstacles majeurs, ce n'est pas dans la tête de l'élève qu'il se trouve, c'est dans la tête de l'enseignant qui se fait une certaine idée des limites de l'élève, soit de ses capacités, soit de sa motivation. Parfois, une des manières de se sortir d'une

³⁴⁰ C'est sur ce point notamment qu'insistent Sylvie Cèbe et Roland Goigoux : ils amènent l'enseignant à se demander quand ce dernier enseigne les stratégies de lecture, rappelant que les élèves sont parfois évalués sur celles-ci, sans qu'il leur ait été permis de se les approprier. Ce dont les enseignants n'ont pas toujours conscience... Peut-être parce qu'elles échappent aussi aux enseignants ? (*Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6^e, Segpa*, 2009).

³⁴¹ BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, 1980.

³⁴² « Mieux penser l'articulation entre collège et lycée, la lecture littéraire nécessite que l'on agisse simultanément : au niveau du collège, en particulier en 3^e, en élaborant des activités qui développent les capacités interprétatives des élèves, ce que les dernières instructions officielles appellent la lecture « analytique » [...]. Cela passe [...] par une connaissance des représentations et des pratiques des élèves au niveau de leurs rapports aux textes littéraires et par une meilleure compréhension des difficultés qu'ils rencontrent dans la maîtrise des discours commentatifs » (PETITJEAN, André, « Introduction », *Pratiques* n° 95, *La lecture littéraire en 3^e/2^{nde}*, p. 6).

³⁴³ C'est pourquoi Sylvie Cèbe et Roland Goigoux soulignent que « l'enseignement de stratégies est dans la “ zone proximale de développement professionnel ” des enseignants » (*Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes*, Institut National de Recherche Pédagogique, n° 35, 2007, pp. 193-195)

³⁴⁴ CÈBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, PEREZ-BACQUÉ, Maité et RAGUIDEAU, Charlotte, *Lector & Lectri, Apprendre à comprendre les textes – Collège*. Paris : Retz, 2012, p. 6.

³⁴⁵ « Pourquoi enseigner la littérature ? Quelle littérature enseigner ? », DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis et LEDUR, Dominique (dir.), *Pour une Lecture Littéraire 2*, 1995, pp. 249-251.

situation difficile avec une classe qui a l'air de s'ennuyer, de se démotiver, c'est de mettre la barre un peu plus haut que ce qu'on a l'habitude de faire. Une classe qu'on met réellement au travail peut apporter des choses qu'on n'imagine pas. En s'opposant à une démotivation que l'on croit percevoir, au lieu de démissionner, on stimule les élèves. Et ils se dépassent beaucoup plus quand on les oblige à se retrousser un peu les manches³⁴⁶ ».

Ne pas questionner la notion d'interprétation telle qu'elle se présente depuis les nouvelles théories de la réception, ne pas dépasser certaines des faiblesses des Instructions Officielles, ne pas considérer la pluralité des approches dans le cadre de cet apprentissage, ni la complexité de celui-ci qui en résulte, revient finalement à mettre l'élève face au texte, mais sans lui donner tous les outils pour l'aider à élaborer sa lecture, pour apprendre à interpréter un texte littéraire, faute de stratégies, faute d'effort interprétatif, faute d'étayage à même d'y répondre.

Interactions texte / élèves et dérives

Cette prise en compte erronée des objectifs de la lecture littéraire peut de ce fait renforcer une forme de dichotomie élève / enseignant, et conduire à certaines dérives dans l'interaction texte-élève.

Un premier type de « dérives³⁴⁷ » concerne les interactions que nous proposons de nommer « interactions incomplètes ». Celles-ci ne mènent pas l'élève des premières « impressions de lecture » à « l'interprétation raisonnée », mais ne se concentrent que sur une des étapes de l'élaboration du sens ou sur une stratégie bien précise. Ce serait par exemple le cas d'une étude de texte où on ne demanderait que d'analyser les figures de style, ou de simplement répondre à quelques questions de compréhension littérale, sans inscrire l'exercice dans un projet de lecture menant à l'élaboration d'une interprétation de ce texte par l'élève. Ce type de dérive est évoqué notamment par Quet et Dabène, qui soulignent que dans ce cas « l'accès au texte n'est qu'un alibi pour construire des savoirs métatextuels³⁴⁸ ».

Cette dérive a fait couler beaucoup d'encre, la lecture méthodique³⁴⁹ et l'héritage structuraliste ayant souvent été incriminés. Or, en 2014 encore, nous constatons que nombre

³⁴⁶ *Ibid.* p 360.

³⁴⁷ Ce terme est employé entre autres par Annie Rouxel, François Quet et Michel Dabène.

³⁴⁸ QUET, François et DABENE, Michel, *La compréhension de texte au collège*, chap IV, p. 113.

³⁴⁹ Voir en cela les propos de François-Marie Mourad : « Peu ou prou, la lecture méthodique est, dans la plupart des cas, une analyse stylistique qui cache à peine ses prétentions. L'intérêt exorbitant apporté à la « forme » se traduit par un

de manuels se « servent » des textes sans autre fin que ce type d'analyse. Certaines questions du Brevet des collèges, avant la réforme de 2013 du moins, allaient d'ailleurs aussi dans ce sens. On retrouve ici nos propos précédents dans lesquels nous soulignons la présence encore bien actuelle d'une lecture purement analytique et objectivante.

Si les outils de la langue sont une aide à l'analyse interprétative, une « aide à penser » comme dit Bénédicte Etienne³⁵⁰, leur analyse ne peut être la finalité de la lecture littéraire. Cette dérive de la « catégorisation » met en péril la finalité de l'exercice, en lui en donnant justement une autre. Or celle-ci n'est qu'une des étapes de construction du sens.

« La catégorisation est une opération fondamentale dans l'ordre de la pensée : elle permet la conceptualisation. Mais, l'utilisation sans nuances, qui en est souvent faite en classe peut conduire à une mutilation de l'esprit qu'on se propose de former. La manie de l'étiquetage, la réduction au stéréotype... Ces dérives qui font de la catégorisation une fin en soi finissent par donner une image appauvrie des textes. C'est la banalisation qui est érigée en principe et l'outil d'analyse qui est préféré au texte : encore une fois le sens est oublié³⁵¹ ».

Opter pour une approche particulière va aussi à l'encontre du type de rapport au texte que nous privilégions, et qui doit combiner et faire dialoguer les approches (tant analytiques que subjectives)³⁵² dans une dynamique de lecture littéraire plurielle et dialectique. Sinon, l'apprentissage de la lecture analytique est par là même sclérosé, ou détourné, déviant vers

attrait irrésistible des “ grille ”, “ relevés ”, “ repérages ”, et autres modalités de l'observation textuelle. Pour mener une bonne lecture, il est peut-être nécessaire de revoir très sérieusement sa formation en linguistique, après avoir fait le tour des innovations en tout genre. La tendance générale à l'abstraction et au formalisme, après avoir affecté les disciplines, scientifiques, touche désormais les matières “ littéraires ”, tout comme les “ sciences humaines ” » (MOURAD, F.-M., « La lecture méthodique: enjeux et débats », *L'Ecole des lettres* n° 11, 1990 / 1991, p. 52).

³⁵⁰ « Un outil, et en l'occurrence, un outil de la langue, peut devenir, utilisé comme entrée dans un texte, non ce qui se fait oublier dans l'effectuation de sa fonctionnalité, mais ce qui au contraire doit faire l'objet d'une reconnaissance par l'élève, pour ce qu'il lui a permis de voir dans le texte et qu'il n'a pas vu en première lecture. [...] L'outil donne alors déjà à penser. [...] Agent dans le développement de la pensée sur les textes, c'est un organisateur de “ l'activité par laquelle le sujet se construit comme sujet capable ” (Pastré et Rabardel 2005, p. 3) ».

Bénédicte Etienne tentera d'ailleurs de montrer la confusion entre « dérive techniciste » et l'utilisation raisonnée des outils de la langue : « apparue dans courant des années 2000 dans les discours sur l'école, [...] l'expression “ dérive techniciste ” s'est voulu porteuse d'une dénonciation des liens proprement monstrueux entre textes et outils d'analyse dont se seraient rendus coupables les programmes mis en place en 1996 ». (« De la dérive techniciste à la tectonique des textes : les transformations de discours face aux dérives : le sens contre la technique ? », *Le français aujourd'hui* n° 175, pp. 12-13).

³⁵¹ ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, p. 24.

³⁵² ... ce que « dénonce » Annie Rouxel : « Considérons tout d'abord la lecture analytique. Le petit ouvrage de T. Todorov sorti ces jours derniers, *La Littérature en péril*, (2007) médiatise un problème soulevé de longue date : la perte de sens et la dérive techniciste de l'enseignement de la littérature. Il jette une lumière crue sur des pratiques courantes qui tendent à faire du texte le prétexte à l'acquisition de savoirs et confondent ainsi outils et finalités. Ce bilan critique fait écho à deux articles majeurs publiés dans le numéro 145 du *Français aujourd'hui*, *Le Littéraire et le social* (2004). Le premier, de J.-M. Delacomptée, dénonce l'illusoire scientificité de ceux qui, par “ la rationalisation des éléments objectifs “ espèrent ” capturer l'émotion dans un filet si serré que plus rien de subjectif ne passerait ” et transforment ainsi la lecture analytique en un exercice purement formel sans enjeux personnels. Le second, écrit par A. Le Fustec et P. Sivan, liste dans les pratiques enseignantes les stratégies d'évitement qui affadissent et dénaturent l'enseignement de la littérature » (« Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, n°157, 2007, pp. 65-75).

d'autres, plus facilement « évaluables » car comprenant moins de stratégies à analyser, ou des stratégies plus clairement définies et évaluables³⁵³.

Une autre dérive concerne les interactions que nous nommerons « interactions partielles » : l'élève n'est alors pas confronté à l'effort interprétatif exigé pour l'élaboration d'une « interprétation raisonnée ». C'est par exemple le cas lorsque l'enseignant, sous couvert de quelques questions, finit par dicter sa lecture d'un texte littéraire étudié en classe. C'est encore le cas des manuels scolaires qui donnent le nom des axes interprétatifs au-dessus même des questions qui sont censées y mener l'élève. Ce type d'interactions amène d'ailleurs souvent à constater une nette inégalité du temps de parole entre l'enseignant et le groupe classe, comme le souligne notamment Manon Hébert :

« L'enseignant à lui seul occuperait environ 60 % du temps de parole et poserait 90 % des questions, souvent non authentiques, puisqu'il en connaît déjà les réponses (Gambrell et Almasi 1996; Marshall, Samgorinsky et Smith 1995) [...]. En France, Elisabeth Nonnon (1995) a observé le même phénomène au lycée dans des séances [...] que les maîtres percevaient pourtant comme très réussies [et une occupation du temps de parole de 70% environ]³⁵⁴ ».

Là encore, cette dérive n'est pas nouvelle, elle questionnait déjà lors de la lecture méthodique, que ce soit au collège ou au lycée. Ainsi, comme le disait Bernard Veck :

« S'il s'agit en revanche d'interpréter (ou comme le disent les Instructions, d'explorer avec prudence ce que ne dit pas un texte en clair) c'est là le rôle dévolu au professeur, et les savoirs qu'il utilise ne sont pas forcément partagés par les élèves. Mais il arrive aussi fréquemment qu'après avoir mis en place un certain nombre de notions (poétique, rhétorique...) identifiées dans le texte qu'on est en train d'expliquer, le professeur énonce sans autre médiation ce que l'on pourrait appeler le “ message ” ou le “ sens ” qu'il semble lire directement dans le texte, sans que le métalangage auparavant exploré soit mis à contribution de quelque façon que ce soit [...]. L'autorité de l'auteur est relayée par celle du professeur, et la rigueur méthodologique tourne court, faute de s'articuler à une problématique permettant de préciser et de penser le statut du sens dans l'enseignement littéraire³⁵⁵ ».

Cause ou conséquence, là encore la question de l'effort interprétatif ne concerne finalement que l'enseignant, puisque l'élève n'a pas véritablement à élaborer par lui-même de

³⁵³ Voir en cela GOIGOUX, Roland et CEBE, Sylvie: « Insuffisance des outils didactiques : lorsque l'école évalue plus qu'elle n'enseigne », *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6^e, Segpa*.

³⁵⁴ HEBERT, Manon, « L'oral et l'écrit réflexifs », *La didactique du français oral au Québec*, p. 98.

³⁵⁵ VECK, Bernard, « Enseignement de la littérature : valeurs, savoirs et savoir-faire », DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis et LEDUR, Dominique (dir.), *Pour une lecture littéraire 2*, pp. 176-181.

lecture interprétative, ni à convoquer toutes les stratégies nécessaires ! Dans ce cas, la question de la démarche pédagogique ou des outils didactiques ne se pose pas vraiment, puisqu'il n'y a pas d'apprentissage effectif.

La question des manuels : outil didactique et / ou compilation de textes littéraires ?

Or, quand bien même certains de ces outils didactiques seraient utilisés, seraient-ils plus utiles par ailleurs ? La littérature didactique est ainsi souvent bien critique face aux manuels scolaires. Manuels de lecture ou « livres uniques », ils semblent en effet ne pas faciliter les interactions attendues, car selon Martine Rémond,

« même dans les plus récents, les questions visent une compréhension de surface et la réponse attendue reste limitée : celle-ci s'énonce sous forme d'un mot ou d'une expression. La maigreur de ce questionnement ne construit pas un lecteur actif, elle alimente au contraire des représentations erronées de la lecture (Marie-Cécile Guernier, 1999 ; Martine Rémond, 2003)³⁵⁶ ».

Pour Jocelyne Giasson, ils seraient une aide paradoxalement sclérosante dans les interactions texte-enseignant-élève : « le fait de suivre à la lettre le manuel réduit souvent le travail de l'enseignant à un simple travail de contrôle afin de s'assurer que les élèves accomplissent la tâche prescrite³⁵⁷ ». De même, ils entraineraient dans les interactions texte-élève les dérives soulignées précédemment, à savoir les interactions partielles. Selon Luc Maisonneuve, « tous les dispositifs d'apprentissage de la lecture mis en place dans les manuels du corpus évitent la confrontation avec le texte (retrait de l'effort)³⁵⁸ », ou Annie Rouxel : « l'efficacité de ces questions est mise en doute par le seul fait qu'elles soient formulées par autrui, par un adulte étranger au parcours de l'élève. Elles présupposent des connaissances que l'élève ne possède pas. Au lieu d'être une aide, elles provoquent le découragement³⁵⁹ ». Rouxel souligne aussi les dérives technicistes de ces manuels, ou les

³⁵⁶ RÉMOND, Martine, « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? », *Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, *Repères* n° 35, 2007.

³⁵⁷ GIASSON, Jocelyne, « Au sujet des manuels de lecture », *De la théorie à la pratique*, p. 106.

³⁵⁸ « Les auteurs ne définissent jamais l'objet de l'apprentissage de la lecture [...]. Cette absence de précisions rend assez difficile, sinon impossible, un enseignement explicite de la compréhension puisqu'aucun objet n'en a été défini [...]. Cette conception de l'apprentissage de la lecture conduit certains élèves, soit à associer déchiffrage et compréhension (déchiffrer est égal à comprendre), soit à attendre une validation externe de cette dernière (comprendre, c'est attendre la confirmation d'une autorité) [...]. Seuls, par conséquent, les aspects les plus formels de la lecture sont pris en compte et le savoir est devenu un savoir faire, une méthodologie sans objet [...]. Tout concourt en fait à détourner l'élève d'une pratique explicite des apprentissages » (MAISONNEUVE, Luc, « le retrait du savoir et du texte », *Le pari de la littérature*, pp. 216-219).

³⁵⁹ ROUXEL, Annie, *Op. cit.*, p. 107.

grilles de lecture « prêtes à l'emploi » (proposées comme des « aides ») qui peuvent entraîner, des interactions incomplètes³⁶⁰.

Ces supports semblent donc ne pas toujours stimuler l'activité interprétative de l'élève, mais contraindre ce dernier, par le cloisonnement des consignes, à une passivité qui ne permet pas d'élaboration de sens et l'apport nécessaire et corollaire de stratégies de lecture. Ainsi, « les opérations demandées à l'élève façonnent un lecteur « hors sujet » qui s'abstient de projeter dans sa lecture quelque valeur éthique, affective ou sociale³⁶¹ ». De même, il semble que certains manuels de l'enseignant ne font que « renforcer[r] les routines professionnelles³⁶² », proposant une mécanique sans moteur ou finalité didactique. C'est aussi le point de vue de Gérard Langlade³⁶³, ainsi que de Luc Maisonneuve, pour qui « le constructivisme diffus des manuels [...] remplace de fait l'enseignement par l'apprentissage en “ oubliant ” complètement l'organisation didactique sous-jacente à tout apprentissage scolaire explicite³⁶⁴ ». Plus récemment, Déborah Coirault et Jacques David ont proposé une analyse critique d'un manuel³⁶⁵ pour souligner que « là encore, la démarche didactique est défailante et peu stratégique (Cèbe et Goigoux 2009) [...]. La situation paradoxale de nombreux manuels, facilement critiquables du point de vue de l'étayage didactique, tient à la fois à la non prise en compte des procédures de lecture-compréhension des textes chez les élèves et aux problèmes inhérents à la forme même du manuel ³⁶⁶ ». Il s'agit ainsi de questionner les outils didactiques en fonction de l'étayage qu'ils permettent, mais surtout, de leur accointance

³⁶⁰ « Les grilles d'analyse sont tout aussi impersonnelles. Symptôme de la dérive techniciste de la lecture méthodique, elles développent des comportements mécaniques et contribuent à un émiettement du texte dans d'interminables repérages. Elles scindent artificiellement l'activité de compréhension en deux phases successives d'observation et d'interprétation, différant ainsi les effets de sens dans un second temps alors qu'ils peuvent d'emblée s'imposer à l'esprit du lecteur [...]. Comment développer le discernement, l'aptitude à poser les « bonnes questions » si on donne aux élèves l'habitude inverse ? [...] C'est la banalisation qui est érigée en principe et l'outil d'analyse qui est préféré au texte : encore une fois le sens est oublié » (ROUXEL, Annie, « Questionnement du texte et construction du sens : le contre exemple des manuels », *Enseigner la Lecture Littéraire*, pp.106-107).

³⁶¹ DEMOUGIN, Patrick, « Le texte malgré la littérature », *Enseigner la littérature*, pp. 223-224.

³⁶² GOIGOUX, Roland et CÈBE, Sylvie, chapitre « Pratiques pédagogiques », *Op. cit.*

³⁶³ « La lecture des livres du maître de nombreux manuels du second cycle [...] se bornent, la plupart du temps, à expliciter, sinon à exposer, une signification. On connaît les dérives d'une telle pratique: les textes en viennent à être occultés [...] la lecture [...] devient simple exercice de reconnaissance dans le texte de ce que l'on savait déjà.. C'est le degré zéro de l'herméneutique littéraire » (LANGLADE, Gérard, « Du sens expliqué au sens construit », *Lectures méthodiques: quelles conceptions de la lecture? Pour quels projets?*, p. 18.

³⁶⁴ MAISONNEUVE, Luc, « Le retrait magistral », *Le Pari de la Littérature*, p. 215.

³⁶⁵ « Texto collège », *Livre unique français 3^e*, Hachette 2008, poèmes de Hugo, p. 258.

³⁶⁶ « En effet, ce type de manuel peut difficilement concilier le point de vue de l'enseignant, et celui des élèves, car le travail de l'un et celui des autres ne sont pas superposables [...]. La confusion des deux supports conduit à éviter intentionnellement ou non, une démarche inductive visant l'appropriation des connaissances en langue articulées à la construction de procédures littéraires spécifiques » (« étude des manuels de français au collège », *Le français aujourd'hui* n° 175, pp. 27-32).

avec les visées de la lecture littéraire, en matière d'effort interprétatif, d'apprentissage cognitif et métacognitif, sans quoi ils peuvent perdre toute pertinence.

Premier bilan général relatif à cet apprentissage

Y a-t-il ainsi actuellement dans le secondaire une « propédeutique au travail interprétatif » comme le souhaitait Jean-Marie Privat³⁶⁷ ? Quel tableau dresser du niveau d'apprentissage des élèves et de leur niveau d'autonomisation en fin de collège ? Nous ne pouvons qu'entrevoir assez clairement certaines réponses lorsque l'on reprend les constats déjà énoncés. Annie Rouxel évoque ainsi le problème :

« Au collège, c'est encore la lecture-compréhension qui domine l'approche du corpus de littérature large et diversifié proposé aux élèves. Entre repérages et reformulation, il y a peu de place pour une construction personnelle de l'élève comme lecteur, d'autant que le formalisme habituellement évoqué pour le lycée y règne souvent en maître³⁶⁸ ».

Et effectivement, si nous cherchons à savoir ce qui se passe dans la tête d'un élève face à un texte littéraire, puisque c'est finalement bien la première question à se poser, nous nous rendons compte que les opérations mentales sont loin de répondre aux exigences de cette forme de lecture holistique. Sans apprentissage, l'élève lecteur s'inscrira principalement dans une approche littérale et sa lecture aura pour objectif de déceler le contenu de l'information transmise par les mots du texte, dans un but plus descriptif, informatif, qu'interprétatif. Ce contenu pourra mobiliser des stratégies d'ordre expérientiel, mais celles-ci ne seront pas toujours approfondies, voire, elles seront mises de côté par une pratique didactique qui n'en puisera pas toute la richesse, et n'en verra pas la possible complémentarité avec les finalités d'une lecture élaborée. Si l'approche proposée est axée sur l'analyse formelle ou sur un objectif particulier (un mode en particulier), nous retrouvons la dérive de l'interaction incomplète : l'élève convoquera le plus souvent le même mode, laissant parfois même de côté le sens et la phase de compréhension littérale. Avec des interactions partielles, l'élève n'aura pas à s'investir pleinement dans le travail de lecture, on lui permettra de survoler la surface du texte, sans en faire un palimpseste dans lequel creuser et s'investir : l'approche sera alors souvent littérale, avec une finalité de l'ordre de la leçon de culture littéraire. Si ce type de rapport au texte a ses intérêts, nous sommes là aussi loin des objectifs d'apprentissage que

³⁶⁷ *La lecture littéraire en 3^e / 2^{nde}, Pratiques* n° 95, 1997.

³⁶⁸ ROUXEL, Annie, « identité disciplinaire : éclatement ou cohérence ? », *Le Pari de la littérature*, p. 25.

nous avons pu énoncer, et nous pouvons même nous demander si la mémorisation de ces données n'est pas entravée par cette approche indirecte, magistrale, du savoir.

Il est essentiel de réfléchir à la dimension didactique de la lecture proposée aux élèves, afin que ne soient pas seulement des « lectures de la littérature³⁶⁹ ». Mieux connaître ces rapports au texte, en fonction des démarches proposées, des objectifs assignés, permet de comprendre que ce ne sont pas uniquement les capacités des élèves qui peuvent être les seules causes des difficultés rencontrées : l'étayage, la démarche pédagogique et les outils à même de la réaliser, la connaissance des exigences internes de l'exercice, et une meilleure prise en compte de ce qui se passe lorsque l'on place un élève de secondaire, selon le type d'apprentissage, face à un texte à interpréter, sont des facteurs essentiels à prendre en compte. Sans cela, on risque de guider l'élève vers des lectures qui se restreignent à une approche incomplète, non holistique, non dialectique, qui privilégient une approche au détriment d'une autre, ou une étape de cette rencontre, au détriment de la rencontre elle-même, dans sa pluralité et sa richesse. Le rapport au texte semble au final instrumentaliser ce dernier au service d'une autre finalité, en faire un support à... (exercice de langue, lieu de savoirs littéraires, culturels...) et lui ôter sa vertu première d'objet littéraire, en compagnie duquel construire son univers de lecture.

L'enseignant doit donc trouver l'étayage permettant de favoriser une lecture holistique, combinant de manière plurielle et dialectique les rapports au texte... Il s'agit d'une lecture certes plus complexe, et demandant de ce fait plus d'efforts et une mobilisation plus grande de l'élève. Mais cette contrainte est nécessaire pour que l'apprentissage réponde aux objectifs de la lecture analytique et plus encore au modèle de lecture littéraire dialectique que nous privilégions. Comme le dit Martine Burgos, « le professeur de français [...] a pour devoir d'accompagner les élèves dans cette quête de sens qu'est la lecture comme reconfiguration de l'œuvre. Ne pas interdire à priori ou imposer une direction aux élèves mais reconnaître au contraire la légitimité, la nécessité de cette quête³⁷⁰ ». Conversion pédagogique oblige, l'enseignant doit donc réfléchir aux outils didactiques³⁷¹ fournissant un étayage à la portée

³⁶⁹ DUFAYS, Jean-Louis, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des compétences ? », *Pratiques* n° 149-150, pp. 227-248.

³⁷⁰ « Il faut laisser à l'élève " le droit d'être un lecteur " et de vivre cette " expérience " de la lecture littéraire, et qui commence par son apprentissage » (BURGOS, Martine, « L'enseignement comme déni d'expérience ? », *Pratiques* n° 76).

³⁷¹ « Il est prouvé que sans aide spécifique, la capacité de lecture évolue peu à partir de onze / douze ans, [...] qu'il est nécessaire de poursuivre l'apprentissage de la lecture au delà de l'école primaire » (CHEVALIER, Brigitte, *Bien Lire au collège, textes et exercices d'entraînement progressif*, p. 3).

cognitive de l'élève, mais qui devront aussi favoriser un effort interprétatif à même d'accroître la « zone proximale de développement » de l'élève, par la mobilisation qu'ils sauront créer. Ce n'est qu'en mettant l'élève, non sans étayage, face à la difficulté de l'acte interprétatif, que ce dernier dépassera peut-être une lecture purement dénotative, axée sur la divergence. C'est par des outils didactiques qui poussent l'élève à prendre ce risque du sens que ce dernier s'impliquera davantage dans l'acte interprétatif, à condition toutefois (et la condition est essentielle), que ces mêmes outils didactiques soient aussi le lieu ou le moyen d'un étayage. L'outil didactique doit donc être porteur de contraintes fécondes pour stimuler chez l'élève les rencontres avec le texte et les formes de quête de sens. Ces contraintes doivent être des « dispositifs qui permettent l'émergence de la pensée » pour reprendre les termes de Philippe Meirieu, qui parle aussi de « belles contraintes » : celles-ci ne doivent pas imposer à l'élève de s'exprimer, mais elles doivent au contraire l'aider à cela, ainsi qu'à en éprouver de la satisfaction. Cela est possible dans la mesure où l'adulte met à disposition des ressources et inscrit un étayage qui permette à l'élève de progresser. Il s'agit pour nous de voir quels outils didactiques peuvent permettre ce type de contraintes³⁷².

³⁷²Voir aussi les propos de Philippe Meirieu concernant la question des « contraintes fécondes » dans son ouvrage *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés* (Paris : ESF éditeur, 2013), ainsi que sans l'article en ligne : http://www.meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf

Chapitre 2 : De la résistance littéraire comme porteuse de contraintes fécondes pour favoriser la construction du sens

Nous avons vu que les difficultés soulignées dans le cadre de cet apprentissage sont d'autant plus à prendre en compte qu'elles peuvent entraîner différentes formes de dérives concernant les modalités et les finalités de l'élève face à un texte littéraire. Ce constat nous amène ainsi à souligner la nécessité de réfléchir plus précisément aux objectifs didactiques de cet apprentissage, d'un point de vue tant cognitif que métacognitif, mais aussi à ses objectifs pédagogiques. C'est en observant la pluralité des approches face à un texte, la complexité des opérations mentales en jeu, l'indispensable compréhension des objectifs et des modalités de cet apprentissage, que nous comprendrons alors la nécessité d'inscrire le texte littéraire dans cette réflexion et de souligner l'intérêt de sa possible « résistance » dans le cadre de la lecture interprétative.

A) Des objectifs didactiques et pédagogiques nécessitant des formes de contraintes pour l'élaboration de sens : l'apprentissage de la lecture analytique doit passer par la rencontre de la résistance

Les objectifs didactiques de cet apprentissage

Interactions³⁷³, modes, stratégies relatives à la lecture analytique

Les écueils précédents nous mènent donc à la nécessité de préciser davantage encore les objectifs et finalités didactiques de cette forme de lecture et de son apprentissage, notamment par rapport à ce que cette lecture implique et convoque au niveau cognitif et métacognitif (dans le cadre de la modélisation que nous avons précisée précédemment). Cela nous permettra de mieux être à même de réfléchir aux outils didactiques et aux démarches pédagogiques³⁷⁴ qui pourraient faciliter ceux-ci, dans les interactions texte-élèves.

³⁷³ Voir notamment l'article de Jean-François HALTE, « Interactions et apprentissage », *Pratiques* n°103 / 104.

³⁷⁴ Une analyse cognitive et métacognitive pour ainsi ne pas tomber non plus dans l'écueil souligné par Georges Legros : « toutes ces “ méthodes ”, loin d'être convergentes ou complémentaires, sont souvent étrangères l'une à l'autre [...]. On doit bien reconnaître que, plutôt que de doter l'école d'un art de lire solide et unifié, ils [la prolifération d'outils de lecture] sont venus ouvrir au cœur même de celui-ci une véritable “ ère du soupçon ” » (« Quelle littérature enseigner ? », *Enseigner la Littérature*, pp. 26-27).

Une approche cognitive de la lecture littéraire au collège est tout d'abord indispensable, elle passe par une analyse précise de la nature et des modalités des interactions exigées. Dans l'exercice précis de la lecture analytique, nous définissons les interactions comme les relations plurielles entre le texte littéraire et l'élève, de la première lecture à la lecture finale, concrétisée par un texte de lecteur. La lecture analytique s'inscrivant dans une démarche interprétative des textes, les stratégies de lecture qui définissent la nature de ces interactions devront être précisées, selon l'approche (le mode) de lecture abordé, mais aussi selon le degré d'élaboration de sens où se situe chacune, au fil de la construction interprétative. Comme nous avons pu le souligner, ces interactions peuvent être de plusieurs natures, et elles appellent différents objectifs : certaines seront de l'ordre de l'expression du ressenti de l'élève face au texte littéraire (approche subjective, affective, expérientielle), d'autres pourront questionner le texte avec son contexte, son auteur, d'autres feront davantage du texte un objet à analyser pour comprendre le pourquoi de tel ou tel rapport au texte, appelant une forme de distance critique (théories internes). Ces interactions sont aussi évolutives, elles structurent l'évolution du rapport texte-élève. C'est en cela notamment que Louise Rosenblatt préférera parler de « transactions³⁷⁵ », pour bien souligner la dynamique d'élaboration de sens qui s'effectue entre texte et élève à partir de ces stratégies. De même, ces dernières sont déterminées par le niveau d'élaboration et le moment de la progression. Ces interactions, dans le contexte de classe qui est celui de la lecture analytique, devront être considérées en fonction des facteurs contextuels. Ces opérations n'étant pas innées, il faut de ce fait réfléchir au moyen de leur apprentissage (à l'intérieur même de l'apprentissage de la lecture analytique pour un certain nombre), aux outils didactiques qui le permettront, et à leur utilisation « raisonnée », dans l'étayage.

Les interactions restant le dispositif général pour exprimer la mise en dynamique du rapport texte-élève, il s'agit à présent de préciser la nature de ces échanges : nous précisons dès lors que la lecture littérale concerne d'après nous des processus dits automatisés, s'intégrant de fait davantage dans la lignée de la « compréhension » telle que nous l'avons définie. Nous mettrons donc volontairement de côté cette approche, car nous ciblerons

³⁷⁵ Louise Rosenblatt souligne que le mot « transaction » n'a pas la coloration mécaniste du mot « interaction », et qu'il renvoie davantage aux notions de transformation, de lecture spiralaire et non linéaire, et à l'influence continue et réciproque du lecteur et du texte sur la construction du sens (1995). L'objectif d'un enseignement transactionnel de la lecture, plutôt que d'insister sur l'analyse formelle du texte pour en extraire le message de l'auteur, est d'amener le lecteur à prendre conscience et confiance dans l'expression du caractère unique de son expérience de lecture. La lecture littéraire, dans une approche transactionnelle, est considérée comme un dialogue dont il faut analyser l'évolution, la transformation progressive *in situ* plutôt que le résultat.

davantage nos réflexions sur les stratégies³⁷⁶, c'est-à-dire les opérations mentales qui engagent une dynamique interactive texte-élève consciente, pour des raisons d'incompréhension, ou par volonté d'approfondissement de cette compréhension première. Nous nous trouvons donc dans le cadre de la lecture interprétative, telle que nous l'avons définie³⁷⁷ et dans ce que redit bien la première phrase des instructions officielles : « La lecture analytique se définit comme une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation ». Nous l'avons redit, précisé et enrichi le lien entre la lecture analytique et certains des objectifs et des modalités de la lecture littéraire. Comme les recherches actuelles concernant la lecture littéraire se tournent de plus en plus vers les processus cognitifs en jeu dans l'activité interprétative, nous pouvons nous appuyer, dans un premier temps du moins, sur certaines de ces recherches pour mieux cerner les stratégies en lecture analytique. Nous avons vu que Manon Hébert classe ces stratégies en modes de lecture, ou approches générales, après avoir fait la synthèse de plusieurs auteurs s'intéressant à la question, et repris ceux-ci en fonction de ses objectifs de recherche propres. Nous nous inspirerons à notre tour de certains des modes proposés par cette auteure³⁷⁸, mais nous ne retiendrons pas le mode littéral, et nous distinguerons deux modes de sa synthèse, l'approche culturelle et l'approche critique, car nous n'y inscrivons pas les mêmes stratégies de lecture.

Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur la spécificité de chacun d'eux, que nous nommons « mode culturel », et « mode distancié ou critique ». Chacun de ces modes engage un rapport au texte différent, complexe. Ces modes de lecture ne sont pas incompatibles, comme nous l'avons déjà indiqué et comme nous allons le montrer : pour nous, tout lecteur peut ressentir un sentiment à la lecture d'un texte, puis chercher ce qui dans le texte l'a conduit à ce sentiment, par exemple : cela ne conduit pas à privilégier une approche face à

³⁷⁶ Pour d'autres pistes définitionnelles, on pourra se référer à Manon Hébert, ou encore à Michel Fayol et Jean-Marc Montiel : « Une stratégie est une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance [...]. Si le déclenchement d'une série d'actions devient automatique en fonction de conditions bien définies, il n'y a plus stratégie mais procédure [ou processus] » (« Stratégies d'apprentissage / Apprentissage de stratégies (notes de synthèse) », *Nouvelle Revue de pédagogie*, vol. 106, 1994, pp. 91-101).

On peut aussi citer Jacques Lecavalier et Suzanne Richard : « Une stratégie est un savoir-faire (connaissance procédurale) choisi et appliqué en fonction du contexte (connaissance conditionnelle) afin d'atteindre un but d'apprentissage (Tardif, 1992). Une stratégie de lecture est donc une action (soulignement, prise de note...) que l'élève choisit et applique selon la tâche de lecture et l'œuvre à lire. » (*Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, p. 10).

³⁷⁷ Celle-ci est en corrélation avec les définitions de Catherine Tauveron, François Quet et Michel Dabène, ou encore Christian Vandendorpe.

³⁷⁸ Manon Hébert distingue quatre modes de lecture : la compréhension littérale, le mode expérientiel (esthétique), le mode textuel (analytique), le mode critique / culturel (*Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, 2002, p. 156).

une autre, mais cela permet d'approfondir l'élaboration du sens, par la dynamique créée. Nous pensons qu'il est à la fois utile et indispensable de penser la lecture en termes de « rapports » au texte, non seulement pour souligner le caractère lacunaire de toute approche ou de tout modèle de la lecture qui n'admettrait que l'un d'eux, mais aussi, pour montrer la richesse, la pluralité de ce qui se joue dans toute lecture, entre un texte et son lecteur, ainsi que la possible articulation, combinaison de ces approches³⁷⁹. Notre prise de position pour une approche plurielle en lecture littéraire nous amène donc à étudier certaines des approches possibles. Nous présentons ainsi quatre modes de lecture, ce qui enrichit la palette des rapports au texte souvent évoqués, à savoir le mode expérientiel (approche subjective) et le mode textuel (approche davantage analytique). Le mode culturel fait appel à autre chose encore que le seul texte ou le seul lecteur (un « tiers » qui s'intègre dans la relation texte-lecteur), le mode critique ou distancié se définit davantage comme un face à face transactionnel entre le texte et le lecteur (et non une visée vers le texte, unidirectionnel, non critique, comme pour le mode textuel), qui interroge ce rapport. Si ce dernier mode peut se rapprocher d'une conception plus objectivante de la lecture, il nous semble que la prise de distance en elle-même, et la nature des motivations qui la conduisent, ne peuvent la réduire à n'être qu'une approche objectivante, structuraliste du texte.

Nous présentons une synthèse personnelle de ces modes de lecture :

³⁷⁹ Prenons l'exemple de l'élève P., qui découvre « Demain, dès l'aube », de Victor Hugo : la première lecture lui rappellera le long voyage qu'il aura fait peu auparavant pour se rendre avec ses parents à l'enterrement de sa grand-mère (mode expérientiel), approche qu'il va ensuite essayer de mieux comprendre en analysant ce qui dans le texte l'amène à ce souvenir (mode textuel), mais de là, questionnant les possibles motivations de l'auteur (mode critique), et face aux approches expérientielles différentes de ses pairs (critique), il va questionner la dimension autobiographique du texte, inscrire alors l'image de la fille défunte, et finalement ne plus avoir le même rapport expérientiel qu'au départ, mais un autre, davantage orientée vers l'empathie pour le poète.

MODES DE LECTURE	Définition :
Mode littéral	Relatif au « déchiffrage », « compréhension globale du texte » (GIASSON, 1990)
Mode expérientiel	Relatif aux stratégies de type identificatoire, socio-affectives
Mode textuel	Relatif aux stratégies d'analyse de texte (lexicale, stylistique, grammaticale... Varie en fonction du genre du texte étudié)
Mode culturel	Relatif aux stratégies recourant à l'intertextualité, à la contextualisation, biographie de l'auteur...
Mode distancié/ critique	Relatif aux stratégies visant la relativisation / réflexivité du propos (modalisation, autre point de vue...)

Les exigences de l'exercice tel que nous le comprenons sont de multiples natures, et se distinguent des processus engagés dans la lecture dite « courante », par leur nombre et par leurs caractéristiques, mais aussi par les compétences qu'elles convoquent. Comme nous allons le voir, l'élève doit donc avoir acquis un certain nombre de savoir-faire en fonction de chacune des opérations mentales liées à cet exercice. Les stratégies de lecture sont à inscrire dans une démarche réfléchie d'élaboration du sens, et s'apprennent, s'améliorent avec la pratique. Elles peuvent ainsi varier en fonction de la motivation et peuvent augmenter la compréhension si elles sont adéquatement choisies, appliquées et gérées³⁸⁰. Nous présentons à présent le tableau de synthèse des modes de lecture que nous avons sélectionnés, regroupant les stratégies principales, qui peuvent a priori être convoquées dans le rapport de base texte-élève³⁸¹ :

³⁸⁰ VIAU, Roland, « Les stratégies d'apprentissage », *La motivation en contexte scolaire*.

³⁸¹ Nous nommerons ensuite ces stratégies « stratégies de niveau I ».

Modalités de la lecture analytique : stratégies analysées dans la démarche (indicateurs d'opérations mentales)	
Mode expérientiel	
S'identifier au sujet lyrique/ au personnage/ au narrateur	
Évoquer ses sentiments, ses réactions, émotions (effets produits au niveau affectif)	
Modalité affective	Juger moralement le sujet lyrique, ses évocations, sentiments...
	Donner son avis sur un vers, le poème (affectif)
Mode analytique (textuel)	
Questionner le type de discours (explicatif, argumentatif, narratif, descriptif)	
Questionner les thèmes / les thèmes	
Questionner la ponctuation	
Questionner le registre	
Questionner l'énonciation et la situation d'énonciation	
Questionner la forme, au niveau macrostructurel, relative au genre	
Questionner le texte au niveau microstructurel. Analyse des procédés stylistiques (images), grammaticaux (pronoms, type phrase..), conjugaison (temps et valeurs)...	
Questionner la logique du texte (progression / évolution).	
Mode culturel	
Questionner la possible dimension autobiographique du texte	
Établir une relation avec un (e) autre œuvre/ texte (intertextualité)	
Mettre en relation avec / questionner l'esthétique de l'auteur	
Mettre en relation des éléments du texte avec une réflexion à portée philosophique, humaniste (les valeurs humaines par exemple, dont peut être porteur le texte).	
Utiliser ses connaissances pour mettre en relation le texte avec un courant littéraire, historique, social (inscrit dans l'Histoire)	
Mode critique / distancié	
Modaliser son point de vue (évaluatif, épistémique, relativisation de son propos interprétatif)	
Modalité évaluative, épistémique : mise en relativité de l'énoncé	
Questionner les motivations de l'auteur (par rapport à son lecteur, son statut : visée perlocutoire)	
Modalité axiologique (bon / mauvais) relatif à la création littéraire	
Prendre en compte d'autres points de vue pour les intégrer ou les réfuter	
Réinvestir ou approfondir certains savoirs ou problématiques propres à la séquence	
Élargir une piste de lecture (distanciation supplémentaire) en l'inscrivant dans une réflexion plus générale	

Ces stratégies peuvent de plus se subdiviser en trois catégories différentes, ce qui rend leur application par les élèves encore plus complexe. Nous pouvons tout d'abord rassembler

les stratégies à mobiliser, c'est-à-dire celles auxquelles les élèves ne pensent pas toujours, ou dont ils ne maîtrisent pas une part de la gestion (où, quand...?). Nous pouvons penser à certaines stratégies propres au mode expérientiel, par exemple : juger moralement un personnage, évoquer des sentiments ou sensations ressenties...

Pensons aussi aux stratégies à mobiliser et à maîtriser (par un apprentissage). Nous pouvons évoquer le mode textuel : par exemple, analyser des indices textuels demande d'être capable de connaître et de repérer certains faits de langue, avant même de pouvoir les analyser. Ce peut être le cas des figures de style...

Enfin, les stratégies nécessitant l'acquisition préalable de savoirs. C'est notamment le cas de toutes les stratégies de lecture relatives à l'intertextualité (mode de lecture culturel), ou de celles qui demandent d'opérer une distinction entre fiction et réalité. C'est le cas pour tous les niveaux, mais en 3^e, niveau que nous analysons plus attentivement, il est toujours marquant de constater à quel point certains élèves ont souvent des difficultés avec ce type de distinction. Ils ont ainsi peine à croire en la réalité historique des camps de concentration, qu'ils découvrent grâce aux programmes de français et d'histoire. Ce n'est souvent que par le recours à l'analyse purement historique de certains faits que les élèves comprennent qu'ils ne lisent pas une pure fiction... Ainsi, « même si l'enseignant parvient à faire acquérir ces mêmes stratégies qu'il emploie, ce dernier possède des connaissances nécessaires parfois dès le pré-cadrage du texte, dès la compréhension littérale, ou lors de l'utilisation de certaines stratégies, et l'élève ne les possède pour sa part pas toujours... La transmission de stratégies, si tant est qu'elle soit permise, n'est alors pas toujours suffisante »³⁸². Néanmoins, la question peut se poser de la capacité du lecteur à convoquer d'autres stratégies de lecture permettant, sans entrer pour autant dans une interaction déviante ou dans le délire interprétatif, une élaboration de sens menant à une lecture interprétative possible. Le positionnement sera alors décisif, et notamment la distance du lecteur face à sa propre démarche et lecture, conscient de ses limites et de sa place de lecteur face au texte. Toutes les stratégies de lecture analytique n'ont ainsi pas le même statut : parmi les modes de lecture, les stratégies relevant du mode distancié engagent un rapport au texte plus critique, qui questionne sa position de lecteur face au texte³⁸³.

³⁸² TAILHANDIER CAZORLA, Séverine, « Quelle transmission de l'enseignant à l'élève en lecture analytique au secondaire ? Quels moyens ? », Actes du colloque international du CNAM, Paris, Juin 2012.

³⁸³ On prendra garde à ne pas confondre avec la notion de « distance critique » dont il sera question par la suite, et qui se détache aussi de la définition qu'en a donné Annie Rouxel (approche purement objectivante).

Nous pouvons aussi distinguer les stratégies dans une lecture analytique en fonction de leur complexité d'élaboration : certaines ont pour finalité de proposer une stratégie de lecture (nommées ci-dessous stratégies de palier I), d'autres, plus complexes, résultent de la combinaison de plusieurs opérations mentales (mise en relation de stratégies de lecture, combinaison de celles-ci) (stratégies de palier II), et ces opérations peuvent encore être plus élaborées, lorsque combinées, elles aboutissent à une structuration du sens, voire à une dialectisation du propos (stratégies de palier III).

Nous proposons ici une synthèse personnelle de ces trois niveaux, en fonction des opérations mentales convoquées ET de leur inscription dans le processus d'élaboration du sens:

Palier des stratégies en dynamique dans l'élaboration de sens de la lecture analytique	
Palier I	Relatif au niveau d'élaboration de sens : opération mentale simple, non combinée à une autre (soit par exemple la plupart des stratégies appartenant aux modes de lecture, si elles ne sont pas ensuite réinvesties dans le cadre d'une hypothèse de lecture).
Palier II	Relatif au degré d'élaboration de sens : opérations mentales cumulatives / combinées, exigeant un degré d'élaboration plus complexe, raisonné (distanciation, convocation / organisation de stratégies) de la pensée, et tendant à aboutir à une structuration de sens, de la lecture (soit palier III).
palier III	Relatif au niveau structuration du sens : structuration des inférences, des hypothèses, dialectisation du propos interprétatif.

Élaboration du sens et « palier » des stratégies en fonction de l'étape d'élaboration de sens

Toutes les stratégies de lecture n'ont ainsi pas le même statut, et certaines nécessitent de se combiner pour que leur structuration puisse aboutir à l'élaboration progressive d'hypothèses de lecture. Nous appelons « hypothèse de lecture » toute élaboration de sens interprétatif, dont la pertinence dépendra du type d'inférence engagé, du niveau de justification et d'explication, c'est-à-dire des stratégies de paliers I, II et III engagées dans

celle-ci. Dans le cadre de l'interprétation raisonnée telle que la tradition scolaire et aristotélicienne l'envisage, elle peut s'apparenter à une sous-partie, du fait de sa nécessaire structuration autour d'une approche précise du texte. Une hypothèse peut donc comprendre plusieurs inférences. Elle peut être évolutive au cours de l'élaboration de sens, pour suivre la progression proposée dans les programmes : « approche intuitive /réactions spontanées → compréhension et réflexion sur le sens / s'interroger → interprétation raisonnée ».

La notion d'élaboration de sens renvoie quant à elle à cette dynamique même de construction / approfondissement du rapport au texte. Elle se fait dès qu'il y a action cognitive visant l'interaction texte-élève, soit, dès qu'entrent en jeu ces différentes opérations mentales inférentielles et d'élaboration. En lecture littéraire, l'élaboration du sens signifie ce travail exploratoire de relecture / écriture et qui demande d'être verbalisé (à l'oral ou à l'écrit) pour témoigner de la compréhension : l'élaboration du sens est donc un processus complexe qui nécessite plusieurs étapes, c'est une construction, que les Instructions Officielles expliquent par « lecture attentive et réfléchie », et qui nécessite donc une approche stratégique aux deux sens que nous entendons donner à cet adjectif. C'est ainsi une approche qui nécessite l'utilisation de stratégies de lecture, mais c'est aussi une démarche réfléchie, structurée, pour permettre la réalisation de ce « projet » de lecture, allant du texte littéraire au texte de lecteur.

C'est donc en fonction de l'utilisation des stratégies relatives aux modes de lecture, mais aussi, de leur inscription raisonnée et structurée dans des hypothèses de lecture (elles-mêmes structurées de manière dialectique), que s'élabore le sens interprétatif de la lecture analytique. Compte tenu des objectifs des programmes et de la définition donnée de la notion d'interprétation, nous pensons que le palier d'élaboration de sens peut se définir par la démarche explicative et justificative engagée, et le niveau de structuration, par l'organisation inférentielle et dialectique du propos. L'adjectif « raisonné » souligne ainsi dans l'élaboration finale une dimension argumentative de la lecture³⁸⁴.

³⁸⁴ L'élaboration de sens structurée et réfléchie inscrit dans la modélisation évoquée plus haut une oscillation analytique, mais elle n'en fait pas cependant une démarche purement objectivante. Il s'agit de répondre aux exigences des textes officiels (et à la préparation des élèves face aux objectifs de la seconde) sans tomber dans une impasse, mais en maintenant un équilibre.

Nous présentons à présent une synthèse personnelle :

Paliers des stratégies de lecture en jeu dans le processus d'élaboration du sens <i>(Synthèse personnelle)</i>			
PALIER I	Niveau d'élaboration de sens <small>(concerne les stratégies)</small>	Mode expérientiel	
		Mode analytique/textuel	
		Mode culturel	
		Mode critique	
PALIER II	Degré d'élaboration de sens <small>(concerne les hypothèses de sens)</small>	Inférences (Giasson et Goigoux)	Paraphrastiques
			Logiques (intra)
			Optionnelles (avec connaissances)
			Élaborées (créations)
		Justification	Analyse globale
			Analyse avec citation explicative
			Analyse structurée
		Explication	Lacunaire / non développée
			Complète / développée
			Détaillée / précisée
PALIER III	Niveau de structuration	Structuration des idées	Plan et parties
			Plan + sous-parties
			Plan, sous-parties, avec introduction / conclusion
		Dialectique générale	Progression anarchique
			Progression structurée
			Progression dialectique

Approche métacognitive

L'analyse épistémologique de la question du « sens », que nous avons menée à travers celle du binôme comprendre / interpréter, et la fréquence de ce terme dans les programmes, amènent à considérer la nécessaire approche métacognitive de la lecture analytique. Héritage des théories de la lecture et de la réflexion sur l'acte de lire et sur l'activité du lecteur, cette approche de « l'apprendre à apprendre » et de la réflexivité face au geste de lire se veut *in fine* l'interrogation en acte de la notion d'interprétation. L'importance des travaux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux³⁸⁵, ou encore d'Annie Rouxel³⁸⁶, permet de bien percevoir l'intérêt grandissant pour cette approche³⁸⁷, d'un point de vue didactique, car elle participe au développement de stratégies d'apprentissage³⁸⁸. Celles-ci se construisent notamment par un « enseignement explicite³⁸⁹ » des stratégies de lecture littéraire, ainsi que par la compréhension de la notion d'interprétation.

Jocelyne Giasson définit ainsi la métacognition : « La métacognition fait référence à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus³⁹⁰ ». Pour Giasson, cet enseignement parfois aussi appelé « direct », « se caractérise par le souci de rendre transparents les processus cognitifs inclus dans la tâche de la lecture et par l'accent mis sur le développement de l'autonomie du lecteur³⁹¹ ». Elle évoque ensuite les apports de Durkin sur l'enseignement de la compréhension :

« Les résultats de son étude montrent que les stratégies d'enseignement occupent moins de 1 % du temps de la leçon de lecture ; le reste du temps est consacré principalement à donner des directives et à évaluer les élèves par des questions sur le

³⁸⁵ *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6^e, Segpa, 2009.*

³⁸⁶ Annie Rouxel souligne que « l'idée qui prédomine largement c'est que l'auteur est responsable du sens [...]. L'idée d'une pluralité de sens possibles émerge également. Enfin, très rares sont les réponses qui mentionnent une interaction ou tout simplement une relation entre le texte et le lecteur ou entre l'auteur et le lecteur [...]. Paradoxalement, malgré la mise en garde de la lecture méthodique, la conscience de l'activité du lecteur dans la construction du sens progresse peu durant les deux années de lycée [...] il y a là un terrain d'investissement pour la didactique : la mise en place d'activités qui supposent des démarches autoréflexives » (*Enseigner la lecture littéraire*, p. 58).

³⁸⁷ Une dimension peu présente, du moins explicitement, dans les programmes de français, mais que l'on voit néanmoins prendre une place grandissante très récemment, notamment par l'ajout prochain d'un pilier au *Socle commun de compétences* (palier3), intitulé « apprendre à apprendre ».

³⁸⁸ « Nous définissons les stratégies d'apprentissage comme des moyens que l'élève utilise pour acquérir des connaissances et des compétences et pour mieux contrôler sa démarche d'apprentissage sur le plan cognitif et affectif » (VIAU, Roland, *Op. cit.*, p. 55).

³⁸⁹ GOIGOUX, Roland et CEBE, Sylvie, *Op. cit.*

³⁹⁰ « [La métacognition] fait référence aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture ; [elle] concerne également la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension, et dans ce cas, à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème.[...] Appliqué à la lecture, on parle de métacompréhension : il existe deux courants : celui qui se centre sur la connaissance des processus cognitifs (Flavell), [...] celui qui s'oriente vers la gestion des processus cognitifs (Paris, 1987) » (chapitre 9, *La Compréhension en lecture*, pp. 151-152).

³⁹¹ *Ibid.*, chap. 2, « Un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture », p. 26.

texte [...]. “Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amènerait les élèves à mieux comprendre le texte (1986, V) ” ».

Pour reprendre Giasson, « aujourd'hui cependant, on est plus conscient [qu'] il faut ajouter une fonction explicative : l'enseignant doit dire aux élèves pourquoi une réponse n'est pas adéquate et comment on peut utiliser des stratégies pour arriver à des réponses meilleures (Irwin, 1986) ». Plusieurs éléments sont à prendre en compte dans ces propos : tout d'abord, l'apprentissage de la lecture. Au vu de sa complexité intrinsèque, celle-ci doit aider l'élève « appreni » à comprendre ce qu'il fait, mais aussi comment il doit l'effectuer, et enfin dans quelles finalités. L'étayage didactique doit ainsi participer à cela, de manière théorique (par l'enseignement), et pratique (par des outils didactiques rendant plus explicite cette approche). L'acteur le plus souvent assigné, et que nous avons retrouvé dans plus de 90 % de nos lectures, reste l'enseignant qui, par son étayage, par son « modelage », joue un rôle essentiel. Sylvie Cèbe et Roland Goigoux insistent notamment sur la « clarté cognitive » que peut apporter ce dernier. Jacques Lecavalier et Suzanne Richard font référence aux travaux essentiels de Maurice Tardif dans ce domaine :

« Lorsqu'il recommande une nouvelle stratégie, l'enseignant en démontre l'utilisation par un exemple concret en se plaçant en situation de lecteur et en verbalisant à voix haute les décisions qu'il prend. Ce “ modelage ” aide “ à rendre la séquence d'actions explicite et disponible dans le champ perceptif de l'élève ” (Tardif, 1992, 359)³⁹² ».

Nous aurons à revenir sur cet étayage enseignant, car il souligne la nécessité déjà évoquée de la « conversion pédagogique » que demande l'apprentissage de la lecture analytique.

Par cet apprentissage, par ce rapport particulier à la lecture, par les outils didactiques favorisant une forme de réflexivité sur l'acte même de lire et d'élaborer du sens, l'élève doit comprendre qu'apprendre à interpréter un texte, c'est apprendre la pluralité des sens possibles de ce texte et donc, être conduit vers une réflexion épistémologique de l'acte d'interpréter. Cet apprentissage et la réflexion épistémologique sur le rapport au texte littéraire qui le conditionne, font du lecteur, par les démarches qui lui sont demandées, un auteur, et de son interprétation raisonnée, un « texte de lecteur ». Le lecteur se faisant auteur, fait aussi autorité face au texte et à sa lecture, tel que le rappelle l'étymologie de ce terme. Il est par là même

³⁹² LECAVALIER, Jacques et RICHARD, Suzanne, *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, p. 10.

responsable du sens de l'objet littéraire. Au-delà de pouvoir répondre à la question « à quoi ça sert ? », cet aspect de l'apprentissage amène à questionner les moyens de sa mise en pratique, pour en assurer une légitimité que l'enseignant et son ancienne fonction de « garant de l'autorité du texte » ne doivent plus assumer. Pratique d'apprentissage (ou démarche pédagogique et outils didactiques) et objectifs de l'apprentissage sont donc là aussi intrinsèquement liés, à la fois objets et objectifs, visant une même autonomisation de l'élève, lecteur en construction de son identité.

Objectifs pédagogiques de cet apprentissage:

La notion de « situation-problème » et de projet de lecture

La lecture analytique se définissant comme une élaboration de sens progressive, menant à une « interprétation raisonnée », que nous nommons « texte de lecteur » (sous forme de verbalisation écrite donc), elle peut être qualifiée de projet de lecture. Si elle se distingue en certains points de la notion de « pédagogie de projet », bien définie par Philippe Meirieu, la notion de projet de lecture s'en rapproche néanmoins à certains égards. Si nous reprenons ainsi les termes de Philippe Meirieu pour les mettre en écho, « le projet [de lecture] nous amène à nous confronter à la résistance des choses [...]. On est amené à regarder de plus près “ pourquoi ça ne marche pas ” et à tenter de comprendre “ comment ça pourrait marcher ”³⁹³ ». En effet, le texte littéraire face auquel l'élève se trouve placé doit en quelques sorte poser problème pour amener l'élève à mobiliser des compétences interprétatives, à comprendre la démarche de l'auteur, sa propre compréhension aussi et ainsi à débiter le travail d'élaboration, par construction d'hypothèses de lecture. La notion de projet est ainsi synonyme de projection, de construction. Cette projection de sens passe notamment par un temps de questionnement et de problématisation face à un texte littéraire. « Quelque forme que prenne l'apprentissage, dit Annie Rouxel, les savoirs et savoir-faire à privilégier sont les mêmes : la reconnaissance du texte comme objet à construire et comme espace symbolique, l'aptitude au questionnement et à la problématisation³⁹⁴ ». Le rapport au texte engagé par ce type de lecture exigeant une mise en situation évolutive, progressive, la notion de temps³⁹⁵ apparaît essentielle. Annie Rouxel parle en ce sens d'un « temps dilaté » :

³⁹³ MEIRIEU, Philippe, *Pédagogie : le devoir de résister*, pp. 91-93.

³⁹⁴ *Enseigner la lecture littéraire*, p. 106.

³⁹⁵ Citons aussi les propos de Jocelyne GIASSON pour qui « la compréhension consiste, pour le lecteur, à construire le sens du texte à partir à la fois de l'information explicite et implicite données par l'auteur, et de ses propres

« La lecture scolaire est en effet une lecture seconde, réflexive, critique... Cette durée [et] ces lectures successives conduisent à un véritable dialogue où le texte et le lecteur sont également impliqués : dans une interaction dynamique, la signification du texte et les effets sur le lecteur peuvent “ bouger ”, se modifier ou se renforcer à chaque lecture³⁹⁶ ».

Si Annie Rouxel conçoit dans ces propos la lecture scolaire comme une lecture seconde, objectivante, sa conception actuelle l'amène à concevoir ce même temps de lecture comme un temps dilaté au sens où Proust l'aurait davantage entendu : temps d'évasion, temps hors du temps, qui laisse place à la subjectivité et appelle donc une lecture plus participative. Encore une fois, il nous semble important de souligner que le temps de cette lecture peut et doit être multiple. Si les programmes proposent de commencer par laisser les élèves exprimer leurs « réactions » et impressions de lecture, il est aussi intéressant de poser des temps dans cette lecture qui soient des temps de relecture : ces temps pour lire, relire, redécouvrir et se redécouvrir à chaque fois, grâce à l'apport des lectures et réflexions précédentes, sont aussi des formes de progressions, que l'on peut par exemple imaginer s'intégrer dans une lecture interprétative effectuée en plusieurs étapes, plusieurs séances, etc. La lecture analytique demande des temps de réflexion et d'analyse, mais il nous semble que ces temps ne sont pas incompatibles avec d'autres temps, d'autres rapports au texte là aussi, qui enrichissent par leur complémentarité le dialogue entre l'élève et le texte, et qui sont tous les deux des formes de projection différentes, mais possibles, dans un même projet d'élaboration de sens final³⁹⁷.

Ces temps doivent mener à une lecture de plus en plus élaborée, et ils doivent ainsi comprendre des temps de questionnement, qu'il s'agit de créer, car ils sont aussi essentiels pour permettre cet « autre dialogue³⁹⁸ » avec le texte. C'est là que s'inscrit le temps de la problématisation, qui correspond à ce passage à une lecture interprétative. Il s'agit donc de

connaissances. La réaction au texte englobe les attitudes du lecteur face au texte, comme s'identifier à un personnage, préférer une partie à une autre, éprouver des émotions. Enfin, on parle d'appréciation du texte lorsque le lecteur sort du texte pour juger et apprécier l'œuvre de l'auteur, par exemple en relevant une description particulièrement réussie d'un personnage, en notant l'originalité de l'intrigue ou la poésie du texte » (« Les composantes de la pédagogie des textes littéraires : comprendre, réagir et apprécier », *La lecture de la théorie à la pratique*, chap. 10).

³⁹⁶ ROUXEL, Annie, *Op. cit.*, pp. 51-52.

On soulignera que cette conception de la lecture a ensuite été largement inversée par cette auteure, qui s'inscrit depuis les années 2000 dans une approche subjective de la lecture. En ce qui nous concerne, nous pensons que cette lecture « réflexive » est nécessaire lors de l'élaboration de sens, mais qu'il faut veiller à ne pas la rendre exclusive durant toute la lecture interprétative.

³⁹⁷ On retrouve donc ici aussi notre modélisation de la lecture littéraire à partir des injonctions des instructions officielles et notre positionnement pour un système combinatoire avec oscillation vers l'analytique.

³⁹⁸ « Le questionnement, en rupture avec ces formes du passé, doit trouver une place de choix dans une pédagogie qui refuse la connivence culturelle. C'est comme acte fondateur de la pensée et du texte qu'il est sollicité, explicitement, par les élèves aujourd'hui. Présent à tous les pôles du triangle didactique, il est à l'origine du dialogue avec le texte, il est modalité constitutive de la pensée de l'apprenant, il est un des moyens de la médiation enseignante » (*Ibidem*, p. 106).

présenter et de concevoir aussi cette activité de lecture comme une forme de « problème » de lecture. Comme le disent François Quet et Michel Dabène, « La notion de *problème* est [...] une incitation à toujours plus expliciter, travailler les interactions entre le texte et son lecteur. Susciter des problèmes de lecture et les didactiser, c'est mettre en place des dispositifs qui soulignent la pluralité des hypothèses, qui la mettent en débat, qui organisent dans la classe le travail du sens³⁹⁹ ».

Celle-ci appelle une problématisation et par là même, elle crée une « situation problème⁴⁰⁰ » et donc un projet de lecture. La situation-problème telle que nous la comprenons est donc est une stratégie d'enseignement qui favorise l'engagement des élèves. Dans une situation-problème, il y a des contraintes ou des obstacles à surmonter qui exigent une réorganisation des connaissances antérieures et qui amènent l'élève à trouver d'autres moyens, donc à faire des apprentissages. Nous retrouvons les notions d'obstacles nécessaires et d'apprentissage. La notion de situation problème fait bien évidemment écho à la définition que lui donne Philippe Meirieu. Dans son dictionnaire en ligne, définissant ce terme, il nous invite à

« nous rappeler, en effet, que les théories classiques de l'apprentissage telles qu'on les trouve énoncées chez Platon, Aristote et Augustin, cherchaient d'abord à surmonter un paradoxe, à dépasser une aporie qui paraissait alors rendre précisément impossible tout apprentissage : "Comment apprendre à faire quelque chose qu'on ne sait pas faire si ce n'est en le faisant ? Et comment peut-on le faire puisque, justement, on ne sait pas le faire ?" Ou, en d'autres termes, toujours aussi paradoxaux : "Comment peut-on faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ?⁴⁰¹ ».

³⁹⁹ Voir aussi des mêmes auteurs : « Sur un texte donné, l'activité interprétative des élèves se déploie bien souvent à des niveaux multiples et variés puisque les problèmes qu'ils rencontrent sont très nombreux, plus nombreux sans doute que ceux rencontrés par l'enseignant. Autrement dit, alors qu'on pourrait croire qu'il suffit de comprendre, les élèves sont bien plus souvent qu'on ne croit en train d'interpréter. La notion de problème est au cœur même de l'interprétation telle que la conçoit le philosophe américain Richard Shusterman : pour nous, elle est une incitation à toujours plus expliciter, travailler les interactions entre le texte et son lecteur. Susciter des problèmes de lecture et les didactiser, c'est mettre en place des dispositifs qui soulignent la pluralité des hypothèses, qui la mettent en débat, qui organisent dans la classe le travail du sens » (*La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*, p. 121).

⁴⁰⁰ Nous parlons davantage ici de situation problème plutôt que de situation d'exécution car bien que la démarche d'apprentissage et les procédures de résolution soient globalement maîtrisées par les élèves, le texte littéraire devient un espace de réflexion et d'analyse autour de questions de sens à résoudre, à développer (la problématisation), qui sont autant d'obstacles à franchir. Les étapes nécessaires à l'élaboration de sens, et le fait que certains savoirs ou savoir faire puissent aussi faire défaut, font aussi dans ce sens.

⁴⁰¹ MEIRIEU, Philippe, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/situationprobleme.htm>.

La notion de situation problème s'inscrit selon Meirieu dans la lignée des pensées rousseauistes :

« ce qui, en revanche, doit être bien repéré, c'est le fonctionnement pédagogique proposé par Rousseau et dont toute la pédagogie moderne est l'héritière [...]. Organiser le temps, l'espace, les outils, les situations, pour que l'autre puisse apprendre par lui-même. Créer les conditions pour qu'il puisse décider d'apprendre et le faire avec ses propres stratégies. Au fond, ce n'est rien d'autre que ce que l'on nomme aujourd'hui les "situations-problèmes"⁴⁰² ».

Nous retrouvons la nécessité, dans le cadre de la lecture analytique plus précisément, de mettre en place ces modalités et de trouver les outils didactiques qui feront qu' « un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle⁴⁰³ ». Cette « pédagogie du problème », qui refuse la « clôture productive » dirait Meirieu, ou le dévoiement face à l'obstacle, peut ainsi mener l'élève, par la mobilisation engagée⁴⁰⁴, par les formes de rapports au texte mobilisées, à l'effort interprétatif nécessaire⁴⁰⁵. Annie Rouxel le souligne aussi : « Il escompte de la situation d'apprentissage qu'elle soit à la fois source de motivation et d'émancipation, autrement dit “ une situation problème ”⁴⁰⁶ ».

Mobiliser pour favoriser l'effort interprétatif

Si cette conception de l'exercice sous forme de projet de lecture peut favoriser ainsi la « mobilisation » de l'élève dans son rapport au texte, celle-ci est à créer, notamment par les activités pédagogiques visant cet apprentissage⁴⁰⁷. Roland Viau⁴⁰⁸ énonce ainsi certaines conditions motivationnelles essentielles : d'après lui, une activité doit comporter des buts et des consignes clairs ; elle doit être signifiante aux yeux de l'élève, amener la réalisation d'un produit authentique, représenter un défi pour l'élève et exiger un engagement cognitif de sa part. Les deux premières conditions font écho aux propos d'Annie Rouxel : elle évoque aussi

⁴⁰² *Ibidem.*

⁴⁰³ Voir aussi MEIRIEU, Philippe, « Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème », *Apprendre... Oui, mais comment ?*, pp. 165-180.

⁴⁰⁴ « C'est notre capacité à concevoir des situations problèmes mobilisatrices, organisées de telle manière que l'élève ne puisse pas contourner l'apprentissage, mais qu'il doive l'effectuer lui-même... C'est à cette capacité là que se mesure notre véritable efficacité didactique » (MEIRIEU, Philippe, *Cahiers pédagogiques* n° 263, Avril 1988).

⁴⁰⁵ Sur ce pari de la difficulté (pari sur la réussite d'un dispositif didactique qui a prévu la difficulté), on pourra aussi voir la proposition didactique d'Annie Rouxel (*Op. cit.*, p. 106).

⁴⁰⁶ « Il s'agit de déstabiliser les évidences, de questionner les incertitudes, de se défier de la limpidité de certains textes, de développer chez les élèves une sorte de connivence suspicieuse » (ROUXEL, Annie, *Op. cit.*, p. 37).

⁴⁰⁷ Pour bien souligner que nous nous parlons de la motivation extrinsèque, nous employons le terme de mobilisation.

⁴⁰⁸ VIAU, Roland, « Chap 5 : Intervenir sur les facteurs liés à la classe ; les activités pédagogiques », *La motivation en contexte scolaire*, p. 136.

l'intérêt de la « motivation par la réflexion épistémologique ». Motiver par la réflexion épistémologique, c'est-à-dire par la réflexion avec les élèves de ce que signifie comprendre, ou lire un texte, afin de donner une représentation plus concrète du but à atteindre, et ainsi de motiver davantage. Comprendre ce que l'on fait est une condition essentielle et évidente à l'apprentissage ; cela active de ce fait la construction du sens en lecture littéraire. Annie Rouxel souligne qu'il s'agit de ce que Mickael Bakhtine nomme dans *Le Principe dialogique* la « compréhension répondante », qu'elle reformule en « compréhension questionnante » : le questionnement à la source de la connaissance doit donc aussi engager une attitude métacognitive⁴⁰⁹, faisant écho à l'enseignement explicite défini par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux⁴¹⁰. « La réalisation d'un produit authentique » s'inscrit dans la finalisation d'un « projet » de lecture, par l'« interprétation raisonnée », réalisation finale de ce projet de l'élève (ce qui nous amènera à questionner les verbalisations écrites s'inscrivant dans cette construction). La question du « défi » et de « l'engagement cognitif » rappelle la conception même du projet comme mise en « situation problème » du rapport texte-élève, mise en question de ce rapport. D'après Rolland Viau et « comme le souligne Brophy (2004, 35), une activité ne doit pas seulement offrir aux élèves l'opportunité d'être actifs, elle doit les amener à penser⁴¹¹ ». L'étayage de cette activité doit favoriser la mobilisation cognitive. Pour ce faire, il est nécessaire que l'élève se trouve dans une « situation stimulante qui mobilise [s]es potentialités⁴¹² » et qui représente un défi qu'il soit cependant à même de relever. Cette condition est à mettre en relation avec ce que Viau nomme « la perception de la contrôlabilité⁴¹³ » et relie activité pédagogique et nécessaire mise en activité effective de l'élève, dans et par les interactions texte-élève, au fil de l'élaboration du sens. Si, dans un projet, l'enseignant programme tout, « il y a de fortes chances que cela provoque chez certains une perception de contrôlabilité faible, car ils auront le sentiment que tout est décidé d'avance et qu'il ne leur reste plus qu'à suivre. Leur dynamique motivationnelle en souffrira⁴¹⁴ ».

⁴⁰⁹ « Il s'agit de faire découvrir à ces adolescents qu'une des spécificités du texte littéraire tient à sa capacité à susciter des lectures toujours différentes, et que, de ce fait, il représente un espace qui les engage personnellement... cette prise de conscience n'est ni facile, ni rapide, ni définitive : elle est le fruit provisoire et fragile d'une expérience déjà longue des textes et d'une habitude au questionnement autoréflexif » (ROUXEL, Annie, *Op. cit.*, p. 18).

⁴¹⁰ *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6^e, Segpa*, 2009.

⁴¹¹ *Ibid.*, p. 140.

⁴¹² ROUXEL, Annie, *Op. cit.*, p. 20.

⁴¹³ « Le sentiment de maîtriser la situation que ressentent les élèves est ce que nous appelons la perception de contrôlabilité [...]. Nous définissons celle-ci en milieu scolaire comme le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (*Ibidem*).

⁴¹⁴ « La source la plus importante de la perception de contrôlabilité est le besoin d'autonomie ressenti par chaque individu [...]. Pour favoriser la perception de contrôlabilité, il faut offrir aux élèves la possibilité de faire des choix dans le déroulement d'une activité » (*Ibid.*, pp. 44-47).

Ainsi se pose en lecture analytique la question des moyens d'accentuer cette « stimulation », pour relever ce « défi » de projet de lecture, pour mobiliser les « capacités » des élèves, et jouer sur sa ZPD⁴¹⁵. Cela nous ramène évidemment aux théories de Lev Vygotsky : « dans la relation pédagogique, l'interaction structurante de l'enseignant doit constamment s'efforcer d'investir cette zone de développement proximal pour lui faire franchir des seuils et viser l'autonomie dans le développement⁴¹⁶ ». Comme le dit Philippe Meirieu, « le désir vit de l'énigme⁴¹⁷ » : il faut ainsi que quelque chose, dans le projet de lecture, crée un désir d'interpréter, que le texte littéraire devienne le lieu de cette énigme, voire cette énigme même. L'élaboration de sens et l'interprétation finale en seront alors les possibles solutions.

Favoriser l'effort interprétatif et par là même, convoquer des stratégies de lecture et participer à son apprentissage, exigent ainsi de faire de la lecture analytique un projet où le texte littéraire face à soi apparaisse à chaque fois comme un défi. Pour Gaston Bachelard⁴¹⁸, tout véritable apprentissage exige une rupture avec d'anciennes représentations ou préjugés antérieurs. Il requiert donc une intervention extérieure ou une situation particulière qui contraignent le sujet à modifier son système de pensée : cela souligne que les démarches pédagogiques qui nous intéressent sont celles qui présentent une forme de « contrainte », activant ou accentuant l'effort interprétatif de l'élève et par là même, qui sont plus à même de développer sa zone proximale de développement et ses compétences de lecteur⁴¹⁹. Comme le dit Thierry Hulhoven, « il faut donc essayer de placer la barre juste là où ils auront le sentiment d'avoir relevé un défi⁴²⁰ ». Nous comprenons donc que l'outil didactique, s'il doit fournir un étayage, par l'enseignement explicite et l'approche métacognitive, ne doit pas se substituer à ce rapport au texte, mais doit le guider sans le remplacer. Il permettra ainsi de

Cela fait aussi écho aux propos de Jacques Lécavalier et Suzanne Richard : « Il n'y a rien de plus valorisant pour un élève en classe de français que de se rendre compte qu'il est parvenu à une interprétation que l'enseignant ou ses pairs n'avaient pas trouvée, mais qui est pourtant juste » (*Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, p. 49).

⁴¹⁵ Voir aussi : « La motivation, contrairement à ce que l'on entend souvent dans le milieu scolaire, n'est pas un préalable, mais plutôt une retombée du travail sur les œuvres. [...] Aussi la tâche de lecture doit offrir un défi raisonnable à tous les élèves, tout en exigeant d'eux une besogne, c'est-à-dire que cette tâche doit se situer dans leur « zone proximale de développement » (*Ibidem*).

⁴¹⁶ VYGOTSKY, Lev, *Pensée et Langage*.

⁴¹⁷ *Apprendre... Oui, mais comment ?*, 1987, p. 1.

⁴¹⁸ BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1934.

⁴¹⁹ « Il faut rappeler qu'une certaine familiarité contribue également au plaisir et au désir d'étudier. En fait, la motivation repose sur le couple nouveauté/reconnaissance » (ROUXEL, Annie, « Motiver l'étude des textes par la difficulté », *Op. cit.*, p. 20).

⁴²⁰ *Lectures méthodique : quelles conceptions de la lecture ? Pour quels projets ?*, p. 360.

combattre ce « retrait de l'effort » qu'évoque Maisonneuve⁴²¹, et qui peut être la conséquence d'un mauvais outillage didactique et de démarches pédagogiques, que Burgos qualifie pour sa part de démarche « clé en main⁴²² ».

La question critique de la notion de « plaisir »

Comme le montra une enquête menée par Anne-Raymonde De Beaudrap⁴²³ auprès d'enseignants et d'étudiants de lettres, la notion d'effort n'est pas encore toujours inscrite dans les objectifs. Peignant le profil de l'enseignant « charismatique », cette auteure souligne que pour certains de ces enseignants, lecture et littérature, que l'on soit ou non dans le cadre scolaire, devraient être des lieux et une activité de plaisir en soi. Or, la complexité soulignée de la lecture analytique nous amène à remettre en cause cette alliance, comme l'ont d'ailleurs déjà souvent souligné Jean-Louis Dufays ou Annie Rouxel pour la lecture littéraire. Non que les deux soient incompatibles, mais il s'agit avant tout de comprendre qu'il y a plusieurs types de plaisir : celui de la lecture extrascolaire, solitaire, lecture de jouissance ou lecture de plaisir décrits par Barthes⁴²⁴ et lecture scolaire, qui s'inscrit dans un apprentissage, dans un cadre social particulier. Ce peut être aussi celui né sur le moyen terme de l'apprentissage, de la « maîtrise⁴²⁵ » de ce dernier. Il serait de l'ordre d'un confort grandissant dans ce rapport au texte, de l'acquisition de connaissances et de compétences construisant une identité de lecteur. Ce peut être le plaisir né de la finalisation du projet, qui serait de l'ordre de la satisfaction de voir achevé le projet de lecture dans lequel l'élève s'est investi. Ce plaisir pourrait aussi être compris comme celui que provoque la mobilisation née du défi de lecture, du « challenge » du

⁴²¹ « Du retrait magistral au retrait du texte », *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, p. 215.

⁴²² « Dans le contexte de la classe, en effet, le texte littéraire est, le plus souvent, proposé à l'élève comme un “ bel ” objet, un objet fini, qu'il est invité à tenir d'emblée à distance. La distance n'est pas alors “ un outil de recherche ” ; l'élève par rapport au texte ne peut entretenir un rapport vivant de questionnement en raison même de ce mode de médiation que l'enseignant adopte [...]. Pour des raisons d'efficacité pratique, de gestion économique du temps, le professeur met à portée des élèves non le texte lu ou à lire, c'est à dire à découvrir, à construire, mais les possibles interprétatifs parmi les plus élaborés du moment. On risque d'enfermer les textes dans un appareil discursif qui décourage le jeune lecteur d'entreprendre ce travail de négociation de sens par quoi se construit une lecture véritable. C'est le côté “ clé en main ” de cette procédure qui me semble faire problème, les élèves se voyant imposer tout ensemble une œuvre et un mode d'emploi. », « Les débats de lecture: pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes ? » (*Pour une lecture littéraire 2*, pp. 265-267).

⁴²³ « La culture littéraire au second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes », CHABANNE, Jean-Charles (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*.

⁴²⁴ « Quelle est la nature de ce plaisir ? Barthes, dans *Le Plaisir du texte*, distingue lecture de jouissance où le temps est aboli et lecture de plaisir où le temps dilaté est goûté. Or [les] expériences solitaires [...] et la lecture scolaire se déroulent dans un temps social. C'est un plaisir d'un autre ordre qui doit autant au texte qu'au jeu de construction du sens par l'échange collectif [...]. Cette attitude fortement encouragée par le système scolaire ne doit pas cependant conduire à négliger l'autre pôle » (ROUXEL, Annie, « Un plaisir intermédiaire et composite », *Enseigner la lecture littéraire*, pp. 52-53).

⁴²⁵ LECAVALIER, Jacques et RICHARD, Suzanne, *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, p. 17.

projet de lecture, où il s'agit de prendre le risque du sens, de faire ce saut interprétatif dans le « vide » textuel... Voire, le plaisir né de cette prise de risque lorsque, encore entouré des indéterminations interprétatives, il s'agit tout d'abord pour les élèves de « déchiffrer⁴²⁶ » ce qui sera ressenti, ce qui fera sens pour eux, de jouer à une forme d'enquête interprétative dans les méandres du texte, puis de faire des choix, de se positionner, de s'affirmer lecteur. Ce plaisir serait celui né de l'indétermination, d'« un plaisir de l'indétermination » comme dirait Rachel Bouvet⁴²⁷. Nous comprenons ainsi que les caractéristiques du texte littéraire jouent un rôle important⁴²⁸ : il devient cette difficulté qui mobilise, impacte sur la dynamique motivationnelle, en fonction de sa résistance même⁴²⁹.

Vers une autonomisation de l'élève dans ses rapports au texte littéraire

Les objectifs pédagogiques doivent donc prendre en compte ces notions de « situations problème », de mobilisation, d'effort interprétatif et de plaisir, car toutes sont liées plus ou moins implicitement et s'avèrent complémentaires dans cet apprentissage pluriel et complexe. La finalité n'en reste pas moins la même : favoriser l'acquisition des compétences pour que l'élève soit de plus en plus à même de créer un rapport pluriel, personnel et autonome avec le texte littéraire. Cette autonomisation au cours des quatre années de collège s'inscrit donc dans un temps, celui de l'apprentissage, avec des modalités pédagogiques et des outils didactiques structurant ce dernier et donc, favorisant l'utilisation de stratégies de lectures nécessaires et étayant l'effort interprétatif indispensable. Cet apprentissage doit aussi s'inscrire dans une durée qui sera « répétition du même », ce qu'Annie Rouxel appelle « le maillage » :

⁴²⁶ « Je crois que l'objectif ce n'est pas le plaisir, mais c'est la capacité des élèves à déchiffrer les signes » (HOUDART, Violaine, « Table ronde », *Pour une lecture littéraire 2*, p. 249).

⁴²⁷ « Le plaisir de l'indétermination constitue selon nous une modalité de l'acte de lecture » (« Le Plaisir de l'indétermination », GERVAIS, Bertrand. et BOUVET, Rachel (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, p. 112).

⁴²⁸ Sans pour autant détrôner la souveraineté du lecteur, il joue un rôle dans la dynamique motivationnelle de ce dernier.

⁴²⁹ Comme le soulignent Suzanne Richard et Jacques Lecavalier par exemple : « Le plaisir naît du défi et de la maîtrise [...]. Il faut que l'œuvre à lire soit assez exigeante pour nécessiter l'aide de l'enseignant et que la tâche de lecture constitue un défi raisonnable pour tous les élèves. Il ne faut pas croire que la lecture à l'école doive à tout prix devenir un plaisir. Nous pensons plutôt, à l'instar de Charmeux (1994), que le plaisir vient de la maîtrise. Aussi, comme le constate Jean Tardif, « dans le milieu scolaire, la perception de la valeur de la tâche n'est donc que rarement déterminée par son aspect ludique, et il serait audacieux de la part d'un enseignant d'escompter que c'est le plaisir qui va guider la perception de la valeur de la tâche chez ses élèves » (1992, p. 118). Ce travail, pour susciter la motivation, doit entre autres représenter un défi pour l'élève et exiger un engagement cognitif (Viau, 1999). Britt-Mari Barth (1993) ajoute même que le plaisir est lié à la complexité de plus en plus grande des activités proposées » (*Op. cit.*).

« L’enseignant doit avoir le souci de favoriser, selon des modalités diversifiées, un retour réflexif sur les connaissances [...]. Et ceci concerne aussi bien la mémorisation des savoirs que des savoir-faire : durant la lecture des textes, des schèmes de démarche sont peu à peu intégrés. Ces « scripts » ou schémas de connaissance permettent d’appréhender les situations nouvelles, tout comme les prototypes permettent d’approcher les concepts [...]. L’intervention didactique doit donc viser l’autonomie de l’élève, en pensant et en créant des situations d’enseignement susceptibles de favoriser les transferts⁴³⁰ ».

Ces transferts ne sont cependant possibles que si la démarche est structurée pour permettre un étayage guidant l’activité de l’élève sans se substituer à elle... C’est en cela que la question des outils didactiques structurant ce type de démarche s’avère essentielle.

⁴³⁰ « C’est-à-dire, selon Bernard Vouilloux (1992) : un “ geste intellectuel non explicité par lequel on transpose un concept d’un champ à un autre (transfert externe) soit à l’intérieur d’un champ (transfert interne) ” » (ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, pp. 33-34).

B) Le texte résistant comme outil didactique stimulant l'élaboration de sens

Les outils didactiques de cet apprentissage

Il s'agira ici de réfléchir plus précisément aux outils didactiques qui, par leurs caractéristiques et par la nature des mobilisations créées, peuvent favoriser les stratégies de lecture et d'apprentissage exigées par l'exercice et donc, enrichir le rapport texte-élève, au niveau tant cognitif que métacognitif.

La question de l'étayage dans les interactions texte-élève

Faire en sorte que l'apprentissage guide l'élève dans une approche plurielle et structurée, constructive face au texte littéraire, demande que soient posées précisément la question de l'étayage dans les interactions texte-élève, et par là même les facteurs, celle des moyens de connexion qui permettent, favorisent, voire accentuent les interactions texte-élèves. Il s'agit cependant aussi de questionner ce qu'ils « véhiculent ». Quelles sont les natures de ces interactions-transactions, en quoi peuvent-ils, ou non, favoriser « l'effort interprétatif » et donc l'activité de l'élève, sans les dérives que nous avons pu souligner et ce, dans le contexte scolaire ? Se pose donc *in fine* la question des outils didactiques qui sont utilisés dans ce cadre, de leurs caractéristiques propres, de leur emploi exclusif ou de leur combinaison possible, notamment au regard de la complexité et de la pluralité des stratégies de lecture analytique. Ces « artefacts⁴³¹ », définis par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, à la suite de Pierre Rabardel, comme pouvant être des « objets concrets tels les manuels, les logiciels, les scénarios didactiques⁴³² », doivent évidemment être conçus en tenant compte de l'autre composante indissociable à tout apprentissage, soit les « schèmes didactiques (« la manière dont les enseignants utilisent ces artefacts)⁴³³ », pour éviter tout « technocentrisme », selon la formule de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. Il s'agit donc de penser l'outil didactique comme une aide permettant à l'enseignant de favoriser l'activité effective de l'élève, par un étayage qui l'aide à guider ce dernier, sans dérive vers quelque forme de dirigisme que ce soit.

⁴³¹ RABARDEL, Pierre, *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*, 1995.

⁴³² GOIGOUX, Roland, et CÈBE, Sylvie, *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes*, Institut National de Recherche Pédagogique n° 35, p. 185.

⁴³³ *Ibid.*

Rappelons avec Suzanne Richard et Jacques Lecavalier la définition que l'on peut donner du terme « étayage » :

« Dans le domaine de la construction, l'étayage constitue un travail de renforcement et de soutien. Selon le socioconstructivisme, il s'agit d'une aide de l'enseignant qui soutient, comme un échafaudage, la structure des connaissances que l'élève est en train de mettre en place. Vers la fin du processus, l'aide cesse et l'élève peut terminer seul son apprentissage⁴³⁴ ».

Ces deux auteurs⁴³⁵ soulignent la nécessité de réfléchir à cet étayage dans le cadre de l'apprentissage de la lecture littéraire ou analytique, pour permettre l'autonomisation de l'élève dans son rapport au texte. L'une des difficultés réside cependant, nous l'avons vu, dans le contexte de la classe, qui ne permet pas de guider chaque élève de manière individualisée, en fonction de ses compétences propres. Il peut aussi être difficile de connaître la compréhension de chaque élève lors des différentes étapes de l'élaboration du sens, voire de lui permettre cette élaboration, avec l'étayage nécessaire. Comme le disent Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, l'efficacité des outils didactiques « repose sur un étayage de tous les traitements cognitifs requis par la compréhension »⁴³⁶, de l'élaboration du sens jusqu'au texte de lecteur...

La notion de « vecteur » des interactions texte-élève

Nous proposons de nommer « vecteur » de l'interaction les facteurs, moyens de connexions, outils didactiques permettant, facilitant ou accentuant les interactions texte-élèves dans le cadre de la lecture analytique, par leurs apports cognitifs et métacognitifs. Le contexte classe nous a amenée à sélectionner trois de ces vecteurs, car ils sont les plus usités, donc les plus disponibles pour les pratiques de classe. Il s'agit de l'enseignant, des pairs et des substituts à l'instance enseignante. Pour ce dernier vecteur, nous précisons dès lors que nous entendons par ce terme tous les supports et formes de verbalisations écrits (grilles de lecture, questionnaires...) visant à engager une interaction, de quelque nature qu'elle puisse être (esthétique ou critique..., interne ou externe) avec le texte littéraire. Chacun de ces vecteurs peut aussi être comparé à des « stimulateurs » cognitifs, mais il s'agit aussi de voir que s'ils peuvent guider la lecture, leur fonction relève aussi de l'acquisition des compétences exigibles par cette lecture. Nous allons donc nous demander quelles sont les caractéristiques de chacun,

⁴³⁴ *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, p. 41.

⁴³⁵ Comme beaucoup d'autres tels Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, Annie Rouxel, Jean-Louis Dufays. La question était d'ailleurs déjà posée lors du colloque d'Angers dirigé par Dominique Duquesne en 1992.

⁴³⁶ « Introduction », *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6^e, Segpa*.

leurs limites. Au vu des résultats de plusieurs démarches pédagogiques, d'approche plurivectorielles, expérimentées actuellement⁴³⁷, nous pouvons comprendre l'intérêt didactique qu'il peut y avoir à combiner ces outils didactiques de manière structurée, dans une démarche pédagogique, en fonction des exigences de chaque étape de la lecture ET des apports de chaque vecteur, en s'intéressant notamment aux formes de verbalisations qu'ils permettent, et qui jouent un rôle dans cet étayage.

Questionner les caractéristiques et les apports de chaque vecteur dans le projet de lecture qui soutient la lecture interprétative exige ainsi de mieux connaître les natures des interactions et des questionnements que permettent chacun, les verbalisations qu'ils engendrent ou facilitent, et en quoi ces caractéristiques peuvent contribuer à l'élaboration du sens. Cette pluralisation nous semble aussi permettre de mieux guider l'élève sans dirigisme ou sclérose d'un seul vecteur. La structuration de ces vecteurs, leur complémentarité, pour une autre forme de « lecture plurielle », comprise comme pluralité vectorielle, peut ainsi apparaître comme un moyen facilitant l'observation de l'activité effective de l'élève dans l'élaboration du sens, par la différenciation des étapes qu'elle établit et par la convocation de stratégies qu'elle peut favoriser. Ce schéma didactique plurivectoriel sera aussi celui à partir duquel nous mènerons nos observations sur l'utilisation des stratégies de lecture des élèves de troisième durant une année scolaire⁴³⁸.

Les trois principaux vecteurs en contexte scolaire

Le premier type de vecteur que nous pouvons évoquer concerne les formes de substituts écrits à l'instance enseignante. Les plus courants sont les manuels, grilles, fiches de lecture... Mais on trouve entre chacun de grandes différences, que ce soit dans les formulations des questions, dans le niveau d'ouverture de celles-ci, dans leurs objectifs (langue, compréhension, entraînement brevet...), leur cohérence. Les substituts permettent à l'élève de « savoir comment réagir » face à un texte, comme pourrait le faire l'enseignant, mais ici le rapport est binaire (texte-élève via le vecteur) et prolongé. Le contexte est donc propre à la mobilisation de l'élève face au texte. Ce type de vecteur, s'il est utilisé de manière exclusive dans l'élaboration du sens, peut cependant conduire à des interactions partielles ou incomplètes. L'enseignement explicite des stratégies à mettre en place dans le travail

⁴³⁷ On citera par exemple Suzanne Richard et Jacques Lecavalier ou encore Manon Hébert.

⁴³⁸ Remarque : l'observation de l'impact de chaque vecteur n'est cependant pas la finalité de notre recherche, mais un moyen au service de notre recherche, il est donc compris ici comme outil de la recherche.

d'élaboration semble en particulier plus délicat. Ce n'est qu'au moment de la « correction » que l'enseignant pourra véritablement intervenir, or le travail d'élaboration est, à ce moment-là, depuis bien longtemps fini pour l'élève. L'utilisation qu'il en fait peut aussi remettre en cause sa pleine efficacité : comment faire face aux possibles délires interprétatifs et à la gestion de la compréhension ? Comment chercher à approfondir et à contrôler le degré d'élaboration de chaque hypothèse de lecture ? Le mode d'organisation sociale que propose ce vecteur, s'il a des avantages, montre aussi ses limites dès qu'il se veut exclusif.

Le vecteur enseignant est bien sûr essentiel dans cette activité de lecture. La conversion pédagogique de ce dernier l'amène à soutenir, par son étayage, l'activité cognitive et métacognitive de l'élève, en vue de son autonomisation dans les interactions texte-élève. Maîtrisant les stratégies nécessaires pour ce type de lecture, il doit parvenir à les faire acquérir à ses élèves, par les pratiques mises en place, mais aussi, par l'enseignement explicite de ces stratégies, de ces pratiques et des finalités de la lecture littéraire⁴³⁹.

Le vecteur enseignant joue aussi un rôle essentiel dans le cadre de la gestion de la compréhension, qu'il s'agisse de la compréhension générale, évolutive, ou de la remédiation. Il peut par exemple intervenir pour remédier à certains faux-sens ou contre-sens d'origines diverses. François Quet et Michel Dabène⁴⁴⁰ soulignent les « dérives » vers lesquelles peuvent glisser sans lui les élèves lors de la compréhension et à de l'élaboration de sens, soit parce que l'élève n'arrive pas à « définir » et à structurer un sens acceptable (dérive herméneutique), soit parce qu'il n'a pas les connaissances lui permettant de construire ce sens (dérive scientiste). Dans les deux cas, le rôle de l'enseignant est de savoir trouver la juste « mesure », la juste médiation de son interaction. L'enseignant contribue à cette double approche des « Méthodes » et des « Humanités⁴⁴¹ » pour reprendre Anne-Raymonde de Beaudrap, double approche nécessaire comme on l'a vu, à tout apprentissage de lecture interprétative. Il étaye,

⁴³⁹ CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland, *Op. cit.*

Voir aussi les propos de Jocelyne Giasson : « l'un des rôles de l'enseignant se caractérise par le souci de rendre transparent les processus cognitifs inclus dans la tâche de la lecture et par l'accent mis sur le développement de l'autonomie du lecteur [...]. Les résultats de son étude [Durkin] montrent que les stratégies d'enseignement occupent moins de 1 % du temps de la leçon de lecture ; le reste du temps est consacré principalement à donner des directives et à évaluer les élèves par des questions sur le texte » (Chap. II : « Un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture », *La compréhension en lecture*, p. 26).

⁴⁴⁰ QUET, François et DABENE, Michel, chap II, *La compréhension de texte au collège*, pp. 110-115.

⁴⁴¹ « Le but de celui-ci [l'enseignant] ne se réduit pas à lire un livre, il vise le développement d'une compétence du programme et il se rattache à l'acquisition de connaissances sur la littérature, de sorte qu'il rejoint la finalité fondamentale de l'enseignement de la littérature dans la scolarité pré-universitaire : former un sujet-lecteur (Richard, 2006, Langlade, 2001) » (LECAVALIER, Jacques et RICHARD, Suzanne, *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, p. 3).

enrichit le rapport texte-élève, par sa double qualité de professeur de français (méthodologie de la lecture), et de professeur de lettres (savoirs en littérature)⁴⁴².

Il apparaît comme un « médiateur⁴⁴³ », un « guide⁴⁴⁴ », facteur de mobilisations. Il doit susciter le questionnement interprétatif sans apparaître à l'élève comme un « donneur de réponses » pour reprendre l'expression de Suzanne Richard et Jacques Lecavalier. Comme le dit Annie Rouxel :

« L'enseignant et ses interventions, variables selon le niveau de la classe et le moment de l'année, doivent ouvrir des pistes de recherche plutôt qu'apporter des réponses [...]. La maïeutique reprend ses droits et imprime au dialogue une dimension heuristique [...]. Ainsi prend place une pédagogie de l'autonomie qui reconnaît à l'apprenant le droit d'expérimenter son savoir, de se tromper et de revenir sur son raisonnement pour identifier les démarches fautives [...]. En tout cas, il y a nécessité d'une " éthique communicationnelle " (Jurgen Habermas, 1987), le respect mutuel dans la recherche d'un consensus est une des clés de voûte de tout modèle appropriatif⁴⁴⁵ ».

Cette interaction élève-texte-enseignant demande donc une réelle « planification » de son intervention, sans non plus suivre un « script rigide⁴⁴⁶ » : nous retrouvons bien la notion de

⁴⁴² « La médiation enseignante consiste à procurer aux élèves les apports culturels élémentaires, indispensables à la communication entre le texte et le lecteur » (MATHIS, Geneviève, « Théories de la réception et médiation enseignante », LANGLADE, Gérard et FORTANIER, Marie-José (dir.), *Enseigner la Littérature*, p. 131).

⁴⁴³ « Notre attention portera surtout sur le rôle de médiateur du maître qui par ses interventions et ses réactions au cours des échanges influe sur le cheminement des élèves dans leur construction du savoir. », (AUBERTIN, Mireille, « le maître médiateur », *Pratiques* n° 103-104).

⁴⁴⁴ « Guide et médiateur [...] l'enseignant décrit enfin son propre rôle, celui d'un guide qui amènera les élèves à trouver par eux-mêmes les réponses aux questions de compréhension qu'ils se poseront. Ces questions seront suscitées par l'enseignant, qui les accompagnera assidûment à toutes les étapes de la démarche afin de faire en sorte que les élèves relient constamment leurs connaissances antérieures à celles qu'ils sont en train de construire. Selon Rouxel (1996), c'est cet habile va et vient entre les connaissances nouvelles et la reconnaissance de celles que les élèves possèdent qui favorise la motivation. [...] Le rôle de médiateur est nouveau pour plusieurs enseignants habitués à donner des réponses à chacune des questions des élèves, qui, eux, sont souvent trop passifs et en attente, défaire ce modèle infructueux où l'élève est un spectateur passif et l'enseignant, un " donneur de réponses ". Elle veut au contraire rendre l'élève actif, responsable et autonome dans ses apprentissages. Quant à l'enseignant, il doit apprendre à partager le pouvoir avec ses élèves et accepter de jouer différemment son rôle d'enseignant expert » (LECAVALIER, Jacques et RICHARD, Suzanne, *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, p. 3).

⁴⁴⁵ ROUXEL, Annie, *Op. cit.*, p. 37.

⁴⁴⁶ « Aujourd'hui cependant, on est plus conscient qu'il faut ajouter une fonction explicative : [...] on admet maintenant que l'élève doit être actif. Selon cette vision, l'enseignant est considéré comme un modèle et un guide pour l'enfant dans son activité intellectuelle ; cette approche, inspirée de Vygotsky, permet de soutenir que l'enfant développe des habiletés à travers ses interactions avec les membres de la communauté qui possèdent ces habiletés, et l'enseignant peut expliquer des stratégies [...]. La priorité est passée de la " planification systématique " au " rôle " de l'enseignant. Celui-ci planifie son intervention, mais ne suit pas un script rigide. [...] Pour faciliter l'apprentissage de l'élève, l'enseignant ne découpe pas l'habileté à acquérir en sous habiletés, mais donne plutôt à l'élève un soutien maximum au point de départ [...]. A mesure que l'élève progresse, l'enseignant pourra diminuer ce soutien. C'est pourquoi on parlera parfois d'enseignement explicite holistique pour souligner que les élèves sont toujours placés devant une tâche de lecture complète » (GIASSON, Jocelyne, « chap. II : Un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture », *La compréhension en lecture*, p. 27).

projet de lecture, mobilisant l'activité de l'élève et l'étayage enseignant⁴⁴⁷. Ce « partage de pouvoir » pour reprendre Jacques Lecavalier et Suzanne Richard, essentiel pour éviter les dérives signalées, demande de ce fait une forme de mise à distance de la part de l'enseignant, face à sa pratique, sa démarche⁴⁴⁸, mais sans pour autant que ce médiateur, guide, « maître croupier⁴⁴⁹ », n'en oublie la passion du lire et du littéraire qu'il doit aussi chercher à transmettre à ses élèves.

Le troisième type de vecteur concerne les pairs. Les modèles de travail entre pairs sont nombreux et dépendent de la forme d'organisation sociale plus spécifique que cela inclut (groupe classe, nombre de pairs par groupe), ainsi que des objectifs donnés à cette configuration (groupe de travail, groupe d'apprentissage, cercle de lecture..) et de ses modalités (groupe hétérogène ou homogène, à l'année ou interchangeable). Sans entrer dans les détails de cette configuration si riche et longuement analysée par Philippe Meirieu⁴⁵⁰, Manon Hébert⁴⁵¹ ou Jacques Lecavalier et Suzanne Richard⁴⁵², au Québec, nous retiendrons que la réflexion entre pairs favorise l'élaboration du sens grâce aux verbalisations orales⁴⁵³, et ce par la pluralisation des interprétations ou hypothèses, lors de ces verbalisations⁴⁵⁴ et par la justification de ces hypothèses face aux pairs (dimension argumentative). Elle peut aussi jouer

⁴⁴⁷ Comme le disent François Quet et Michel Dabène, « il s'agit de réduire la parole du maître pour permettre à l'élève, de construire un rapport à l'écrit, d'élaborer des outils de vérification de ses hypothèses de sens » (*La compréhension de texte au collège*, p. 114).

⁴⁴⁸ GIASSON, Jocelyne, *La lecture de la théorie à la pratique*, p. 36. Voir aussi les propos d'Ann DUFFY et de James HOFFMAN : « les progrès en lecture sont liés à l'enseignant qui utilise une méthode de façon réfléchie, et non à la méthode seule » (« In pursuit of flawed search for a perfect method », *The Reading Teacher* n°52, p. 15).

⁴⁴⁹ TAUVERON, Catherine, « La lecture comme jeu 1, à l'école aussi », *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, 2002.

⁴⁵⁰ MEIRIEU, Philippe, *Itinéraire des pédagogies de groupes. Apprendre en groupe ? 1* Lyon, Chronique sociale, 1984 et *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2*, 2000.

⁴⁵¹ « Les recherches de Vygostky (1934-1985) soutiennent que les habiletés de haut niveau, comme celles qu'exige la lecture littéraire, ne sont pas des connaissances qui s'acquièrent par transmission directe de connaissances, mais qui s'apprennent par imitation et s'intériorisent progressivement grâce à la verbalisation, au soutien et au modelage des pairs ou des adultes plus avancés. Ainsi, en classe, les approches d'enseignement par les pairs, qui tentent d'intégrer les multiples niveaux de fonctionnement de l'élève (affectif, cognitif, métacognitif et social) auraient des effets nettement supérieurs aux approches individuelles traditionnelles pour l'apprentissage de la langue maternelle. Par exemple, les cercles littéraires entre pairs en leur permettant de générer, verbaliser et confronter leurs opinions et questions, favoriseraient la compréhension-interprétation des textes littéraires (Almasi 1995, Brown, Pressley, Van Meter et Shuder 1995, Vanhulle et Lafontaine 2001) » (HEBERT, Manon, « Oral et écrit réflexifs », *La didactique du français oral au Québec*, p. 96).

⁴⁵² LECAVALIER Jacques, RICHARD Suzanne, *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, 2010.

⁴⁵³ Voir aussi les propos de Martine Burgos : « Dans la lecture partagée, confronter son point de vue à celui de l'autre, dès le moment où celui-ci permet de découvrir un aspect ignoré du texte, c'est enrichir sa propre lecture, faire pressentir les valeurs de l'autre. Celles-ci participent, dès lors, d'un univers dont l'horizon se trouve élargi, renouvelé. [...] On ne serait pas très loin de la vision d'un Habermas proposant une conception dynamique de la construction de l'espace public orientée par une « éthique de la discussion » qui intègre la conscience du caractère « faillible » des résultats » (Habermas, « Préface » de *L'Espace public*) » (*Pour une lecture littéraire 2*, p. 227).

⁴⁵⁴ Nous pourrions nous reporter à l'approche linguistique et didactique faite par Alain Rabatel (notamment « L'oral réflexif et ses conditions d'émergence », *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*) dont plusieurs travaux portent sur les postures d'élèves et l'étude des rôles énonciatifs dans le cadre de certaines formes d'échanges entre pairs et enseignants.

un rôle dans la gestion de la compréhension, notamment par le conflit cognitif ou le mimétisme positif. La réflexion entre pairs permet aussi une meilleure compréhension, en acte, de la notion d'interprétation, notamment par la mise en commun d'hypothèses de sens différentes (relativisation et pluralisation du propos)⁴⁵⁵. Ce type de vecteur joue ainsi un rôle intéressant au niveau de la mobilisation des élèves, et ce au niveau tant cognitif que métacognitif⁴⁵⁶. L'inscription des pairs dans la lecture l'oriente donc vers une perspective (ou des modèles) socioconstructiviste, à savoir un « modèle centré sur l'apprenti et les relations qu'il entretient avec les membres plus connaissant de sa communauté⁴⁵⁷ ». La relation entre cette approche de la littérature et le débat interprétatif remotive l'idée présente dès l'explication de texte de la littérature comme lieu d'un débat permanent, d'un questionnement de soi par autrui (sur les valeurs et la construction de soi), menant à des connaissances nouvelles⁴⁵⁸.

Ce modèle est bien sûr lié aux travaux de Lev Vygotsky. Il inscrit les pairs dans la démarche d'apprentissage, là où le modèle constructiviste de Piaget insistait en premier lieu sur l'action de l'apprenant comme condition de l'apprentissage⁴⁵⁹. Nous pouvons ainsi inscrire ce type de rapport élève-texte-élèves dans une approche de type transactionnelle, comme le souligne encore Manon Hébert : « selon les principes de l'approche transactionnelle, le premier objectif d'enseignement en lecture littéraire devrait être d'encourager la prise de conscience par l'élève et par le groupe de la nature évolutive de leurs processus de compréhension et de la pluralité des interprétations (Bruner 1996, Rosenblatt 1982)⁴⁶⁰ ». Les travaux de Philippe Meirieu sur l'apprentissage en groupe de pairs a considérablement fait évoluer la réflexion sur cet outil d'apprentissage possible, et les réflexions actuelles montrent

⁴⁵⁵ Sylviane AHR met elle aussi en avant l'intérêt des pairs et de la « communauté interprétative » des travaux entre pairs dans son ouvrage (*Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*).

⁴⁵⁶ Nous pourrions aussi nous référer à la synthèse faite par Manon Hébert des travaux d'Almasi et qui portent sur la question : « Selon l'étude doctorale d'Almasi (1995), les discussions menées par les pairs présenteraient ainsi plusieurs avantages si on les compare aux modèles traditionnels de discussion en grand groupe. Les élèves s'y trouvent en effet engagés dans un plus grand nombre d'épisodes conflictuels ; ils prennent deux fois plus la parole et posent beaucoup plus de questions que ceux qui discutent avec l'enseignant ; leurs verbalisations ont un plus haut niveau de complexité et leurs interprétations présentent une plus grande variété ; ils enchaînent les sujets de discussion de manière moins linéaire et plus variée [...]. Les interprétations modelées par les enseignants, aussi brillantes soient elles, sont très souvent hors de la portée cognitive et affective d'un élève et restent sans effet ainsi sur sa motivation et son apprentissage » (« Oral et écrit réflexifs », *La didactique du français oral au Québec*, p. 96).

⁴⁵⁷ GYSSON, Jocelyne, *La lecture de la théorie à la pratique*.

⁴⁵⁸ Nous nous reporterons aux propos de Jean-Paul Bronckart qui souligne que « la littérature est le lieu d'un débat permanent sur les valeurs de tous ordres qui orientent les activités humaines, et que les citoyens en devenant que constituent les élèves doivent être aptes à entrer dans ce débat, à participer à ce travail interprétatif permanent, qui est constitutif de la socialité et donc des personnes humaines autonomes » (*Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, 1997, p. 16).

⁴⁵⁹ Voir aussi l'article de Jean-François HALTE, « Les enjeux cognitifs des interactions : une pédagogie constructiviste », *Pratiques* n°103-104.

⁴⁶⁰ HEBERT, Manon, « Oral et écrit réflexifs », *La didactique du français oral au Québec*, p. 96.

bien encore l'impact que ses travaux ont eu par la suite. De plus, loin de vouloir faire de cet outil une sorte de solution pédagogique miracle, il montre les possibles dérives de certains types de groupes, tel le groupe de production, qui peut mener à des dérives de types fusionnelles (dominante affective, création de leadership, bouc émissaire...) ou économiques (notamment par la recherche de rentabilité au détriment de la qualité du travail). Il évoque dès son premier ouvrage et précise dans le second qu'« il nous faut renoncer à ériger le groupe d'apprentissage en système pédagogique global », mais « qu'il convient peut-être de voir en lui une simple méthode, c'est-à-dire une manière de gérer pour un temps donné. Ce type de vecteur peut cependant lui aussi montrer, sur un objectif défini, les relations des élèves entre eux et avec le savoir⁴⁶¹ ». Le vecteur pair n'est donc pas sans limites non plus. Là encore, nous ne ferons qu'effleurer certaines de celles-ci, souvent évoquées : quelle mobilisation réelle de l'élève au sein du groupe ? Quelle acquisition au-delà du groupe (verbalisation orale, verbalisation écrite) ? Sans parler des possibles dérives de groupe, de type « productif ou affectif⁴⁶² ». L'un des éléments contextuels problématiques concerne l'individualisation de l'apprentissage, et la critique cible l'apprentissage effectif de chaque élève au sein du groupe⁴⁶³, ainsi que l'analyse qui peut en être faite⁴⁶⁴.

Nous comprenons ainsi que chaque vecteur peut avoir un impact dans l'interaction texte-élève et ainsi mobiliser, favoriser l'étayage, la compréhension et l'utilisation des stratégies de lectures nécessaires lors des différentes étapes d'élaboration du sens. Nous proposons une synthèse personnelle des intérêts et des limites des vecteurs pris isolément, avant de questionner la pertinence d'une combinaison de ceux-ci, en fonction précisément de leurs apports et limites, et des attentes de l'exercice en apprentissage.

⁴⁶¹ MEIRIEU, Philippe, *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2*, p. 82.

⁴⁶² *Ibid.*

⁴⁶³ Comme le dit Annie Rouxel, « le principe même d'une verbalisation de la pensée est en soi positif. On l'a vu, l'effort d'explicitation correspond déjà à un effort de saisie du sens, à une appropriation du texte. La présence d'autrui rend cette explication plus exigeante, par ses remarques, ses éventuelles objections, elle stimule la pensée, l'oblige à une formalisation plus grande, l'invite à la précision et à la nuance. La lecture devient alors une construction dynamique. Mais les échanges entre pairs ne sont féconds que s'ils résultent d'un travail effectif de chacun et si les contributions sont offertes à l'assentiment de tous. Ainsi chaque fragment de sens pourra se fondre dans la mosaïque pour dessiner une signification. Bien sûr, l'action régulatrice de l'enseignant est ici indispensable... » (*Enseigner la lecture littéraire*, p. 54).

⁴⁶⁴ Mais comme déjà dit, nous pouvons voir dans ce regroupement de pairs une pluralité qui peut justement devenir signifiante dans le cadre de cet apprentissage de l'interprétation comme lecture plurielle d'un texte littéraire.

Vecteurs	Intérêts	Limites (si vecteur exclusif)
Les substituts (manuels, Grilles de lecture...)	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport texte - élève sans directivité de l'instance enseignante - Force à « l'effort » face au texte 	<p>→Les questions fermées.</p> <p>→Interactions partielles : élaboration d'un sens préfabriquée, trop orientée, questions fermées.</p> <p>→Interactions incomplètes : élaboration du sens incomplète, focalisée sur une stratégie de lecture (souvent textuelle) ou sur une étape de l'élaboration du sens (se restreignant souvent à une lecture compréhensive focalisée sur les inférences de liaison ou interprétatives (R. Goigoux).</p> <p>→Enseignement peu explicite et absence de solution de remédiation (face aux difficultés lors de la lecture ou l'élaboration du sens, face aux lectures déviantes).</p> <p>→Apports à l'élaboration du sens peu pertinents (au-delà de la phase de réflexion permise par les stratégies).</p>
Les pairs	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion de la compréhension - Mimétisme positif / enseignement réciproque - Conflit cognitif: approfondissement et développement de pistes de lecture, rôle dans le degré d'élaboration du sens - Prise de distance par rapport à sa lecture personnelle. - Enrichissement des points de vue et première structuration des hypothèses (choix de lecture interprétative) par le passage de verbalisation orale à écrite. - Mise en situation de l'idée de « pluralité de lectures possibles » 	<p>Dérives fusionnelles du « groupe de relations » (Meirieu) : concept de non-directivité qui relèverait plutôt de l'utopie (Hameline), « illusion groupale » (Anzieu).</p> <p>« Dérives fusionnelles et économiques » du « groupe de production » : aller à la rentabilité au détriment de la qualité du travail, évacuer du microcosme social les membres les moins « performants » (Meirieu).</p> <p>Quelle mobilisation réelle au sein du groupe ?</p> <p>Quelle acquisition effective de l'élève au sein du groupe ?</p>
L'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Lecteur expert (lecture orale) permettant une meilleure compréhension commune du sens du texte, par l'intonation. - Homme / Femme de lettres expert : donner les connaissances nécessaires à la bonne compréhension, approfondir les pistes soulevées, préciser certaines stratégies textuelles ou en ajouter d'autres. - Homme / Femme passionné (-e) : transmettre sa passion pour la littérature. - Professeur de français : procéder à un enseignement explicite des stratégies. 	<p>Lecture « dirigée » :</p> <p>→Enseignement partiel : élaboration d'un sens préfabriquée, trop orientée, questions fermées, questionnement semi-dirigiste aboutissant à un texte de lecteur « clé en main » proposé par l'enseignant.</p> <p>→Enseignement incomplet (voir interactions) : élaboration du sens incomplète, focalisée sur une stratégie de lecture (souvent textuelle) ou sur une étape de l'élaboration du sens.</p> <p>Ces enseignements aboutissent à une « sclérose » des capacités interprétatives de l'élève, et ne lui laissent plus « la possibilité de l'effort » face au texte.</p> <p>→Image symbolique de l'enseignant comme seul détenteur du « message » du texte (résidus tenace de l'époque lansonienne)</p>

Vectorisation et verbalisations : les combinaisons du lire-écrire-dire

Pour Michel Dabène et François Quet, « il faut se donner les moyens de prendre en compte ce produit particulier qui résulte de l'interaction singulière entre un texte et un lecteur [...]. Il n'y a pas de “ sens ” qui se construise en dehors des moyens verbaux⁴⁶⁵ ». L'activité langagière et l'activité interactionnelle sont donc décisives. Elles constituent en partie la base de l'activité cognitive de l'apprenant. Comme le dit d'ailleurs Jean-François Halté, « l'apprentissage s'effectue dans et par les interactions langagières [...]. Par activité langagière, il faut entendre ici de façon très prosaïque l'ensemble de ce que l'on peut faire avec le langage⁴⁶⁶ ».

Les verbalisations orales (permises par les vecteurs pairs et enseignant) jouent ainsi un rôle dans le travail d'élaboration de sens et dans la compréhension des objectifs de cet apprentissage interprétatif. Les verbalisations orales permises par ces interactions, ou, pour rendre une nouvelle fois hommage à Jean-Paul Bronckart, « l'interactionnisme socio-discursif⁴⁶⁷ » de cette approche pédagogique de la lecture, participent à la construction du sens, grâce à la pluralité de langage des pairs et de l'instance enseignante. Ainsi, pour reprendre François Quet et Michel Dabène : « le sens du texte se construit dans les allers et retours entre la réception immédiate et l'écoute des autres [...]. D'où la notion, empruntée à Culioli de “ co-construction du sens ”⁴⁶⁸ ». Les verbalisations orales favorisent ainsi la co-construction du sens, et ce que Jacky Caillier nomme « l'épaississement du discours » :

« L'élève s'autorise dans le même temps à faire émerger sa propre subjectivité [...]. Il y parvient en s'appropriant les discours des pairs et les discours de l'enseignant qui traversent les siens (principe dialogique) [...]. En les hiérarchisant, il affine ses actes langagiers et devient plus pertinent en même temps qu'il devient plus singulier [...]. Se fait un glissement vers un point de vue plus argumenté et plus conceptualisé, [...] un épaississement du discours⁴⁶⁹ ».

⁴⁶⁵ « L'hypothèse fondamentale qui nous a guidés est que la verbalisation par les lecteurs (à l'oral comme à l'écrit) pouvait jouer un rôle central pour leur permettre de stabiliser, de définir leur propre lecture » (*La compréhension des textes au collège*, p. 22).

⁴⁶⁶ « Les enjeux cognitifs des interactions », *Interactions et apprentissages, Pratiques* n° 103-104.

⁴⁶⁷ TAILHANDIER CAZORLA, Séverine, « Rôle et effets des pratiques langagières dans l'apprentissage de la lecture analytique au secondaire », 4^e Rencontres internationales de l'Interactionnisme socio-discursif, 2013.

⁴⁶⁸ QUET François et DABENE Michel, *Op. cit.*, p. 31.

⁴⁶⁹ « Les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales. Le langage, conçu comme artefact naturel, et instrument médiateur de la pensée, est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive » (« Traces de réflexivité dans la classe, développement d'une sociabilité cognitive par le biais de pratiques langagières orales », CHABANNE, Jean-Charles et BUCHETON, Dominique (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire l'écrit et l'oral réflexifs*, pp. 57-60).

C'est vers cette pluralisation des types de verbalisations, ou « combinaison », que semblent en effet s'orienter les recherches actuelles relatives aux pratiques de la lecture littéraire, chez Hébert, Richard et Lecavalier par exemple. Nous retrouvons cette posture d'une autre manière chez François Le Goff, qui évoque et définit ce qu'il nomme « interactions simples » et « interactions combinées », et qui souligne de fait l'intérêt de la combinaison du lire-écrire-dire, c'est-à-dire des verbalisations issues des possibles vecteurs de l'interaction texte-élève⁴⁷⁰. De manière plus spécifique, les verbalisations écrites peuvent ainsi apparaître comme un outil heuristique d'apprentissage de lecture littéraire. Karl Canvat dit d'ailleurs que « les pratiques d'écriture devraient être plus étroitement liées à l'enseignement de la littérature qu'elles ne le sont d'ordinaire⁴⁷¹ ». En effet, si l'on considère la lecture analytique comme un acte de production d'un discours sur le texte, alors la question des verbalisations se pose et doit s'inscrire dans les démarches pédagogiques d'apprentissage. Selon Michel Riffaterre⁴⁷², qui distingue « sens » et « signifiante », saisir le sens requiert des compétences linguistiques (heuristiques, de décodage et de repérage), alors qu'accéder à la signifiante requiert des compétences littéraires, lesquelles sont définies en termes d'architecture, de lecture rétroactive, de retour sur le texte, de volonté de questionner et de commenter. Cette volonté de commenter amène d'ailleurs plusieurs théoriciens à considérer la lecture littéraire comme un acte de production qui exige de produire un discours sur un texte⁴⁷³.

« Les verbalisations écrites occupent une place centrale, entre le moment de lecture individuel et le moment de socialisation de ce qui a été lu [...]. Leur statut hétérogène, “ impur ”, les situe entre écrit pour soi et écrit pour autrui. Les verbalisations écrites peuvent en effet être utilisées par l'élève pour commencer sa propre lecture devant le groupe ; elles peuvent aussi rester de simples produits

⁴⁷⁰ « Dans le cadre d'un enseignement de la littérature, présenté comme un acteur de premier plan dans le développement de la compétence scripturale de l'élève, j'avancerai ici deux hypothèses : premièrement, les interactions lecture / écriture sont autre chose qu'une modalité pratique d'organisation des apprentissages. La notion d'interaction peut servir un projet d'imprégnation et de connaissance du texte littéraire par l'élève. [...] deuxièmement, les potentialités formatives de l'interaction ont plus de chances d'être observées dans des situations d'interaction qui multiplient les articulations lecture / écriture dans un processus programmé de réécritures du texte d'élève. [...] J'appellerai une interaction simple celle qui est envisagée dans un scénario didactique élémentaire : soit dans un mouvement de lecture vers l'écriture soit dans un mouvement inverse. Et j'appellerai une interaction combinée un dispositif [...] où la lecture et l'écriture se trouvent prises dans un dispositif plus élaboré qui favorise les va-et-vient et la réciprocité des effets, [...] une écriture propédeutique à la lecture [...]. Par une pratique d'écriture, l'élève fait état d'une première rencontre, trace un parcours de lecture en compréhension, fait émerger des hypothèses, inscrit son texte dans le texte de l'auteur. Ces écritures de la réception forment l'activité inaugurale d'une lecture interprétative » (LE GOFF, François, « Interaction lecture / écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques ? », *Acte de colloque des 11^e rencontres de chercheurs en didactique des littératures*, 2010, pp. 200-202).

⁴⁷¹ « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? », *Enseigner la littérature*.

⁴⁷² *Sémiotique de la poésie*, p. 24.

⁴⁷³ DAUNAY, Bertrand, 1999; GERVAIS, Bertrand, 1993.

intermédiaires, étapes dans la construction du sens, mais non directement réutilisées dans la phase de mise en commun⁴⁷⁴ ». Ainsi, « l'écrit, en tant que stabilisateur de la parole correspond à ce moment d'objectivation personnelle, qui permettra à l'élève de prendre du recul par rapport au premier produit de sa lecture⁴⁷⁵ ».

Ces écrits sont donc de possibles outils didactiques⁴⁷⁶, mais ce sont aussi pour l'enseignant des instruments d'observation⁴⁷⁷ des opérations cognitives des élèves⁴⁷⁸, des stratégies employées ou retenues, moins pour l'évaluation des élèves que pour la compréhension de ce qui se passe dans leur tête et de leurs rapports au texte littéraire⁴⁷⁹. Ce sera aussi sur ces textes de lecteur que nous ciblerons nos analyses de recherche.

Ces écrits peuvent se présenter sous plusieurs formes : du brouillon, aussi nommé écrit « brouillonnant », carte heuristique en construction, écrit intermédiaire⁴⁸⁰, qui s'oppose au texte de lecteur, développé, justifié, argumenté et structuré, un peu à la manière du

⁴⁷⁴ QUET, François et DABENE, Michel, « chap. I : les verbalisations écrites, traces et outils de la construction du sens », *La compréhension de texte au collège*, p. 27.

⁴⁷⁵ *Ibid.*, p. 23.

⁴⁷⁶ Il est essentiel en effet de prendre en compte la didactique de l'écriture dans cette réflexion sur la lecture. L'écriture intégrée peut être un moyen d'apprentissage et d'enseignement, mais aussi un outil de réflexion sur la place du sujet lecteur. On fera en cela référence aux propos de Marie-France BISHOP et d'Annie ROUXEL dans la revue *Le Français aujourd'hui*, n°157, *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*

⁴⁷⁷ Pour Catherine Tauveron, « il importe aussi que le maître se donne les moyens de recueillir les compréhensions et interprétations spontanées, toujours susceptibles d'être des incompréhensions ou des mésinterprétations à dépasser. Les écrits de travail, transitoires, éphémères, font partie de ces moyens qui ont une double fonction, fonction d'explicitation (pour soi) dans la mesure où ils aident à penser, fonction d'explication (pour les autres). Ces traces écrites fixent la pensée et constituent un support tangible pour l'échange. Il importe encore que le maître se donne les moyens d'accéder au processus même de lecture mis en œuvre » (« La lecture comme jeu, à l'école aussi »).

⁴⁷⁸ Comme le disent Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton : « Les écrits intermédiaires sont “ un autre indicateur important ” de l'activité de l'élève et de son implication dans le travail de la classe et donc l'intégration dans les écrits d'éléments empruntés, et le degré d'assimilation de ces éléments [doivent être pensés]. L'intérêt de ces textes intermédiaires est de nous permettre d'assister au tissage dynamique et organisé de tous ces éléments premiers ou seconds » (*Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire l'écrit et l'oral réflexifs*, p. 38).

⁴⁷⁹ Certaines limites peuvent être aussi faites aux verbalisations vues comme « outils et traces de la construction du sens », ce à quoi François Quet et Michel Dabène donnent néanmoins réponse : « les verbalisations, qu'elles soient écrites ou orales, sont en général un après, et une trace, plus ou moins représentative de ce qui s'est passé durant l'activité de lecture. La première objection [...] ne semble pas concevable [car ce serait avoir une] conception trop restrictive de l'activité de lecture, coupée de sa fonction communicative et sociale [...]. Nous ne pensons pas que “ la compréhension ” d'un texte soit aisément détachable de l'acte de verbalisation par lequel elle se manifeste ; cela amène à distinguer deux sens du mot “ compréhension ” : si en tant qu'activité automatique, la lecture suscite effectivement des représentations éparpillées, non coordonnées, non rassemblées, des affects et des images mentales, en tant que construction du sens, elle se définit comme un acte volontaire, qui situe toujours l'individu dans une communauté de lecteurs ; c'est en recherchant l'intention du scripteur, mais aussi en se positionnant par rapport à lui, et par rapport à d'autres lecteurs du texte que le lecteur d'un texte en construit un sens “ plausible », à un moment donné. Si on définit la lecture comme relevant de l'interaction sociale, il faut admettre que les verbalisations, comme moyen de partager la signification, entrent de droit dans les procédures d'évaluation. La deuxième objection est plus fondée. Les verbalisations peuvent masquer les capacités effectives des élèves. Aussi ne s'agit-il pas à travers elles de prétendre évaluer le “ niveau ” des élèves, dans une discipline scolaire qui serait la “ compréhension de textes ». Il s'agit plutôt, au fil des lectures et des verbalisations, de recueillir des informations qui permettent d'appréhender comment tel ou tel élève entre dans un texte lu, quels obstacles il rencontre pour communiquer le sens, les difficultés mais aussi les bonheurs de cette communication » (*Op. cit.*, p. 133).

⁴⁸⁰ « Les écrits intermédiaires sont une mémoire du chemin parcouru, une preuve des déplacements et des progrès » (CHABANNE, Jean-Charles et BUCHETON, Dominique, *Op. cit.*).

commentaire littéraire, l'exhaustivité de l'analyse en moins⁴⁸¹. Nous pouvons les rapprocher de « l'interprétation raisonnée » des programmes. L'intérêt de ce type d'écrit tient dans sa pluralité, sa diversité et dans le fait qu'ils permettent de suivre, mais aussi de guider l'élève dans la construction de la lecture interprétative. C'est un support mouvant, qui fait le lien entre les étapes d'élaboration et qui introduit une forme de réflexivité⁴⁸² dans le rapport au texte : le processus de reprise-transformation-assimilation de ces verbalisations renforce les différentes formes d'implication (par exemple argumentative ou critique) de l'élève.

Évolution et pluralisation dans la prise en compte des outils didactiques de la lecture analytique

Les vecteurs peuvent ainsi apparaître comme des outils didactiques favorisant une approche cognitive et métacognitive des textes. C'est d'ailleurs dans ce sens que semblent aller les recherches actuelles (Goigoux et Cèbe, Hébert, Lecavalier). Nous constatons ainsi un intérêt grandissant pour les vecteurs cités. Leurs possibles combinaisons⁴⁸³ dessinent une nouvelle conceptualisation de l'apprentissage de la lecture littéraire, plus centrée sur la double approche cognitive et métacognitive, ainsi que sur les outils didactiques à même de favoriser cette approche, notamment quant aux stratégies. Nous assistons ainsi à une forme de déplacement diachronique : le schéma didactique de l'explication de texte ne questionnait que la transmission (unilatérale) d'un contenu culturel (et éthique) au groupe classe, et se focalisait donc sur l'objet d'enseignement (les Humanités). Avec la lecture méthodique, c'est l'élève (l'apprenant) qui a été peu à peu inscrit au centre des réflexions et avec lui, les démarches et « les formules pédagogiques⁴⁸⁴ » optimisant son activité de lecture. La lecture analytique en 2006 a renforcé la nécessité d'une autonomisation de l'élève, en insistant sur la notion de « compétences » plurielles (c'est le début de l'ère du Socle Commun de Connaissances et de

⁴⁸¹ Et l'inscription de stratégies du type expérientiel en plus, ou du moins, plus ouvert à ce type de rapport.

⁴⁸² « Les oraux et écrits que nous observons [et qui nous intéressent ici] sont réflexifs parce qu'ils réfléchissent les discours des autres : ils les reprennent pour les transformer [...]. Cette valorisation de sa parole l'amène à réutiliser une gamme large de compétences linguistiques, discursives et pragmatiques. Pour convaincre, pour expliquer à ses pairs, chaque élève est amené à mobiliser des compétences langagières de plus en plus complexes, et cet engagement dans le « langage pour penser » est supposé renforcer les acquisitions [...]. Tout en parlant, en écrivant, je suis dans une attitude permanente de contrôle de ce que je dis-écris [...]. Autour des écrits s'organise un travail d'ajustement métalinguistique important, dans les phases de relecture et de négociation entre pairs » (CHABANNE Jean-Charles et BUCHETON Dominique, *Ibid.* p. 6).

⁴⁸³ A partir d'une approche plus socio-discursive et linguistique, Jean-Paul BRONCKART souligne à plusieurs reprises l'intérêt de cette combinaison entre l'oral et l'écrit, dans les relations qu'il tisse entre didactique de la langue, didactique du texte et didactique de la littérature. On pourra notamment se reporter à son article « Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature », CANTERO, José, MENDOZA Antonio et ROMEA Célia (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura par una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelone, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1997, pp. 13-23.

⁴⁸⁴ Jocelyne Giasson dans *La lecture, de la théorie à la pratique*, s'intéresse aux « formules pédagogiques » pour l'apprentissage de la lecture, ainsi qu'aux « activités de lecture » et « modèles pédagogiques » (pp. 93-95).

Compétences...). Depuis, la recherche en didactique s'intéresse non seulement aux moyens didactiques permettant ces acquisitions, au niveau métacognitif⁴⁸⁵ et cognitif, mais aussi aux outils⁴⁸⁶ favorisant l'utilisation de stratégies de lecture⁴⁸⁷. Dans ces deux cas, nous voyons que les vecteurs pairs sont particulièrement interrogés⁴⁸⁸, alors que l'on continue à chercher des solutions de conversion pédagogique de l'enseignant (différences théorie/pratiques oblige...) et que les substituts ont encore souvent mauvaise presse, malgré les récents apports des TICE.

Le texte littéraire, un autre outil didactique déterminant et déterminé par les contraintes qui le caractérisent

Un choix dans les pratiques révélateur d'une forme de résistance littéraire

Cette analyse nous amène alors à nous rendre compte que le texte littéraire, qui est pourtant une autre variable essentielle, n'est finalement évoqué, sinon en tant qu'objet littéraire. Or, des recherches actuelles⁴⁸⁹, des ouvrages⁴⁹⁰, des communications et des colloques⁴⁹¹ soulignent que les caractéristiques de ce dernier peuvent avoir un impact sur l'emploi des stratégies par le lecteur, sur le rapport au texte et sur l'apprentissage de la lecture interprétative. Le texte littéraire « fonctionne », pour reprendre Umberto Eco, dès lors qu'il entre en relation avec le lecteur, devenant un outil didactique, variant en fonction de ses

⁴⁸⁵ On citera bien sur Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2009) qui insistent sur la notion d'enseignement explicite, mais on notera que dès 2003, Jocelyne Giasson s'intéressait non seulement au vecteur des pairs pour montrer la pertinence possible du modèle d'apprentissage socio constructiviste, mais aussi, elle soulignait, et ce dès 1998, les possibles atouts de l'enseignement explicite, bien qu'elle restât dans une approche théorique, aux pages 26-34.

⁴⁸⁶ D'où les propositions de démarches pédagogiques plus stratégiques et structurées, notamment par l'intérêt porté aux apports des vecteurs : on citera notamment Jacques Lecavalier et Suzanne Richard, ou encore Anne Vibert : « Pour les besoins de l'exposé, les dispositifs pédagogiques présentés l'ont été séparément mais ils ont tout à gagner à être combinés selon les besoins [...]. Mais dans tous les cas, la prise en compte du sujet lecteur doit intervenir dans un cadre pensé dont les objectifs sont à définir précisément dans chaque situation » (« Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » Intervention en séminaire, mars 2011, http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf).

⁴⁸⁷ On se reportera entre autres aux recherches de Julie Babin, (Université de Sherbrooke, Québec), qui a cherché à montrer la distinction nécessaire entre approche par les stratégies de lecture et approche stratégique, parfois mal cernée, mais qui semble en effet nécessaire pour bien prendre la mesure de chacun de ces termes, sans les confondre dans leurs caractéristiques ou leurs finalités.

⁴⁸⁸ Suzanne Richard et Jacques Lecavalier, Manon Hebert, Jocelyne Giasson ciblent les pairs dans leurs démarches expérimentales, doctorales ou modèles d'apprentissage respectifs.

⁴⁸⁹ On citera par exemple l'ouvrage qui va paraître en septembre 2014 et qui questionne le genre littéraire : *Les genres dans l'enseignement du français : un objet et/ou un outil didactique ?*

⁴⁹⁰ GIASSON Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*. 2005.

⁴⁹¹ Colloque international *Interpréter selon les genres*, Marrakech, Maroc, avril 2013.

On peut aussi citer cette introduction de Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton : « Ainsi, les œuvres et les textes deviennent-ils des foyers de perception et des lieux de questionnement. La lecture subjective entendue de cette manière permet aux élèves de fonder une autorité individuelle afin de produire en contexte scolaire du discours et du texte esthétiques » (*Op. Cit.*, pp. 10-11).

caractéristiques et du type de rapport qu'il institue avec son lecteur... De plus, l'hétérogénéité (qui en fait aussi la richesse) des œuvres inscrites au programme du secondaire, jointe aux propos précédents que nous avons tenus sur les choix qui pouvaient en découler dans les activités proposées par les enseignants de lettres, nous ramène à notre problématique centrale : la question des formes de contraintes fécondes ou non liées aux outils didactiques pour stimuler la recherche de sens. Les choix faits par les enseignants en fonction du niveau de complexité qu'ils attribuent à certains textes ou genres plus ou moins faciles d'accès, « résistants », nous amènent à analyser le texte littéraire comme un objet dont les caractéristiques peuvent, selon sa nature et son impact, jouer un rôle, stimulant ou non, dans la recherche de sens. Le fait que des enseignants privilégient certains textes en fonction du degré de convergence ou de divergence qu'ils leur attribuent, revient à dire que ces textes résistent plus ou moins à un accès au sens interprétatif, voire à un accès au sens littéral. L'intérêt pourrait alors paraître paradoxal, mais au vu de nos propos et de l'intérêt que nous voulons montrer concernant les formes de contraintes fécondes dans le rapport texte-élève et pour l'élaboration du sens, nous comprenons que le texte littéraire que nous qualifions de « résistant » apparaît bien central dans la problématique qui est la nôtre.

Les deux notions fondamentales de « résistance » (Tauveron) et « d'indétermination » (Dufays)

Selon les lecteurs, mais aussi selon les textes lus, ce sens peut parfois se dérober, au point de mettre en tension texte et lecteur, par des zones de « flou » plus ou moins grandes. Les raisons peuvent en être multiples : jeu délibéré de l'auteur, déficit des connaissances ou compétences du lecteur⁴⁹², ou caractère foncièrement hermétique du texte, dû à ses particularités formelles, référentielles etc. Quoi qu'il en soit, le texte pose problème, créant un blocage au niveau des interactions avec le lecteur, un obstacle, une résistance.

A la suite de Dominique Maingueneau, Catherine Tauveron⁴⁹³ a beaucoup travaillé sur cette notion de résistance, en s'attachant plus particulièrement aux textes narratifs. Elle oppose

⁴⁹² Voir aussi les propos de Jean Valenti : « Certaines lectures peuvent apparaître lacunaires aux yeux de ceux qui les mènent [...]. Cela tient parfois moins aux difficultés que soulève le texte qu'aux lacunes du lecteur qui ne possède pas les savoirs nécessaires [ou] qui a mal compris un développement de la fabula [...]. Si le lecteur s'interroge sur ses difficultés, s'il se rend à l'évidence que quelque chose ne va pas, il passera d'une situation cognitive de 1^{er} ordre à une situation cognitive de 2nd ordre, d'une compréhension topologique à une réflexion métaréflexive » (« Lecture, processus et situation cognitive », BOUVET, Rachel et GERVAIS, Bertrand (dir.), *Théorie et Pratiques de la lecture littéraire*, p. 69).

⁴⁹³ TAUVERON, Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n°19, 1999, pp. 9-38 ; *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au delà*, 2001 ; « La lecture comme jeu, à l'école aussi », *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, 2002.

tout d'abord « texte résistant » et « texte collaborationniste ». Ces derniers sont ceux qui ne posent pas de problèmes de compréhension majeurs (parce que l'intrigue suit la chronologie, que les relations entre les personnages sont clairement posées etc.). Le texte dit « résistant » est plus complexe à définir. « La littérature " résistante " [...] pour reprendre Wolfgang Iser, génère " des conflits dont la solution viendra de l'activité du lecteur " ». Catherine Tauveron cite Dominique Maingueneau, pour qui cette littérature résistante cherche à modifier son lecteur, et Barthes, pour qui elle fait des avances au lecteur, le « drague, dessine en creux sa présence dans son propre corps.⁴⁹⁴ ». Plus précisément, Maingueneau distingue ainsi deux types de résistances, la prolifération et la réticence :

« Le texte littéraire sollicite avec force la participation du lecteur dans la construction du sens : d'un côté, il est « réticent », c'est-à-dire criblé de lacunes; de l'autre, il prolifère, obligeant son lecteur à opérer un filtrage drastique pour sélectionner l'information pertinente. La coopération du lecteur exige donc un double travail, d'expansion et de filtrage⁴⁹⁵».

Les textes dits « proliférants », contrairement aux textes réticents, peuvent être des textes qui possèdent, souvent sous le couvert d'une intrigue simple, une forte portée symbolique. Ce sont aussi des textes qui en disent délibérément trop et offrent ouvertement une pluralité d'interprétations. « La " prolifération " tient au fait que tout peut être signifiant dans le texte, tout peut désigner une hypothèse à formuler après avoir rassemblé d'autres indices convergents, une hypothèse qui sera doublement ou triplement signifiante selon l'angle de prise de vue ». Textes ouverts, polysémiques, ils demandent au lecteur de faire des choix interprétatifs. Ainsi,

« est " proliférant " un texte qui se laisse déployer de manière plurielle, parce que ses mots, ses phrases en plein, ses non-dits, ses ambiguïtés, ses contradictions sont susceptibles d'une lecture conjecturale sinon polysémique [...]. Un texte " proliférant " appelle l'interprétation. Certaines réticences (comme le blanc) peuvent bien entendu être " proliférant " à l'occasion⁴⁹⁶ ».

⁴⁹⁴ TAUVERON, Catherine, « La lecture comme jeu, à l'école aussi », *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, 2002. Récupéré du site : <http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html?mddtab=23139>. Ces notions sont abordées dans la plupart de ses articles.

⁴⁹⁵ MAINGUENEAU, Dominique, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, 1990. Cité par TAUVERON, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école du texte réticent au texte proliférant », *Repères* n°19, p. 35.

⁴⁹⁶ TAUVERON, Catherine, *Ibid.*

A l'inverse, il existe des textes qui « résistent » à la compréhension littérale parce qu'ils n'en disent pas assez. Il s'agit, selon Catherine Tauveron⁴⁹⁷, de textes « réticents » qui, au sens propre, en disent moins qu'ils ne le devraient et dont tous les « blancs » constituent des problèmes de lecture qui ne dépendent pas, de prime abord, des habiletés du lecteur. Les récits « réticents » rompent les lois élémentaires de la communication, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate. Ils peuvent conduire délibérément le lecteur à une compréhension erronée (fausses pistes, etc.) ou encore empêcher la compréhension immédiate (par enchâssement de plusieurs récits par exemple). Ils posent donc avant tout des problèmes de compréhension⁴⁹⁸.

Nous reprendrons ce terme de « résistance », sans opérer cependant de distinction ou de catégorisation entre proliférant et réticent⁴⁹⁹. Il s'agit pour l'instant pour nous d'un texte, dont les caractéristiques (formelles, génériques, langagières...) posent problème et créent des zones d'indétermination. Il nous semble de ce fait intéressant de mettre en lien cette résistance textuelle avec « l'indétermination » questionnée par Jean-Louis Dufays⁵⁰⁰. Dans son ouvrage *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Jean-Louis Dufays, évoquant tout d'abord le « repérage des indéterminations », explique qu'il y a « un effort de la part du lecteur demandé lorsque le texte est ressenti comme “complexe” et donne l'impression de résister au travail de construction. En réalité, cet effet est moins produit par le texte que par les limites du système de décodage mis en œuvre pour l'appréhender ». Cette phrase contient un terme qui nous semble devoir être souligné : « effort ». L'inscription du lecteur doit l'être tout autant, car d'elle dépend en partie la résistance née de l'interaction texte-lecteur (en fonction, comme nous l'avons dit, de ses compétences, connaissances...).

Parfois néanmoins, le texte apparaît « résistant » à la plupart des lecteurs, par ses caractéristiques et il est alors souvent qualifié d'hermétique. Ainsi, comme ajoute Dufays, « il est cependant des unités de sens qui suscitent la perplexité de l'ensemble des lecteurs parce

⁴⁹⁷ « Par " réticence ", nous entendons tout ce qui enraye les automatismes de compréhension de l'intrigue ou en joue afin de leurrer le lecteur inattentif. Est " réticent " tout ce qui concourt délibérément à créer des énigmes : silences, gommage des relations de cause à effet, brouillage ou contradictions des voix, brouillage des frontières des mondes, de la vérité et du mensonge, camouflage de la nature du narrateur, clin d'œil culturels au travers d'allusions à d'autres oeuvres », (TAUVERON, Catherine, *La lecture comme jeu 1, à l'école aussi*, p. 11).

⁴⁹⁸ « Un texte réticent est un texte qui en dit moins qu'il ne devrait dire, criblé qu'il est de béances à combler. En linguistique, il se caractérise selon M. Prandi 1991 par “ une non recouvrabilité des contenus supprimés ”. Loin de faire appel à l'inférence, [...] elle oblige, à partir d'inductions, à traduire en message un vide de signifié. Le lecteur [...] doit donc se livrer à deux opérations : la détection et le remplissage, deux opérations que les maîtres et les manuels opèrent traditionnellement à la place de l'élève » (*Ibid.*)

⁴⁹⁹ Nous ne faisons donc pas de distinction spécifique entre compréhension / interprétation pour l'instant.

⁵⁰⁰ DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, 2001, p. 156.

qu'elles constituent des infractions par rapport aux principes de cohérence et de non contradiction qui régissent le développement du sens global ». Il propose ensuite de classer ces « indéterminations » en quatre grands types :

→L'ambiguïté : le lecteur identifie une ou plusieurs unités sémantiques auxquelles il peut attribuer au moins deux sens distincts.

→Le résidu : le lecteur identifie une ou plusieurs unités sémantiques qui ne s'intègrent pas au système de significations qu'il a développé.

→Le blanc : le lecteur identifie un ou plusieurs lieux du texte où une information nécessaire pour boucler le système de signification fait défaut.

→La contradiction : le lecteur identifie une relation d'incompatibilité entre deux ou plusieurs unités sémantiques de même niveau.

Ces « lieux d'incertitude » amènent deux attitudes possibles : « Le plus souvent, le lecteur cherchera à réduire les résistances en intégrant “ de force ” le texte dans le schéma du “ topic ” : la construction est alors bouclée par le clichage ». Ce clichage du texte se divise là aussi en deux options : tout d'abord, le phénomène de la réduction : « si la lecture suspensive a pour effet de préserver dans une certaine mesure l'altérité du texte, l'attitude la plus courante face aux “ résistances ” textuelles consiste à les rationaliser en les intégrant de force dans le schéma du paradigme⁵⁰¹ » (par condensation, traduction, ajout, retranchement). L'autre option est appelée « colmatage des blancs et créativité du lecteur » : « le clichage amène aussi le lecteur à déployer des initiatives personnelles pour suppléer aux insuffisances du texte. ». Celle-ci va dans le sens de la liberté interprétative du lecteur. Il est néanmoins aussi possible de préserver les indéterminations, de renoncer à les rationaliser : la construction reste alors inachevée et la lecture se fait « suspensive » : « pour respecter l'altérité des virtualités textuelles, le lecteur se doit donc de mettre en œuvre une lecture où les lieux d'incertitude sont maintenus et interrogés⁵⁰² ».

⁵⁰¹ *Ibid.*, p. 159.

⁵⁰² *Ibid.*

Jean-Louis Dufays précise : « Parce qu'elle constitue une interruption du processus de signification, [...] elle [cette forme de lecture] est l'une des formes privilégiées de la déconstruction. Notamment préconisées par Derrida 1972 lorsqu'il invite les lecteurs à renoncer à leur pouvoir sur le texte [...] le philosophe souligne que la préservation de la polysémie suppose de la part du lecteur un choix, un geste actif (« l'ajout ») par lequel il décide de “ disséminer ” les sens déjà constitués ».

Nous comprenons donc que le texte, en fonction de sa résistance et plus précisément de ses formes d'indéterminations plurielles, peut amener le lecteur à un effort interprétatif particulier, ayant alors un possible impact sur les inférences, le degré d'élaboration, et les stratégies utilisées. Si cette résistance motive l'activité du sujet lecteur, il s'agira de mieux comprendre comment définir les contraintes fécondes spécifiques⁵⁰³ pour l'accès au sens, ainsi que les caractéristiques des textes qui les privilégient.

⁵⁰³ Nous ajoutons « spécifique » pour cibler et préciser le cadre précis dans lequel nous utilisons à notre tour ce terme.

Chapitre 3 : Les textes poétiques résistants comme objets culturels et didactiques pour accéder à une lecture analytique renouvelée

A) Le texte poétique : des réticences face à la résistance...

De quelques incompréhensions face au texte poétique...

Des œuvres proposées par les programmes, il ressort, en réalité, une forme d'hétérogénéité dans le choix de celles-ci. En effet, plusieurs raisons évoquées par les enseignants, tels le niveau de plus en plus faible des élèves, le peu d'horaires hebdomadaire face aux impératifs des programmes, amènent ces derniers à parfois rechercher une forme de rentabilité, si nous pouvons ainsi parler, dans les apprentissages. De ce fait, ils privilégient en lecture les œuvres, les textes, les genres même qui faciliteront l'activité de lecture, par un accès au sens assez aisé. Les textes les plus complexes, résistants donc, sont ainsi, pour ces raisons parmi d'autres, parfois mis de côté.

Plus précisément encore, nous nous apercevons qu'un type de texte résistant en particulier est « victime » de cette course (illusoire ?) au rendement du sens (qui n'est pas toujours rentable en termes d'apprentissage du coup) : le texte poétique. En troisième par exemple, l'un des axes proposés par les programmes en poésie est celui de la poésie engagée et plus précisément, la poésie contemporaine engagée. Plusieurs de ces textes contemporains, engagés ou non (le second axe questionne la place et la vision du poète dans le monde, mais les propositions des programmes contextualisent ce second objet d'étude davantage aussi dans le champ de la poésie contemporaine), qu'il s'agisse de poème d'Eluard, d'Aragon, de Desnos, de Char ou d'autres, peuvent à la lecture paraître peu lisibles, pour des raisons d'évolution de la forme, mais aussi, en raison de certaines ambitions stylistiques, sur lesquelles nous reviendrons. Au final, ce type de texte poétique, à cause de son apparente résistance, semble « boudé » des séances d'apprentissage de lecture analytique...

Tentons tout d'abord de mieux cerner ce qui se joue au-delà du stéréotype du rapport élève-texte poétique. Il semble en premier lieu utile de rappeler que ces clichés touchent, avant même de parler des textes poétiques résistants, le genre poétique dans sa quasi

intégralité⁵⁰⁴. S'il reste apprécié par les élèves, ce genre pose des problèmes, comme nous l'avons dit, en ce qui concerne son apprentissage. Daniel Briole, à la suite de Michel Deguy, résume assez bien la situation :

« “ De son côté l'enseignement méprise volontiers le poétique, quelles que soient ses pieuses intentions et dénégations, dans ses gestes réducteurs multiples, qui vont du grief d'inutilité à l'éloge du caractère décoratif de la poésie ”. De là à conclure que “ la poésie ne s'enseigne pas ”, qu'il n'est de véritable pratique de la lecture et de l'écriture poétique qu'en dehors de l'institution scolaire ou universitaire, il n'y a qu'un pas, aisément franchi par beaucoup. Par désespoir, par dépit, par orgueil peut être ” [...]. Car il n'est pas moins vrai que le désir de “ compréhension ” du texte poétique manifesté par l'immense majorité des élèves rejoint le “ désir de raison ” [...]. Car enfin si, comme nous le pensons, l'expérience poétique fonde une forme de connaissance spécifique, on ne voit pas pourquoi la connaissance poétique échapperait plus volontiers que la connaissance scientifique aux nécessités d'un apprentissage que l'école, ans être seule habilitée à le faire, est plus apte à dispenser que toute autre institution sociale⁵⁰⁵ ».

De trois synthèses ou d'une évolution signifiante des titres en didactique

Plus parlant peut-être qu'un historique des approches didactiques de l'enseignement de la poésie en France ce dernier siècle, il semble intéressant de nous attacher au seul titre de trois ouvrages ou revues de renom, et plus précisément, à l'évolution que ces trois titres supposent. Ainsi, en 1983, Daniel Briole soutint une thèse de doctorat intitulée *Poésie et enseignement*⁵⁰⁶; en 1995, Jean-Yves Debreuille dirigea la publication d'un ouvrage collectif intitulé *Enseigner la poésie ?*, et en 1997, Karl Canvat et Georges Legros coordonnèrent un numéro de la revue *Pratiques : Enseigner la poésie moderne*, dans lequel ils publièrent un article intitulé : « Enseigner la poésie moderne ? ». La ponctuation a ici son importance. La présence croissante dans ces titres de la modalité interrogative montre que cet enseignement est le lieu d'une mise en doute, d'une « ère du soupçon », moins quant à sa nécessité, comme

⁵⁰⁴ On s'apercevra néanmoins que les textes contemporains sont encore plus la cible de ces clichés génériques, du fait même de l'hermétisme qui les caractérise souvent.

⁵⁰⁵ DEGUY, Michel, « Enseignement philosophie-poésie », DOUBROVSKY, Serge et TODOROV Tzvetan, *L'enseignement de la littérature*, 1969, p. 401.

BRIOLET, Daniel, Chap. 9, « Vers quelles méthodes ? Une pédagogie à la recherche de ses objectifs », *Poésie et enseignement*.

⁵⁰⁶ On pourra aussi faire référence à son ouvrage *Poésie, quelle pédagogie ?* dans lequel il incite notamment à trouver des moyens d'initier à la poésie par quelques pistes, et où il recueille aussi plusieurs témoignages d'élèves sur leur rapport au texte poétique. (BRIOLET, Daniel, *Poésie, quelle pédagogie ?*, 1983).

nous le verrons par l'analyse du contenu, qu'en ce qui concerne les pratiques qui en sont faites, ou leur absence. L'ajout de l'adjectif « moderne » au titre de la revue *Pratiques* amène une autre remarque : c'est moins l'enseignement de la poésie que celui de la poésie plus contemporaine qui questionne les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement, notamment du fait du langage poétique qui la caractérise souvent et qui est jugé plus « hermétique », résistant, par les enseignants notamment. Dans l'enseignement de la lecture actuelle, cela a conduit, selon Myriam Van der Brempt, à une forme de « crise de la poésie contemporaine⁵⁰⁷ ». Nous retrouvons ici nos propres pistes de recherches, et de quoi nourrir davantage, à partir de la question de son apprentissage à présent, les paradoxes qui caractérisent ces textes poétiques résistants.

Les instructions officielles actuelles : quid de la lecture analytique et des textes poétiques en troisième⁵⁰⁸

Quelle est la place de la poésie contemporaine dans l'enseignement actuel du français au secondaire ?

Dans les programmes de troisième, elle figure avec deux problématiques :

« *La poésie dans le monde et dans le siècle* :

- *La poésie engagée* :

Le professeur fait lire un ou plusieurs textes choisis par exemple parmi les poètes suivants :

Paul Eluard, Louis Aragon, Federico Garcia Lorca, Jacques Prévert, Robert Desnos, Pablo Neruda, René Char, Yannis Ritsos, Aimé Césaire.

- *Nouveaux regards sur le monde dans la poésie contemporaine* :

Le professeur fait lire un ou plusieurs textes choisis par exemple parmi les auteurs suivants : Paul Claudel, Guillaume Apollinaire, Blaise Cendrars, Francis Ponge, Henri Michaux, Edouard Glissant.

Il peut étendre le corpus à la chanson à texte⁵⁰⁹ ».

⁵⁰⁷ VAN DER BREMPT, Myriam, chap. « La crise de la poésie contemporaine ». Elle cite aussi Jacques Roubaud (*128 poèmes composés en langue française...*) : « on n'a plus de poèmes dans la tête. La poésie n'est plus familière au lecteur. Là est sa difficulté essentielle » (*Enseigner la poésie moderne ? Pratiques*, 1997).

⁵⁰⁸ Pour une analyse critique de la présence des textes poétiques dans les Instructions Officielles de la lecture méthodique, voir notamment les propos de Raymond MICHEL dans son article « La lecture méthodique à la lumière des instructions officielles : une obscure clarté », *Pratiques* n°101 / 102, 1992, p. 90.

⁵⁰⁹ *Programmes Officiels de français, Collège*, Ministère de l'Éducation nationale française, B.O. Août 2008, Préambule, p. 12.

Cette prégnance du texte poétique contemporain en troisième expliquera en partie le choix de porter nos observations sur ce niveau, à quoi s'ajoutent les autres caractéristiques spécifiques à cette année (niveau « bilan » de quatre années d'apprentissage, niveau de liaison avec le lycée, hétérogénéité du public...). Nous retrouvons ici des caractéristiques des Instructions Officielles que l'on a déjà eu l'occasion de souligner, à savoir, leur caractère assez lacunaire, même dans les bibliographies inscrites, ici à titre « d'exemple ». Ainsi, cette liberté pédagogique amène des tendances bien marquées quant aux choix les plus fréquents qui sont faits, et qui rappellent les résultats de notre sondage, à savoir une forme de marginalisation de certains poètes contemporains⁵¹⁰ (face à la poésie moderne, ou, face aux autres genres). Comme le dit Marie-Françoise Berrendonner, « au collège, les programmes sont peu prégnants et en fait, ils légitiment les choix personnels des enseignants. Ceux-ci en effet privilégient dans les auteurs du programme, ceux qui constituent des figures emblématiques de la modernité poétique comme Apollinaire, Rimbaud, Baudelaire et ils plébiscitent peu les auteurs contemporains⁵¹¹ ». Même constat chez Daniel Briolet, pour qui « la place de la poésie dans l'enseignement du français doit cesser d'être marginale⁵¹² », ou encore chez Larraburu-Bédouret⁵¹³. Pour mettre en évidence le paradoxe entre théorie et (l'absence de) pratique⁵¹⁴ et ébranler cette stigmatisation de la poésie contemporaine, il s'agit de voir, d'explicitier plus en détail les apports des textes poétiques résistants dans l'apprentissage de la lecture analytique.

Il y a pourtant très souvent un rapport affectif qui lie élèves et poésie⁵¹⁵. Comme le dit Daniel Briolet toujours, « les sondages montrent que les élèves, quel que soit le niveau, sont

⁵¹⁰ Ainsi, si pour Jean-Louis Dumortier, « mauvais genre est une expression qui n'a plus cours dans l'école obligatoire », la poésie n'est-elle pas plus souvent mise en fond de classe dès lors qu'il s'agit d'en faire une approche interprétative ? Malgré elle, et malgré l'attrait que chacun peut ressentir pour elle, la poésie contemporaine apparaît parfois comme un « mauvais genre » peu avoué, mais bien considéré comme tel dans les pratiques de lecture analytique. Pour la question des genres et des représentations enseignantes qui en sont notamment faites, on se reportera à Laurence ROSIER et Marie-Christine POLLET, *Les mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*, Presses universitaires de Namur, 2007. Le propos de Jean-Louis DUMORTIER est extrait de la synthèse de l'ouvrage (« Vous avez dit scolarisation des mauvais genres ? », *Ibidem*, p. 100).

⁵¹¹ « La poésie au collège », cité par Karl CANVAT, *Pratiques* n° 93, p. 69.

⁵¹² Partie 4 : « Enseigner la poésie », *Poésie et enseignement*.

⁵¹³ « Notons que dans les *Accompagnements* (2005 et 2006 : p. 207), la poésie rentre dans la liste des « œuvres classiques » ; elle est subdivisée en deux sous-listes : les poètes classiques et les poètes contemporains, étiquettes suffisamment larges pour opposer les poètes du XX^e siècle aux poètes plus anciens, alors que les poètes contemporains sont en minorité dans la liste » (LARRABURU-BÉDOURET, Sandrine, « De la poésie aux poèmes : quel questionnement du poétique dans le secondaire ? », *Le français aujourd'hui, Enseigner la poésie avec les poèmes*, n° 169, p. 35).

⁵¹⁴ ...alors qu'il existe des ouvrages offrant un choix de textes poétiques contemporains très pertinent et complet pour toute activité de lecture, comme celui de MASSOL, Jean-François (Dir.), BEDOIN, Evelyne, DEMOUGIN, Françoise, DEMOUGIN, Patrick et GEWINNER, Michèle (avec la coll. de) (janv. 1996), *Poésie contemporaine, 25 lectures et commentaires pour les lycées*. CRDP de l'académie de Grenoble.

⁵¹⁵ De même que nous avons souligné l'intérêt plus spécifique pour un mode de lecture en particulier dans les recherches en didactique de la poésie, à savoir l'approche expérientielle.

favorables à la poésie⁵¹⁶ ». Nos sondages allaient dans le même sens quand nous avons interrogé des élèves de troisième sur ce qu'ils pensaient de la poésie, et les réponses étaient pour la majorité positives : lieu d'évasion, lien avec leurs propres émotions, beauté des images et du rythme en étaient les principales raisons. Mais dès lors qu'il leur fut demandé de citer certains poèmes appréciés, ou de donner le nom de l'auteur ou du texte dernièrement étudiés, nous avons été étonnée des vides laissés, ou de l'absence de réponse. Qu'est-ce à dire ? Les élèves apprécieraient « de loin » la poésie, mais ne la pratiqueraient pas ? Les résultats de sondages auprès d'enseignants ont aussi montré que beaucoup disent aimer la poésie, mais n'enseignent plus généralement en lecture que des poncifs qui leurs semblent plus « lisibles » pour les élèves (« L'Albatros » de Baudelaire par exemple), et restreignent assez souvent ce genre à l'exercice de la récitation⁵¹⁷. Pour mieux comprendre les raisons, ou les illusions, de cette *réticence* face à ce type de texte, il faut avant tout en comprendre les caractéristiques et replacer ces textes poétiques résistants, dans leur cadre générique, et historique. Cette approche nous aidera à mieux percevoir les *contraintes fécondes, ou les obstacles positifs* qui semblent caractériser ces textes littéraires.

⁵¹⁶ BRIOLET, Daniel, *Op. cit.*, Partie 1, chap 2.

⁵¹⁷ « Dans l'enseignement primaire, la pratique de la poésie reste encore fortement liée à celle de la récitation, avec les limitations et les dévoiements que cela peut engendrer : ce n'est que depuis les Instructions Officielles de 1972 que le premier terme a été substitué au second » (DEBREUILLE, Jean-Yves, *Enseigner la poésie ?*, p. 5).

B) Des caractéristiques génériques qui inscrivent le texte poétique dans une forme complexe de résistance littéraire

Caractéristiques générales de la poésie moderne et contemporaine

Selon Daniel Leuwers⁵¹⁸, la poésie française aspire de plus en plus à devenir une « métapoésie ». A voir le nombre d'arts poétiques, de « manifestes » et autres secrets de « fabrique » qui la traversent, nous comprenons que le genre poétique interroge tant au niveau de sa forme que de son sens, de son lyrisme que de sa réception, de ses caractéristiques que de ses fonctions intrinsèques. Nous ne pourrions retracer tous les détails conceptuels et historiques d'une telle richesse générique. Nous pouvons cependant souligner quelques points qui nous semblent expliquer l'intérêt à porter à un type de texte poétique dans le cadre de l'apprentissage qui nous concerne. Pour ce faire, nos choix sont quelque peu arbitraires, nous en convenons dès lors, et restrictifs, puisqu'il ne sera ici question, par exemple, que de poésie française. Comme point de départ, nous proposons donc cette définition sur la forme écrite du poème de Nicolas Ruwet⁵¹⁹ que Jean-Michel Adam⁵²⁰ synthétise. Définition sommaire, formelle, qui évite la question du « fond », et que notre propos va tenter d'enrichir... :

« Dans sa forme écrite, imprimée, un poème est ainsi définissable : 1. Comme un ensemble de lignes (ou séquences de mots) superposées, de longueur inégale, entourées de marges plus considérables (et irrégulières) qu'en prose. 2. Comme un texte comportant une majuscule au premier mot de chaque ligne. 3. Comme un texte qui comporte souvent des paquets de lignes séparés par des blancs⁵²¹ ».

Précisons ainsi les caractéristiques formelles du texte poétique⁵²². Tout d'abord, si beaucoup pensent comme *Le Bourgeois Gentilhomme* de Molière que « tout ce qui n'est pas prose est vers...⁵²³ », Frédéric Turiel⁵²⁴, après avoir rappelé la logique étymologique du rapport, souligne le stéréotype, dans les mentalités, qui assimile poésie et vers :

⁵¹⁸ « Introduction », *Introduction à la poésie moderne et contemporaine*, 1990.

⁵¹⁹ *Langage, musique, poésie*, 1972.

⁵²⁰ *Pour lire le poème ?* 1985, p. 30.

⁵²¹ Voir aussi : MAZALEYRAT, Jean, *Éléments de métrique française*, 1974 ; AQUIEN, Michèle, *Dictionnaire de poésie*, 1993 ; MOLINO, Jean et GARDE TAMINE, Joëlle, *Introduction à l'analyse de la poésie*, 1988.

⁵²² On sera attentif à ne pas confondre l'emploi de cet adjectif, au sens de « relatif au texte poétique » avec le nom commun « la poétique » qui désigne certes « l'art de composer des vers », mais aussi « théorie interne de la littérature » et « ensemble des choix effectués par un écrivain » (ETERSTEIN, Claude, (dir.), *La littérature française de A à Z*).

⁵²³ MOLIERE, *Le Bourgeois Gentilhomme*, II, 4.

⁵²⁴ *Précis de Versification*, 1998.

« L'antinomie de la prose et de la poésie paraît s'inscrire dans l'étymologie des termes qui les désignent. Si la prose va tout droit, poursuivant son chemin sans s'arrêter, (c'est le sens de *prosum*), le vers suppose le retour, initialement celui de la charrue arrivée au bout du sillon qu'elle vient de tracer. Le mot désigne ensuite le sillon, puis la ligne d'écriture, le vers enfin [...]. La versification, c'est d'abord un ensemble de préceptes et de techniques qui permettent de creuser dans le langage cet espace réservé qui se nomme poésie⁵²⁵ ».

Toutefois l'assimilation du vers et de la poésie a semblé si naturelle, si peu inscrite dans une histoire, que même au moment où, selon le mot de Mallarmé, « on a touché au vers », la norme mise à mal ou détruite continuait d'exercer un pouvoir, fût-ce à titre de référence lointaine. Cette « assimilation » en fait un stéréotype, et toute modification a alors pu atteindre l'horizon d'attente du lecteur, comme elle peut encore le faire aujourd'hui d'ailleurs. Ainsi, *la poésie, par les clichés qui la parcourent, mais aussi, par ses caractéristiques métriques intrinsèques*⁵²⁶, n'est pas toujours un genre facile d'accès, dès lors qu'on veut en faire l'analyse littéraire. Elle demande d'en connaître certaines de ses règles, ou du moins, d'être conscient de ses « infinies possibilités ». C'est un genre qui convoque donc un certain nombre de compétences d'ordre cognitif et métacognitif, qui permet de « poser les jalons, précis et fiables, de l'interprétation et de l'analyse littéraire ».

Si nous voulions définir de manière traditionnelle les caractéristiques du texte poétique, quant à sa versification, nous pourrions néanmoins dire que ce dernier se caractérise par sa *structure particulière*, une macrostructure le plus souvent découpée en strophes, et des vers pouvant être rythmés selon les échos internes et externes des mots qui les composent. Nous n'évoquerons pas ici les nombreuses règles et contraintes plus spécifiques qui la caractérisent, non sans comprendre néanmoins que le genre poétique est, dans sa structure génériques de base, dans sa forme, un genre qui peut être qualifié de contraignant.

La poésie peut aussi être considérée comme un genre contraignant à cause de la pluralité de ses formes et de son évolution : les formes fixes des poèmes sont souvent des

⁵²⁵ « Fragment d'un langage réservé, le vers s'oppose à ce qui n'est pas lui. A la linéarité de la prose, le vers préfère en effet la circularité d'un recommencement : c'est le passage à la ligne et le début d'un autre vers, d'une autre aventure codifiée. Car au désordre apparent de la prose, il oppose un désordre structuré de contraintes qui lui confèrent non seulement son existence mais sa nécessité » (*Ibid.*).

⁵²⁶ « L'analyse des textes poétiques n'est guère possible si l'on ignore tout des principes, des techniques auxquels ils se nourrissent. Il faut apprendre la grammaire pour maîtriser les diverses structures d'une langue et en comprendre les infinis possibilités. De même, il convient de se familiariser avec les règles de la versification classique pour comprendre de quelle façon les poètes entendent signifier leur présence au monde, leurs idées et leurs sentiments, qu'ils se situent dans ou hors du système classique. Cet *effort* est austère, certes, mais il s'avère payant. La connaissance des procédés et des règles de leur fabrication ne saurait nuire à la compréhension des œuvres d'art. Elle permet au contraire de prendre conscience des difficultés que l'artiste a rencontrées, qu'il a résolues, et de poser les jalons, précis et fiables, de l'interprétation et de l'analyse littéraire » (*Ibid.*, c'est nous qui soulignons).

héritages antiques, comme l'ode ou le sonnet, ou médiéval, comme la ballade, ou le rondeau. Ces formes fixes ont imposé des contraintes de versification qui concernent tant la composition strophique, que le type de rimes et de vers.

L'évolution du genre va aller néanmoins avec un assouplissement (à distinguer de la simplification) de ces règles. Dès le XIX^e siècle : on appelle ainsi « vers libéré » le vers qui respecte les bornes métriques traditionnelles, mais qui prend certaines libertés, et « vers libre », une unité de longueur variable, qui ne correspond plus à la métrique traditionnelle, et qui se fonde sur des phénomènes rythmiques et phoniques. Cette « crise de vers » dicit Mallarmé se poursuivra jusqu'à voir l'apparition, d'un type de poème en prose, univers clos, poétique structurellement et par la vision du monde, des choses, leur parti pris même chez Ponge, qui voudra en être donnée. L'assouplissement du vers ne rime donc pas avec une approche plus souple de la lecture / écriture des poèmes. Au contraire, la déstabilisation des horizons d'attente et l'inscription grandissante du style de chaque poète dans la structure même du vers font de ces œuvres des univers clos où les mots rayonnent, de manière plurielle, signifiante⁵²⁷, jusque dans leurs sons : les accents de mots, qui frappent chaque mot sur la dernière voyelle prononcée, grammaticaux (de groupes de mots) ou rythmiques (dans un vers), les césures et coupes dans le vers, permettent, avec les jeux de rimes et d'assonances / allitération, de donner au texte cette musicalité originelle, qui en fait l'une des caractéristiques et qui, si elle concerne la forme, joue aussi sur le sens, proposant un rythme « évocatoire ». Cet « implicite » rythmique qui joue sur le sens et l'enrichit, souligne dès lors l'intérêt du texte poétique dans une perspective de lecture interprétative. Le poème s'interprète depuis la résonance des sons qu'on saura y entendre.

Des fonctions du texte poétique : traits distinctifs par une approche historique

A travers ce tour de piste historique, nous allons essayer de mieux comprendre en quoi, non seulement dans sa structure, mais dans son historicité même, de manière diachronique, le genre poétique est « un objet mouvant⁵²⁸ » dont la mouvance même peut être une forme de résistance, tout comme la pluralité de ses aspirations et de ses ambitions.

⁵²⁷ Cela fait écho à la « signifiante » de Michel Riffaterre dans *Sémiotique de la poésie*.

⁵²⁸ DEBREUILLE, Jean-Yves, « présentation », *Enseigner la poésie ?* 1995, pp. 5-14.

Des origines à la révolution romantique

« La chanson de saint Eulalie », fut la première poésie connue dans notre répertoire national, elle nous renvoie au premier vers de *l'Illiade* : « chante, déesse, la colère d'Achille ». Les notions de chanson (*aede*, en grec), et de divin (*vates* latin) sont à l'origine de ces deux textes, et inscrivent dès lors deux caractéristiques à ce genre : celui du travail sur la langue, et une langue qui ici n'aurait pas une origine humaine (mais divine⁵²⁹, ou inspirée, voire dictée par les muses, ou l'inconscient...). C'est une parole qui viendrait de par derrière le moi conscient. L'origine sémantique des noms désignant le poète apparaît d'ailleurs comme le reflet d'une conception de la poésie. Dans la Grèce antique, l'aède (< *aïodos*, chanteur) était cet artiste inspiré chantant les exploits des dieux et héros, avec sa lyre. Dans l'univers romain, la *vates* (devin) soulignait la fonction sacerdotale de la poésie, le poète étant celui qui émettait une parole prophétique sous l'action d'une inspiration divine, interprète direct des dieux... être choisi⁵³⁰ ?

La notion de création est cependant inscrite dans l'étymologie même du terme « poésie » : « poète » vient du grec *poiein*, qui signifie « faire », « créer ». Le sémantisme du verbe comporte aussi la notion d' « enfanter », ou encore même « fabriquer un objet ». Ainsi, le poète est « celui qui a créé une œuvre vive à partir d'une matière qui est le langage »⁵³¹. Nous retrouverons cette notion de création et d'inspiration (*in spirare* : faire entrer dans) dans l'étymologie du terme « trouvère » ou « troubadours » (< *tropare* : trouver, inventer) ces poètes du Moyen Age, tel Colin Musset.

L'art poétique s'assimilait néanmoins souvent à un système mnémotechnique, reposant sur l'oral. Monodique jusqu'à ce qu'il devienne polyphonique au XVI^e siècle, donnant tout son sens au rythme créé par la construction formelle du texte, il reposait sur la répétition phonique⁵³², et consommait dès lors toute rupture entre chanson et poésie. Depuis les origines, la poésie est donc un système de sons qui fait sens autant par les échos sonores qu'il crée que

⁵²⁹ Le rapport poésie / religion est d'ailleurs très vite souligné et appelle un autre binôme, poésie et valeurs transcendantes. Selon Daniel Leuwers, « c'est au sein de pratiques religieuses que l'homme peut prendre conscience des pouvoirs du langage comme objet de plaisir et de méditation » (LEUWERS, Daniel, *Introduction à la poésie moderne et contemporaine*, 1990, p. 5).

⁵³⁰ Arthur Rimbaud répondra à cela « *tu vates eris* » à son lecteur. Cette place particulière d' élu devra attendre le XIX^e siècle et la naissance de la conception de création par tout « individu » pour se démocratiser.

⁵³¹ LEUWERS, Daniel, *Introduction à la poésie moderne et contemporaine*, p. 4.

⁵³² C'est très net dans l'épopée, et ce procédé se caractérise par une tendance à juxtaposer plutôt qu'à coordonner, à renforcer les échos sonores pour mieux accuser la scansion du rythme, avec une prédilection pour les répétitions : l'oralité recherche moins la grammaire que les procédés de dramatisation du discours, qu'on regarde du côté de *l'Illiade* ou de *l'Odyssée*, de *l'Eneïde* ou de la *Chanson de Roland*...

par la sémantique des mots. Cela nous amène à souligner qu'en effet, ce genre est né par le discours oral, avant qu'il ne cesse de faire s'interpénétrer oral et écrit. La poésie est une voix, depuis les origines, et une voix adressée, comme on le reverra ensuite. Depuis l'épopée en effet, pour qu'il y ait poésie, il faut qu'elle obéisse à une structuration intentionnelle, et s'adresse à un groupe dont elle épouse la conscience, la mémoire collective, dans le souci de s'identifier au groupe social auquel elle s'adresse : « si le message écrit peut être conçu dans la solitude, le message oral nécessite un auditoire⁵³³ ». Ainsi dès l'origine la question de la *réception* est capitale, tant au niveau formel que sémantique.

Une autre caractéristique de cette poésie originelle est qu'elle est le fruit d'une parole anonyme. Dans la poésie orale, le rôle de diseur est supérieur à celui du compositeur : c'est la voix, et la réception des mots, qui ont leur importance : le texte, les mots et leur récepteur. Il faudra attendre véritablement le XIX^e siècle pour voir naître un lyrisme personnel, revendiqué jusqu'aux larmoiements lamartiniens, où la poésie se découvrira une fonction identificatoire nouvelle, d'apparence plus intimiste, allant finalement de pair avec l'apparition de la notion d'individu.... Avant que la poésie moderne, et surtout contemporaine, ne réserve d'autres portes d'entrée à ses lecteurs...

La poésie se caractérise de fait par la pluralité de son genre. La poésie telle qu'elle évoluera dès le XV^e / XVI^e siècle a ceci de remarquable que hormis la forme d'engagement qu'on pourra trouver chez les poètes de la Pléiade et certains auteurs tels d'Aubigné, elle se définit moins par ce qu'elle dit, exprime, et par le « je » qui écrit, que par la manière dont elle le dit. La poésie comprise comme « fabrication » est théorisée avec les Grands Rhétoriciens, tel Molinet (1435 / 1507), qui voit dans la contrainte une des conditions essentielles du genre. La poésie se définit ainsi par les contraintes qu'elle saura s'imposer, par l'invention de formes tels le rondeau ou la ballade. Si la Pléiade s'indignera du « fatras » des chansons d'un Marot par exemple, la poésie, qu'ils concevront comme un laboratoire de la langue française, visera à créer une communauté autour d'une langue commune. Cela les conduira par la-même à reprendre et perfectionner⁵³⁴ la « langue française », notamment à partir d'œuvres dont les sujets n'auront d'égal que la noblesse d'une telle aspiration formelle : sujets graves, politiques (*La Franciade* de Ronsard par exemple...), et de circonstance. Par la suite, la poésie classique,

⁵³³ LEUWERS, Daniel, *Op. cit.*, p. 7.

⁵³⁴ Un perfectionnement défini en théorie dans la *Défense et Illustration de la Langue française*, en 1549, et mis en pratique par les poètes de la Pléiade. Les innovations formelles concerneront entre autres la création de nombreux pléonasmes, où l'innovation se confondait parfois avec une forme de préciosité qui apparaît encore assez insolite aujourd'hui. On citera pour exemple le terme d'« encrouture » pour désigner le fard, ou « la couche géniale » pour le lit conjugal.

se définit par deux aspects assez antithétiques, et à l'image du genre même : d'un côté, Saint Amand, Tristan l'Hermitte ou Théophile de Viau, qui voient dans la poésie l'expression d'un libertinage baroque. Il s'agit de souligner ainsi les limites et la rigidité d'une poésie trop structurée, déshumanisée, objet de démonstrations à visées multiples, mais non poétiques⁵³⁵. D'un autre côté, la poésie, sous le règne d'un François de Malherbe, prendra les vents contraires, aspirant à une limpidité qui s'exprimera dans les mots (un vocabulaire simple, limité, à la manière de Jean Racine, une grammaire et une syntaxe limpides, un rythme régulier...). Cela amènera même Malherbe à dire que « toute gloire a souhaiter est qu'on dira de nous que nous avons été deux bons arrangeurs de syllabes⁵³⁶ », et soulignera le peu d'importance du poète face à sa création. Son contemporain, Pascal, le dit, « le moi est haïssable » : pas de prétention à l'invention, il s'agit seulement de mettre l'idée en avant. Mots et « je » servent l'idée. Ainsi, pour Boileau, qui légiférait sur la langue dans son *Art Poétique*⁵³⁷ : « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, / les mots pour le dire arrivent aisément ». Inutile de dire, pour poursuivre l'alternance, que la poésie du XVIII^e siècle, si mince fut-elle, entendra critiquer la forme de sclérose du siècle précédent, et remettra en doute la notion de Beau intrinsèque au genre, dans la conception canonique de sa forme notamment, en envisageant le Beau dans sa relativité⁵³⁸. Pour résumer d'une certaine manière la « mentalité » de cette époque, on peut ainsi citer Diderot pour qui « dans toute production poétique, il y a toujours un peu de mensonge dont la limite n'est et ne sera jamais déterminée⁵³⁹ ».

Nous le comprenons, la poésie alterne entre intérêt pour la forme ou le sens, légèreté ou gravité. Quel que soit le mouvement littéraire (et ce n'est pas le XIX^e siècle qui y mettra un terme!), *la poésie questionne, par sa pluralité même, par la place du poète, mais aussi par celle de son lecteur et par les buts assignés à la réception du texte poétique. Elle questionne par les possibles de sa forme*, qui sont autant d'ouvertures aux sens, et de questionnements sur ceux-ci : c'est ainsi un genre pluriel de miroirs et d'échos : entre forme et sons, entre le texte, le poète (ou sujet lyrique) et son lecteur, entre poésie et métapoésie.

⁵³⁵ Théophile de Viau écrira ainsi, en contre-pied aux aspirations de la Pléiade : « je veux faire des vers qui ne soient pas contraints promener mon esprit par de petits desseins, chercher des lieux secrets ou rien ne e déplaie, méditer à loisir, rêver tout à mon aise » (« Élégie à une dame », *Œuvres complètes I*, p. 34).

⁵³⁶ « Lettre à Racan ». Extrait récupéré du site : <http://www.bremenson.com/ABU/bibliotheque/Malherbe/Oeuvres%20de%20Malherbe%20-%20Tome%201.htm>

⁵³⁷ BOILEAU, Nicolas, *L'Art Poétique*, 1674.

⁵³⁸ KANT, Emmanuel, *Critique de la faculté de juger*, 1790.

⁵³⁹ DIDEROT, Denis, *Salon de 1767*, t. XIV, p. 238.

Vers la poésie contemporaine

Comprendre ce moment de l'histoire littéraire, c'est prendre conscience, avec Pierre Fontanier⁵⁴⁰ notamment, que nous sommes dans un « moment de bascule d'un art de l'imitation à un art de création ». L'artiste est un créateur, et non plus un simple « imitateur » comme disait Malherbe. Il ne se définit plus exclusivement par son utilité. Les créations poétiques des auteurs romantiques se définissent ainsi en priorité par leur cohérence interne, et elles ne cherchent pas en premier lieu à être traduisibles. L'art est, ce n'est pas un être pour. Cette période de révolution industrielle, ce temps qui voit la naissance de la notion d'individu⁵⁴¹ n'ont pas été sans conséquences dans l'univers littéraire : on assiste alors à la création d'œuvres où le « je » devient central et l'unique raison d'être de l'œuvre, amenant par là même un essor de la poésie lyrique⁵⁴². Il ne s'agit plus d'imiter à la manière des Anciens et de la doctrine classique. Écrire n'est plus seulement un acte de communication, c'est aussi un lieu d'affirmation du sujet, ouvrant de fait le chemin à une forme d'hermétisme. En opposition avec l'esprit de l'époque Classique, où l'on énonçait une loi pour ensuite l'appliquer, ici, chaque auteur devient son propre inventeur et prend en charge son écriture (l'expliquant souvent de fait dans des manifestes et autres arts poétiques).

Le poète apparaît comme celui qui exprime sa sensibilité au monde, suivant les pas d'un Chateaubriand, mais c'est aussi celui qui voit plus que les autres hommes, et qui montre, qui se veut « guide », que ce soit Alphonse de Lamartine⁵⁴³ appelant le peuple à ses idées⁵⁴⁴, ou Victor Hugo, avec ses « Voix intérieures ». Comme le dit ce dernier dans sa Préface des *Odes et poésies diverses*, en 1822 : « Le domaine de la poésie est illimité. Sous le monde réel il existe un monde idéal qui se montre à l'œil de ceux que les méditations graves ont accoutumé à voir dans les choses plus que les choses... La poésie, c'est ce qu'il y a d'intime en tout ». Ainsi, quand bien même ce ne serait sa vocation première, cette voix qui s'exprime dans le texte est donc une voix destinée à, adressée, qui touche, entre en interaction avec « [s]on lecteur, [s]on frère », comme dira Charles Baudelaire. Guider, pour mieux s'identifier, écrire, pour mieux faire ressentir. Cette expression du « je », nouvelle et plurielle, donne ainsi une place nouvelle au lecteur.

⁵⁴⁰ *Traité des Tropes*, 1821.

⁵⁴¹ Suite notamment à la Révolution française et à l'ère rousseauiste.

⁵⁴² On citera pour exemple canonique peut-être *les Méditations poétiques* d'Alphonse De Lamartine et son célèbre « Je n'imitais plus personne, je m'exprimais moi même pour moi même » (Première préface des *Méditations*, 1849).

⁵⁴³ Dans son « Ode sur les Révolutions » : « Marchez, l'humanité ne vit pas d'une idée » (1831).

⁵⁴⁴ Ou Victor Hugo : « Peuples ! Écoutez le poète ! / Ecoutez le rêveur sacré » (« Les fonctions du poète », *Des Rayons et des Ombres*, 1840).

Cela nous conduit à la poésie contemporaine, aux univers de Baudelaire, Rimbaud, nous invitant par là-même à une plongée « au fond de l'inconnu pour trouver du nouveau⁵⁴⁵ ». Et c'est précisément cet « inconnu » qui va alors, sous des formes très variées, devenir l'enjeu de tous les débats philosophiques, de toutes les réflexions sur la forme et le sens, les visées du poème, et réactualiser d'une certaine manière les formes de résistances déjà inhérentes à ce type de texte, en l'accentuant même, selon certains poètes. Les poètes romantiques avaient déjà commencé à réhabiliter la poésie en jetant les bases de sa conception moderne : aventure du langage, tout autant qu'expérience ontologique. En effet, la place nouvelle et bien plus prégnante du sujet lyrique dans sa création amène ce dernier à une réflexion nouvelle sur son rapport au monde, et donc, à ce qui lui en permet l'expression⁵⁴⁶. La poésie est ainsi une interrogation radicale sur le langage. Refusant la transparence et l'utilitarisme du langage de communication qui vise à transmettre un message le plus efficacement possible, la poésie, bien qu'ouverte sur le monde, commence par se préoccuper de la matérialité du langage pour en exhiber à la fois l'opacité et les multiples virtualités. Le poète « considère les mots comme des choses et non comme des signes⁵⁴⁷ ». La poésie devient alors une « sorcellerie évocatoire » avec Baudelaire, une « alchimie du verbe » avec Rimbaud, par laquelle le poète tente une expérience fondamentale. « Poète est celui-là qui rompt pour nous avec l'accoutumance⁵⁴⁸ ». Le poète, avec Rimbaud notamment, se revendique alors autre, passant « de l'artiste au voyant » pour reprendre le titre d'un article de Jean-François Massol où ce dernier souligne bien la transformation que ce poète a ainsi opérée : « En donnant du poète une définition nouvelle où l'aventure individuelle doit avoir plus de part que la traditionnelle versification, Rimbaud trace une voie riche d'avenir⁵⁴⁹ ». L'expérience poétique conduit alors à un nouveau type de connaissance, à une inédite forme de présence au monde, et cette expérience que vit le « je » poétique, le lecteur peut y plonger aussi, pour construire sa propre vision du monde. « *Je est un autre* » dit Rimbaud⁵⁵⁰, soulignant de fait qu'il n'y a aucun rapport entre l'individu biographique et le sujet lyrique. Écrire, c'est alors partir à la recherche d'un moi que l'on ne connaît pas. Le « je » devient pluriel. Mais le poème convie-t-il de fait le lecteur à s'inscrire par l'ouverture de ce « je », dans le tissage de ses vers ? Baudelaire invite

⁵⁴⁵ BAUDELAIRE, Charles, « Le voyage », *Les Fleurs du Mal*, 1857.

⁵⁴⁶ On notera la différence avec le rapport au langage tel que l'entendaient les poètes de la Renaissance, et de la Pléiade en particulier, pour qui le langage, et « la langue », se caractérisait avant tout par son utilité et son exemplarité.

⁵⁴⁷ SARTRE, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, 1948, p. 19.

⁵⁴⁸ SAINT JOHN PERSE, « Discours d'attribution du Prix Nobel de littérature », 1960.

⁵⁴⁹ MASSOL, Jean-François, « De l'artiste au voyant : le poète selon Rimbaud », *Revue Romantisme* n° 67, 1990, pp. 77-86.

⁵⁵⁰ *Lettre à Demeny*, 15 mai 1871.

ainsi son lecteur à la découverte au voyage⁵⁵¹, Rimbaud, aux « illuminations » et ce dernier insiste sur la volonté de trouver une autre forme pour exprimer ces rapports au monde⁵⁵². Volonté reprise par d'autres jusqu'à « la crise de vers⁵⁵³ », et qui conduira à une poésie de plus en plus libérée de certaines contraintes formelles. Cette libération du vers ne rimera néanmoins pas avec simplification, puisque une forme d'hermétisme, de par l'univers créé, et l'utilisation spécifique du lexique, de la syntaxe, de la grammaire, conduiront alors le lecteur vers des « lieux d'indétermination » multiples. Les poèmes d'*Une saison en Enfer*, pour ne citer que Rimbaud, en sont peut-être l'un des plus fameux exemples. La poésie retrouve par cette voix là une forme de sacré, et comme le dira Mallarmé, comme « toute chose sacrée [...] s'envelopp[ant]de mystère⁵⁵⁴ », le déplacement d'une forme de « résistance » se fait ici aussi: les mots ne disent pas tout, c'est au lecteur de « trouver la clé⁵⁵⁵ », de « plonger dans l'inconnu » textuel, poétique. Liberté est donnée au lecteur à son tour de créer, d'enfanter, tisser son univers, son rapport au monde... qu'il devra néanmoins apprendre à construire. Pour Eluard, « le poète est celui qui inspire bien plus que celui qui est inspiré⁵⁵⁶ », et Mallarmé, dans sa lettre à Cazalis en 1864, redira sa volonté de « peindre non la chose, mais l'effet qu'elle produit ». Il s'agit de ne plus tout dire au lecteur, de le laisser créer par le rythme, son interaction particulière avec les sens des mots, en suggérant des « correspondances », en jouant sur les figures de l'analogie, la pluralité des sens, la syntaxe, la typographie et les « blancs ». Ainsi dira-t-il à Huret en 1884 que « nommer un objet, c'est supprimer les trois quart de la puissance du poème qui est faite de deviner peu à peu : le suggérer, voilà le rêve ». La poésie en appelle à l'activité interprétative du lecteur, elle lui impose une forme de résistance, un effort pour mieux l'inviter ensuite à s'inscrire dans l'univers recréé.

Ce rapport au monde particulier mènera le genre de « l'Utopie du langage au langage de l'utopie⁵⁵⁷ ». Le contexte historique du début du XX^e siècle, l'étude de Saussure sur le langage⁵⁵⁸, ou la gravité mise à jour par Einstein vont apporter une forme de relativisme dans les courants de pensée de cette époque, et celle-ci s'exprimera entre autres par une remise en

⁵⁵¹ BAUDELAIRE, Charles, « Invitation au voyage », *Op. cit.*

⁵⁵² Ainsi répondra-t-il à la plongée baudelairienne par « les inventions d'inconnu réclament des formes nouvelles » (*Lettre à Demeny, Op. cit.*).

⁵⁵³ Expression que l'on doit à Mallarmé, en 1897.

⁵⁵⁴ *Hérésies artistiques*, 1863, p. 127.

⁵⁵⁵ En écho au poème des *Illuminations* de Rimbaud, « h », où l'on lit « trouvez Hortense » et qui nous invite à découvrir l'énigme du titre.

⁵⁵⁶ ÉLUARD, Paul, BRETON, André, CHAR, René, « Préface », *Ralentir travaux*, 1930, p. 13.

⁵⁵⁷ LEUWERS, Daniel, *Introduction à la poésie moderne et contemporaine*.

⁵⁵⁸ *Cours de Linguistique générale*, 1913.

cause du langage même. Le cubisme et le surréalisme, le dadaïsme et le futurisme, feront alors du langage une machine à exprimer l'absurde, à contester la rationalité, pour mieux nous évader vers la folie, le rêve, l'irréel, et ainsi créer une autre forme de réalité, celle du langage, de sa matérialité, comme on le verra avec ces « poètes du signifiant⁵⁵⁹ ». Nous comprenons surtout à ce moment là que les mots ne peuvent dire le réel, qu'ils peuvent tenter de le présenter sans jamais le représenter et que ce n'est finalement pas la fonction du langage poétique : écrire en poésie, c'est créer un univers où seuls les mots et l'interprétation que chacun pourra ou voudra en faire compte, et « tout le reste est littérature⁵⁶⁰ ». Cela mènera d'ailleurs à certaines formes d'excès, tel le nihilisme ravageur parfois rencontré chez les dadaïstes, où la provocation semble alors avoir pris le pas sur toute autre finalité artistique...

Claudel, Supervielle ou Perse donneront eux aussi comme fonction à la poésie celle non pas de dire le monde, mais de le créer, de le réinventer. Il s'agit alors de partir à la recherche du « vrai lieu », ou d'« habiter en poète⁵⁶¹ », par une vision du monde personnelle, mais plus soucieuse du choix des mots, du choix du rythme. On découvrira alors des créations poétiques donnant tant d'importance à la forme qu'au fonds, mais de manière plus personnelle, qu'il s'agisse de « l'effacement » d'un Jaccottet⁵⁶², de « l'épiphanie » frénaldienne⁵⁶³, ou de la contradiction vivifiante d'un Char. Poésies engagées, de résistance même parfois⁵⁶⁴, tout en voulant un rapport plus prégnant à l'élémentaire⁵⁶⁵. Ce rapport au monde se veut celui d'une « présence absence », c'est un sentiment d'« Être au monde⁵⁶⁶ » sans jamais pouvoir néanmoins approcher de « la source⁵⁶⁷ » d'un être pluriel, Autre, Alter ego ou aimé, inspirateur quel peu sacré, selon les poètes, mais qui fait très clairement écho à toute la poétique hölderlinienne et à la métaphysique de Martin Heidegger... La poésie contemporaine est donc un lieu de tensions, de créations et recréations, elle dit et traduit une forme de « rapport au monde » dont l'une des richesses vient de la part de création à laquelle elle incite, force ou contrant le lecteur. Mais une chose est certaine : elle ne peut laisser ce dernier en

⁵⁵⁹ LEUWERS, Daniel, *Op. cit.*, p. 108.

⁵⁶⁰ VERLAINE, Paul, *Jadis et naguère*, 1884.

⁵⁶¹ Référence à Friedrich Hölderlin, repris par Martin Heidegger (« L'homme habite en poète », *Essais et Conférences*, p. 224).

⁵⁶² « Que la fin nous illumine », *Poésie 1946-1967*, 1998, p. 76.

⁵⁶³ *Notre inhabileté fatale* (entretiens), 1972.

⁵⁶⁴ Notamment avec Aragon, Desnos, Eluard, Cadou, Seghers, Char...

⁵⁶⁵ Les apports de Gaston BACHELARD et ses réflexions sur les éléments (eau, feu...) ont intéressé plusieurs auteurs contemporains.

⁵⁶⁶ En écho au *Dasein* de Martin Heidegger, notamment dans *Etre et temps* (*Sein und Zeit*, 1927).

⁵⁶⁷ Écho à la poétique de Friedrich Hölderlin, à « la source du Danube » mais aussi au sens de « source » compris comme patrie, *Heimat*, terme fondamental chez ce poète.

faire la lecture passive, elle l'appelle à lui donner un sens, à entrer en interaction avec elle, par le rapport pluriel au texte qu'il entendra construire, par le rapport au monde qui découlera de cette lecture, par l'effort qu'elle exige. La réception du lecteur dépendra en partie de l'implication de ce dernier, de sa plongée dans les inconnus du texte...

Représentation, énonciation, sensation

Cette analyse diachronique nous amène à concevoir le genre poétique, et la poésie contemporaine en particulier, à travers trois notions clés : *la représentation, l'énonciation et la sensation*. Ces trois notions ont un point commun, à savoir leur double inscription dans le genre poétique, en tant que fondement et fonction du langage de ce dernier, et leur mise en tension, leur complexification. Cette instabilité va nous ramener à la question de la résistance qui peut caractériser certains textes poétiques contemporains, sans pour autant bien entendu que ces caractéristiques aient vocation à s'appliquer à toute la poésie contemporaine, rappelons-le.

La poésie crée un rapport au monde qui passe par la représentation de ce dernier, par une vision du monde, une réalité qu'elle va faire exister comme réalité, colorée par le filtre du sujet lyrique et qui, au fil de son évolution et de la création d'univers poétique, deviendra présentation d'une vision du monde et de soi. Si nous voulions la comparer avec cet art si proche d'elle qu'est l'art pictural, nous dirions que comme ce dernier, si pendant des siècles la vocation de celui-ci fut de copier le réel, pour au mieux l'imiter, la peinture fut libérée de cette servitude grâce à l'invention de la photographie, et à une autre manière de concevoir le réel dès la peinture impressionniste. Ainsi fut-elle libérée de sa pleine fonction de représentation. Il en est quelque peu de même avec la poésie qui va se libérer de cette emprise du réel, au fur et à mesure qu'elle se libérera de ses autres contraintes, notamment métriques. Évoluant vers une pureté du genre, elle ira jusqu'à parfois ne mettre sous les yeux du lecteur que des réalités créées par elles, à donner forme aux sens, à jouer et se jouer des possibles figuratifs, mais de fait, ces réalités créées seront ouvertes à des possibles interprétatifs, créations et créations du sujet lecteur. Comme le dit ainsi Michel Collot, « la visée du poème ne consiste pas dans son adéquation à un modèle extérieur (réfèrent), mais dans le mouvement même par lequel quelque chose se montre en lui (référence) [...]. Il ne s'agit pas de défigurer pour le rendre

méconnaissable un sens que le poète pourrait se figurer autrement, mais de donner forme à l'infigurable⁵⁶⁸ ».

Le genre poétique est aussi questionnement sur la voix : voix du poète et / ou du sujet lyrique (celui qui dit « je » dans le poème), voix adressée, voix plurielles... Nous aurons compris le changement de « statut » du sujet lyrique dès le XIX^e siècle : si derrière le « je » ne se cache pas nécessairement davantage son auteur, l'expression des sentiments et la notion de lyrisme prennent un sens nouveau. On commence alors à parler d'individu, le bonheur fait son entrée avec les réflexions rousseauistes, et il est de plus en plus courant d'extérioriser en mots ses sentiments, son moi profond, son intériorité la plus intime, mais qui fait souvent écho à celle des lecteurs. Le « je » va s'exprimer de manière plurielle, des élans narcissiques d'un Lamartine à l'impersonnalité rimbaldienne, pour revenir dans l'incantation évocatoire d'un Mallarmé, ou dans le souffle des versets chez Claudel ou Perse. Mais toutes ces voix ont en commun de convoquer le lecteur, soit par l'identification qu'elles proposent, soit par la place vacante qu'elles laissent, soit encore par la contrainte, sémantique, syntaxique, stylistique qu'elles posent et imposent au lecteur, forcé à s'engager dans cette lecture pour mieux en interpréter l'écriture.... Le poème, dès le XIX^e siècle et plus encore par la suite, mais de manière relative à chaque univers poétique, devient un « paysage état d'âme » où le lecteur peut y trouver son propre reflet⁵⁶⁹.

L'évolution de la poésie est donc une évolution vers la notion de « sensation » : en lien avec l'idée d'un rapport au monde de plus en plus ouvert aux possibles interprétatifs, dès lors qu'il ne fait pas appel qu'à la pure référentialité et que le « je » permet, par ses propres doutes, indéterminations, une forme d'expression lyrique adressée à tout « Autre », la poésie apparaît le lien d'expression de ce qui se ressent et auquel il faut donner sens, par le seul recours aux mots. Nous sommes saussuriens et nous attendons de la poésie qu'elle répare cet arbitraire du langage, nous fasse sentir de quoi il parle. Sa portée est donc moins intellectuelle, vers *le* sens, que vers *les* sens, sensorielle. C'est pour accomplir au mieux celle-ci d'ailleurs que le poème a alors à faire le deuil de sa fonction intellectuelle. Forme de « logique des sens », que Gilles Deleuze⁵⁷⁰ montre bien en peinture et qui figure le passage à l'abstrait, la déformation du monde pour mieux le faire sentir, comme Cézanne ou van Gogh en ont eu l'obsession. Ce

⁵⁶⁸ COLLOT, Michel, *La Poésie moderne et la structure d'horizon*, 1989, pp. 207-246.

⁵⁶⁹ Nous pourrions aussi nous reporter aux articles de GAUBERT, Serge, « La voix dans le texte poétique » et de GELAS, Bruno, « Le poème au plus près du langage » (partie 2 : « une parole adressée ») dans *Enseigner la Poésie ?* (DEBREUILLE, Jean-Yves (dir.), Lyon, 1995).

⁵⁷⁰ DELEUZE, Gilles, *Logique des sens*, 1969.

recours aux sens, sous forme parfois synesthésique, rend alors la lecture du texte poétique proliférante, ouverte à de multiples possibilités interprétatives mais en même temps, parfois plus complexes à cerner, plus réticentes, dès lors que la forme en est moins définie, et l'expression, plus figurale que figurative⁵⁷¹.... C'est en tout cas ce cheminement poétique que plusieurs poètes ont alors décidé de suivre⁵⁷².

Le texte poétique⁵⁷³ : un objet pluriel

Le texte poétique est pluriel dans ses formes, ses fonctions, son évolution. Comme nous venons de le voir, certaines des caractéristiques intrinsèques qui définissent ce genre parfois depuis ses origines, ont été le lieu d'évolutions, voire de révolutions, de mises en tension, de déstabilisations. Certes, la poésie n'est pas la seule à avoir connu certains de ces changements, mais la nature de ces modifications lui est propre. Celles qui concernent la poésie depuis Baudelaire ont suivi l'évolution des mentalités de leur époque, avançant, au XX^e siècle notamment, vers une forme de relativisation grandissante. Celle-ci s'exprime par *des formes d'indéterminations, de mises en suspens* dans la forme et le contenu textuels, trouant, nouant le tissage poétique...

Formes et sens en poésie

La poésie contemporaine, comme nous l'avons vu, se caractérise notamment par ce rapport pluriel au langage et au monde, certains poètes prenant le parti de l'un sur l'autre, d'autres cherchant à montrer en quoi intrinsèquement, sens et forme sont liés, font sens, parce que ce sens ne naitrait ni de la forme des mots, ni de leur contenu, mais du rapport à chacun que le lecteur, récepteur, aura avec l'un, ou l'autre. Cette double approche à partir de l'objet textuel, sujet-écrivain et sujet-lisant, fait alors basculer la problématique du sujet lyrique poète, au sujet lyrique lecteur, nouvel auteur. Avant les formes de ruptures et de « dissémination » que nous pouvons rencontrer dans notre poésie française de la fin du XX^e siècle, où les blancs du texte poétique envahissent l'espace de la page chez Du Bouchet, amenant Denis Roche à dire que « la poésie est inadmissible⁵⁷⁴ », il faut souligner le rapport

⁵⁷¹ On pourra se référer aux travaux de thèse de Jean-François LYOTARD, *Discours, Figure*, 1971.

⁵⁷² On pourra aussi se reporter aux « poètes du signifié », dans l'ouvrage de Daniel Leuwers parmi lesquels il compte Frénaud, Bonnefoy, Jaccottet, Char... (*Introduction à la poésie moderne et contemporaine*, pp. 101-108).

⁵⁷³ Nous préférons parler de texte poétique puisque l'évolution du genre a aussi touché la forme même du poème, et parler de « texte poétique » nous permet ainsi d'englober tout texte s'inscrivant dans les caractéristiques du genre, qu'il s'agisse de poème en vers, en vers libres, en prose...

⁵⁷⁴ ROCHE, Denis, *Œuvres Complètes*, 1995.

aux mots et au monde qu'empruntent certains poètes contemporains, et que Daniel Leuwers distingue en ces deux catégories : « Poètes du signifiant / Poètes du signifié⁵⁷⁵ ». Cela nous aidera à mieux comprendre les tensions inscrites dans le langage poétique.

Dans *Qu'est ce que la Littérature ?*, Jean-Paul Sartre a fait l'analyse de poètes qui considéraient les mots comme des choses. Cette forme de cratylisme, mettant en adéquation naturelle mot et chose, amenait certains poètes à croire « que les signes ne sont pas arbitraires et que le nom est une propriété naturelle des choses », comme le dira aussi Roland Barthes dans *Le Degré zéro de l'écriture*. Dès le début du XX^e siècle avec le vent saussurien, et plus encore ensuite avec les mouvances structuralistes, la poésie contemporaine reprendra pour les détruire à l'envi ces idées que Rimbaud parodiait déjà avec ses « voyelles colorées⁵⁷⁶ ». Face au danger d'une telle lecture qui peut vite mener en effet au délire interprétatif, des poètes comme Desnos, Prévert ou Jacob ont préféré la démystification du langage, en se jouant des mots. Cela demande alors au lecteur d'avoir de fait une forme de distance, mais aussi de construire son rapport au texte, sa lecture, en ayant conscience de la place de cette conception particulière du signifiant face au signifié des mots. Face à cette conception du langage poétique, d'autres poètes contemporains entendent au contraire donner la mesure du signifié, en montrant, comme Char par exemple, que le mot est action, qu'il engage le poète dans une poésie qui ne peut se moquer des seules armes qu'elle possède : poésie engagée, événementielle, à la philosophie vitaliste. Les mots, par le rapport au monde auquel adhère le poète, appellent une forme de responsabilité, qui force le poète à être présent, par le sens même donné aux mots. Forme d'honnêteté face à eux et au lecteur, allant chez certains, tels Guillevic ou Bonnefoy, jusqu'à un certain refus de l'image, vu comme *muthos*, leurre... Humilité aussi chez Jaccottet, et d'un parti pris des choses refusant la prise à parti des mots, « explorateur d'un signifié même si celui-ci s'enfonce dans la nuit de nos limites⁵⁷⁷ ». Cette conception du langage poétique amène donc le lecteur à cette exploration d'un signifié pluriel, mêlant « tâtonnements » (Jaccottet) et « mystère » (Char). La difficulté que le lecteur peut avoir face à ces lectures, si riches de sens et d'implications (et souvent de fait qualifiées de plus ou moins hermétiques), n'est pas pour autant la conséquence d'un quelconque délire interprétatif, mais la volonté consciente de donner toute son épaisseur au sens. C'est en cela même que le trinôme sensation, représentation et énonciation peut apparaître pluriel pour

⁵⁷⁵ LEUWERS, Daniel, *Op. cit.*

⁵⁷⁶ RIMBAUD, Arthur, « Voyelles », 1872.

⁵⁷⁷ LEUWERS, Daniel, *Op. cit.*, p. 108.

chacun des trois termes, par les zones d'indéterminations qui sont aussi lieux du sens (et de sens) poétique(s).

La lecture d'un poème ne peut se faire « sans quelqu'un qui l'aide à fonctionner ». Le sujet lecteur est ce dernier, et se trouve face à un type de texte qui l'engage peut-être plus encore qu'un autre genre, par les pluralités interprétatives que le rapport aux mots engage. C'est de l'interaction entre le texte et le lecteur que naît le sens, et le poète peut peut-être plus que les auteurs d'autres genres jouer avec cet écart à créer, entre lecteur et texte, entre sens et signifiant. En linguistique, on parlerait avec Emile Benveniste ou Michel Riffaterre⁵⁷⁸ de la « signifiante », c'est-à-dire de l'émergence du sens chez le récepteur. Pour désigner cette propriété à signifier inhérente au langage humain, Benveniste⁵⁷⁹ a forgé le concept de signifiante : « c'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l'homme ». Ce concept se retrouve aussi chez Eric Hirsch⁵⁸⁰, qui oppose signification et signifiante. La signification d'une œuvre est sa structure intentionnelle créée par l'auteur, sa signifiante est la mise en relation de cette signification avec les préoccupations, intérêts, manières de voir, etc. du récepteur.

Selon Michel Riffaterre, « du point de vue du sens [niveau mimétique], le texte est une succession d'unités d'informations ; du point de vue de la signifiante [niveau sémiotique], le texte est un tout sémantique unifié⁵⁸¹ ». La signifiante, pour Michel Riffaterre, peut se définir comme « une praxis de la transformation par le lecteur ». Roland Ladrière donne quant à lui cette définition de la signifiante : « la signifiante est ce par quoi la signification advient, ce par quoi les signes se font porteurs de sens⁵⁸² ». Ces différentes définitions nous rappellent bien que c'est de l'interaction texte-lecteur que naît le sens, ou du sens, en fonction, comme on l'a bien vu, du lecteur, ainsi de l'activité cognitive et métacognitive engagée, mais aussi, comme on tente de le montrer, des caractéristiques du texte littéraire, qui peut, selon ces dernières, motiver cette activité cognitive. Si le texte ne se laisse pas immédiatement découvrir au lecteur, s'il joue de cet érotisme que Barthes voyait dans l'entrebâillement d'un vêtement, s'il résiste, ne fait-il pas grandir le désir de la découverte de sens, ne fait pas de sa lecture une quête, un cheminement où l'effort devient mobilisateur ? N'enrichit-il pas cette

⁵⁷⁸ *Sémiotique de la poésie*.

⁵⁷⁹ BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique générale*, 1966 et 1974.

⁵⁸⁰ *Validity in Interpretation*, 1967.

⁵⁸¹ *Sémiotique de la poésie*, 1983, p. 25.

⁵⁸² « Signification et signifiante », *Synthèse* n°59 (avril 1984), pp. 59-67.

signifiante, en multipliant les moyens de la conquête de sens ? Le texte poétique tel qu'on a pu le décrire, notamment pour ce qui a trait au style d'auteurs contemporains, pourrait, à ce niveau d'analyse du moins, se prêter au « jeu⁵⁸³ ».

Présentation et représentation

Cela nous ramène au diptyque « présentation / représentation », car la pluralité des interprétations qu'engendre le rapport texte-lecteur pose de fait la question de la référentialité⁵⁸⁴, du rapport au monde, qui peut naître de cette interaction ET dont elle peut se nourrir. La personnalité, les connaissances sont ainsi des variables qui prennent un intérêt particulièrement important pour rendre dynamique cette interaction. Par les possibles interprétatifs ouverts, celle-ci peut aussi semble-t-il enrichir cette vision du monde... C'est là du moins que se rejoignent nombre de poètes contemporains, des héritiers de l'image surréaliste aux adeptes des interrogations métaphysiques de Heidegger⁵⁸⁵, en passant par la philosophie pongienne... Cette dimension délocutoire du langage poétique dépend cependant d'un nombre de facteurs permettant de créer ce rapport complexe et pluriel, et notamment des inférences auxquelles engagent (en jouant sur la référentialité), les figures de l'analogie ou encore le jeu des isotopies. Selon les possibilités inférentielles proposées par ces dernières, la fonction concrétisante de l'image peut être mise à mal⁵⁸⁶, ou finir en « création pure de l'esprit⁵⁸⁷ », « stupéfiante⁵⁸⁸ », moins « représentation » que « présentation⁵⁸⁹ ». Bref, une forme d'« irréalité sensible⁵⁹⁰ », une « logique des sens⁵⁹¹ ».

Le texte poétique se caractérise ainsi par sa capacité à déformer, reformer, transformer le réel. Mais cet écart, cette transformation, ne peuvent se faire que par le langage poétique lui-même qui, la plupart du temps et de manière savamment orchestrée, provoque de tels effets. Adam voit dans cette création de sens pluriels le résultat d'une surimpression de

⁵⁸³ En écho à Catherine Tauveron et à « La littérature comme jeu, à l'école aussi ».

⁵⁸⁴ Pour une précision d'acception de ce terme, nous suivons ici celle de Jean-Louis Dufays : « Pour ma part, je suivrai l'usage le mieux établi qui appelle sens (ou signifié, ou encore dénotation) la référence virtuelle et référence tout court la référence actuelle » (*Stéréotype et lecture*, p. 62).

⁵⁸⁵ *Sein und Zeit*, 1927.

⁵⁸⁶ C'est en tout cas le point de vue de Bonnefoy, qui de fait lui préférerait la « présence », moins trompeuse selon lui : « j'appellerai image cette impression de réalité enfin pleinement incarnée qui nous vient, paradoxalement, des mots détournés de l'incarnation. » (*La présence et l'image*, 1983).

⁵⁸⁷ REVERDY, Pierre, *Nord-Sud*, 1979, pp. 73-75.

⁵⁸⁸ En écho au « stupéfiant image » de Louis ARAGON dans *Le Paysan de Paris*, 1926.

⁵⁸⁹ LYOTARD, Jean-François., *Discours, Figure*, 1971.

⁵⁹⁰ FRIEDRICH, Heinrich, *Structures de la poésie moderne*, 1976.

⁵⁹¹ DELEUZE, Gilles, *Logique des sens*, 1969.

« codes » : « Dans la perspective sémio-linguistique choisie, nous définissons le poème comme le produit d'un haut réglage de la langue. Le propre d'un texte poétique, c'est de SIGNIFIER « LITTERALEMENT ET DANS TOUS LES SENS », selon l'heureuse expression de Rimbaud. Cela veut dire essentiellement que le poème est, dans sa forme définitive, le résultat d'une surimpression de « codes⁵⁹² ». Cette définition nous permet de souligner certaines des spécificités macrostructurales du texte poétique. Le texte poétique est un univers de codes sémantiques, métriques, intratextuels et extratextuels (intertextualité, référentialité...). Cette prolifération de signes et de sens du texte demande au lecteur de construire un cheminement logique pour en comprendre un sens, autrement dit, d'élaborer une « interprétation raisonnée ». La construction interprétative, notamment au niveau inférentiel, s'inscrit en cela non seulement sur l'axe syntagmatique du texte, mais plus encore avec l'axe paradigmatique, au niveau de la macrostructure lexicale, tant au niveau des systèmes d'isotopies, que des unités sémantiques elles-mêmes, par la pluralité sémantique de tout signe. La lecture d'un texte poétique force donc à la construction d'un sens second, « relevant d'une autre grammaire de texte engendrée selon un code qui lui est spécifique⁵⁹³ ». Michel Riffaterre parle d'« agrammaticalité » textuelle : celle-ci invite de fait à passer d'un sens devenu « irrecevable » à la « signifiante », d'un « travail de la ressemblance » aboutissant à une « vérité métaphorique⁵⁹⁴ » qui s'instaure contre la référence. Michel Le Guern parle pour sa part de recours à une « image associée⁵⁹⁵ » pour résoudre l'incompatibilité sémantique, Cohen, d'« une « prédiction impertinente » qui incite à la restructuration contextuelle. Mais « au-delà des différences théoriques et méthodologiques qui ne sont pas négligeables, c'est toujours la définition d'une “ lecture active ” qui est déclenchée par un blocage, une altération ou une ambiguïté de la signification immédiate, qui recherche dans l'organisation contextuelle une cohérence que n'assure plus le fonctionnement référentiel⁵⁹⁶ ».

Cette lecture paradigmatique amène alors une autre pluralité interprétative dans l'écart que nourrit en particulier une figure de l'analogie : la métaphore. Elle s'inscrit de manière signifiante dans la construction du texte poétique contemporain, que l'on en soit un partisan ou non, comme le souligne Daniel Leuwers, qui oppose dans son ouvrage les tenants de « la

⁵⁹² ADAM, Jean-Michel, *Pour lire le poème*, p. 18.

⁵⁹³ DEBREUILLE, Jean-Yves, *Enseigner la poésie ?*, p. 138.

⁵⁹⁴ RICOEUR, Paul, *La Métaphore vive*, 1975.

⁵⁹⁵ LE GUERN, Michel, *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*, 1973.

⁵⁹⁶ COHEN, Jean, *Structure du langage poétique*, 1966.

métaphore comme écart » créateur, et les « contestations modernes de la métaphore⁵⁹⁷ ». Pour Paul Ricœur, dans *La métaphore vive*, où il refait l'historique de celle-ci en rappelant les bases qu'Aristote avait déjà plantées : « Il y a une unique structure de la métaphore, mais deux fonctions : une rhétorique, et une poétique ». Cette fonction poétique de la métaphore est déjà expliquée dans *La Poétique* d'Aristote : « la Métaphore [en poésie] est le transport à une chose d'un nom qui en désigne une autre ». Cela implique un mouvement, « une violation de l'ordre des choses⁵⁹⁸ » : en défaisant un ordre, elle en invente un autre. Paul Ricœur voit dans la poésie plus que l'idée que s'en faisait Quintilien⁵⁹⁹ : si la métaphore crée un effet de langage à cause de l'écart par rapport à la norme qu'elle produit, elle n'est cependant pas gratuite. Elle s'inscrit dans une double tension qui est celle-là même de la *mimesis*, à savoir qu'elle s'impose comme « soumission à la réalité ET invention fabuleuse ». Comme le dit Roman Jakobson, alors qu'il évoque les caractéristiques de la fonction poétique⁶⁰⁰, « la fonction poétique projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison⁶⁰¹ ». Nous retrouvons le principe de combinaison de l'axe syntagmatique et celui de sélection de l'axe paradigmatique, soit d'un sens parmi tous les sens possibles, et qui crée du sens, si tant est que « la terre est bleue comme une orange ». Cette dialectique interne de la métaphore fait que le poème opère lui aussi une transmutation dialectique : il accepte la déperdition d'un sens au profit d'un sens second, faisant que derrière tout signifiant se cache un sens, un signifié latent, dès lors que tout énoncé métaphorique est voué à s'autodétruire pour faire place à d'autres messages. Ainsi, comme le dit Paul Ricœur : « toute la stratégie du discours poétique se joue en ce point : elle vise l'abolition de la référence par l'autodestruction du sens des énoncés métaphoriques, autodestruction rendue manifeste par l'interprétation littérale impossible⁶⁰² ». Nous ne pouvons qu'évoquer à notre tour le fameux « j'ai voulu dire ce que cela dit, littéralement et dans tous les sens ». Au-delà même de ce qu'Adam proposait sur la lecture du texte poétique et la « surimpression de codes », la pluralité se joue dans cette

⁵⁹⁷ « Fonction métaphorique de la poésie », *Op. cit.*, pp. 14-23.

⁵⁹⁸ Voir les relations entre *lexis* (élocution) et *muthos* (fable) chez Aristote, qui souligne, comme le fera aussi Ricœur, une forme de complémentarité entre intériorité/extériorité ; de même pour le rapport *muthos* et *mimesis* : pour Aristote, la *mimesis* n'existe que dans la poésie, elle est le levier capital qui permet d'arriver à la traduction ou incarnation du *muthos*, elle en est même la construction. Le lien entre *muthos* et poésie est dans leur dimension prospective : le poète raconte ce qui aurait pu arriver, mais cela reste de l'ordre du fantasme... Char dit ainsi : « le poème est l'amour réalisé du désir demeuré désir » (Fureur e mystère) : ce serait le désir qui parle dans le poème, elle est donc une *mimesis*, une création, un « avant » comme le dira Rimbaud : « la poésie ne rythmera pas l'action, elle sera en avant ». Ainsi, elle ne peut se contenter, par l'image, du descriptif, du déjà là, de la seule re-présentation : elle est exclusivité.

⁵⁹⁹ *Rhétorique*, III, 4, 1407, pp. 14-15.

⁶⁰⁰ La fonction poétique : « consiste à mettre en évidence le côté palpable des signes, et approfondit par là même la dichotomie des signes et des objets ».

⁶⁰¹ JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale*, 1963.

⁶⁰² *Op. cit.*.

destruction créatrice de sens, C'est une « torsion du sens littéral des mots et innovation de sens »⁶⁰³. Equivalence / non équivalence entre le mot et la chose, que Roman Jakobson dans *Question de poétique* exprime dans le terme de « poéticité ». Ce dernier sera moins radical que Paul Ricœur, car pour Jakobson, l'écart métaphorique (qu'il reprend finalement d'une autre manière dans son analyse de l'axe paradigmatique), travaille surtout sur l'ambiguïté du dire, plus que sur la destruction-création. On serait moins dans l'abolition que dans l'indétermination, l'entre deux. Dans le poème, « la suprématie de la fonction poétique sur la fonction référentielle n'oblitére pas la référence (dénotation) mais la rend ambiguë », ce qui débouche sur une sorte de « présence absence »... Le philtre métaphorique, dès lors qu'il s'active par la lecture, devient lieu de subversion / recréation, d'entre deux. Ce philtre est double : la matière en est le mot, et l'énergie, le sujet qui « l'aide à fonctionner », c'est le lecteur. Là encore, nous comprenons la spécificité et la complexité de l'activité du lecteur dans ce type de lecture interprétative.

Comme nous l'avons dit, la notion de sens en poésie est plurielle, complexe. Elle contraint le lecteur à construire un sens possible, à travers les possibles offerts, et à construire un sens à partir de son propre rapport au texte et de tout ce que cela engage en termes d'interactions. Ce rapport au texte devient plus complexe et pluriel quand, se dépossédant d'une forme de rationalité contenue par le langage, le texte, faisant alors appel à une « logique de la sensation », amène le lecteur à quitter le figuratif pour le figural. Il passe alors d'un système de représentation à un système de présentation. Jean-François Lyotard, dans *Discours, Figure*, montre ainsi que ce rapport au texte, et les contraintes de la concrétisation imageante de tout sujet, amènent ce dernier à isoler des schèmes, vignettes, « chromo », les séparant de toute image construite et référentielle, pour ensuite dépasser cette référence, par le collage en chaîne de ces chromos. Ces chromos, que Rimbaud a notamment voulu nous « présenter » dans son poème « Après le déluge », se trouvent dépouillés de leur contenu représentatif, et donc, ouverts à tous les possibles, à toute la « corporéité⁶⁰⁴ » imageante que le lecteur voudra lui permettre d'absorber. Cette « force » du texte, le lecteur, par le filtre de sa propre lecture, va la transformer en interprétation. Pour Gilles Deleuze, la puissance du texte,

⁶⁰³ JAKOBSON, Roman, *Qu'est-ce que la poésie ?*, 1973.

⁶⁰⁴ Comme le dit ainsi Michel Collot, « ce qu'il [le poème] donne à voir, c'est sa propre visée. [...] La visée du poème ne consiste pas dans son adéquation à un modèle extérieur (réfèrent), mais dans le mouvement même par lequel quelque chose se montre en lui (référence).[...]. Il ne s'agit pas de défigurer pour le rendre méconnaissable un sens que le poète pourrait se figurer autrement, mais de donner forme à l'infigurable » (*La Poésie moderne et la structure d'horizon*, 1989, pp. 207-246).

Voir aussi COLLOT, Michel et MATHIEU, Jean-Claude, *Poésie et Altérité*, Poche, 1990.

c'est celle du « rythme », non cérébrale, mais qui crée ce rapport et qui donne au texte poétique une de ses caractéristiques génériques propres⁶⁰⁵.

Pluralité énonciative

Ce rapport sensoriel, pluriel et complexe renforce le lyrisme tout en montrant que, si « je est un autre », plus encore, le « je » devient pluriel dans l'expérience poétique, que ce soit le « je » qui écrive ou le « je » qui « lise ». Celui qui écrit un roman est un romancier, celui qui raconte, un narrateur, celui qui vit l'histoire, le personnage. Même distinction est faite en poésie, où l'on distingue poète et sujet lyrique. Ainsi, quand bien même il se voudrait le plus personnel et sincère possible, le « je » n'est jamais vraiment exclusivement celui du seul poète. Il est en 'interaction avec un autre je, que l'identification soit recherchée ou non par ce dernier⁶⁰⁶. On préfère alors parler en poésie de sujet lyrique. C'est ce que nous explique Jean-Michel Maulpoix :

« Si personnel soit-il, le sujet lyrique se voit contraint, sinon à se dépersonnaliser, du moins de traduire sa propre expérience, en traits généraux et universels. Car la vocation du lyrisme est d'exprimer “ ce qu'il y a de plus général, de plus profond et de plus élevé dans les croyances, représentations et connaissances humaines ” (Hegel). Le sujet lyrique doit donc partir d'un sentiment qui lui est propre, ou d'une circonstance, d'un événement fugitif, pour en appréhender l'essence et l'exprimer “ d'une façon consubstantielle ”⁶⁰⁷ ».

Ces caractéristiques énonciatives ont peut-être pu amener Jean-Yves Debreuille à intituler un des chapitres de son ouvrage « Le partage en poésie⁶⁰⁸ », ce partage étant celui de la place du « je » :

« Le texte poétique est un miroir auquel le lecteur se heurte avant d'être renvoyé à lui-même, reconnaissant dans son expérience les sensations et sentiments dont le poème est le déclencheur. Il y a donc une activité subjective du lecteur de poème, qui est à la fois appropriation et achèvement. [...] Henri Meschonnic parle du “ lire-écrire ” un poème, désignant par là l'inscription par le lecteur de son expérience particulière du vécu, et/ou de son inconscient [...]. C'est dire si la notion “ d'intention

⁶⁰⁵ DELEUZE, Gilles, *Logique des sens*, 1969.

⁶⁰⁶ Voir en cela la remarque de Jean-Michel Adam pour qui « considérer le poème sous un angle énonciatif ou comme acte de discours, c'est donc insister sur la nécessité d'une approche à la fois textuelle et pragmatique (envisageant la ou les fonction(s) interactive(s) propre(s) à chaque poème). Il faut donc lier une attention rigoureuse à la densité de l'unité TEXTE et une attention à sa dimension énonciative » (*Pour lire le poème*, p. 168).

⁶⁰⁷ MAULPOIX, Jean-Michel, « L'expérience lyrique, jeux de miroirs du sujet », *Du Lyrisme*, 2000.

⁶⁰⁸ DEBREUILLE, Jean-Yves, *Enseigner la poésie ?*, pp. 136-151.

de l'auteur », déjà si contestable en elle-même, quand il s'agit de littérature, devient totalement vide de sens quand il s'agit de poésie⁶⁰⁹ ».

La voix du « je », la parole poétique, est ainsi une parole adressée. C'est une voix qui en appelle une autre, qui l'invite à se retrouver dans le texte. André Frénaud concevait ainsi la poésie :

« Où est mon pays ? C'est dans le poème.

(.....)
Prends-le dans ta voix, tu entendas crier
l'univers qui violemment y construisit un nid
et s'enfuit en tumulte⁶¹⁰ ».

Cette inscription qui engage le lecteur par sa lecture, par ce rapport au texte, à la fois cognitif et affectif, sensitif et rationnel, quasi physique dirait-on même parfois, s'explique ainsi par cette énonciation si particulière, à la fois inclusive et exclusive, identificatoire et ouverte au lecteur, offrant et obligeant l'activité plurielle de ce dernier. Comme le dit Daniel Briolet⁶¹¹ : « écrire et lire (notamment un poème) ne constitueraient-ils pas deux aspects indissociables d'une même activité qui aboutit toujours, peu ou prou, à modifier de façon passagère ou durable l'être du lecteur aussi bien que celui de l'auteur ? ». Briolet voit ainsi, dans le passage « du je à l'autre, une tension exacerbée par les “ formes poétiques ” ». Il fait alors référence à Emile Benveniste⁶¹², en soulignant:

« L'énonciation écrite se meut sur deux plans : l'écrivain s'énonce en écrivant, et à l'intérieur de son écriture, il fait des individus s'énoncer. [...] C'est de l'existence d'un semblable objet de désir incorporé, dans l'acte d'écriture, à un même sujet “ transindividuel ” parce que situé dans un espace de rêve où auteur et lecteur sont pris conjointement dans un mouvement contradictoire d'identification et de différenciation mutuelles, que le “ sujet de l'énonciation ” tire son origine ».

Ainsi, pour Pierre Reverdy, « on n'écrit pas pour soi, on n'écrit pas pour les autres, on écrit aux autres, bien qu'on ne sache pas exactement à qui⁶¹³ ». Parole poétique

⁶⁰⁹ André Frénaud ne l'avoue-t-il pas lorsqu'il dit, dans « L'irruption des mots » : « j'en fais le tour après, enorgueilli, / ne me reconnaissant qu'à peine en ce visage qu'ils (les mots) m'ont fait voir et qui parfois m'effraie, / car ce n'est pas moi seul qui par eux me démange » ?

⁶¹⁰ FRENAUD, André, *Il n'y a pas de paradis*.

⁶¹¹ BRIOLET, Daniel, *Poésie et enseignement*, 1983, pp. 7-25.

⁶¹² « L'appareil formel de l'énonciation », *Langages*.

⁶¹³ REVERDY, Pierre, *Le livre de mon bord*.

intrinsèquement adressée, et, nous dit Bruno Gelas⁶¹⁴ : « c'est d'ailleurs précisément parce que cette parole adressée n'est pas réductible à un message référé, [dans le “ je ” comme dans le “ tu ”] que je pourrai par exemple la reprendre à mon tour et à mon compte. ». Pluralité énonciative d'un sujet poétique qui appelle en l'invitant le lecteur, qui l'inscrit dans le texte même, dans le tissage du sens, pour qu'à son tour il tisse l'écriture de sa propre lecture, plus ou moins obligé pour cela de « plonger dans l'inconnu » des indéterminations, des blancs sémantiques, des écarts, des échos...

Jacques Lacan se demandait : « comment le poète réussit-il ce tour de force de faire qu'un sens soit absent ?⁶¹⁵ ». « Sens absent », ou sens qui attend la présence d'un lecteur, pour le rendre signifiant ? Ces formes plurielles d'interaction face au texte poétique créent un double rapport avec celui-ci : le texte est à la fois ouverture à une pluralité de sens, invitation du lecteur à devenir créateur, auteur, et en même temps, résistance d'un sens qui se dérobe par les écarts que ses différentes structures peuvent construire. Cette « présence-absence » d'un sens possible⁶¹⁶ rend dès lors plus ambigu le rapport à ce type de texte.

Ainsi, la logique du sens (poésie du signifié), et plus précisément la représentation (images concrétisantes et références virtuelles ou actuelles) et le rapport au « je » (sujet lyrique, expression des sensations ou sentiments, rapports au sujet lecteur), dès lors qu'ils sont travaillés par des formes de mises en suspens ou d'ambiguïtés, pourraient rendre le texte poétique plus complexe à la lecture interprétative, plus résistant.

Le texte poétique contemporain : un objet potentiellement résistant

Quelles possibles résistances du texte poétique ?

Si « le désir vit de l'énigme » comme le dit Philippe Meirieu et que « le poème est l'amour réalisé du désir demeuré désir », selon René Char⁶¹⁷, alors les caractéristiques du texte poétique tel que nous venons de les préciser en font un objet double, qui lie dans la paronomase et délie dans nos réflexions hermétisme et herméneutique du texte poétique. Le texte poétique qui nous intéresse ne se laisse pas découvrir sans effort, ou alors, on croit avoir

⁶¹⁴ GELAS, Bruno, « Le poème au plus près du langage », DEBREUILLE, Jean-Yves (dir.), *Enseigner la poésie*, p. 167.

⁶¹⁵ Séminaire du 15 mars 1977.

⁶¹⁶ D'un projet, projection conditionnée par l'investissement du lecteur est caractéristique d'un certain nombre de poèmes contemporains notamment, et des poètes qui ont compris les pouvoirs et les limites du langage et des mots...

⁶¹⁷ *Feuillets d'Hypnose*, 1946.

lu le poème, sans n'avoir fait qu'en effleurer les mots, et vivre ce que Jean Verrier nomme justement une « illusion de lecture⁶¹⁸ ». C'est peut-être en interrogeant plus précisément ces formes de résistance que nous pourrions mieux comprendre si l'hermétisme peut servir l'herméneutique poétique...

Nous avons déjà souligné certaines des caractéristiques du texte poétique, les lieux de son évolution, mais il s'agit à présent d'interroger, à priori, ces caractéristiques particulières à partir de la notion de résistance. Il nous faut pour cela nous réapproprier cette notion, empruntée à Dominique Maingueneau et Catherine Tauveron, car ces deux auteurs s'intéressent plus spécifiquement à la résistance des textes narratifs. Nous nous en différencions de fait en nous intéressant à la résistance des textes poétiques. Les caractéristiques soulignées de certains textes poétiques permettent de réactualiser ces deux notions, mais elles demandent de préciser ce que nous entendons nommer « texte poétique résistant ».

Rappelons tout d'abord brièvement la définition donnée par Dominique Maingueneau et Catherine Tauveron du texte résistant, en soulignant plus particulièrement la distinction opérée par Tauveron entre textes réticents et textes proliférants. Le texte dit résistant, selon Dominique Maingueneau⁶¹⁹, est un texte littéraire qui « sollicite avec force la participation du lecteur dans la construction du sens : d'un côté, il est “ réticent ”, c'est-à-dire criblé de lacunes ; de l'autre, il prolifère, obligeant son lecteur à opérer un filtrage drastique pour sélectionner l'information pertinente. La coopération du lecteur exige donc un double travail, d'expansion et de filtrage ».

Une autre distinction est à faire, entre texte réticent, et proliférant. D'une part, il existe des textes qui « résistent » à la compréhension littérale parce qu'ils n'en disent pas assez. Il s'agit, selon Catherine Tauveron⁶²⁰, de textes « réticent » qui, au sens propre, en disent moins qu'ils ne le devraient, et dont tous les « blancs » constituent des problèmes de lecture qui ne dépendent pas, de prime abord, des habiletés du lecteur. Les récits « réticents » rompent les lois élémentaires de la communication pour ne pas rendre la saisie du message immédiate. Ils peuvent conduire délibérément le lecteur à une compréhension erronée (fausses pistes, etc.) ou encore empêcher la compréhension immédiate (enchâssement de plusieurs récits, etc.). Ils

⁶¹⁸ VERRIER, Jean, « L'illusion de lecture », TAUVERON, Catherine (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire, à l'école et au-delà*.

⁶¹⁹ 1990, cité par Tauveron, 1999, p. 35.

⁶²⁰ 2001, 2002.

posent donc avant tout des problèmes de compréhension. « Par " réticence ", nous entendons tout ce qui enraye les automatismes de compréhension de l'intrigue ou en joue afin de leurrer le lecteur inattentif⁶²¹ ».

Sont appelés « proliférants » les textes qui contrairement aux textes réticents, en disent délibérément trop et offrent ouvertement une pluralité d'interprétations. Il s'agit de textes ouverts et polysémiques qui demandent au lecteur de faire des choix interprétatifs ou de textes qui possèdent une forte portée symbolique, ce qui soulève des problèmes d'interprétation. Pour citer Tauveron,

« La " prolifération ", quant à elle, tient au fait que tout peut être signifiant dans le texte, tout peut désigner une hypothèse à formuler après avoir rassemblé d'autres indices convergents, une hypothèse qui sera doublement ou triplement signifiante selon l'angle de prise de vue. Est " proliférant " un texte qui se laisse déployer de manière plurielle, parce que ses mots, ses phrases en plein, ses non-dits, ses ambiguïtés, ses contradictions sont susceptibles d'une lecture conjecturale sinon polysémique. Lecture conjecturale et polysémique qui touche aussi bien l'intrigue et ses personnages que les enjeux symboliques ou moraux de l'ensemble⁶²² ».

Qu'en est-il des textes poétiques qui nous intéressent ? D'une manière générale, hors distinction, les caractéristiques mises en relief précédemment nous semblent pouvoir s'inscrire dans ces formes de résistance. Ainsi, la spécificité énonciative du sujet lyrique et la question de la voix adressée créent une ambiguïté, un flou qui permettent à la fois de s'inscrire dans la voix du texte, de manière plurielle, mais sans que cette identification ne soit clairement définie (ce sont souvent plus l'expression des sentiments et la seule expression à la première personne qui amènent à cette invitation du lecteur) : ce serait une forme de « présence absence ». La pluralité des sens est aussi favorisée par le recours aux figures de l'analogie, et notamment à la métaphore, comme on a pu le voir avec Daniel Leuwers, mais aussi par la macrostructure du texte poétique, en vers, sous forme d'univers clos, qui accentue de fait une double lecture paradigmatique et syntagmatique. Polysémie, prolifération, mais aussi réticence, quand certaines métaphores ne se laissent pas apprivoiser facilement, car les structures syntaxiques, renforcées par la métrique, jouent aussi sur la difficulté du lecteur à

⁶²¹ Le texte réticent « cherche à modifier son lecteur, à le former au cours du processus énonciatif. Ou encore, pour reprendre Barthes, il fait des avances au lecteur, le " drague ", dessine en creux sa présence dans son propre corps [...]. Est " réticent " tout ce qui concourt délibérément à créer des énigmes : silences, gommage des relations de cause à effet, brouillage ou contradictions des voix, brouillage des frontières des mondes, de la vérité et du mensonge, camouflage de la nature du narrateur, clins d'œil culturels au travers d'allusions à d'autres œuvres... » (TAUVERON, Catherine, « La littérature comme jeu, à l'école aussi », *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, 2002).

⁶²² TAUVERON, Catherine, *ibid.*

suivre le fil du vers... Prolifération des sens, mais réticence parfois face aux connaissances contextuelles qui s'y cachent⁶²³. Autre élément, la volonté des poètes héritiers de Hölderlin (en lien avec « les poètes du signifié ») d'une quête de sens qui les amène à proposer leur propre « alchimie du verbe », leur *vision du monde*, et qui n'est pas sans passer par une déformation du réel par le langage et la structure (ou déstructuration) du langage poétique. De fait, une remarque de Catherine Tauveron nous semble devoir être particulièrement prise en compte pour notre propos : « Certaines réticences (comme le blanc) peuvent bien entendu être " proliférantes " à l'occasion. ». Il nous semble que les textes poétiques résistants embrassent tant les caractéristiques de la réticence que de la prolifération, s'inscrivant dans une double approche, de manière intrinsèque. Proliférants par la polysémie, la pluralité des voix, réticents par les ellipses, les figures de l'analogie, l'invitation à une quête d'un sens, déclenchant l'activité interprétative du lecteur dès la première lecture...

Les « lieux d'incertitude » dans la quête du sens ...

Ces zones où la lecture bloque, un temps du moins, s'apparentent à des formes de *man's land* du sens, à des zones d'incertitudes, qui pourraient prendre l'apparence, pour certains lecteurs, de terrains minés. Le terme d'« indétermination » fait écho aux propos de Jean-Louis Dufays, qui analyse certains types d'indéterminations textuelles. Dans son ouvrage *Stéréotype et lecture*, il effectue une distinction entre « blocages » et « malentendus⁶²⁴ », puis il évoque les raisons pour lesquelles le texte exige de la part du lecteur un nécessaire repérage des indéterminations et « l'effort » que cela implique de sa part :

« Un effort de la part du lecteur [est] demandé lorsque le texte est ressenti comme “ complexe ” et donne l'impression de résister au travail de construction. En réalité, cet effet est moins produit par le texte que par les limites du système de décodage mis en œuvre pour l'appréhender [...]. Il est cependant des unités de sens qui suscitent la perplexité de l'ensemble des lecteurs parce qu'elles constituent des infractions par rapport aux principes de cohérence et de non contradiction qui régissent le développement du sens global ».

⁶²³ C'est par exemple le cas de certains poèmes de René Char, doublement emblématiques de cette poétique résistante... et de résistance.

⁶²⁴ « J'appelle “ blocages ” les situations dans lesquelles les limites de sa compétence empêchent le lecteur de donner sens à un item lexical ou à une construction syntagmatique, et “ malentendus ” les situations dans lesquelles le lecteur confond un item dont il ignore le sens avec un autre qu'il maîtrise » (*Op. cit.*, p. 132).

Dufays propose ensuite de classer ces « indéterminations » en quatre grands types :

- « L'ambiguïté : le lecteur identifie une ou plusieurs unités sémantiques auxquelles il peut attribuer au moins deux sens distincts.
- Le résidu : le lecteur identifie une ou plusieurs unités sémantiques qui ne s'intègrent pas au système de significations qu'il a développé.
- Le blanc : le lecteur identifie un ou plusieurs lieux du texte où une information nécessaire pour boucler le système de signification fait défaut.
- La contradiction : le lecteur identifie une relation d'incompatibilité entre deux ou plusieurs unités sémantiques de même niveau⁶²⁵ ».

Face à ces « lieux d'incertitude », le lecteur aura le choix entre deux attitudes : réduire les résistances en intégrant « de force » le texte dans le schéma du topic : la construction est alors bouclée par le « clicage ». Mais il est aussi possible de préserver les indéterminations, de renoncer à les rationaliser : la construction reste alors inachevée et la lecture se fait « suspensive ». Le clicage, et plus précisément le « colmatage des blancs », peut ainsi être synonyme d'activité et de « créativité du lecteur » : « le clicage amène aussi le lecteur à déployer des initiatives personnelles pour suppléer aux insuffisances du texte⁶²⁶ ». Nous voyons dans ce rapport au texte une forme de « liberté interprétative du lecteur », mais née de la contrainte, de la résistance de ce dernier, qui s'expose sans se donner à la compréhension immédiate et qui, de fait, enclenche l'activité interprétative et propose, par ses indéterminations mêmes, d'inscrire la lecture dans une forme de cheminement à construire et de s'inscrire par là-même davantage dans l'acte de lire.

Forte de ces deux approches de l'indétermination ou de la résistance textuelles, nous voyons se dessiner un parallèle entre les textes poétiques, tels que nous les avons précisés, et ces deux approches de Catherine Tauveron et Jean-Louis Dufays, que nous nous réapproprions et nous permettons de modifier dans le cadre de cette recherche, pour les inscrire dans le cadre générique et spécifique du type de texte ciblé. La pluralité énonciative, référentielle, sémantique du texte, les particularités typographiques, métriques, les libertés poétiques, face à ces règles métriques, voire, en termes d'agrammaticalité (du « e » muet et autres licences aux néologismes poétiques), les échos sonores de la rythmique (etc.) font du texte poétique un objet qui résiste à son lecteur. C'est un objet « réticent » par ces blancs créés, ces « écarts » sémantiques qui amènent « ambiguïtés, résidus, blanc et contradiction ». Il est aussi proliférant, par cette pluralité énonciative du double « je », par la polysémie et la

⁶²⁵ *Ibid.*, pp. 156-157.

⁶²⁶ *Ibid.*

combinaison des isotopies inscrites dans cet espace resserré et clos qu'est le poème. *Mais paradoxalement, ces zones d'indéterminations, ces « nœuds interprétatifs⁶²⁷ » ne peuvent-ils apparaître comme des obstacles qui aident à d'autant mieux s'inscrire dans le texte, en mobilisant l'effort interprétatif du lecteur, en lui ouvrant la voie de possibles cheminements interprétatifs, tout en l'invitant à une forme de vigilance, à une invitation, par l'analyse du texte, à mieux comprendre non seulement ce que peut dire le texte, mais surtout ce que l'on comprend, l'on ressent, amenant ainsi chaque lecteur à s'impliquer de manière plurielle dans sa lecture ?*

Seront ainsi appelés *textes poétiques résistants* les textes qui, par leurs contraintes énonciatives, sémantiques et langagières (soit tout autre point entrant dans la syntaxe et grammaire) appellent à un effort interprétatif du lecteur, qui ne peut se contenter d'une lecture « passive », littérale, pour sa compréhension. La notion de résistance n'est pas exclusive à ce genre et elle dépend de plus de certaines caractéristiques que nous avons tenté de souligner en questionnant le rapport au sens, et plus encore l'énonciation et la représentation. La question est alors de savoir si, face à ces zones qu'on peut aussi, pour l'instant, nommer zones d'incertitude, le lecteur tentera de « combler les blancs », s'il voudra et sera en mesure d'affronter cet obstacle dans son cheminement de lecture, ou si ces zones feront barrage à celui-ci, apparaissant alors comme des zones obscures et hermétiques.

Il s'agit alors de chercher à mieux cerner les impacts possibles, positifs ou négatifs, de ces zones d'ombre textuelles dans l'acte de lire et dans le cheminement interprétatif. Cette « obscure clarté⁶²⁸ » fait-elle réellement du texte un lieu d'ombre à éclairer, à mettre en lumière, par l'activité de son lecteur, ou le transforme-t-elle en lieu de perte de tout repère pour l'apprenti lecteur ? Si l'on en croit Ponge,

« Il est évident que c'est seulement dans la mesure où le lecteur lira vraiment, c'est-à-dire qu'il se subrogera à l'auteur, au fur et à mesure de sa lecture, qu'il fera, si vous voulez, un acte de commutation, comme on dit d'un commutateur, qu'il ouvrira la lumière enfin qu'il tournera le bouton et qu'il recevra la lumière. C'est seulement le lecteur donc qui fait le livre, lui-même, en le lisant ; et il lui est demandé un *acte*⁶²⁹ ».

⁶²⁷ Nous pouvons nous reporter aussi aux propos de Fabienne Calame-Gippet et Danielle Marcoin auxquels nous empruntons le terme de « nœuds interprétatifs », et qui soulignent auparavant : « seuls les textes résistants se prêtent à l'apprentissage de la Lecture Littéraire ». Elles évoquent aussi la notion de « nœuds interprétatifs » (« Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école », *Repères* n° 19).

⁶²⁸ « La lecture méthodique à la lumière des Instructions Officielles : une obscure clarté », *Pratiques* n° 101-102, 1999, pp. 77-94.

⁶²⁹ PONGE, Francis, *Entretiens avec Sollers*. C'est nous qui soulignons.

Lire c'est éclairer le texte de sa propre lumière... La clarté dépendra-t-elle cependant de l'obscurité du texte? Et quand bien même ce serait le cas, toutes les formes d'obscurités créeront-elles la même lumière ? En quoi ce type de texte, considéré ainsi comme objet littéraire et outil didactique, pourrait-il guider l'élève, par ses contraintes mêmes, vers les objectifs de la lecture analytique ?

C) Des contraintes fécondes pour une lecture analytique renouvelée

Le texte poétique résistant : objet d'enseignement, objet d'apprentissage ?

Permettons-nous avant tout ce rappel utile avec Catherine Tauveron : « à n'offrir en pâture que des textes « lisibles », on ne prépare pas les élèves à s'attendre à l'obstacle [...] l'école, pour l'heure, pratique le détournement des obstacles⁶³⁰ ». Ayant vu certaines caractéristiques du texte poétique résistant, nous sommes mieux à même de comprendre, par la « reliance » qu'offre la notion de « résistance », sa « valeur didactique⁶³¹ » dans l'apprentissage qui nous occupe.

Si Jean-Yves Debreuille, Karl Canvat, Nathalie Brillant-Rannou, et d'autres encore ont depuis un certain temps déjà souligné l'intérêt de ce rapprochement sujet-lecteur et poésie, et mis en évidence « les enjeux⁶³² » de cette inscription pour l'enseignement du français⁶³³, ces études se sont la plupart du temps intéressées à l'approche expérientielle de ce rapport, c'est-à-dire à un mode de lecture motivé ou accentué dans cette interaction texte-élève, et moins aux caractéristiques génériques ou spécifiques à certains textes poétiques qui seraient à l'origine de ce mode, voire qui seraient mobilisatrices d'autres opérations⁶³⁴. Cet intérêt pour l'approche expérientielle que peut permettre le texte poétique est essentiel, *mais la question serait à présent de savoir si d'autres modes de lecture peuvent être aussi motivés par ce type de texte, s'ils peuvent se combiner à ce dernier et si cette combinaison et d'autres stratégies (de l'ordre de l'inférence, de la dialectisation du propos par exemple) peuvent être davantage motivées par la lecture analytique de ce type de texte et ce, jusqu'à l'écriture d'un texte de lecteur*. Questionner l'intérêt du texte poétique résistant, de ses possibles apports cognitifs et

⁶³⁰ Comprendre et interpréter le littéraire, à l'école et au delà, p. 12.

⁶³¹ « Qu'est-ce donc que d'écrire un poème, ou d'essayer d'en retrouver la genèse tandis que s'accomplit sa lecture, sinon vivre une succession de « moments dialectiques » au cours desquels le passage d'un terme contradictoire à un autre se résout dans l'accès à des catégories de pensée nouvelles d'où naît aussitôt la découverte de termes contradictoires également nouveaux, ou demeurés jusque-là insuffisamment perçus ? » (Chapitre 8, IV, « Valeur didactique du texte poétique », *Poésie et enseignement*, pp. 640-667).

⁶³² Voir notamment la thèse de Nathalie BRILLANT-RANNOU : *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, 2010.

⁶³³ On pourra notamment se reporter à l'analyse très précise de Jean-François Massol sur « les transformations des pratiques scolaires de poésie, en France, à la fin du XIX^e siècle », et plus précisément à celle enseignée dans les collèges et les lycées, pour une vision plus large relative à l'évolution de cet enseignement (MASSOL, Jean-Louis, *De l'institution scolaire de la littérature française, 1870-1925*, 2004, pp. 27-38).

⁶³⁴ Nous soulignerons néanmoins que Nathalie Brillant-Rannou a déjà travaillé sur les formes d'approches texte poétique-élèves, proposant différents modèles de lectures très intéressants, et qui font état de la pluralité des approches possibles avec ce genre (en lycée pour cette présentation) (RANNOU, Nathalie, « Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation du poème par les élèves de lycée », CHABANNE, Jean-Charles (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, pp. 8-12).

métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture analytique, apparaît comme une piste de recherche essentielle. Ainsi se voudrait renversée la fausse croyance selon laquelle ce type de texte résistant ne conviendrait guère à l'enseignement de la lecture littéraire : en soulignant la relation entre les enjeux d'apprentissage pour la lecture analytique et pour le texte poétique, il s'agit de réfléchir alors à la complémentarité des deux objets et à leur enrichissement réciproque. De cette façon, nous mettons ici en relation les propos et les « incitations pédagogiques » d'Anne Vibert, relatifs à l'enseignement de la lecture analytique⁶³⁵, la réflexion didactique sur la lecture du poème des travaux de thèse de Nathalie Brillant-Rannou et le rapport au texte « résistant », redéfini par nous à partir des écrits de Catherine Tauveron et Jean-Louis Dufays. Il apparaîtra alors de plus en plus clairement que la lecture analytique doit passer par la rencontre de textes résistants tels que les textes poétiques résistants.

Approche des apports cognitifs et métacognitifs des textes poétiques résistants

Avant de conclure sur l'intérêt d'inscrire ce type de texte dans l'apprentissage de la lecture analytique (sans pour autant bien entendu leur accorder une quelconque exclusivité) et d'observer le degré de pertinence de notre propos à travers une mise en pratique effective de ceux-ci, il est nécessaire de mieux cerner, à priori, les apports cognitifs et métacognitifs de ce type de texte pour la lecture analytique. Cela nous permettra non seulement de souligner de nouveaux intérêts possibles de ce type de texte, mais aussi de mieux réfléchir aux objectifs et aux variables que nous pourrions ensuite analyser.

Les apports cognitifs.

Dans sa thèse, Daniel Briolet explique en quoi le texte poétique, qui plus est « hermétique », et encore plus dès qu'il s'inscrit dans la thématique du désir, favorise la dialectisation de la lecture, ainsi qu'une approche par l'élève à la fois expérientielle et critique. Ces propos font ainsi écho à nos pistes précédentes, sous un autre angle (« logique de l'énoncé, logique de l'énonciation, et logique de l'énoncé performatif métaphorique »). Briolet montre ainsi en quoi, à priori, les interactions poème-élève devraient favoriser des modes de lecture que nous avons qualifiés pour notre part d'expérientiel et critique, notamment par les caractéristiques intrinsèques que nous avons trouvées à ce type de textes littéraires. Ceci amène cet auteur à souligner l'intérêt d'« enseigner la poésie », tout en rappelant que c'est

⁶³⁵ Démarche de type plurivectorielle sans la nommer ainsi, prise en compte du lecteur...

encore « une pédagogie à la recherche de ses objectifs⁶³⁶ ». L'intérêt du texte poétique dans l'enseignement de la lecture, et notamment l'inscription d'un rapport au texte expérientiel, a bien été souligné aussi par Jean-Marie Schaeffer : « seule une activation de la littérature comme mode d'accès propre au monde, c'est-à-dire seule l'entrée de l'enfant ou du jeune dans l'expérience personnelle que constitue la lecture des œuvres, peut garantir que cette transmission soit autre chose qu'un savoir mort. Guider les élèves vers cette expérience devrait donc, en toute logique, constituer le cœur même de l'apprentissage littéraire⁶³⁷ ». Cela fait écho à l'objectif de « connaissance de soi et du monde » inscrit dans les programmes. Reste à savoir si cette caractéristique se vérifie aussi avec des textes plus résistants, et si elle n'entrave pas une approche plurielle et dialectique : c'est en effet cette approche complexe qui constitue en partie le « défi » actuel de l'apprentissage de la lecture analytique⁶³⁸.

Les caractéristiques du texte poétique résistant soulignées à partir des réflexions de Jean-Louis Dufays et de Catherine Tauveron font que les « indéterminations » de ce type de texte pourraient favoriser les opérations mentales de la construction inférentielle, qui s'avèrent indispensables pour dépasser le stade des « premiers impressions de lecture ». L'effort interprétatif commun à cet apprentissage et à ce type de texte serait, en raison de leurs formes de « résistance » respectives, à même de favoriser la construction progressive d'une « lecture attentive et réfléchie », par la construction d'un cheminement de sens possible, projection / projet de lecture exigeant un rapport au texte fort et donc, une justification nécessaire. Il s'agirait plus précisément du recours au mode textuel et, comme le disent les Programmes, d'une étude attentive de « l'écriture, du sens », visant la bonne « compréhension » et le « sens⁶³⁹ ». Là aussi, il s'agirait de voir si et en quoi les textes de

⁶³⁶ « Les objectifs appelés par la relation au texte littéraire et au poème [...] réservent en effet une place de choix aux fonctions émotives et expressive, métalinguistique et surtout poétique attachées, à des degrés divers, à l'ouverture de nombreux procès d'énonciation. Ces trois fonctions sont-elles réellement pratiquées autant qu'elles le devraient par les élèves ? [...] Le langage du poème est par excellence celui dont l'usage conditionne naissance et développement du « mode personnel », à proprement parler « littéraire », du « code élaboré ». Peut-être même facilite-t-il pour peu qu'une pédagogie appropriée [...]. La logique poétique est tension contradictoire entre trois formes de logiques : la logique de l'énoncé, la logique de l'énonciation et la logique de l'énoncé performatif métaphorique. Celle-ci, nous l'avons vu, est la plus « poétique » des trois dans la mesure où c'est elle qui met le plus nettement en évidence l'opposition entre infinité et universalité qui conditionne toutes les opérations mises en jeu par les deux autres comme par tout système logique. » (Partie 4, « Une pédagogie à la recherche de ses objectifs », *Poésie et enseignement*).

⁶³⁷ SCHAEFFER, Jean-Marie, *Petite écologie des études littéraires; Pourquoi et comment étudier la littérature*, 2011, p. 117.

⁶³⁸ Notamment pour Anne Vibert, comme nous le verrons dans l'interprétation des résultats en reprenant avec elle ce terme de « défi ».

⁶³⁹ Ajoutons, par rapport à cela, que la forme la plus répandue du poème, à savoir une forme close, « univers de sens » de longueur restreinte comparée à tout autre genre, correspond particulièrement au type de texte à proposer en lecture analytique, qui privilégie, à défaut, les « extraits », pour cibler certaines caractéristiques textuelles et concentrer la lecture sur une longueur « raisonnable » selon les Programmes. La typographie et la longueur relative de la majorité des poèmes permettent de plus faciles retours au texte, et une unité sémantique, une contextualisation intratextuelle à même de favoriser l'approche exigée par la lecture analytique. Jean Verrier le souligne aussi : « On ne lit pas un poème comme on lit un roman

lecteur issus de textes résistants, tout en maintenant une approche analytique assez marquée, témoignent aussi d'une approche plus diversifiée, plurielle, qui ne s'inscrit pas dans un mode de lecture purement analytique et objectivant.

Enfin, par ses résistances formelles (tant métriques que stylistiques ou langagières), par aussi la condensation (forcée) de ses références littéraires ou contextuelles⁶⁴⁰ ou autres, la poésie ainsi définie force à une double approche, qui repose tant sur les savoirs que sur les savoir-faire et tant sur la méthode que sur les Humanités⁶⁴¹. L'obstacle référentiel, mais aussi « l'énigme » de certaines figures de style, motivent à faire une recherche de mise en contexte, de lexique, convoquant tant le mode textuel que le mode culturel. Cette double approche, structurée tant par les principes que par les finalités de la lecture analytique, et qui a pourtant fait couler tant d'encre dans les réflexions (et les querelles) didactiques, semble de ce fait ici abrogée par leur double nécessité. Si tant est que la démarche pédagogique saura les satisfaire...

Les apports métacognitifs

Là encore, nous ne dressons qu'une liste non exhaustive des possibles apports permis a priori par cette réunion du texte poétique résistant, comme outil didactique d'apprentissage de la lecture analytique. Nous n'évoquons ainsi pas de nouveau les questions d'effort interprétatif ou de compréhension en acte de la notion d'interprétation, déjà soulignés, et qui seront à observer dans les résultats d'analyse. Selon les recherches en didactique faites sur la question, il semblerait tout d'abord, d'après Isabelle Duval, que la lecture littéraire de textes poétiques contemporains (qu'elle lie aussi à une forme de résistance, de « déroute ») convoque plusieurs niveaux de lecture et incite les élèves à un véritable travail de construction et de compréhension, d'ordre à la fois expérientiel et distancié :

ou une pièce [...]. On relit plus un poème qu'on ne relit les lignes d'un roman. Le texte court, par exemple le poème (part. Formes fixes comme le sonnet) ou la maxime, qui appellent des relectures paradigmatiques, permet aussi au lecteur de le tenir tout entier présent dans la mémoire immédiate, et même de le visualiser d'un coup d'œil dans l'espace de la page comme une « illumination » [...]. L'illumination peut laisser dans la mémoire du lecteur comme une tache aveugle, même si, appris « par cœur », mémorisé, le poème pt être évoqué à tout moment dans son intégrité matérielle » (« L'illusion de lecture », TAUVERON Catherine (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au delà*, pp. 58-59).

⁶⁴⁰ La poésie engagée est en ce sens un poncif du genre pour le niveau 3^e.

⁶⁴¹ Il s'agit donc, à partir de ces textes poétiques résistants, d'enseigner tout autant « de la poésie » que « La poésie », comme le soulignent bien Karl Canvat et Georges Legros : « Mais il semble important de rappeler qu'un véritable enseignement de la poésie devrait viser à former des lecteurs connaisseurs et pas seulement des amateurs, et que de tels lecteurs ont besoin de connaissances même sur des œuvres qu'ils n'ont pas lues » (*Pratiques* n°93, *Enseigner la poésie moderne ?*).

« Nous nous interrogerons plus particulièrement sur l'enseignement de la poésie contemporaine, et ce, pour deux raisons. Contrairement au genre narratif, la poésie présente un aspect déroutant, qui force les élèves à développer d'autres façons de lire [...]. En effet, la poésie convoque nécessairement plusieurs niveaux de lecture, ce que les élèves admettent assez bien. En les plaçant devant des textes poétiques modernes, on évite de surcroît [...] les lectures qui ne sont que des repérages superficiels de figures de style, des caractéristiques propres aux formes conventionnelles (sonnet, ballade...). En visant le développement de compétences métatextuelles chez les élèves à partir de l'étude de recueils de textes poétiques contemporains (ceux qui paraissent difficiles à lire) on espère que les savoirs, les savoir-faire et attitudes qu'ils construiront seront transférables, qu'ils leur donneront une autre vision de la littérature en général, notamment quant au style de l'auteur et à l'effet qu'il vise⁶⁴² ».

Daniel Briolet souligne pour sa part que ce type de texte permet de rendre plus sensible auprès des élèves la notion de « relativité » de toute lecture interprétative, empêchant ainsi la binarité du vrai et du faux. Il parle de « la reconnaissance d'une spécificité du langage poétique comme tentative de dire une infinité de relations au monde⁶⁴³ ». Celle-ci est d'autant plus prégnante que les possibles interprétatifs sont nombreux, et donc que le texte construit ses « zones d'indéterminations » (vues ainsi, dans ce contexte, comme de possibles ouvertures de sens). Mais cela peut apparaître comme une raison de plus de « risquer » ce type de lecture analytique, car ces textes font de leur étude une forme « d'expérience à partage », comme le dit Nathalie Brillant-Rannou : « Quand l'enseignant offre à lire de la poésie à ses élèves, et a fortiori de la poésie contemporaine, il prend des risques. Il lui faut avoir une grande confiance en l'œuvre, accepter de se passer d'une explication clé en main. Le professeur n'est plus là pour garantir le sens caché et supposé de l'œuvre, mais pour partager une expérience⁶⁴⁴ ». Jean-Pierre Goldenstein souligne quant à lui en quoi le texte poétique contemporain,

⁶⁴² « Comment faire en sorte que, lorsque l'élève s'approchera de textes poétiques modernes, il puisse en faire une lecture "valable" appropriée? [...] Il y aurait en fait deux postures de lecture à développer pour qu'une lecture "littéraire" ait lieu : une posture plus affective liée à la lecture participative, [...] et une posture plus cognitive, liée à la lecture distanciée ». (DUVAL, Isabelle, « La poésie et l'enseignement du français », *Québec français* n° 135, 2004).

⁶⁴³ « La reconnaissance d'une spécificité du langage poétique comme tentative de dire une infinité de relations au monde, [...] une telle logique relève d'une épistémologie des sciences humaines distincte de l'épistémologie des sciences de la nature. Elle refuse le mode de fonctionnement de la logique "0-1", logique binaire du vrai et du faux, de l'exact et de l'erroné, du normal et du déviant, de la norme et de l'écart. "La modernité commence avec l'éclatement de la binarité", ai-je entendu dire par Meschonnic lors du colloque *Poésie et altérité* en 1988. Et d'ajouter : "la norme et l'écart, c'est la forme bête... La poésie n'est pas bête. Tout ce qui est binaire est bête" » (BRIOLET, Daniel, « Approches du phénomène poétique dans l'enseignement. Aperçu de l'état actuel de la réflexion théorique sur le phénomène poétique », (DEBREUILLE, Jean-Yves, (dir.), *Enseigner la poésie ?* pp. 14-20).

⁶⁴⁴ BRILLANT-RANNOU, Nathalie, entretien réalisé par LE BAUT Jean-Michel, lu le 20 mars 2011, sur le site du Café pédagogique : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/Pages/2011/121_EntretienavecNathalieRannou.aspx

d'approche hermétique, force l'élève à la structuration de sa lecture et il en explique de ce fait la nécessité dans le cadre de la lecture interprétative :

« On voit bien les perplexités d'un lecteur habitué à une conception communicative de la poésie. La rupture avec les traditions admises entraîne la création d'un univers discursif qui se fait contre le lecteur plutôt que pour lui. Dans ces conditions, la construction d'une lecture [...] s'avère plus que jamais indispensable [...]. En définitive, c'est toujours à un geste de construction de lecture que nous sommes renvoyés. De ce point de vue, il s'agit de faire comprendre aux élèves comme aux étudiants qu'une lecture n'est pas un donné mais le fruit d'une construction au terme d'une activité, d'un *acte* comme l'indique si bien le titre d'un essai désormais bien connu de W. Iser. Le rôle moteur reste dévolu à la recherche personnelle d'un lecteur qui s'implique avec l'aide de son professeur et qui ose enfin faire des hypothèses de lecture soumise à l'évaluation critique du groupe⁶⁴⁵ ».

Ainsi, comme le dit Myriam Van der Brempt, « la difficulté est bien de ne pas faire de l'approche des poèmes contemporains avec les étudiants un rendez vous manqué⁶⁴⁶ », en cherchant à comprendre en quoi les textes poétiques contemporains, par les formes de résistance qui peuvent les caractériser, sont des objets culturels et didactiques qui permettent d'accéder à une lecture analytique renouvelée.

En quoi ces zones de résistances liées au sens, et plus spécifiquement à l'énonciation et à la référence, par leurs formes d'indéterminations (complexité lexicale, réticence/prolifération, flou...), peuvent-elles créer une dynamique motivationnelle essentielle pour l'apprentissage de la lecture analytique ?

⁶⁴⁵« Référence parler : le retour du refoulé, notule sur les traitements de la référence en régime de lecture littéraire en général et poétique en particulier », *Pratiques* n°93.

⁶⁴⁶ « Introduire à la poésie contemporaine : l'exemple de la métaphore chez Ponge », *Pratiques* n° 93, 1997.

Elaboration de sens et résistance poétique en situation didactique d'apprentissage de la lecture analytique

« *Enseigner la poésie pour réapprendre à lire* »

Jean Macé, *L'enseignement de la littérature*.

Pratiques de terrain et conditions d'apprentissage

Nous avons vu que la difficulté à pratiquer en classe un apprentissage pertinent de la lecture analytique faisait écho à la pratique frileuse du texte poétique résistant... avec une même conséquence : un certain « malaise », et une mise de côté plus ou moins voulue, sinon des dérives technicistes ou autres⁶⁴⁷. Nous avons aussi observé le même constat auprès des étudiants, pour qui la poésie contemporaine « ne veut déjà souvent plus dire grand-chose⁶⁴⁸ ». Ou alors, leur approche n'a jamais reposé sur une quelconque méthode, ce qui permet de voir que la réflexion sur les modalités et la mise en pratique d'un apprentissage spécifique pose les mêmes problèmes pour la lecture analytique ou littéraire. Daniel Briolel souligne le défaut de réflexion didactique sur le genre poétique, tant dans les pratiques en classe⁶⁴⁹ que dans les manuels⁶⁵⁰. Comme le dit ainsi Jean-Pierre Goldenstein, « un rapide coup d'œil sur les divers manuels en usage sur le marché suffit à nous convaincre du serein immobilisme qui

⁶⁴⁷ « L'introduction de la linguistique jakobsonienne dans l'enseignement de la poésie a cependant entraîné de singulières dérives (Guenier, « linguistique et poésie », *Le français aujourd'hui* n°51, 1980) [...] c'est-à-dire qu'on a non seulement limité le choix des textes à ceux qui confortaient la méthode, mais qu'on a aussi ramené celle-ci à une « grille de lecture » consistant à découper le poème en « tranches ». [...] J.P. Balpes a insisté sur l'illusion de l'intérêt et de l'adhésion « spontanés » des élèves (« l'en-jeu de la poésie », *Action poétique* n°6768, p. 179) [...]. « Ainsi tend à s'instaurer un curieux clivage : d'un côté, les textes « lisibles » (pour l'essentiel, « anciens »), qui offrent à la glose « morale » un sens intentionnel relativement clair ; de l'autre, les « illisibles » dont on ne peut rien dire, mais qui, en raison précisément de leur « illisibilité », peuvent servir de prétexte à des activités d'écriture, puisque celles-ci, comme l'a souligné Jenny, sont dépourvues de sens (*Ecrire à l'école, jeux et enjeux*, p. 88) : « La pédagogie nouvelle démontre pratiquement que le poème est un jeu sans enjeu, un exercice amusant [...], l'exercice poétique rejoint ainsi la gratuité générale des actes scolaires » (CANVAT, Karl et LEGROS, Georges, *Op. cit.*, pp. 13-14).

⁶⁴⁸ « A la question « qu'évoque le mot poésie ? » pour les étudiants, les connaissances des étudiants en matière de poésie [...] ne remonteraient pas au delà des débuts du romantisme, effectivement [et irait jusqu'au surréalisme]. [...] « il en va tout autrement de la confrontation à des poèmes contemporains. Dans ce cas, à vrai dire, les contenus de représentation n'opèrent plus » (VAN DER BREMPT, Myriam, « Des représentations étudiantes erronées », *Enseigner la poésie moderne ? Pratiques* n° 93).

⁶⁴⁹ Daniel Briolel fait aussi les remarques suivantes : « la plus banale expérience de l'enseignement supérieur oblige en tout cas à constater que les notions regroupées dès la 6^e sous la rubrique « l'usage poétique de la langue » ne sont presque jamais assimilées par l'immense majorité des étudiants de deug et licences de lettres modernes » (« Approches du phénomène poétique dans l'enseignement », DEBRUILLE Jean-Yves (dir.), *Enseigner la poésie ?* p. 23).

Nous pouvons aussi citer les propos de Georges Legros : « Des quelque 520 étudiants interrogés en 1989 sur l'enseignement de la poésie reçu dans le secondaire, un peu plus de 400 n'y avait perçu aucune méthode ou théorie de référence (Legros et al. 1991, 19) » (LANGLADE, Gérard. et FORTANIER, Marie-José (dir.), *Enseigner la littérature*, p. 27).

⁶⁵⁰ Faisant l'analyse des manuels et de l'ouvrage *Didactique du texte littéraire* (Nathan 1993) : « rien sur le texte poétique », ce qui l'amène à souligner l'« incidence de la formation initiale et continue des professeurs sur leurs propres pratiques [...] d'où l'urgence de développer des recherches, quasi inexistantes aujourd'hui, sur la didactique des enseignements littéraires à l'université » (BRIOLEL, Daniel, *Op. cit.*, pp. 23-31).

caractérise le discours actuel de l'école sur la poésie⁶⁵¹ ». Daniel Briolet y voit le signe d'une forme de « réticence » face au dit genre, alors même que certaines expériences déjà menées semblent des plus encourageantes et montrent les intérêts d'enseigner la poésie contemporaine notamment.

Ce type d'expérimentation souligne de plus la nécessité de réfléchir aux conditions de cette étude spécifique et de la structurer, si l'on veut « qu'elle porte ses fruits⁶⁵² ». Daniel Briolet fait un constat initial : « sans l'école, le phénomène poétique demeurerait inconnu de la quasi totalité des hommes de demain. Il est donc évident, quoi qu'on en ait dit, que la poésie s'enseigne. Mais selon des modalités spécifiques qui la différencient de tout autre objet d'enseignement⁶⁵³ ». Ainsi, que faire « pour enseigner la poésie, même moderne⁶⁵⁴ », et même... contemporaine ? Dans ses propos, Jean-Yves Debreuille souligne :

« Ce qui s'épuise, ce sont *les possibilités de verbalisation de ce déchiffrage*, en particulier chez les plus jeunes, ou chez ceux dont les possibilités d'expression sont limitées [...]. Il faut trouver les *moyens* de “ l'expliquer ” c'est-à-dire de le *déployer* [...]. Si l'on veut donner à entendre ce mode d'organisation spatial, il faut jouer sur la *pluralité des voix* et l'enrichissement par la subjectivité du lecteur d'un investissement d'auteur dont le texte imprimé était la trace provisoire⁶⁵⁵ ».

Le contexte de la classe peut donc permettre à cette lecture poétique, qui nécessite de jouer sur « la pluralité des voix⁶⁵⁶ », de répondre à cette interaction plurielle, tout en visant finalement une approche plus personnelle du texte. Ce serait une forme de « contradiction vivifiante » pour faire écho à la poétique de Char. Pour Jean-Yves Debreuille,

« La poésie porte en elle tout le paradoxe de l'école, qui vise à la réalisation de chacun dans et par une activité collective qui non seulement ne lui est pas une gêne,

⁶⁵¹ GOLDENSTEIN, Jean-Pierre, « Du monde entier au cœur du mot. Propositions de travail sur un recueil de poèmes de Blaise Cendrars », *Pratiques* n° 20, pp. 3-20.

⁶⁵² « Il ne faut pas dire que l'enseignement dessert la poésie, parce que ce n'est pas vrai. Ce n'est pas vrai que le culte de la poésie se propage en dehors de l'école, et contre, et malgré l'école. Chacun peut le vérifier, s'il fait une revue complète de ses souvenirs : ôtée l'exception visible, ou grotesque, c'est à l'école, à l'imprégnation capillaire et sans fracas à l'école, que chacun de nous doit de pouvoir accéder, dans son ensemble et dans son histoire, à la vie de la poésie. De telles évidences ne doivent jamais être perdues de vue. Reste que l'initiation à la connaissance poétique par l'intermédiaire de l'école demeure loin de porter ses fruits » (MOUNIN, Georges, *Poésie et Société*, p. 20).

⁶⁵³ BRIOLET, Daniel, « Approches du phénomène poétique dans l'enseignement », DEBRUILLE, Jean-Yves (dir.), *Enseigner la poésie ?*, p. 22.

⁶⁵⁴ CANVAT, Karl et LEGROS, Georges, *Pratiques* n° 93.

⁶⁵⁵ *Enseigner la poésie ?*, p. 8 (c'est nous qui soulignons).

⁶⁵⁶ On pourra notamment donner en exemple cette expérience rapportée par Macé en 1969 au colloque de Cerisy : « Les élèves d'une classe de seconde répartis en groupes, avaient été invités à préparer une comparaison entre clair de terre de Breton, *Seuls demeurent* de Char, le *PPDC* de Ponge et *Terraqué* de Guillevic. Les résultats obtenus semblaient des plus encourageants » (« Enseigner la poésie pour réapprendre à lire », DOUBROVSKY, Serge et TODOROV Tzvetan (dir.), *L'enseignement de la littérature*, p. 32).

mais sans laquelle elle ne pourrait pas être [...]. Que cette autre lecture puisse faire l'objet d'un apprentissage, comme toute lecture, et dans un cadre éventuellement scolaire, n'a rien d'impertinent ni de scandaleux⁶⁵⁷ ».

La lecture scolaire des textes poétiques qui nous concernent passe ainsi par la structuration de cette lecture et amène à montrer la nécessité de son apprentissage. Le contexte de la classe et les démarches de type plurivectorielles telles que nous avons pu les évoquer peuvent ainsi s'inscrire dans le cadre de cet apprentissage de la poésie, répondant d'une même voix aux exigences d'apprentissage combinées de la lecture analytique et de la poésie⁶⁵⁸.

Pour conclure, nous retrouvons bien la même problématique que pour l'apprentissage de la lecture analytique en général, ce qui nous amène vers notre objectif de recherche, à priori paradoxal, mais que ces réflexions rendent signifiant : *le texte poétique résistant doit pouvoir être considéré comme un objet d'apprentissage de la lecture analytique*. Comme le dit Jean Verrier, « expliquer un texte, ce n'est pas le rendre plus clair, c'est le rendre plus opaque⁶⁵⁹ ». L'opacité du texte poétique elle-même serait alors la plus à même, dans une nouvelle « alchimie » du verbe, de favoriser et de guider l'élaboration du sens de l'élève.

Plus précisément, pour un niveau dont les enjeux et les programmes sont ceux de la troisième, il nous semble nécessaire que ces élèves puissent aborder, lors de cet apprentissage de la lecture analytique, des textes poétiques résistants, parce que cette expérience peut contribuer à faire évoluer leurs rapports à l'objet littéraire. Elle peut en particulier les faire évoluer de la dénotation à la connotation, de la lecture compréhension à la lecture interprétative, sans pour autant les faire se perdre dans les cheminements interprétatifs choisis.

⁶⁵⁷ DEBREUILLE, Jean-Yves, *Enseigner la poésie ?* p. 139.

⁶⁵⁸ Ce serait dès lors, avant même de voir les possibles atouts didactiques de ce type de texte dans l'apprentissage de la lecture analytique, une première façon de montrer des approches possibles de ce type de texte en terme de pratique de lecture analytique, en soulignant, de fait, que la difficulté apparente de ces textes n'est pas un obstacle (négatif) à leur interprétation.

Pour Jean-Yves Debreuille, « on comprend dans ces conditions que des enseignants aient été gênés de voir proposer à l'écrit de l'EAF " Evadné " de Char, ou " L'Effraie " d'Yves Jaccottet. C'était à tort qu'ils considéraient comme "trop difficiles " : tout le monde sait que la formule " apprentissage de la lecture " est un raccourci commode, qu'il s'agit en fait d'un apprentissage des lectures, et que c'est la moindre des choses d'y inclure, en commençant bien avant la 1^{ère}, la lecture des textes poétiques. » (DEBREUILLE, Jean-Yves, *idem*, p. 140, c'est nous qui soulignons).

⁶⁵⁹ VERRIER, Jean, cité par MARTIN, Serge, *Les contes à l'école*, Bertrand Lacoste, 1998.

Les modes de lecture motivés à priori par le texte poétique

Nous avons vu que les caractéristiques du texte poétique contemporain « résistant » et de la lecture analytique se rejoignaient notamment au niveau de la question de leur apprentissage. Nous avons interrogé certaines des caractéristiques spécifiques du texte poétique résistant, ce qui nous a amenée à le questionner en tant que possible outil didactique dans le cadre de la lecture analytique et à nous demander en quoi celle-ci pouvait répondre aux exigences liées à ce type de texte. Il s'agissait ainsi de comprendre plus en détails les stratégies de lecture et d'élaboration de sens qui peuvent être motivées, facilitées ou approfondies dans le cadre d'un apprentissage visant à favoriser cette approche stratégique et de stratégies. Un apprentissage plurivectoriel devrait aussi permettre de respecter les exigences de la lecture et de son objet, à savoir la pluralisation / personnalisation de l'approche, la possibilité d'une lecture articulant des approches participative et analytique, ainsi que la nécessaire verbalisation de l'une et l'autre. C'est pourquoi cette démarche nous semble la plus intéressante pour l'analyse des effets du texte poétique résistant dans le cadre des élaborations de sens construites par des élèves de troisième⁶⁶⁰.

Points communs entre texte poétique résistant et objectifs de la lecture analytique ; entre texte poétique résistant et modèle d'enseignement plurivectoriel

Nous avons vu que les points communs qui permettaient une approche complémentaire et structurée du texte poétique résistant et de la lecture analytique s'inscrivaient entre autres dans :

- la notion de relativité des lectures,
- la question de l'effort interprétatif,
- les formes d'implication et l'approche plurielle des textes
- la nécessité d'un cheminement et projet de lecture.

Nous avons vu que le texte poétique résistant nécessitait une double approche à la fois individuelle et collective, que ce même texte, dans le contexte de la classe, était « dépendant » de la seconde variable, que cette variable pouvait être un vecteur pertinent de l'apprentissage, tant au niveau cognitif que métacognitif. Ce type de texte demande, pour une approche expérientielle, un rapport texte-élève plus individuel mais essentiel (exigeant donc un vecteur

⁶⁶⁰ On trouvera en annexe et dans la partie concernant la méthodologie un récapitulatif personnel des stratégies de lectures qui peuvent être le plus convoquées lors de la lecture analytique d'un texte poétique.

permettant ce « tête à texte » plus direct), mais aussi une approche plus critique, réflexive, permettant une réflexion sur le / les sens, que le tiers pair ou enseignant est plus à même de favoriser. Ce type de texte et la lecture analytique exigent tant l'utilisation de méthodes que le recours à des humanités, et dès lors l'étayage d'un vecteur permettant ces apports. Le rapport texte-élève nécessite des étapes que les types de verbalisations écrites et orales peuvent structurer et rendre plus élaboré, selon les vecteurs qui les permettent. Nous avons vu que lecture analytique et lecture d'un texte résistant se caractérisent par une nécessaire construction de sens pour faire face aux problèmes interprétatifs et aux indéterminations, et qu'ils nécessitent en cela un étayage qui permette de motiver l'effort interprétatif pour la réalisation de ce projet de lecture, finalisé sous la forme d'un texte de lecteur. Nous avons enfin vu que le texte poétique favorisait mais aussi nécessitait une pluralité de stratégies de lecture, regroupées en modes de lecture, que la lecture analytique exigeait l'utilisation de stratégies plurielles, et qu'un apprentissage plurivectoriel, en raison des caractéristiques intrinsèques de chacun, favorisait cette approche. C'est pour cela que nous proposerons une démarche d'apprentissage plurivectoriel grâce à laquelle nous pourrons observer, décrire et comparer avec d'autres types de textes, les apports et les limites, notamment stratégiques, de textes poétiques contemporains résistants.

Synthèse, objectifs et question de recherche

Synthèse du cadre théorique

Les instructions officielles relatives à l'apprentissage de la lecture analytique se caractérisent par une forme de flou conceptuel et une progression lacunaire quant aux objectifs spécifiques, tant au niveau cognitif que métacognitif. Cet apprentissage se caractérise par de nombreuses difficultés relatives à ses modalités, ses objectifs et les approches texte-élèves qu'il doit / peut favoriser. Les exigences de la lecture analytique telle que nous l'avons précisée se distinguent par une pluralité d'interactions texte-élèves qui nécessitent une variété et un nombre de modes et de stratégies de lecture pluriels, pour permettre d'aboutir à une lecture « interprétative » correspondant aux critères que nous avons donnés à cette lecture. En pratique, les stratégies utilisées par les élèves sont peu connues, peu questionnées, et peu diversifiées (que se passe-t-il dans la tête d'un élève face à un texte littéraire, au niveau des opérations mentales ?).

Cette lecture interprétative induit un degré d'élaboration qui dépend des types et nombres d'inférences, ainsi que de la dimension argumentative du propos du lecteur (notamment en termes de justification et d'explication du propos), signes d'une forme d'implication⁶⁶¹ et de réflexivité du lecteur. La qualité de cette « interprétation raisonnée » dépend aussi du niveau de structuration de la verbalisation écrite finale, dans la structuration des idées (ou hypothèses de lecture) et dans la dialectisation générale du propos, signe d'une appropriation du texte et de son propre propos dans l'écriture de sa lecture personnelle. Si la question de la structuration du propos et de sa dialectisation a pu sembler moins approfondie jusqu'alors, elle l'a néanmoins été lors de l'analyse des objectifs de la lecture analytique⁶⁶². De plus, nous avons montré en quoi la pluralité des stratégies, par leur natures respectives, participait non seulement à la justification du propos, mais aussi à la structuration et dialectisation de la pensée de l'élève, qui dépasse le stade de la lecture paraphrastique et de ce fait s'implique, argumente et construit le fil de sa propre lecture du texte. Ces données vont ainsi nous permettre de mieux comprendre les formes d'implication des élèves dans leur lecture interprétative des textes.

Plusieurs sondages et témoignages d'enseignants soulignent que les élèves, au lycée, n'ont pas compris la pluralité et la complexité des objectifs, ni acquis les savoirs et savoir-faire nécessaires pour être à même d'être autonomes dans cet exercice de lecture interprétative. L'acquisition de ces stratégies demande un apprentissage où l'étayage guide les interactions texte-élève sans les diriger, par les vecteurs adéquats, en fonction des étapes de l'élaboration de sens. De plus, si la réflexion sur les vecteurs est souvent mise en débat sans toujours être mise en pratique, la question de l'outil didactique passe moins par un questionnement relatif à l'objet littéraire, notamment quant à son genre, et à certaines des caractéristiques spécifiques à celui-ci. Le texte poétique, dès qu'il est « hermétique » à une approche littérale, est souvent mis de côté dans cet apprentissage, sa résistance étant perçue comme un obstacle à la lecture de l'élève. Si la lecture de textes résistants est souvent encouragée dans les recherches actuelles en didactique, la question plus spécifique des intérêts possibles du texte poétique résistant et des caractéristiques propres à celui-ci, dans ce contexte, notamment concernant son impact dans l'utilisation de stratégies de lecture et dans l'élaboration du sens, sont moins courantes.

⁶⁶¹ On parle ici « implication » dans le sens où l'élève cherche à donner ses arguments et exemples pour expliquer, prouver la possibilité de sa lecture. Il prend position. C'est une forme de rapport au texte qui se distingue de l'approche subjective (où ici implication peut être compris différemment) mais aussi de l'approche purement objectivante. Il s'agit pour nous d'une forme de combinaison des deux, voire, leur dépassement.

⁶⁶² « les objectifs didactique de cet apprentissage ».

Nous interrogeons le texte poétique résistant en tant que possible outil didactique, facilitant les interactions texte-élèves par la pluralité des stratégies de lecture qu'il convoque⁶⁶³ dans le cadre de cet apprentissage complexe de la lecture analytique.

Nous nous demandons si l'approche décrite ci-dessus peut faciliter une approche métacognitive de la notion d'interprétation.

Nous nous demandons enfin si l'effort interprétatif que ce type de texte exige peut être à même non pas de bloquer, mais de faciliter l'apprentissage de l'élève, en jouant notamment sur la ZPD de ce dernier.⁶⁶⁴

*Vers une mise à l'épreuve de nos hypothèses...*⁶⁶⁵

Dans le cadre d'un enseignement plurivectoriel, à dominante transactionnelle, visant à amener des élèves de troisième à élaborer une « interprétation raisonnée » d'un texte littéraire, nous proposons de mettre en place une démarche descriptive et comparative, d'apprentissage de la lecture analytique (modélisée à l'aide des caractéristiques et des objectifs de la lecture littéraire dialectique), plurivectorielle, à l'année, auprès de 50 élèves de niveau 3^e, afin de distinguer au plus près leurs stratégies de lecture, au fil des étapes de l'élaboration de sens, et ce, à partir de l'observation de certaines de leurs verbalisations écrites. Les vecteurs et la structuration de la démarche d'apprentissage seront les moyens de cette étude, et non sa finalité. Le choix de cette démarche, qui a déjà été exploitée par des collègues, vise à mettre en relief et à permettre l'utilisation optimale des stratégies de lecture au fil de l'élaboration du sens et à nous les rendre plus « visibles » par les verbalisations écrites qui en découleront.

⁶⁶³ Dans le cadre d'une démarche plurivectuelle, transactionnelle, d'apprentissage de la lecture analytique, qui n'est pas l'objet de l'étude, mais une mise en contexte jugée optimum.

⁶⁶⁴ En nous rapprochant les termes de Philippe Meirieu, et en les précisant dans le cadre de cette problématique, nous cherchons « Comment transformer nos objectifs didactiques a priori en obstacles que l'apprenant va rencontrer dans l'exécution d'une tâche finalisée ? Et comment faire en sorte que la rencontre de cet obstacle [...] devienne un véritable objectif d'apprentissage ? » (MEIRIEU, Philippe, *L'inavouable et / est l'essentiel itinéraires de lecture*, INRP n° 27, 1992, p. 17).

⁶⁶⁵ Cette mise à l'épreuve, à l'époque non finalisée, avait déjà été évoquée lors d'une communication en 2013 au colloque « interpréter selon les genres », mais nous en étions alors au début d'analyse de résultats (TAILHANDIER CAZORLA, S., *Résistance poétique et lecture littéraire : Un accord pluriel ? Colloque International. Interpréter selon les genres*. Université Cadi Ayyad. Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Marrakech, Maroc).

L'analyse est donc synchronique (elle ne vise pas à observer l'évolution de l'élève au fil de cet apprentissage).

Cela nous conduira à analyser ces stratégies de lecture de manière plus spécifique lors de l'étude d'un texte poétique résistant, pour mettre en évidence les stratégies de lecture utilisées, ainsi que les niveaux d'élaboration et de structuration de sens atteints⁶⁶⁶. Nous comparerons alors ces observations avec les analyses résultant de l'observation de verbalisations écrites issues de la lecture analytique de textes littéraires d'autres genres, ou « collaborationnistes », pour mettre en évidence les différences, à un même niveau d'acquisition de la démarche pédagogique mise en place.

Nous serons ainsi plus en mesure de nous dire *en quoi un type de texte particulier, à savoir le texte poétique contemporain résistant, peut-il être un outil didactique favorisant l'apprentissage de la lecture analytique au secondaire, au niveau cognitif et métacognitif ? Quels sont les apports ? Quelles sont les limites ? autrement dit, pourquoi l'apprentissage de la lecture analytique doit-il passer par la lecture de textes poétiques résistants ?*

⁶⁶⁶ Plus précisément : Quel niveau d'élaboration de sens (proportions des modes et stratégies de lecture) le texte poétique résistant permet-il d'atteindre en moyenne dans la lecture analytique d'élèves de troisième ? Quelles différences avec des textes littéraires d'autres genres ou moins résistants ?

Quel degré d'élaboration de sens (types et proportions d'inférences, de justification et d'explication) le texte poétique résistant permet-il d'atteindre en moyenne dans la lecture analytique d'élèves de troisième ? Quelles différences avec des textes littéraires d'autres genres ou moins résistants ?

Quel niveau de structuration (niveau de structuration des idées et degré de dialectisation général) le texte poétique résistant permet-il d'atteindre en moyenne dans la lecture analytique d'élèves de troisième ? Quelles différences avec des textes littéraires d'autres genres ou moins résistants ?

Nous rappelons ici une nouvelle fois que ces données vont nous permettre de mieux comprendre les formes d'implication des élèves dans leur lecture interprétative des textes.

Deuxième partie

La rencontre avec les textes poétiques résistants : un opérateur décisif pour accéder à la lecture analytique

Chapitre 1 : Des « résistances » à la « résistance littéraire » : typologie des textes

A) Un degré zéro de la résistance ?

Nos recherches portent sur le texte dit littéraire, qui s'oppose au texte informatif, bien que ce dernier ait aussi sa place dans les programmes. Les objectifs qui sont attribués à ce dernier concernant davantage la seule compréhension littérale, nous avons pris le parti de ne pas l'intégrer à nos propos, les finalités de ces lectures n'étant pas toutes les mêmes, et de fait, les modes de lecture et l'apprentissage de construction du sens non plus.

Ainsi, le texte informatif n'engage pas véritablement de démarches interprétatives, puisque le but de sa lecture, à savoir la compréhension littérale d'un propos informatif (lecture de notices d'utilisation, de presse, d'ouvrages concernant des activités manuelles et de la vie quotidienne etc.) n'appelle la plupart du temps aucun approfondissement de l'ordre de l'interprétation. Ainsi, ces textes se caractérisent par leur très faible résistance. Nous ne dirons pas qu'ils ne présentent aucune résistance, puisqu'il en reste une, intrinsèque à toute interaction texte-lecture, et qui concerne la compréhension littérale elle-même et le niveau du lecteur. Les difficultés lexicales (vocabulaire spécialisé notamment) peuvent aussi, à l'occasion constituer une forme de résistance. Néanmoins, la visée de la lecture n'étant pas celle d'une démarche interprétative, nous aurons compris les raisons qui nous amènent à mettre de côté ce type de texte, et à parler de très faible résistance pour ce dernier.

B) Des textes à faible résistance : présentation d'un texte poétique peu résistant : « L'Albatros » de Baudelaire

L'enseignante et la chercheuse ont décidé de proposer le poème de Baudelaire « L'Albatros⁶⁶⁷ ». Il fut décidé que ce poème serait qualifié de « collaborationniste », suivant l'emprunt fait aux terminologies de Tauveron, pour les raisons suivantes : il s'agit d'un texte et d'un auteur familiers pour la plupart des élèves, car inscrit dans les poncifs du genre (et donc dans la plupart des manuels de collège). Nous soulignerons aussi la présence d'un titre éponyme du sujet évoqué, avec la symbolique du poète maudit déjà travaillé dans l'année par les élèves, la métrique, jugée d'accès facile et à la portée des élèves, qui doivent avoir acquis les notions de « quatrains » et « alexandrins ». Le poème est à dominante « narrative », ce qui facilite la lecture littérale, rendant de ce fait la construction inférentielle moins complexe. L'approche lexicale est globalement accessible, tout comme l'approche stylistique (prédominance de la figure de comparaison).

L'Albatros

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prendent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers.

À peine les ont-ils déposés sur les planches,
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches
Comme des avirons traîner à côté d'eux.

Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule !
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid !
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,
L'autre mime, en boitant, l'infirmes qui volait !

Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer ;
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

« L'Albatros » est le deuxième poème de la seconde édition (1861) du recueil *Les Fleurs du mal* de Baudelaire. Ce poème comporte quatre quatrains composés d'alexandrins

⁶⁶⁷ BAUDELAIRE, Charles, *Les Fleurs du Mal*, 1861.

avec des rimes croisées. C'est une fable qui apparaît dans la section « Spleen et Idéal » du recueil.

Il a vraisemblablement été inspiré à Baudelaire par son voyage en bateau à destination de l'île Bourbon alors qu'il avait à peine vingt ans. La « pêche à l'Albatros » (avec une ligne portant un liège et un triangle de fer amorcé à la viande) était traditionnelle à bord des voiliers au « grand long cours » au-delà des trois caps. L'albatros était souvent vu par les marins de l'époque comme malfaisant car un homme tombé à la mer (qu'on ne pouvait pas en général repêcher) était aussitôt attaqué à coups de bec par les albatros.

Au-delà de l'évocation de l'animal, il faut lire ici une métaphore filée de la condition du poète parmi les hommes. Ainsi, pour symboliser le poète, Baudelaire ne songe ni à l'aigle royal des romantiques, ni à la solitude orgueilleuse du condor, décrite par Leconte de Lisle. Il choisit « un symbole plus douloureux » : l'albatros représente selon lui « la dualité de l'homme » cloué au sol et aspirant à l'infini ; il représente surtout le poète, cet incompris parmi les hommes.

Nous procédons, comme décidé, à une analyse à dominante linéaire qui s'attache aux caractéristiques dominantes dans ce poème, tant sémantiques que formelles.

La composition d'ensemble de ce poème, en quatre quatrains d'alexandrins, crée une harmonie formelle, qui facilite l'entrée en lecture. Les coupes accentuent la clarté syntaxique, notamment au vers deux, avec coupe à l'hémistiche. Les rimes externes, croisées ou suivies, contribuent aux mêmes effets de symétrie et de clarté dans la répétition du même. Nous ne reviendrons pas sur des précisions métriques, mais elles font évidemment partie des champs de « collaboration » de ce poème.

La strophe première présente rapidement l'animal dont il est fait mention dès le titre, et qui se trouve le sujet du poème : pas d'effet d'attente donc, et une contextualisation efficace, spatiale (champ lexical de du navire), ainsi qu'une caractérisation de l'animal, méliorative, qui s'opposera tout au long du poème à une représentation antithétique, « ridicule » nous dit le texte (strophe 3).

C'est précisément ce qui occupe **la seconde strophe**, où la description de l'animal est faite, de manière nettement péjorative (« maladroits et honteux »), tout en s'opposant, jusqu'à l'oxymore, à une représentation beaucoup plus glorieuse (vers 6). Les termes renvoyant au champ lexical du ridicule dressent néanmoins une image peu glorieuse de l'animal sur le bateau, s'opposant au même animal dans les airs : la représentation mentale de ce diptyque antithétique est ici aisée, sans entraver la compréhension littérale. Le vocabulaire reste en effet facile d'accès, les métaphores et les comparaisons ne demandant pas ici d'inférences trop élaborées pour donner lieu à une interprétation de ces analogies.

La forte ponctuation exclamative de **la troisième strophe** contribue au renforcement du sens, soulignant le ridicule de l'animal, déjà intensifié par les emplois de « comme » et « qu' », servant là aussi la modalité exclamative. Les descriptions des marins, croquées, théâtralisées, créent, alliés à cette description ridicule de l'animal à terre, un registre nettement pathétique. Peu de mots complexes dans leur sémantique, un jeu de périphrases qui vise plus à enrichir l'image de l'albatros qu'à créer des ambiguïtés d'identification, un système antithétique filé qui se poursuit tout le poème, et d'autres formes de symétries binaires (« l'un / l'autre ») permettent un accès très rapide à des images mentales fortes et limitent de ce fait les indéterminations.

La dernière strophe exprime clairement la comparaison implicite filée depuis le début, par cette personnification du poète : le poète parmi les hommes et le poète prince solitaire, demi-dieu inspiré des dieux (« le poète est semblable au prince des nuées ») et incompris sur terre. Figure du poète maudit, « exilé », stéréotype de la poésie romantique et moderne.

Ce poème, par sa forme, sa thématique clairement définie dès le titre, son lexique et les figures de style inscrites nous amènent ainsi à le classer parmi le type de texte poétique que l'on peut classer de peu résistant, et donc, de collaborationniste. Dans nos analyses, nous nous permettrons de l'abréger sous la forme « Alb ». Les textes de lecteur issus de sa lecture analytique seront abrégés sous la forme « **T/Alb** » (texte de lecteur de « Alb »).

C) Des textes à forte résistance : présentation d'un texte théâtral, d'un texte romanesque et d'un texte poétique aux formes de résistances plurielles.

Texte théâtral résistant : extrait de la scène d'exposition de *La Cantatrice chauve*, de Eugène Ionesco

L'enseignante et la chercheuse ont décidé de proposer la scène d'exposition de la pièce *La cantatrice Chauve* de Ionesco (1950), pièce emblématique du Théâtre de l'Absurde, et qui figure parmi les œuvres au programme de troisième.

Les premières pistes qui nous ont conduite à choisir ce texte furent tout d'abord la nécessité de percevoir les degrés et niveaux de sens de la pièce, déroutant dès cette exposition, et rompant avec l'horizon d'attente auquel nous habitue le théâtre comique. Nous avons aussi été influencée par les formes de prises de distance et de remise en cause du genre, des caractéristiques de la scène d'« exposition », au langage (la dimension « métatextuelle ») et leur remise en cause. Nous évoquerons aussi les ressorts du comique, né précisément de cette inversion et du dérèglement des codes génériques et langagiers : progression à thème constant mais qui tourne à vide, concaténation des répliques mais avec des jeux de répétitions ne faisant pas progresser le sens, illogismes référentiels, chronologiques... Nous avons aussi été sensible à la complexité de la notion d'Absurde, avec sa double acception comique et tragique qui donne tout son sens à l'illogisme apparent des dialogues, dans la pluralité des acceptions littérales, littéraires et philosophiques du terme.

Intérieur bourgeois anglais, avec des fauteuils anglais. Soirée anglaise. M. Smith, Anglais, dans son fauteuil et ses Pantouffles anglais, fume sa pipe anglaise et lit un journal anglais, près d'un feu anglais. Il a des lunettes anglaises, une petite moustache grise, anglaise. A côté de lui, dans un autre fauteuil anglais, Mme Smith, Anglaise, raccommode des chaussettes anglaises. Un long moment de silence anglais. La pendule anglaise frappe dix-sept coups anglais.

Mme SMITH – Tiens, il est neuf heures. Nous avons mangé de la soupe, du poisson, des pommes de terre au lard, de la salade anglaise. Les enfants ont bu de l'eau anglaise. Nous avons bien mangé, ce soir. C'est parce que nous habitons dans les environs de Londres et que notre nom est Smith.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH – Les pommes de terre sont très bonnes avec le lard, l'huile de la salade n'était pas rance. L'huile de l'épicier du coin est de bien meilleure qualité que l'huile de l'épicier d'en face, elle est même meilleure que l'huile de l'épicier du bas de la côte. Mais je ne veux pas, dire que leur huile à eux soit mauvaise.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH - Pourtant, c'est toujours l'huile de l'épicier du coin qui est la meilleure...

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH - Mary a bien cuit les pommes de terre, cette fois-ci. La dernière fois elle ne les avait pas bien fait cuire. Je ne les aime que lorsqu'elles sont bien cuites.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH - Le poisson était frais. Je m'en suis léché les babines. J'en ai pris deux fois. Non, trois fois. Ça me fait aller aux cabinets. Toi aussi tu en as pris trois fois. Cependant la troisième fois, tu en as pris moins que les deux premières fois, tandis que moi j'en ai pris beaucoup plus. J'ai mieux mangé que toi, ce soir. Comment ça se fait? D'habitude, c'est toi qui manges le plus. Ce n'est pas l'appétit qui te manque.

M. SMITH, *fait claquer sa langue.*

Mme SMITH - Cependant, la soupe était peut-être un peu trop salée. Elle avait plus de sel que toi. Ah, ah, ah. Elle avait aussi trop de poireaux et pas assez d'oignons. Je regrette de ne pas avoir conseillé à Mary d'y ajouter un peu d'anis étoilé. La prochaine fois, je saurai m'y prendre.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue. (...)*

Eugène Ionesco (1909-1994), dramaturge français, présente dès *La Cantatrice chauve* des œuvres basées sur le non-sens, dénonçant souvent l'absurdité du monde. *Les chaises*, *Rhinocéros* ou *Le Roi se meurt* feront ainsi sa réputation. A l'origine du « nouveau théâtre », il est souvent considéré comme le père, en France, du théâtre de l'Absurde. Représentée en 1950, *La Cantatrice chauve* est la première pièce de théâtre d'Ionesco. Il s'agit d'une œuvre courte composée de onze scènes mettant en scène six personnages dont le couple principal, M. et Mme Smith. Sans intrigue véritable, la pièce parodie les règles du théâtre classique et fonctionne sur le non-sens et l'absurde.

L'idée de la pièce est venue à Ionesco lorsqu'il a essayé d'apprendre l'anglais par le biais de la méthode Assimil. Frappé par la teneur des dialogues, à la fois très sobres et étranges mais aussi par l'enchaînement de phrases sans rapport, il décide d'écrire une pièce absurde intitulée l'anglais sans peine. Ce n'est qu'après un lapsus, lors d'une répétition, que le titre de la pièce est fixé : l'acteur qui jouait le pompier devait parler, dans une très longue tirade, d'une institutrice blonde... et au lieu de dire « une institutrice blonde » a dit « une cantatrice chauve », qui devint le titre de la pièce.

Ionesco s'inspire de la méthode Assimil, mais dans *Notes et contre-notes*, il explique que l'absurde est venu se surajouter à la simple copie du manuel d'apprentissage. L'absurde devient le moteur de la pièce, car Ionesco a le projet de « grossir les ficelles de l'illusion théâtrale ». Dans cet extrait, tiré de la scène d'exposition de l'œuvre, il s'agit surtout pour lui, dès les premières répliques, d'introduire son projet, à savoir écrire une anti-pièce.

Nous présenterons et analyserons ce texte sans procéder à une analyse linéaire, les points de réticence se trouvant davantage dans le détournement de topoi qui parsèment le texte que dans des lieux du texte en particulier. Les points de réticence de cet extrait se situent tout d'abord dans l'illusion d'une scène d'exposition traditionnelle : didascalie liminaire, contextualisant cadre spatio-temporel et personnages. L'organisation formelle apparaît donc « classique ». Autre élément classique : le sujet, qui évoque le quotidien d'une soirée (le repas du soir), le schéma familial (époux et enfants). Le nom même est très classique en Angleterre : « Smith ».

Or, là apparaît justement un nœud qui doit amener le lecteur à comprendre les niveaux de sens et la caricature : « Smith » est un stéréotype du nom de famille anglais, trop cliché peut être. Nous noterons que cette « marque anglaise » tourne elle aussi à vide : les personnages sont Monsieur et Madame et non *mister* et *missis*. La répétition de l'adjectif « anglais » va dans le sens de cette parodie du statut des personnages.

La parodie par le non-sens se poursuit dès les premières répliques, puisque nous assistons à un faux dialogue : les phrases de Mme Smith reposent sur une progression thématique à thème constant (le repas) que les silences de l'époux ne vient pas perturber, ou « débloquer ». Les propos, apparentés à des syllogismes, les répétitions poussées jusqu'à l'exagération, font apparaître dans le soliloque de la femme un dérèglement du langage, qui tourne à vide, rythmé par le seul cliquetis de la langue de son mari.

La réticence de cet extrait repose donc sur la répétition de mots ou de phénomènes vides de sens, et exigent une mise à distance pour comprendre les niveaux de sens au-delà de ce sens premier. Des inférences interprétatives qui mettent en relation texte et notion d'absurde peuvent aussi aider à dépasser ce premier état de la compréhension littérale.

Dans nos analyses, nous nous permettrons de l'abrégé sous la forme « Can ». Les textes de lecteur issus de sa lecture analytique seront abrégés sous la forme (T/Can).

Texte romanesque résistant : l'incipit de *Métaphysique des tubes*, Amélie Nothomb

L'enseignante et la chercheuse ont décidé de proposer l'incipit de *Métaphysique des tubes*, d'Amélie Nothomb, roman qui s'inscrit dans le programme de troisième (« récit et autobiographie »). Les premières pistes qui nous ont conduites à choisir ce texte furent la complexité de définir le type de texte : imbrication de domaines lexicaux pluriels (religieux, médical, philosophique..), description / narration / définition... Nous évoquerons aussi l'ambiguïté énonciative : Dieu / personnage / narrateur, la prise à parti du lecteur etc. L'omniprésence de l'intertexte religieux, ainsi que l'ironie, sont aussi à souligner ici. Cet incipit est résistant en raison de toutes ces ambiguïtés et indéterminations, qui rompent avec l'horizon d'attente d'un incipit classique.

Au commencement il n'y avait rien. Et ce rien n'était ni vide ni vague: il n'appelait rien d'autre que lui-même. Et Dieu vit que cela était bon. Pour rien au monde il n'eût créé quoi que ce fût. Le rien faisait mieux que lui convenir: il le comblait.

Dieu avait les yeux perpétuellement ouverts et fixes. S'ils avaient été fermés, cela n'eût rien changé. Il n'y avait rien à voir et Dieu ne regardait rien. Il était plein et dense comme un œuf dur, dont il avait aussi la rondeur et l'immobilité.

Dieu était l'absolue satisfaction. Il ne voulait rien, n'attendait rien, ne percevait rien, ne refusait rien et ne s'intéressait à rien. La vie était à ce point plénitude qu'elle n'était pas la vie. Dieu ne vivait pas, il existait.

Son existence n'avait pas eu pour lui de début perceptible. Certains grands livres ont des premières phrases si peu tapageuses qu'on les oublie aussitôt et qu'on a l'impression d'être installé dans cette lecture depuis l'aube des temps. Semblablement, il était impossible de remarquer le moment où Dieu avait commencé à exister. C'était comme s'il avait existé depuis toujours.

Dieu n'avait pas de langage et il n'avait donc pas de pensée. Il était satiété et éternité. Et tout ceci prouvait au plus haut point que Dieu était Dieu. Et cette évidence n'avait aucune importance, car Dieu se fichait éperdument d'être Dieu.

Les yeux des êtres vivants possèdent la plus étonnante des propriétés : le regard. Il n'y a pas plus singulier. On ne dit pas des oreilles des créatures qu'elles ont un « écoutard », ni de leurs narines qu'elles ont un « sentard » ou un « reniflard ».

Qu'est-ce que le regard ? C'est inexprimable. Aucun mot ne peut approcher son essence étrange. Et pourtant, le regard existe. Il y a même peu de réalités qui existent à ce point.

Quelle est la différence entre les yeux qui ont un regard et les yeux qui n'en ont pas ? Cette différence a un nom: c'est la vie. La vie commence là où commence le regard.

Dieu n'avait pas de regard.

Les seules occupations de Dieu étaient la déglutition, la digestion et, conséquence directe, l'excrétion. Ces activités végétatives passaient par le corps de Dieu sans qu'il s'en aperçoive. La nourriture, toujours la même, n'était pas assez excitante pour qu'il la remarque. Le statut de la boisson n'était pas différent. Dieu ouvrait tous les orifices nécessaires pour que les aliments solides et liquides le traversent.

C'est pourquoi, à ce stade de son développement, nous appellerons Dieu le tube.

Il y a une métaphysique des tubes. Slawomir Mrozek a écrit sur les tuyaux des propos dont on ne sait s'ils sont confondants de profondeur ou superbement désopilants. Peut-être sont-ils tout cela à la fois: les tubes sont de singuliers mélanges de plein et de vide, de la matière creuse, une membrane d'existence protégeant un faisceau d'inexistence. Le tuyau est la version flexible du tube: cette mollesse ne le rend pas moins énigmatique.

Dieu avait la souplesse du tuyau mais demeurait rigide et inerte, confirmant ainsi sa nature de tube. Il connaissait la sérénité absolue du cylindre. Il filtrait l'univers et ne retenait rien.

Métaphysique des tubes est un roman autobiographique de la romancière belge Amélie Nothomb, portant sur les trois premières années de sa vie. Il a été publié en 2000 chez Albin Michel. Dans ce roman, Amélie Nothomb (1967-), romancière belge, narre sa vie au Japon jusqu'à l'âge de trois ans. À sa naissance et jusqu'à l'âge de deux ans et demi, Amélie est considérée par tous comme un « tube digestif inerte et végétatif dont les activités se bornent à ses besoins primaires ». Cette vie passive est à l'origine d'une réflexion sur la vie, sur Dieu, mais aussi l'occasion de faire un portrait humoristique, voire satirique, de la vie familiale du point de vue d'un tube. À partir de l'âge de deux ans et demi, Amélie perd ce statut presque

divin de tube pour devenir une enfant « normale » et décrit de façon humoristique la vie de son entourage.

Là encore, nous ne proposons pas une analyse linéaire au sens strict du terme, les formes de réticences se trouvant être les mêmes et parsemer le texte.

L'intertexte religieux, et plus précisément le texte de la *Genèse*, est inscrit dès la première phrase, ce qui nécessite cette connaissance biblique, pour que l'inférence interprétative puisse ensuite permettre de comprendre les jeux d'échos qui se trouvent dans tout cet incipit. Cette inscription du religieux se poursuit avec le personnage principal, aussi narrateur par la suite, grâce à un changement brutal de la 3^e à la 1^{re} personne du singulier : il s'agit ici de faire le portrait de ce personnage nommé « Dieu ». Un niveau de compréhension second nous permet de comprendre par la suite que l'enfant, dans sa phase de croissance dite « égocentrique », se prend pour le centre du monde, d'où cette métaphore, qui permet de comprendre toute l'ironie de ce passage, pour qui maîtrise ces codes.

A la sobriété syntaxique s'oppose une complexité de plusieurs ordres : concernant le type de texte tout d'abord : celui-ci oscille entre portrait / présentation du personnage, réflexion philosophique (modalité interrogative, notions abstraites...), ouvrage encyclopédique, médical (champ lexical du tube digestif, référence à un chercheur dans ce domaine)... Le lecteur est donc dans la situation inconfortable de ne pas inscrire ce texte dans un cadre défini, d'autant qu'une seule lecture littérale peut donner lieu à une forme de non-sens. Celui-ci rejoindrait la notion d'Absurde évoquée précédemment, si tant est qu'on pense que le narrateur parle vraiment du tube digestif de Dieu. C'est de plus de cette double lecture, et des niveaux de sens mis en parallèle, que naît la dimension humoristique et ironique de ce passage, et qui permet une « accroche » interprétative, ainsi que la mise en place de la connivence lecteur / narrateur.

La suite de cet extrait inscrit dans ses lignes le titre même de l'ouvrage, « métaphysique des tubes », que l'on relie alors à la métaphysique de l'intertexte religieux précédent, et à la métonymie Dieu (soit personnage) / tube digestif, métonymie renforcée dans le paragraphe suivant, par l'expression notamment « confirmant ainsi sa nature de tube ». La compilation de références et de métaphores filées, les indéterminations quant à l'énonciation, rendent ainsi cet incipit résistant à la lecture.

Dans nos analyses, nous nous permettrons de l'abrégé sous la forme « Mét ». Les textes de lecteur issus de sa lecture analytique seront abrégés sous la forme « T/Mét ».

Présentation du texte poétique résistant : René Char et sa poétique, une « contradiction vivifiante »

Poète français né à l'Isle sur Sorgue, René Char (1907-1988) va dans un premier temps être introduit, par Eluard, dans le milieu surréaliste parisien, collaborant notamment à *Ralentir travaux* (1930), œuvre à trois voix, avec Breton et Eluard. Homme engagé, d'abord politiquement, il montre avec ses *Poèmes militants* et certains de ses aphorismes qu'il se veut dans la lignée des présocratiques et d'Héraclite, imposant une voix où la Vérité veut se présenter dans un mouvement dialectique parvenu à son terme. Il dira d'ailleurs, à propos de Rimbaud, son second mentor (avec Héraclite), que chez lui « la diction précède d'un adieu la contradiction ». Comme le dit Daniel Leuwers, « c'est également le cas dans la poétique de René, qui occulte toute contestation et s'impose autoritairement sans révéler le trajet implicitement parcouru⁶⁶⁸ ». En 1935, il s'éloignera des surréalistes, avec *Le Marteau sans maître* (titre significatif qui implique que la création peut se passer d'un maître et faire cavalier seul au rythme d'une inspiration transcendante). Char apparaît dès lors comme un poète résistant à tout dirigisme ou à toute autorité qui va à l'encontre de ses idées et principes, tant éthiques que poétiques. Homme d'action, il participe à la Résistance dont il est l'un des poètes avec *Feuillets d'Hypnos* (1946). Ville⁶⁶⁹ a notamment exploré cette *Poétique de résistance*, écho à la dimension engagé, circonstancielle de sa poésie, mais aussi, à sa structure même, et à la réception première certains de ses poèmes. Là encore, le poème est le lieu d'une expression personnelle affirmée, et le sujet lyrique s'exprime entre autres tant au niveau affectif qu'au niveau éthique. Or, comme le rappelle aussi Daniel Leuwers, si l'on a pu qualifier l'œuvre de Char « d'hermétique⁶⁷⁰ », « l'obscurité n'a chez lui rien de mallarméen ». C'est une poésie qui se veut « fraternelle et aimantée », qui refuse toutes les visées romantiques, tel le prophétisme⁶⁷¹, mais qui se veut un dialogue, une voix adressée à son lecteur.

⁶⁶⁸ LEUWERS, Daniel, *Op. cit.*, p. 102.

⁶⁶⁹ VILLE, Isabelle, R. Char : « une Poétique de résistance », *Etre et faire dans les feuillets d'Hypnos*, 2006.

⁶⁷⁰ Daniel LEUWERS donne notamment pour exemple ce vers de René Char : « j'aime qui m'éblouit, puis accentue l'obscur à l'intérieur de moi » (*Idid*, p. 104).

⁶⁷¹ « On ne se bat bien que pour les causes qu'on modèle soi-même et avec lesquelles on se brûle en s'identifiant » (CHAR, René, *Fureur et Mystère*, 1948).

Tout le dogmatisme d'une philosophie vitaliste⁶⁷² l'anime et oriente sa poésie vers un art de vivre, « aspect dominant, nous dit Daniel Leuwers, pour beaucoup de lecteurs, enflammés par des aphorismes où le poète, tout en se désignant, interpelle encore plus le lecteur, son “ frère ”. Point de poésie refermée sur elle-même, mais une perpétuelle invitation, aux accents un peu nietzschéens parfois à l'action, à la vie ». C'est ainsi l'image du flux, du devenir qui prédomine, pour éviter toute pétrification du réel... Une fulgurance de et dans l'instant, que la forme de ses poèmes traduit par la prédilection pour le fragment, le discontinu, l'ellipse : poésie aphoristique, faite de blancs, proche parfois du « collage », du figuratif, la présentation plus que la représentation⁶⁷³, pour faire écho à nos précédents propos. Nous entrons dans le prisme d'une poésie pulvérisée avec Char, où les images sont de fait d'une rare densité, composant un paysage immédiatement reconnaissable, où le rapprochement des termes crée une tension d'une contradiction extrême, une explosion fulgurante, qui n'empêche paradoxalement pas une inspiration plus tempérée, et le temps de l'émerveillement. C'est que le poème se veut expression et création d'inconnu avec Char, qui suit là encore son maître Rimbaud. Pour lui, « comment vive sans inconnu devant soi ? ». C'est ce qu'il semble demander à ses lecteurs par la forme et l'intensité interprétative de la plupart de ses poèmes. Le choix des mots et le goût pour l'ellipse traduisent la force que Char entend donner aux mots, et les formes d'indéterminations qu'ils créent se font alors « salve » de possibles interprétatifs à venir de la réception qu'en fera le lecteur⁶⁷⁴.

« Le poète ne se conçoit que comme un être responsable et intelligent jusqu'aux conséquences⁶⁷⁵ », qui s'implique, par une voix affirmée. Le seul « mystère » auquel il consente est celui de notre « être au monde », pour reprendre une expression de Heidegger, ami proche de Char. On l'aura dès lors compris, la poétique de Char, par son apparent hermétisme, n'empêche pas, mais convoque au contraire, l'élan interprétatif, par la densité des images, des univers que le poète convie, par l'appel qu'il lance au lecteur, aux voix / voies qu'il lui propose, par la dynamique de l'écriture. Le poème devient un lieu où l'obscurité pousse l'interprétation du lecteur, l'invite à un inconnu. Mais cet inconnu est éclatant par la richesse des mystères que chacun peut y puiser. Poétique de résistance, poésie résistante,

⁶⁷² « A chaque effondrement de preuve le poète répond par une salve d'avenir », *ibid.*

⁶⁷³ Ce rapport particulier à l'image, s'il peut faire écho à ses premiers pas aux côtés des surréalistes, peu surtout mieux expliquer son goût de plus en plus prononcé, notamment après la guerre, pour la peinture (Miro, Giacometti, Nicolas de Stael).

⁶⁷⁴ En cela on peut dire que Char refuse de jouer sur les mots ou avec eux, ce qui en fait un « poète du signifié » pour reprendre notre classification précédente, même s'il a parfaitement conscience que « les mots en savent davantage sur nous que nous n'en savons sur eux ».

⁶⁷⁵ LEUWERS, Daniel, *Op. cit.*, p. 105.

polysémique bien souvent chez Char, et qui, comme on va le voir, semble s'inscrire avec une certaine pertinence dans le cadre de nos attentes.

Fureur et Mystère

Ce recueil de 1948 exprime les « contradictions vivifiantes » qui le parcourent dès son titre, binaire, comme l'a très bien montré Jean-Michel Maulpoix notamment, dans son ouvrage *Fureur et mystère de René Char*⁶⁷⁶. Le recueil se caractérise par la diversité des thèmes, des formes, polysémiques, tout en jouant sur certaines pistes récurrentes : « fureur de la ferveur belliqueuse », « mystère d'un ordre dissimulé », « amour réalisé », « intimité du paysage », « figures du poète », pour reprendre certaines de ces pistes à Jean-Michel Maulpoix⁶⁷⁷. « Fureur » voire colère du poète face à toute forme ou force d'oppression, allant jusqu'à la dénonciation métapoétique ; « mystère » du poème, de son dire, de ses thèmes qui posent plus de questions qu'ils n'attendent de réponses, notamment quant au temps, à la mort. Le recueil se veut une démarche initiatique menant à la lumière, soulignant le sens caché des choses : il invite le lecteur à cette quête de sens. Celle-ci est traversée par certains thèmes marqués : la nature tout d'abord, et ses éléments fondamentaux (terre, eau, vent), symboles d'une certaine humanité ; la Provence, *Heimat* du poète : lieux du bonheur, lieux symboliques aussi, mystérieux, consolants, qui demandent à être décryptés en chaque poème. L'amour ensuite, « réalisation du désir demeuré désir », caractérisé par le même mystère, et la quête d'une fusion avec l'Autre, la femme, qui a surtout fonction de « passante » baudelairienne, mais qui reprend nombre des attributs de la nature : le mystère, la force consolatrice, le caractère déstabilisé, éphémère aussi. L'opposition jour / nuit est aussi essentielle, même si pour Char, la poésie appartient au jour, comme la femme, la nature, qui doivent fusionner dans une forme d'extase, tel qu'on peut le voir dans « Evadné » notamment. Refus de l'immobilité enfin, le temps suspendu ne pouvant durer qu'un instant, une épiphanie, sans jamais perdurer, sous peine de sclérose inadmissible... C'est d'ailleurs à une dynamique de l'écriture que nous convie Char dans ce recueil, par la variété poétique, mêlant vers, prose ; par la métrique, mêlant les longueurs du vers libre... Il s'agit à chaque fois de chercher à « se libérer de la contrainte ». Mélange des styles enfin, tels la litanie, la description, le lyrisme, ou encore la narration.

⁶⁷⁶ 1996.

⁶⁷⁷ *Ibid.*

Dans les procédés de prédilection, nous soulignerons le gout pour le sens étymologique, la « pluriviosité » des mots. Gout aussi pour la métaphore, « figure du tissage », pour la métonymie et les ellipses : les poèmes, le plus souvent courts, permettent ainsi d'exprimer le maximum de choses en peu de mots. En disciple d'Héraclite, Char joue avec les pouvoirs du non-dit et de l'aphorisme, pour respecter ainsi l'autonomie de chaque pensée et permettre la prolifération de sens. Or, ce qui pourrait donner lieu à une situation d'inconfort pour le lecteur l'invite tout autant, par cette ouverture des sens et le travail sur la structure même du poème, à la quête d'un sens qui pourrait être le sien, dans cette pluralité. Cette dynamique reflète celle de toute sa poétique, et en fait une poétique « résistante » telle que nous la définissons, à savoir, forçant le lecteur à « plonger dans l'inconnu pour trouver du nouveau », c'est-à-dire, son interprétation.

Présentation de « Evadné »

EVADNE

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

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

Dans ce poème, « le poète évoque l'amour passionné qu'il a vécu dans le Lubéron avec Gréta Knutson durant l'été 38⁶⁷⁸ ». Ce texte poétique de dix-sept vers libres, composé de deux strophes très asymétriques, se caractérise aussi par l'absence de ponctuation. La présence de la

⁶⁷⁸ VILLE, Isabelle, *René Char : une poétique de la résistance : être et faire dans les Feuilles d'Hypnos*, p. 155.

parenthèse doit aussi être interrogée, ou demande à l'être. La forme métrique privilégie la pluralité, entre vers libres et alexandrins, pairs et impairs. Nous soulignerons aussi la symbolique de mots à première lecture impromptus, que nous allons reprendre de manière plus détaillée par la suite.

Nous retrouvons ici la thématique de l'amour, très présente chez Char : symbole de l'union, de la complémentarité de deux êtres dans ce cadre champêtre, de fraîcheur et de liberté, qui les englobe et les fait vivre. L'Autre, féminin, comme le dit Isabelle Ville, « donne accès à de nouveaux mondes. Autrui ouvre ici un second horizon qui prolonge celui du poète, le faisant accéder à des facettes qu'il n'avait pas encore perçues mais déjà bien présentes dans son horizon⁶⁷⁹ ». Michel Collot exprime cette même idée lorsqu'il écrit :

« Au lieu de congédier le point de vue des autres, le poète l'adoptera systématiquement ; car la référence à autrui, si elle peut procurer la sécurité d'un univers familier, peut aussi révéler à l'intérieur du monde commun des perspectives originales et nouvelles. Elle dégage alors un horizon, qui n'est plus l'Inconnu radical, mais une réserve inépuisable ouverte à la co-naissance, un espace transitionnel où le regard du sujet rencontre celui de l'Autre. Une telle conversion de point de vue confère au monde le plus connu une profondeur insoupçonnée⁶⁸⁰ ».

Mais ici, l'Autre, l'espace et le temps semblent peu à peu n'être plus qu'un souvenir ressorti du fond de la mémoire comme une vieille carte postale, le temps présent semblant pour le poète différer en tout de ce temps idéalisé, de cet « Un » aux accents hölderliniens.

Si nous suivons les « entrées pour lire un texte poétique » que nous propose Jean-Michel Adam⁶⁸¹, nous dirons que le titre peut traduire, dans sa polysémie, certains sens possibles du poème : un souvenir évanescant, souvenir que l'on peut inscrire, par le caractère évènementiel de la plupart des poèmes de Char, pendant la période de la Résistance. Le titre est « proliférant » tout autant que mystérieux, autrement dit, indéterminé. Peut-être pouvons-nous lire « évadé » dans la fusion du participé passé ou du nom commun, par dérivation impropre (une contextualisation possible en temps de Guerre Mondiale). Cette évasion / évanescence peut rappeler par « extension de sens⁶⁸² » ou « inférences pragmatiques », les thèmes de la liberté et surtout de l'amour déjà évoqués. Dans la mythologie grecque,

⁶⁷⁹ *Ibid.*, p. 154.

⁶⁸⁰ COLLOT, Michel, *La poésie moderne et la structure d'horizon*, 1989, p. 89.

⁶⁸¹ Les autres entrées étant la « syntaxe », « les éléments métriques », « les traces de l'énonciation », « le matériau phonique » (*Op. cit.*, p. 216).

⁶⁸² MARTIN, Robert, *Pour une logique des sens*, 1983.

« Evadné » fut la femme d'un héros grec : elle se suicida dans un bucher dressé pour son mari (lien mort / amour, Eros / Thanatos). Le nom désigne aussi la fille de Poséidon, aimée d'Apollon, dieu de la poésie. On comprend ainsi que la pluralité interprétative se lit dès le titre de ce poème.

L'analyse qui suit ne prétend pas à l'exhaustivité, mais elle permettra de cerner certains points de résistance du poème (qui seront ensuite repris en synthèse), en mettant notamment en avant les indéterminations présentes, tant au niveau de la pluralité lexicale, des figures de l'analogie, de points de langue (énonciation, grammaire du texte) que de la présentation métrique, typographique et strophique. Cette lecture (fruit d'un travail collectif, soutenu par les apports de plusieurs ouvrages portant sur l'univers de Char⁶⁸³), peut ressembler à une analyse interprétative. Nous ne pouvons prétendre que les inférences proposées donnent à ce travail cette orientation, mais il s'agit surtout de mettre en lumière certains « nœuds interprétatifs », ainsi que de donner quelques éléments de compréhension POSSIBLE à ces lieux précis du texte, pour mieux comprendre ensuite le degré de pertinence des analyses faites par les élèves (qui devront, pour leur part, être structurées dans un texte de lecture dialectisé, ce que l'approche linéaire ne prétend nullement).

« Evadné »	Remarques
« L'été et notre vie étions d'un seul tenant »	Nous notons un accord « été »/ « notre vie » par le verbe, signe d'une alliance, d'une unité d'un amour fort. C'est l'union d'un « toi » et « moi ». Le verbe au passé marque l'idée de la remémoration, et l'agrammaticalité de celui-ci met en relief et le verbe et l'idée de passé, ou encore, l'idée d'un amour « hors norme ». Le terme « été » renvoie quant à la lui à la chaleur, qui par extension de sens renvoie lui-même à l'idée de passion.
« La campagne mangeait la couleur de ta jupe odorante »	Un cadre champêtre, idyllique. La personnification de la campagne (« mangeait ») fait échos aux sens (le goût), qui sont en éveil, comme la vue « couleur », et l'odorat (« odorante ») le soulignent aussi : image donc expressionniste, d'un mélange synesthésique. L'univers de la féminité (métonymie de la jupe) est en osmose aussi avec ce monde, grâce à l'hypallage « jupe odorante ». : féminité, nature, sens et amour sont en osmose. L'absence de ponctuation peut renforcer l'impression d'union totale.
« Avidité et contrainte s'étaient réconciliées »	Se mêlent ici désir très vif et obligation non désirée : même les contraires s'unissent, d'où une osmose du monde physique, humain et moral. La personnification des sentiments crée une sorte de panthéisme.

⁶⁸³ DUPOUY, Christine, *René Char*, 1987 ; MAULPOIX, Jean-Michel, *Fureur et Mystère de René Char*, 1996 ; RICHARD, Jean-Pierre, « René Char », *11 études sur la poésie moderne*, 1964 ; MOUNIN, Georges, *Avez vous lu Char ?* 1985.

<p>« Le château de Maubec s'enfonçait dans l'argile »</p>	<p>Nous notons l'inclusion, l'union des pierres et de la terre, faisant que les éléments aussi s'unissent. « Maubec » peut faire référence à la région du poète, donnant une impression de véracité à la fiction poétique, en rappelant le <i>Heimat</i> du poète, écho à Hölderlin. Une terre donc réconfortante, maternelle, lieu de l'union première, de « l'Un », dirait Frénaud. C'est aussi un lieu délaissé de la foule, intime, caché, mystérieux, un lieu à préserver, précieux, comme le met en valeur l'alexandrin à cadence ternaire.</p>
<p>« Bientôt s'effondrerait le roulis de sa lyre »</p>	<p>L'adverbe et le conditionnel expriment une forme de prescience détenue par le sujet lyrique, rendant mystérieux ce futur proche (entre indicatif de la certitude avec « bientôt » et hypothèse par l'emploi du conditionnel). Nait l'idée d'un changement dans un espace-temps qui semblerait pourtant davantage aspirer à une plénitude atemporelle, éternelle. « Le roulis de sa lyre » est là encore aussi métaphorique que résistant : « roulis » d'un navire oscillant d'un bord jusqu'à l'autre, lyre symbole de l'art poétique, écho au poète Orphée, après la perte de sa bien-aimée. S'expriment en tout cas l'idée d'un mouvement, d'une dynamique à laquelle le co-texte ajoute une sémantique méliorative, mais aussi l'idée d'un temps compté, d'une chute imminente. Deux temps semblent aussi coexister : celui, moyenâgeux, du château médiéval, celui, contemporain, du sujet lyrique. La pluralité est ici au moins double au niveau temporel.</p>
<p>« La violence des plantes nous faisait vaciller »</p>	<p>Nous pouvons être étonné par le paradoxe antithétique, l'imagerie mentale que l'on attribue à la plante évoquant davantage la fragilité, la légèreté, et non la « violence », pourtant ici en complément du nom. Une manière de renforcer l'idée de légèreté du couple face à la nature elle-même ? Le vacillement (« vacillé ») peut mimer une danse du couple, la fusion de la force du couple avec celle de la nature.</p>
<p>« Un corbeau rameur sombre déviant de l'escadre »</p>	<p>L'image ambiguë de « violence » est renforcée par le groupe nominal « corbeau rameur », mauvais augure, qui inscrit une forme de cacophonie dans l'univers mélioratif de départ, accentué par l'adjectif qualificatif « sombre ».</p> <p>Quant au terme « escadre », renvoyant au sémantisme de la force navale ou aérienne, il inscrit avec le « corbeau » une image négative de l'aérien, écho, par inférence interprétative, au contexte qu'a vécu Char en temps de guerre ?</p>
<p>« Sur le muet silex de midi écartelé »</p>	<p>L'acmé s'exprime ici dans le repère temporel « midi », pointe du jour, de la chaleur à son paroxysme, qui dévie de la connotation première du terme inscrit dans « été », notamment de par le participe passé « écartelé », faisant référence à l'écart, l'entre deux, mais aussi écho au cadavre, par inférence optionnelle. L'hypallage « muet silex » renvoie quant à lui une connotation négative : absence de parole, de musique, dans un poème. Le « silex » contribue à cette inscription négative : par extension de sens, il évoque la pointe, ce qui pique, voire, une arme. L'image de la guerre peut donc s'inscrire tel un palimpseste sur l'image première d'osmose amoureuse, en doublure, en écho, en complément... Plusieurs lectures métaphoriques sont permises.</p>
<p>« Accompagnait notre entente aux mouvements tendres »</p>	<p>Ce vers marque une forme d'alternance, par cette nouvelle image d'une union du couple, qui fait écho, en ritournelle, aux premiers vers.</p>
<p>« La faucille partout devait se reposer »</p>	<p>Ce repos peut être celui d'un calme né de l'harmonie, de la liberté dans une nature où les deux êtres sont seuls et loin du tumulte du monde. La tournure est aussi sous forme de l'ordre impersonnel, et à valeur généralisante « partout » ; la fusille rappelle l'idée d'arme tranchante (« silex ») : air, terre et air se rejoignent ici dans une unité de sens qui évoque la mort.</p>
<p>« Notre rareté commençait un règne »</p>	<p>La « rareté » renvoie à la notion d'exclusivité, le « règne » à une forme de grandeur : ce serait donc le commencement de quelque chose de grand entre ces deux êtres ?</p>

<p>« (Le vent insomnieux qui nous ride la paupière / En tournant chaque nuit la page consentie / Veut que chaque part de toi que je retienne / Soit étendue à un pays d'âge / affamé et de larmier géant) »</p>	<p>Le début de la parenthèse marque une rupture, la fin de ce souvenir, un retour au présent du sujet lyrique. Il n'y a pas de suite à ce souvenir, du fait de la guerre peut être, avec les indices qui parsemaient le texte. « Insomnieux » renvoie à l'univers nocturne, s'opposant au soleil de midi précédant. La dérivation suffixale de l'adjectif, néologisme de plus, apporte une lourdeur qui s'oppose à la légèreté des êtres évoquée précédemment.</p> <p>La nuit, le vent violent rendent la nature désagréable, vieillissante : c'est la chute après l'acmé de la force dynamique. Par « page consentie », on peut comprendre que le poète fait tous les soirs le même rêve, réconfort par la réminiscence de ce souvenir. « Retienne » est un verbe fort, le préfixe marquant la volonté de tenir une nouvelle fois, mais par l'image du souvenir seulement, une « part » de cette Autre féminin toujours aussi mystérieux, évadé, telle l'Eve d'Autun frénaldienne. Cette séparation est marquée par la typographie même, le pronom relatif « que » séparant « toi » et « je » à présent.</p> <p>L'image se fait « gisant » (« étendue » ; « larmier géant ») de manière hyperbolique (« géant »), pour mettre en relief le terme « larmier » : ce terme est intéressant de par l'une de ses acceptions (« membre horizontal disposé en saillie sur le nu d'un mur, pouvant notamment servir à guider l'eau⁶⁸⁴ ») le définit comme une planche qui rappelle par extension de sens le gisant), l'autre étant celle que les syllabes appellent par rapprochement homophonique, évoquant une glande, chez ovins et ovidés, située à l'intérieur de l'œil. Pas de larme donc, mais c'est à cette référence que la plupart des lecteurs pensent en lisant une première fois le mot, par paronomase. Cette extension s'inscrit dans le sémantisme de la souffrance, tristesse, et donc, enrichit cette nouvelle image, plus obscure, qui fait jour, dès la parenthèse. Ajoutons aussi l'écho, paronomastique là aussi, entre « larmier » et « charnier », qui filerait alors une métaphore implicite avec « écartelé ». Le souvenir pourrait ainsi être le seul lien qui maintienne cette relation, lui donne une existence, le sel fil entre passé/présent du sujet lyrique.</p>
<p>« C'était au début d'adorables années / La terre nous aimait un peu je me souviens ».</p>	<p>Deuxième strophe, et un détachement strophique, disproportionné, qui questionne : une manière de traduire, par ces deux vers, visuellement et à la manière d'une fable, l'idée d'une chute, une morale, un constat final. C'est un bloc, à l'image du souvenir, détaché, et ce détachement est renforcé par le changement temporel (retour à l'imparfait de l'indicatif), redonnant par cette alternance une dynamique. On retourne à l'orée de ce temps idyllique, que soulignent « adorables », « début ». Le dernier vers inscrit quant à lui cette double présentation temporelle passé/présent, par les deux temps employés « aimait » / « souviens ». L'union est inscrite une dernière fois dans ce passé, par le rapprochement de « terre »/ « nous », alors que la seconde partie de l'hémistiche, dans l'alexandrin final, marque l'isolement et la solitude d'un « je » qui n'a plus que lui face à lui (pronom personnel « me »), et le manque, puisqu'il ne reste que le souvenir (« souviens»). Cette impression est d'autant plus prégnante que la locution adverbiale « un peu » renforce le flou de ce passé, encore plus lointain de fait.</p>

Dans nos analyses, nous nous permettrons de l'abrégé sous la forme « Eva ». Les textes de lecteur issus de sa lecture analytique seront abrégés sous la forme « T/Eva ».

⁶⁸⁴ Larousse 2008.

Tableau de synthèse général des formes de résistance (ou de collaboration) par texte littéraire

Ce tableau de synthèse aidera à clarifier les zones de résistance (ou de collaboration) à priori pour chacun de ces textes. Nous essayerons ensuite de comprendre les stratégies (de lecture et d'élaboration) que ces lieux de résistance ont pu ou non motiver, ce qui permettra de mieux cerner l'impact de ces derniers dans le travail de l'élève.

Texte	Lieu / forme de résistance (ou collaboration)	Nature de la Résistance (Taueron)	Forme d'indétermination (Dufays)
Alb	Clarté des thématiques	-	-
	Stabilité de la forme métrique	--	-
	Savoirs littéraires spécifiques à cet auteur acquis	-	-
	Expression des sentiments	-	-
	Statut du sujet lyrique par la comparaison	-	-
Can ⁶⁸⁵	Dimension métacognitive face au genre et à la scène d'exposition (déconstruction des éléments clichés de toute scène d'exposition classique)	Réticence	Blanc
	Notion d'absurde dans les formes de comique et les personnages	Réticence	Blanc
	Progression thématique a thème constant	Réticence	Contradiction
	Incohérences référentielles (Monsieur Smith)	Réticence	Contradiction
Met	Complexité liée aux intertextes	Réticence	Blanc
	Complexité lexicale (vocabulaire scientifique)	Réticence	Contradiction
	Complexité définitoire liée au registre ironique et aux types de discours	Réticence	Blanc et contradiction
	Synesthésie	Prolifération	Ambiguïté
	Progression textuelle : euphorie/dysphorie	Réticence	Contradiction et résidu
Eva	Système d'énonciation (je/tu)	Réticence	Ambiguïté et blanc
	La spécificité métrique (absence de rimes externes)	Prolifération	Blanc
	Pluralité et complexité des figures de style	Réticence et prolifération	Ambiguïté et blanc
	Complexité lexicale	Réticence et prolifération (polysémie)	Ambiguïté, résidu et blanc
	Référenciation spatio-temporelle	Réticence	Blanc

⁶⁸⁵ Nous noterons en ajout l'approche expérientielle : Une forme de résistance non soulignée à priori, mais les faible pourcentage parfois constaté amène à parler d'une forme de résistance négative, car le système d'énonciation propre au genre et les caractéristiques des personnages (formes de l'absurde) ont bloqué les élèves dans l'expression de sentiments et dans l'approche du mode en général.

Ce tableau nous permet de faire une dernière remarque, concernant la nombre de zones de résistance que nous proposons de souligner : tout d'abord, celles-ci ne peuvent prétendre à être totalement objectives, et c'est là une des limites à cette liste : elles sont le choix de la chercheuse, mais ce choix résulte de la mise en relation des définitions données par Jean-Louis Dufays et par Catherine Tauveron, des attentes en maîtrise de la langue, culture littéraire et apprentissage de la lecture analytique pour un élève de milieu de troisième ainsi que des caractéristiques langagières et génériques propres à chacun des textes.

De plus, nous noterons que le nombre le plus important de zones de résistance se situe dans le texte de Char : cela contribue à expliquer le choix de ce texte. Nous comprendra aussi que cette supériorité est aussi une résultante du texte poétique entendu comme espace fermé dans lequel s'inscrit de manière « condensée », selon l'univers poétique, une dynamique rythmique et stylistique plus marquée. Les zones d'indétermination que nous reprenons à Dufays sont plus complexes dans le texte de Char (« Eva »), d'où les propositions plurielles faites.

Il sera donc intéressant de vérifier, à la lumière de nos résultats, si ces formes de résistance » à priori interviennent comme des obstacles positifs ou négatifs, et la nature de ces possibles impacts.

Chapitre 2 : La résistance à l'épreuve de la classe

A) Les classes : présentation des deux classes de troisième

Caractéristiques démographiques (origines ethniques, sociales...) des deux classes

Nous précisons que la démarche ne relève pas d'une démarche expérimentale au sens propre, mais d'une recherche impliquée qui constitue une mise à l'épreuve de nos hypothèses. Celle-ci s'est déroulée à l'aveugle, dans le cadre normal du cours de français, avec deux classes de troisième du collège Niepce, en Bourgogne (Sennecey Le Grand, Saône-et-Loire). L'enseignante, certifiée de lettres modernes, était en charge de ces deux classes. La plupart des élèves provenaient d'un milieu socio-économique moyen (forte population d'origine portugaise, qui ne parle pas toujours le français à la maison).

La classe de troisième 3 est composée de 17 filles et 8 garçons, celle de troisième 4, de 12 filles et 13 garçons. En troisième 3, 20 % des élèves ont déjà redoublé une classe, 30 % en troisième 4. Le contexte de la classe, enfin, est assez serein : l'établissement n'est pas classé RSS, (nouvelle abréviation pour les zones éducation prioritaire dites ZEP) et l'ambiance dans ces deux classes ne connaît pas de tensions ou rivalités entre élèves ou groupes d'élèves qui nécessitent d'être soulignées.

Enfin, les élèves savent que leurs écrits seront ramassés et étudiés en vue d'une recherche menée par la chercheuse, qui est venue se présenter en début d'année, puis observer à quelques reprises les élèves lors de leurs lectures analytiques et enfin participer aux entretiens post démarche. Les élèves ont cependant ignoré jusqu'à la fin de cette démarche que l'intérêt de la recherche porterait davantage sur le poème « Evadné » en particulier, afin de ne pas là non plus fausser les résultats, par un changement de comportement, d'investissement des élèves, qui aurait pu invalider les résultats.

Caractéristiques en lecture

Les cinquante élèves qui composent les deux classes avaient des profils très variés, allant d'élèves en grande difficulté de lecture, à des élèves ayant déjà acquis un très bon niveau. Cela donne un panel vaste pour chaque classe, sans distinction nette de niveaux entre

les deux. Pour dresser un portrait de notre population, nous avons demandé à l'enseignante de faire un bilan des compétences en français, en lien avec le socle commun de connaissances et de compétences⁶⁸⁶ inscrit dans le cursus du secondaire français (palier trois). Ce bilan, réalisé en début d'année scolaire, souligne que 90 % des élèves ne maîtrisent pas encore 100 % des items du socle dans les domaines « maîtrise de la langue française », en particulier, pour le domaine « lire » :

- 50 % des élèves sont encore en cours d'acquisition pour l'item : « utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire » ;
- 35 % sont encore en cours d'acquisition pour l'item : « repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires ».

Nous soulignerons aussi que les items du domaine « dire » ne sont pas non plus validés pour plus de 80 % des élèves et que concernant le domaine « écrire », l'item « rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données » n'est pas validé pour plus de 55 % des élèves.

⁶⁸⁶ *Le Socle commun de connaissances et de compétences* instauré par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 va évoluer comme le prévoit la nouvelle loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Il s'intitule désormais "socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Pour plus de détails sur la compétence 1 « Maîtrise de la langue française » : <http://eduscol.education.fr/cid47412/la-maitrise-de-la-langue-francaise.html>.

Niveau d'acquisition des items du socle commun de compétences et de connaissances pour les élèves de troisième 3 et troisième 4	
Domaine et items	Pourcentage d'acquisition
<p>Domaine « lire » « utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire ».</p>	50 % des élèves sont encore en cours d'acquisition
<p>Domaine « lire » « repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires ».</p>	35 % sont encore en cours d'acquisition
<p>Domaine « dire »</p>	80 % des élèves non validés à 100 %
<p>Domaine « écrire » « rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données »</p>	+ de 55 % des élèves non validés

Ces analyses n'ont bien sûr pas vocation à être reprises et comparées avec les analyses qui pourront être faites en fin d'année (l'objectif n'étant pas, rappelons-le encore, d'expérimenter une démarche d'apprentissage, mais bien d'évaluer l'intérêt d'un type de texte, dans un contexte didactique particulier), mais elles permettent de donner le profil général des deux classes.

B) La progression

Phase d'enseignement explicite et préliminaires

Cette phase a duré le temps de deux premières séquences de l'année scolaire, sur une période de quatre semaines au total. Il s'agissait pour l'enseignante de parvenir à une transposition didactique des modalités, et des objectifs de l'exercice auprès de chaque classe : elle a opté pour des séances intitulées « quoi, comment, pourquoi lire comme ça ? ». La phase d'enseignement explicite durant cette période (cet enseignement se poursuivant avec un autre étayage toute l'année évidemment) a donc eu pour objectifs :

- d'expliquer la démarche qui serait utilisée pour l'année, la méthode, et les raisons de certaines modalités (verbalisations, groupes...),
- de sensibiliser à certaines notions et exigences qui seraient impliquées et exigées : « stratégie », « justification », « structuration », etc.,
- de sensibiliser à la notion d'interprétation,
- de souligner des consignes relatives aux verbalisations écrites (collecte, rassemblement de brouillons et texte de lecteur).

La phase préliminaire a consisté principalement à élaborer deux lectures analytiques : l'une en groupe classe, avec l'étayage permanent et unique de l'enseignant, l'autre en suivant les modalités vectorielles et les étapes de la démarche (mais avec un plan proposé par l'enseignant, et en élaborant le texte de lecteur en classe et en groupe classe, avec l'étayage de l'enseignant).

Les objectifs principaux de cette phase furent la compréhension et la mise en pratique de la démarche (approche cognitive et métacognitive), ainsi que l'ajustement de certaines modalités et outils didactiques, notamment :

→ l'abandon de la proposition de construire une « feuille guide » pour les élèves (étayage des étapes et des stratégies à utiliser⁶⁸⁷,

⁶⁸⁷ HEBERT, Manon, *Op. cit.*, p. 138.

→ quelques modifications pratiques : temps de travail en groupe, ajustements de termes dans la « fiche découverte », décision de procéder à une lecture du texte par l'enseignant avant la mise en groupe d'apprentissage (pour pallier certains problèmes de compréhension littérale qui ne seront pas analysés dans le cadre de nos recherches, puisque celles-ci se concentrent sur les interactions inférentielles).

C'est aussi une phase qui a permis à l'enseignante une première analyse du profil classe (niveau moyen) et du profil élève dominants dans chaque classe⁶⁸⁸. Nous précisons enfin que s'il a été dit aux élèves que cette démarche s'inscrivait dans le cadre d'analyses doctorales, le fait que certains textes feraient l'objet d'une analyse plus spécifique n'a été évoqué ni lors de cette phase, ni jusqu'à la fin de la démarche.

Progression annuelle de la démarche et période retenue

Le calendrier fut le même pour les deux classes. La démarche a été mise en place durant une grande partie de l'année scolaire, en 2011-2012 : après les deux séquences dans lesquelles se trouve la phase d'enseignement préliminaire, l'enseignante a effectué des lectures relevant des diverses modalités proposées par les programmes (suivies, cursives, analytiques), lors de chaque séquence. La lecture analytique selon la démarche n'a donc pas été exclusive. Il s'agissait pour l'enseignante de pratiquer une moyenne d'une à deux lectures par séquence, avec un étayage de sa part qui allait en diminuant. Dès la fin de l'enseignement explicite, les élèves avaient à rendre des textes de lecteur de leurs lectures analytiques. Ceux-ci n'étaient pas notés, mais commentés (étayage écrit, remédiation, approfondissement). Les élèves pouvaient ainsi progresser, sans non plus éviter cette dernière phase de la démarche. L'enseignante ne donnait pas de « correction type », mais proposait parfois, lors d'une autre séquence, de revenir sur certaines lectures ou hypothèses souvent exprimées par les élèves, voire, pour remédier à un faux sens persistant.

Au mois d'avril, après dix lectures analytiques suivant cette démarche, le niveau d'acquisition (autonomisation, compréhension des objectifs) a été jugé satisfaisant par l'enseignante et la chercheuse, notamment au regard des caractéristiques du niveau d'élaboration de sens (l'objectif étant que plus de 50 % des élèves soient capables de proposer au moins une stratégie de chaque mode par texte de lecteur), du degré d'élaboration (seuil : 50

⁶⁸⁸ Ceci est un élément important notamment pour nos analyses, mais aussi, en pratique, pour la constitution de groupes que l'on a choisis homogènes, en adéquation avec les choix de Jacques Lecavalier et Suzanne Richard. (*Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*, 2010).

% des élèves à même d'inscrire une inférence élaborée et d'inscrire une analyse globale), et du niveau de structuration (seuil : 50 % des élèves proposant un texte de lecteur structuré en axes). Il s'agit alors de proposer des séquences où s'intégrèrent les textes sélectionnés pour l'analyse en un minimum de temps possible, pour ne pas « fausser » les résultats, par le fait que le niveau d'acquisition ait encore pu évoluer entre chaque lecture : le texte de Baudelaire fut étudié début mars, celui de Ionesco, fin mars, le texte de Char fut analysé mi-avril, et enfin celui d'Amélie Nothomb fut proposé début mai. Il fut décidé de donner les lectures analytiques en milieu ou en fin de séquence, afin que les élèves, davantage familiarisés avec les problématiques de la séquence et certaines des connaissances intégrées à celle-ci, soient mieux à même de concevoir des pistes interprétatives et que celles-ci soient en lien avec ses objectifs généraux. Pour ne pas fausser le niveau de connaissance relatif à chaque texte, il fut néanmoins décidé d'analyser des incipits pour les extraits d'œuvres littéraires théâtrale et romanesque : les élèves « entraîent » ainsi, pour chaque texte dans un nouvel univers, tout en ayant déjà en main certaines clés et pistes de réflexion.

Compte tenu du calendrier de préparation au brevet et des voyages scolaires, il n'y eut pas d'autre lecture analytique suite à celles-ci. Néanmoins, des entretiens avec certains élèves de chaque classe ont été mis en place par l'enseignante, mi-mai, pour recueillir leurs impressions, notamment à propos de leur lecture du texte de Char et de sa mise en comparaison avec les autres textes analysés.

Caractéristiques formelles des textes littéraires

Les textes littéraires donnés à l'année par cette enseignante comportent une moyenne de quinze à cinquante lignes, selon le genre du texte. Ils répondent ainsi aux exigences des Instructions, demandant l'étude de textes courts ou d'extraits, dans des séquences étudiant des « groupements de textes » reliés au niveau de l'objet d'étude, ou des œuvres intégrales, où l'enseignant est libre de choisir les passages à extraire pour l'étude analytique. Le texte théâtral et les deux textes poétiques s'inscrivent dans des séquences de « groupement de textes ». Le texte théâtral est étudié lors d'une séquence intitulée « Continuité et renouvellement » de la tragédie ; les textes poétiques de Char sont lus lors d'une séquence nommée « La poésie dans le siècle, nouveaux regards » ; le texte de Baudelaire s'inscrit pour sa part dans une séquence intitulée « Formes et images de soi à travers sa plume ». Le texte de Nothomb a été étudié dans le cadre d'une séquence portant sur l'autobiographie.

En ce qui concerne les textes littéraires qui seront ici nos supports, les poèmes ont cet avantage de se présenter, du moins pour ceux dont il est question, comme des « univers clos », synthétiques (une « forme sens »). C'est pour cette raison d'unité de sens que nous avons aussi opté pour des incipits dans les autres extraits proposés. Les choix des textes, enfin, s'est fait de concert entre la chercheuse et l'enseignante, en fonction du niveau de résistance analysé par chacune, puis mis en commun et en fonction du profil des deux classes. Le fait que ces deux classes, malgré une légère différence de niveau, avaient un profil assez similaire, fut un intérêt pour nous : les lieux de « résistance » ont donc été aussi observés en fonction des difficultés particulières à ces deux classes⁶⁸⁹.

⁶⁸⁹ Là encore, l'évaluation des textes de lecteurs, mais aussi, le niveau d'acquisition relatif au socle commun de connaissances et compétences ont été fort utiles.

C) La mise en œuvre avec les élèves

La méthode d'enseignement

Les principes d'enseignement de la démarche choisie

Dans le chapitre précédent, après avoir décrit les modalités de la lecture littéraire et les caractéristiques de l'adolescent lecteur, nous avons montré en quoi un enseignement transactionnel des stratégies de compréhension constituait un choix didactique actuellement fondé. Nous allons maintenant indiquer comment nous avons appliqué, à partir d'une opérationnalisation du cadre théorique, les principes de cette approche dans notre contexte d'enseignement. L'hypothèse sous-jacente à cette approche de type transactionnel est qu'un élève a de meilleures chances d'être un lecteur compétent qui développe des habitudes de lecture positives et durables, s'il est encouragé à :

- 1) apprendre à utiliser un répertoire de stratégies de manière flexible qui lui auront été enseignées de manière explicite : *l'enseignante a fourni un enseignement explicite et graduel des principales stratégies de lecture analytique validées par les recherches, lors des deux premières séquences de l'année (septembre / octobre),*
- 2) élaborer des pistes interprétatives de manière personnelle, via une pluralité de vecteurs et de verbalisations écrites et orales, permettant une approche à la fois expérientielle et critique : *la démarche, après avoir été expliquée aux élèves, a été mise en place graduellement dès le mois d'octobre par l'enseignante, au cours d'une séquence spécifique, visant à insister auprès des élèves sur l'intérêt des vecteurs et des verbalisations ;*
- 3) progresser dans son approche interprétative des textes si l'élève comprend la méthodologie adoptée, et s'il a acquis un niveau d'autonomie suffisant pour lui permettre une élaboration de sens répondant aux objectifs de la lecture analytique telle que définie dans les Instructions officielles : *nous avons attendu que plus de 90 % des élèves de chaque classe manifestent, par le contenu de leurs textes de lecteur et leur attitude lors de cette activité, un degré d'acquisition jugé satisfaisant, avant de procéder à l'étude du texte poétique résistant et de ceux qui entraînent dans le processus de comparaison.*

Au niveau de la structuration de la démarche pédagogique, nous rappelons que la méthode d'enseignement choisie résulte :

- d'un constat, à savoir le caractère lacunaire des programmes concernant les démarches pédagogiques à adopter, et des conséquences et dérives que nous avons pu souligner,
- des résultats qu'on a pu observer dans nombre de démarches expérimentales relatives à l'enseignement transactionnel et qui nous ont fait opter pour ce type celui-ci ;
- d'une nécessité : permettre un « lissage » le plus homogène possible du niveau d'acquisition des élèves venant de classes souvent différentes, et donc n'ayant pas les mêmes « bases » d'apprentissage ;
- d'une contrainte : cet enseignement, par la pluralité de ses vecteurs et des verbalisations qu'il exige ou facilite, permet une analyse des écrits finaux (et intermédiaires) et donc, des degré et niveau d'élaboration de sens, ainsi que l'analyse du niveau de structuration de sens. Il s'agit ainsi, avec toutes les limites de ce support dont nous sommes bien consciente, d'observer au mieux en quoi et selon quelle proportion ce dernier peut répondre aux objectifs de la lecture analytique en troisième.

Nous proposons une démarche combinant ces vecteurs, de manière réfléchie et structurée (c'est-à-dire qui inscrive chaque vecteur selon un ordre et des objectifs définis, en fonction des atouts et limites de chacun, du type de verbalisation qu'ils permettent), pour le guider dans l'élaboration du sens, des « réactions spontanées » à « l'interprétation raisonnée » dans le texte de lecteur. Nous pouvons parler d'un enseignement stratégique dans le sens où il opère selon des objectifs définis, avec des outils didactiques (vecteurs) définis, dans le cadre d'un projet de lecture qui répond à une autre finalité : l'autonomisation de l'élève en lecture analytique, et qui doit inscrire une autre variable, le texte littéraire (inscrit dans une œuvre intégrale ou un groupement de textes) que nous présentons aussi pour notre part comme un outil didactique. La pluralité des supports tend ainsi à faciliter une meilleure pluralisation des approches, pour une meilleure élaboration de sens et pour que celle-ci permette de mieux

répondre aux objectifs des textes officiels⁶⁹⁰ tels que nous les avons présentés mais aussi enrichis.

Objectif des vecteurs et justification des traces écrites

Pour mieux comprendre ce qui a guidé la structuration de la démarche à partir de laquelle seront faites nos analyses, il nous faut rappeler tout d'abord les objectifs généraux et stratégiques de chaque vecteur :

1. Le substitut :

- Permettre les « connexions » texte-élève, via les stratégies proposées (stratégies inscrites dans les questions ouvertes ; tiers non parasite).
- Permettre une première lecture texte-élève, par ce mode d'organisation sociale, et un passage à la verbalisation écrite, facilitant une première élaboration de sens (mode de lecture encore assez « intuitif »).

2. Les pairs :

- Permettre la gestion de la compréhension (aide, échange de connaissances, rétroaction...).
- Solliciter le mimétisme positif.
- Permettre, par un conflit cognitif, l'approfondissement et le développement de pistes de lecture, et ainsi jouer un rôle dans le degré d'élaboration du sens (par exemple : la justification de ses hypothèses par le recours à l'analyse textuelle).
- Favoriser une prise de distance critique par rapport à sa lecture personnelle.
- Permettre un enrichissement des points de vue et une première structuration des hypothèses (choix de lecture interprétative) par le passage de verbalisation orale à écrite.
- Comprendre par la mise en situation l'idée de « pluralité de lectures possibles » dans laquelle s'inscrit la notion d'interprétation.

3. L'enseignant(e) :

- Expert(e) de la lecture orale permettant une meilleure compréhension commune du sens du texte par l'intonation.

⁶⁹⁰ Nous cherchons donc par cette démarche à permettre que l'apprentissage puisse aider l'élève à articuler une approche participative et objectivante lors de l'élaboration de sens, afin que celle-ci se rapproche de la lecture littéraire dialectique définie par Michel Picard puis par Jean-Louis Dufays.

- Homme / femme de lettres expert(e) susceptible de donner les connaissances nécessaires à la bonne compréhension (si elles n'ont pas été mises en lumière par les élèves), d'approfondir les pistes soulevées, de préciser certaines stratégies textuelles ou d'en ajouter d'autres (pour enrichir une piste par exemple, ou pour l'intérêt de cet élément) pendant ou après les mises en commun de chaque groupe.
- Personne passionnée, apte à transmettre sa passion pour la littérature à travers ses discussions avec les élèves, ses propositions de lecture.
- Professeur de français qui a pour rôle de procéder à un enseignement explicite des stratégies et de la démarche, en amont, et lors de chaque lecture ; de rechercher un enseignement plus personnalisé lors des travaux de groupe ; de procéder à une évaluation formative des textes de lecteur (permettant la remédiation).

Le tableau de synthèse déjà présenté⁶⁹¹ souligne et rappelle les atouts et limites de chacun de ces vecteurs. Mais l'intérêt réside aussi pour nous dans les formes de verbalisations écrites qu'ils favorisent, et qui seront les supports de nos analyses. Autre intérêt, ils permettent d'optimiser l'utilisation de stratégies de lectures variées, ce qui nous permettra d'avoir une visibilité accrue de celles-ci dans les textes de lecteur finaux. Enfin, et dans la même finalité, ces vecteurs convergent avec les différentes étapes d'élaboration du sens déjà évoquées dans nos propos. Nous voyons là, avec toute la conscience des limites qui sont les nôtres, des raisons permettant de valider ce type de démarche en vue des objectifs de recherche qui motivent ces choix.

Les traces écrites intermédiaires et finales qui s'inscrivent dans cette démarche ont alors pour but de soutenir l'élaboration, l'objectivation et l'évaluation des stratégies de lecture. Les vecteurs choisis et inscrits dans la démarche proposent donc des formes de verbalisations écrites plurielles, intermédiaires, « brouillonnantes » ou élaborées aidant les élèves, par la réflexivité qui les caractérisent⁶⁹², dans le processus d'acquisition de la démarche, ce qui était nécessaire pour pouvoir commencer l'analyse sur les textes littéraires ciblés. Ces textes sont réflexifs aussi pour nous, dans le sens où ils inscrivent, avec les limites que nous avons pu souligner avec François Quet et Michel Dabène⁶⁹³, les stratégies de lecture choisies, manipulées par les élèves. Enfin, les textes de lecteur trouvent leur justification dans le cadre

⁶⁹¹ p. 137.

⁶⁹² CHABANNE, Jean-Charles et BUCHETON, Dominique (dir.), *Apprendre pour penser, apprendre et se construire ; l'écrit et l'oral réflexifs*, 2002.

⁶⁹³ DABENE, Michel et QUET, François, *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*, 1994.

de notre recherche car ce support nous semble le mieux à même d'analyser les niveaux et degré d'élaboration, et le niveau de structuration du sens auxquels chaque élève aura abouti dans son « d'interprétation raisonnée ».

Ces traces écrites seront ainsi les supports qui soutiendront la réalisation de nos analyses, dans l'observation descriptive et comparative des niveaux et degré d'élaboration, ainsi que du niveau de structuration du sens de chaque élève, à partir de textes poétiques résistant, et d'autres textes mis en comparaison, à une période définie de l'année scolaire.

Déroulement type d'une séance de lecture analytique

Avant la séance de lecture analytique, les élèves ont pour consigne de lire le texte choisi, et de réfléchir, par écrit, à certaines hypothèses de lecture, guidés par le vecteur 1, c'est-à-dire par une fiche de lecture, comprenant un nombre limité de questions très ouvertes, convoquant des modes de lectures pluriels et permettant l'utilisation d'un certain nombre de stratégies de lecture par l'élève⁶⁹⁴. Lors de la séance, on procède d'abord à la lecture du texte par l'enseignant (vecteur 3)⁶⁹⁵. Puis les élèves se mettent en groupes⁶⁹⁶ (vecteur 2). Les élèves mettent en commun leurs pistes (suivi du vecteur 1) dans chaque groupe, à l'oral, et chaque élève peut noter les pistes jugées intéressantes. Après quoi, ils peuvent approfondir des pistes communes et / ou jugées pertinentes. Précisons ici que les groupes comportent des élèves de niveaux hétérogènes et qu'ils sont construits à l'année.

Une seconde séance permet la mise en commun des réflexions de chaque groupe et chacun est là encore convié à prendre en note tout ce qu'il juge intéressant, nouveau⁶⁹⁷. C'est

⁶⁹⁴ Voir en annexe. Nous ajoutons une précision concernant cette étape : lors des premières lectures analytiques, cette lecture a pu être faite en classe, pour s'assurer peu à peu que les élèves comprenaient l'objectif de ce premier rapport au texte. Les élèves ont vite maîtrisé les objectifs de cette lecture, et l'enseignant pouvait, grâce aux verbalisations écrites des élèves, vérifier que le travail avait bien été effectué.

⁶⁹⁵ Nous apportons ici une précision concernant plus spécifiquement la question de la lecture orale des textes : une lecture orale est faite par l'enseignante, pour remédier à de possibles difficultés de première lecture. La lecture reste néanmoins assez neutre dans sa tonalité, pour ne pas influencer les élèves dans leur travail d'élaboration de sens. Concernant les textes poétiques analysés dans l'année, l'enseignante a effectué le même rituel, mais nous tenons dès lors à préciser, pour éviter de possibles interrogations, qu'il n'y a pas véritablement de différence pour la compréhension entre une lecture orale ou écrite de textes poétiques. On se reportera entre autres aux propos de Nathalie RANNOU (RANNOU, Nathalie, « Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation du poème par les élèves de lycée », CHABANNE, Jean-Charles (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, p. 20).

⁶⁹⁶ Nous suivons ici les conseils de Philippe Meirieu en voyant dans ce moment de travail en groupe « une manière de gérer pour un temps donné et sur un objectif défini, les relations des élèves entre eux et avec le savoir ». De plus, afin d'éviter au mieux les possibles dérives des « groupes de production », les groupes formés sont hétérogènes, et la démarche fait suite à un enseignement explicite, tout en restant toujours structurée (objectifs définis, étayage méthodologique de l'enseignante) et conduite à l'année. Les élèves ont donc un réel temps de compréhension et d'appropriation des objectifs (MEIRIEU, Philippe, *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? 2*, p. 82).

⁶⁹⁷ Si l'on reprend la typologie que Philippe Meirieu a élaborée suite à ses recherches sur les pédagogies du groupe, on peut dire que ces groupes d'apprentissage passent d'une pensée à dominante déductive (chaque groupe réfléchit

une phase de discussion, de questionnement, à la manière d'un débat interprétatif, à laquelle participe l'enseignant⁶⁹⁸ (vecteur 3). Puis l'enseignant prend la posture de l'expert : il rappelle certaines modalités relatives aux stratégies, approfondit certaines pistes, pointe un fait de langue non soulevé mais pouvant s'avérer nécessaire ou utile à la compréhension, apporte des connaissances encore non mentionnées sur le texte, explique sa propre perception du texte... La prise de note par les élèves est reconduite.

sur un texte commun et confronte leurs apports respectifs pour en faire une synthèse, lors de la phase d'échanges) à une pensée à dominante créative, puisque à partir de ces échanges sont créées, construites ou approfondies certaines hypothèses de lecture, et que la démarche est reconduite lors de la phase de mise en commun avec la classe entière (MEIRIEU, Philippe, *Ibid.*, p. 2).

⁶⁹⁸ Il intervient ici entre autres comme « garde-fou de l'écoute pour éviter les délires interprétatifs » pour reprendre les mots d'Alain Rabatel (« L'oral réflexif et ses conditions d'émergence », *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, p. 40).

Dans une perspective linguistique et didactique, l'enseignant apparaît ici comme tenant le rôle de « sur-énonciateur » qui écoute les groupes pour aider, approfondir les hypothèses entendues dans chaque groupe, aider à remédier, mais sans invalider directement. Par sa présence et sa gestion des espaces groupes, « il contraint ainsi les échanges des élèves sans leur donner directement les réponses, se contentant de dire sans dire, à charge pour les élèves d'explicité ce qu'il a joué » (*Ibidem*).



Enfin, il est demandé aux élèves, pour une séance ultérieure et de manière individuelle, en dehors des heures de cours, de reprendre les notes et les hypothèses retenues, et de procéder à une dernière activité de relecture, visant l'élaboration finale et structurée des hypothèses de lecture retenues, par l'écriture d'un texte de lecteur. L'enseignant pourra évaluer ces textes de lecteur⁶⁹⁹, pour mieux observer la progression et les difficultés des élèves⁷⁰⁰.

Voici ci-dessous un exemple de texte de lecteur. Ce texte de lecteur est celui d'une élève qui a un bon niveau en lecture analytique. Si son caractère d'excellence illustre ici notre propos, nous proposerons par la suite d'autres textes de lecteur de niveaux plus diversifiés.

<p style="text-align: center;"><u>lecture analytique</u></p> <hr/> <p style="text-align: center;">"Eucadme" de René Char</p> <p> Groupe 1 <u>Fureur et Mystère</u></p> <hr/> <p><u>I. L'amour et la nature</u></p> <p><u>de la nature dans tout ces états.</u></p> <p>Dans ce poème, on remarque le champ lexical de la nature : campagne, plante, nuit, le vent, la terre. Ce qui peut nous faire penser à une personnification de la nature, car lorsque le sujet lyrique écrit "ta robe odorante" on peut penser que 'il parle de la phone et la flore de la nature (il s'adresse à elle (ta)). Et ensuite lorsqu'il parle de la "Pyrie", celle-ci peut représenter l'amour : si l'on rattache la "Pyrie" avec le mot "vaciller" cela peut nous amener à penser que comme la Pyrie bouge, son amour tombe donc on peut penser</p>	<p>que c'est un amour fragile comme la nature.</p> <p><u>b) Une sensation bizarre.</u></p> <p>lorsque l'on lit ce poème, on a une sensation bizarre, une sensation d'incompréhension. C'est ce que le sujet lyrique a peut-être voulu ce qu'on ressent. Car lorsque l'on tombe amoureux, on a une sensation bizarre car notre cœur bat fort et en même temps une sensation d'incompréhension car on n'arrive pas toujours à comprendre pourquoi on tombe amoureux de cette personne.</p> <p><u>c) Forme et interprétation possible.</u></p> <p>Comme on peut le voir, dans ce texte il n'y a pas de ponctuation, comme dans "la vie antérieure". Il y a les trois schéma des rimes : croisés, embrassés et suivies. Il y a deux strophes dans le texte, cela peut signifier qu'il y a 2 temps : la description de la nature ou de la femme et la fin de la relation avec cette femme ou la nature. Et enfin on voit que ce texte est au passé, cela voudrait dire qu'il parle</p>
---	---

⁶⁹⁹Il nous semble nécessaire de souligner l'intérêt double du texte de lecteur, qui est pour nous l'instrument principal d'observation des données, mais qui, dans toute activité de lecture analytique, peut s'avérer un précieux support pour l'enseignant, qui peut observer et évaluer (de manière non exhaustive certes, nous reviendrons d'ailleurs sur les limites de ce type de verbalisation) de manière sommative le rapport texte-élève dans cet apprentissage. Ces réflexions peuvent trouver un écho dans l'ouvrage dirigé par Gérard Langlade, Catherine Mazauric et Marie-José Fourtanier où les différents auteurs soulignent l'intérêt du texte de lecteur et l'intérêt pour l'enseignant d'en explorer « la texture » (LANGLADE, Gérard, MAZAUURIC, Catherine et FOURTANIER, Marie-José (dir.), *Textes de lecteurs en formation*).

⁷⁰⁰ Nous soulignons ici que ces lectures analytiques ne furent pas évaluées sous forme de notation, mais qu'elles furent fréquemment ramassées par l'enseignante, pour vérifier l'implication de l'élève, conseiller / guider par des annotations, et valider certains des items du Socle commun de compétences (validation à l'année, qui s'inscrit au delà des seules attentes de l'exercice).

II. D. Différentes histoires en une

a) Une histoire d'amour

Tout au long du poème on pourrait croire que le sujet Pyrique raconte son histoire d'amour et plus particulièrement sa rupture avec une femme. Au début, il décrit une femme qu'il aurait aimé puis qui l'a quitté. Le "corbeau rameur" peut décrire la rupture avec la femme qu'il a aimé. Et puis lorsqu'il écrit "Notre rareté commençait un règne", il veut peut-être parler de la rareté à se voir ou l'amour qui commençait à faiblir. Ensuite, lorsqu'il dit "le vent insomniaux" cela voudrait dire que c'est un vent qui ne s'arrête pas, et "nous rida la paupière" voudrait dire : l'âge, le temps, car on pourrait comprendre que c'est le temps qui passe comme le vent, la relation qui est passée comme le vent. Et puis "pays d'âge affamé" représente un désert, et "l'armiers géant" représente la pluie et cela voudrait dire que même si l'auteur est aussi sec qu'un désert, il peut pleurer comme la pluie. Et aussi "l'armiers géant" peut signifier la fin de l'été donc la fin de la relation, c'est pour cela que le "corbeau rameur" s'en va.

b) Une histoire de mythe

Pour comprendre ceci, il faut d'abord regarder le titre. "Evadne" dans la mythologie grecque est la fille de Poséidon, et elle a été séduite par Apollon. Et peut-être que le sujet Pyrique serait Apollon qui a un souvenir d'Evadne, ou Evadne qui raconte son histoire avec Apollon.

c) Une histoire de souvenir

Comme nous l'avons vu précédemment, ce texte est au passé ce qui signifierait qu'il parle d'un souvenir, d'un regret et qu'il cherche à transmettre ce souvenir à travers le poème; et peut-être qu'il parle d'un souvenir idéal comme Bau de Peuce.

d) Une histoire sexuelle

Sans tabou, je dirai que dans ce poème on peut y trouver quelques interprétations sexuelles. Ce poème pourrait être un fantasme pour le sujet Pyrique car "l'été" signifie la chaleur, la violence des plantes signifie la passion amoureuse. Et particulièrement lorsqu'il dit "silex de midi", cela signifierait que le sexe est en érection. Enfin, on pourrait penser qu'il quitte l'amour dans cet endroit.

Nous procédons ainsi à une pluralisation des activités de lecture, des regards sur le texte, des temps, des modes d'organisation sociale, qui guident l'élève dans l'élaboration du sens, sans le scléroser dans une activité unique, et parfois limitée.

Outils d'opérationnalisation du cadre théorique

La feuille guide de synthèse des modes de lecture : justification et limites

Modalités de la lecture analytique : (indicateurs d'opérations mentales)
Mode expérientiel
Mode analytique/ textuel
Mode culturel
Mode critique / distancié

Nous ne rappellerons ici que les modes de lecture qui seront analysés dans les textes de lecteur. Les stratégies retenues pour chacun de ces modes ont déjà été présentées et nous les retrouverons dans l'analyse plus détaillée des résultats d'analyse. Nous soulignons néanmoins dès à présent que cette grille n'a pas prétention à l'exhaustivité, et que les choix opérés contiennent bien sûr des limites, tant dans la dénomination donnée, que dans le caractère arbitraire de ce choix, ou de certains regroupements. Mais nous soulignons aussi que cette grille a une double finalité qui explique cette proposition, sans remettre en question la validité de ces limites : tout d'abord, elle sert d'outil didactique pour l'enseignante, pour l'aider à cerner les stratégies auxquelles il s'agit de sensibiliser ses élèves⁷⁰¹. Cette grille ne peut donc pas prétendre à une exhaustivité qui aurait remis en cause son efficacité (trop fastidieux, complexe pour une utilisation « pratique » et en pratique). De plus, nous avons privilégié, dans le cadre de l'observation des instruments (verbalisations écrites) des élèves, un choix de stratégies qui nous semblent plus pertinentes, au regard des exigences du niveau de la 3^e et du genre textuel ciblé. C'est donc à partir de cette liste qu'a été construit l'instrument d'analyse 1, à savoir la grille pour analyser le niveau d'élaboration de sens.

La fiche de questions de l'élève (vecteur 1) : présentation et limites

Concernant les fiches et les grilles aidant les élèves dans l'élaboration du sens, nous dirons pour notre part que compte tenu des limites soulignées par Manon Hébert⁷⁰² concernant ces grilles, et compte tenu de l'enseignement explicite préliminaire proposé, nous avons conclu que ce type d'outil ne servait pas nécessairement l'étayage de l'élève, ou du moins, que son utilisation devait être guidée. Nous avons pensé plus utile de consacrer une partie de l'enseignement explicite à la lecture, à la compréhension et à la reformulation des modes et des stratégies proposés précédemment. Une fois cette étape passée, nous avons réfléchi avec les élèves à de possibles questions de réflexions qui permettraient à chacun de s'approprier plusieurs pistes de questionnements utiles. Cela a ensuite donné lieu à la constitution d'une fiche de questions ouvertes, identiques à l'année, permettant une mise en interactions première texte-lecteur, agissant sur tous les modes de lecture repérés⁷⁰³.

Cette fiche a une double fonction : pour l'élève, exploitée dès la phase d'enseignement explicite, elle permet un rapport texte-élève plus direct (vecteur 1) et rapide, qui prend en

⁷⁰¹ Nous avons souligné précédemment les constats et conséquences résultant de ce manque de connaissances.

⁷⁰² HEBERT, Manon, « Limites de ces formes d'étayage formel », *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, p. 138.

⁷⁰³ Cette « fiche découverte » se trouve en annexe.

compte les « réactions spontanées » de l'élève, mais tout en exigeant la verbalisation écrite, afin de structurer ces premières réactions, d'en faire prendre conscience à l'élève et de lui permettre ensuite de les réinvestir. Dès cette phase, il est aussi permis de pratiquer une approche qui soit tant participative qu'objectivante : les élèves expriment leurs premières impressions, et il leur est notamment demandé ce que la lecture de ce texte produit en eux, d'un point de vue affectif. Il leur est demandé de verbaliser cette première approche, mais aussi de chercher des indices qui dans le texte pouvaient les aider à mieux expliquer leurs hypothèses, pour ensuite mieux se faire comprendre.

Pour nous, elle devient un outil intermédiaire pour l'observation des verbalisations écrites des élèves suite à cette première étape d'élaboration de sens, notamment par la mobilisation des stratégies qu'elle facilite, par le choix des questions. Elle participe donc indirectement à la dynamique d'analyse des données.

Les questions posées aux élèves par ce vecteur de l'interaction motivent les stratégies sur lesquelles nous concentrons nos recherches, de la manière suivante:

Tableau de synthèse des apports stratégiques généraux optimisés par le vecteur 1		
Deux entrées principales :		
Énonciation / Grammaire du discours	Énoncé / Thèmes- Rhèmes	
A partir de ces deux entrées :		
→ mode analytique / textuel	Dominante opératoire de stratégies de palier I	Amorces de stratégies de palier II
→ mode expérientiel		
→ mode culturel		
→ mode critique		

Population retenue et sources des données

Échantillonnage pour la collecte de données qualitative et comparative

Comme la mise en oeuvre se déroulait dans un contexte normal d'enseignement, tous les élèves de chaque classe ont donc bénéficié de ce même traitement. Les élèves ont su qu'ils participaient à une démarche de recherches doctorales, mais sans jamais en connaître les objectifs précis, ni savoir quels textes de lecteurs entreraient dans l'analyse de données. Ce choix de donner ce type de renseignements se justifie par notre présence, notre observation des élèves lors de certaines séquences et nos entretiens post-démarche. Le professeur a simplement précisé la nécessité de rendre les textes de lecteur et les brouillons lors de chaque lecture analytique⁷⁰⁴.

Nous avons donc prélevé les textes de lecteur de deux classes de 25 élèves, soit un total de deux-cents textes de lecteur⁷⁰⁵ à analyser, ainsi que les brouillons intermédiaires (BI) post-vecteurs 1 et 2 des textes de lecteur de Char, soit un total de cent écrits intermédiaires à analyser.

	« Alb »	« Can »	« Mét »	« Eva »		TOTAL	
	poésie non résistant	théâtre résistant	roman résistant	.I			poésie résistant
				V1	V2		
Classe 3 ^e 3	25	25	25	25	25	25	150
Classe 3 ^e 4	25	25	25	25	25	25	150
TOTAL	50	50	50	50	50	50	300
	Hors brouillon intermédiaire (I.)			100			

Les sources de données

Nous avons recueilli nos *données principales* à partir des textes de lecteur des élèves, lesquels constituent notre principal technique et objet d'observation. Cependant, les brouillons intermédiaires constitués au fil des étapes d'élaboration de sens nous semblent être des éléments d'analyses intéressants, dans le sens où ils soutiennent et suivent cette élaboration. Ils peuvent donc nous renseigner sur les stratégies de lecture qui se mettent en place au fil de

⁷⁰⁴ Nous avons fait une demande d'autorisation de droit à l'image auprès des parents pour toutes les photos d'illustrations, mais nous n'avons pas demandé d'autre autorisation, sur le plan éthique. Nous en avons simplement informé la direction. L'anonymat des élèves est en effet garanti par l'usage de prénoms d'emprunt au lieu de leurs prénoms.

⁷⁰⁵ C'est-à-dire 25x2 (T/Alb)/ 25x2 (T/Can)/ 25x2 (T/Mét) et 25x2 (T/Eva).

cette élaboration, notamment dans le cadre d'une analyse descriptive plus précise des textes de lecteur issus de la lecture de Char. Pour cette raison, nous considérons ces écrits intermédiaires comme des *données secondaires* importantes.

Enfin, dans une perspective de triangulation des données, nous avons aussi recueilli des données complémentaires à l'aide d'entretiens réalisés par la chercheuse, suite à la démarche, auprès de dix élèves (cinq élèves de chaque classe, dont les textes de lecteur présentaient des niveaux d'élaboration hétérogènes), pour avoir un autre angle d'analyse, et mieux chercher à comprendre comment a pu être perçue la « résistance » du texte poétique de Char.

Instrument d'observation

Les instruments d'observation des données

L'instrument principal : les verbalisations écrites finales

Pour pouvoir cerner chacune des variables qui correspondent à nos questions de recherche, nous analyserons principalement les données recueillies à partir des verbalisations écrites des textes de lecteur⁷⁰⁶. Ces limites découlent des contraintes posées par une telle démarche, à l'aveugle et en milieu naturel, avec les moyens du bord et nos limites matérielles. Cependant, sur le plan théorique, le fait que les élèves aient atteint un niveau d'acquisition de la démarche suffisant et un degré d'autonomie jugé acceptable nous permettra de mieux comprendre les limites et dimensions propres de leurs interprétations et de leurs interactions, sans l'influence et la structuration d'un adulte, ce qui est un aspect peu étudié par les recherches en ce domaine. Sur le plan pédagogique, c'est d'ailleurs une « situation-problème » qui est à résoudre dans ce type d'approche interprétative. Enfin, compte tenu des variables qui sont les nôtres et des objectifs de la lecture analytique (« interprétation raisonnée »), ce type d'instrument nous semble le plus à même de permettre l'analyse précise des proportions et des caractéristiques de ces variables. L'analyse semble du moins pouvoir être plus aboutie et mieux refléter les opérations mentales de l'élève pour une lecture interprétative seconde. Les verbalisations orales, malgré leurs nombreux intérêts, sont plus

⁷⁰⁶ Nous sommes par ailleurs consciente des limites de cet instrument, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, sans néanmoins oublier de rappeler les réponses que François Quet et Michel Dabène ont pu y apporter (*Op. cit.*).

déstructurées, moins approfondies, et donc moins conformes aux objectifs d'analyse qui sont les nôtres.

Instruments secondaires et complémentaires

Bien que cet instrument d'analyse soit moins substantiel, il nous a paru important d'inscrire certains brouillons intermédiaires (B.I.) dans les sources de données, pour une analyse plus précise des textes de lecteur issus de la lecture de Char (T/Eva). Cela nous permettra notamment aussi de mieux voir l'évolution, la progression et les types de modifications du niveau d'élaboration de sens. Le degré d'élaboration et le niveau de structuration de ces textes seront logiquement moins aboutis ; ils seront pour cette raison notamment présentés de manière plus synthétique, en complément des résultats des textes de lecteur. On pourra aussi observer plus précisément à quel temps de l'élaboration s'inscrivent les différents modes de lecture, analyser les différences, établir des champs de comparaison, et mieux comprendre l'évolution de chacune. Les brouillons intermédiaires (B.I.) des textes de lecteur des quatre lectures analytiques seront aussi recueillis pour comparaison.

De même, il nous a paru nécessaire de recueillir les impressions d'élèves suite à l'étude du texte poétique résistant. Ces verbalisations orales, il faut le préciser, ont ensuite été retranscrites, mot à mot, par la chercheuse, par souci de transparence. Elles nous permettent surtout de mieux comprendre l'intérêt des élèves pour ce type de texte résistant : leur première approche, leurs ressentis, leur analyse à posteriori : c'est donc un instrument qui devra davantage être mis en relation avec les « représentations » des élèves et des enseignants dont il fut question dans la partie théorique, et qui n'a pas la même valeur que l'analyse des verbalisations écrites, au niveau de la validité du moins. Il s'agit ici de mieux voir l'intérêt potentiellement pédagogique de ce type de texte en fonction de l'affect qu'il engage. Cela pourra aussi nous aider à mettre en relation « texte poétique résistant » et plaisir (ou non) face à ce type de lecture (conséquences sur l'élève de l'effort interprétatif, demandé, des indéterminations imposées...). On comprend donc que l'approche sera ici toute autre, secondaire, mais qu'elle permettra de répondre aussi à certaines des zones de tensions qui avaient été soulignées lors de notre problématique et dans le cadre conceptuel.

Les instruments d'analyses des données pour les variables

Étapes de conception et validation des instruments d'analyse

Lors de l'étape de pré-validation, pour analyser les trois variables retenues, nous avons élaboré trois grilles d'analyse dont nous allons ici décrire les étapes de construction et de validation. Dans un premier temps, nous avons pré-expérimenté la validité de nos outils didactiques, auprès de quinze enseignants de lettres qui ont accepté de se prêter à l'analyse, quelle que soit la démarche de chacun, auprès d'élèves de niveau fin de troisième et de seconde générale. Ils devaient ainsi juger du degré de pertinence des variables définies, et de la généralisation possible de celles-ci. Il est ressorti que les variables et les tableaux qui nous serviraient à l'analyse comprenaient à plus de 70 % les stratégies de lecture comprises dans les textes de lecteur, ce qui nous a paru un bilan satisfaisant. Certaines stratégies de lecture, notamment expérientielle, qui ne figuraient pas dans notre grille de base, mais qui apparaissaient de manière significative dans les résultats donnés, ont alors été ajoutés. Ce temps de pré-validation a été poursuivi par une période d'échange entre enseignants, à laquelle s'est joint un IPR de lettres modernes et plusieurs formateurs, pour nous aider à préciser les stratégies de lecture pouvant être intégrées dans notre grille particulière, spécifique au type de texte poétique résistant en question.

Dans un second temps, l'enseignante qui a suivi la démarche a apporté des précisions, après avoir pu observer les profils des classes, et modulé nos grilles en fonction de ceux-ci. Ainsi, la grille, tout en restant une base d'analyse théorique, a gagné en précision ainsi qu'en fiabilité. À la suite de ces rencontres, nous avons successivement ajusté et fixé les instruments d'analyse qui nous ont servi à coder, cette fois dans une perspective de recherche, les données écrites à partir de trois séries d'indicateurs correspondant à nos questions de recherche : le niveau d'élaboration du sens, le degré d'élaboration de sens, le niveau de structuration de sens, avec les sous catégories correspondantes.

Cette étape a été suivie par celle de la validation. L'enseignant a pu noter des ajustements relatifs aux grilles n° 2 et 3, c'est-à-dire concernant le niveau de structuration et le degré d'élaboration de sens, au fil de son observation des premiers textes de lecteurs, et compte tenu du niveau général assez faible d'une des deux classes. Il a fallu prendre davantage en considération le cas des élèves qui n'arrivaient pas à acquérir le seuil minimum

requis que nous nous étions fixé, et modulé les grilles en fonction⁷⁰⁷. Toutes ces étapes nous ont ainsi permis de préciser nos grilles, afin de dégager la grille de synthèse, avec trois variables générales : vingt-quatre stratégies de lecture (palier I) pour la variable « niveau d'élaboration de sens », trois stratégies de palier II (et neuf stratégies spécifiques) pour le « degré d'élaboration du sens », et deux stratégies de palier III (et six stratégies spécifiques) pour le « niveau de structuration du sens ». Il nous semble cependant important de rappeler toute la réflexion et l'analyse faites en amont, par souci de généralisation de ces grilles⁷⁰⁸. Nous n'avons finalement fait que répondre à une des absences soulignées dans notre cadre théorique, lorsqu'il fut question du flou des Instructions, et donc, de ce qu'il est demandé d'observer, et d'enseigner.

Tableau de synthèse des variables et stratégies compris dans les grilles d'analyse de données				
Variables	Stratégies (et modes) générales	Nombre référencé	Stratégies spécifiques	Nombre référencé
Niveau d'élaboration de sens PALIER I	Expérientiel	4	4 stratégies	24
	Analytique /textuel		8 stratégies	
	Culturel		5 stratégies	
	Critique /distancié		7 stratégies	
Degré d'élaboration de sens PALIER II	Inférences	3	Liaison (I1)	3
			Interprétatives (I2)	
			Optionnelles (I3)	
	Justification		Analyse globale	3
			Analyse avec citation explicative	
			Analyse structurée*	
Explications	3	Lacunaire / non développée	3	
		Complète / développée		
		Détaillée / précisée		
Niveau de structuration PALIER III	Structuration des idées (non évolutif)	2	Plan et parties	3
			Plan + sous parties	
			Plan avec introduction / conclusion	
	Dialectique générale		Progression anarchique	3
			Progression structurée	
			Progression dialectique	

⁷⁰⁷ ... toujours sans intégrer, dans le degré d'élaboration de sens et dans les stratégies de lecture, la lecture « littérale » et la lecture paraphrastique, puisqu'il s'agit pour nous d'analyser la démarche interprétative de l'élève, soit, comme on a pu le faire comprendre précédemment, inférentielle.

⁷⁰⁸ ... qui ne fut pas construite pour le seul « moule » de cette lecture de Char, mais qui doit nécessairement aussi prendre en compte certaines de ses caractéristiques génériques.

Description des instruments d'analyse n°1 : grille pour analyser le niveau d'élaboration de sens

La grille a été conçue dans le souci de permettre une analyse efficace des textes de lecteurs et écrits intermédiaires, pour notamment faciliter la compréhension des différences, lors des mises en comparaison de résultats entre élèves, et entre textes. La grille présentée ci-dessous est une synthèse, puisque la chercheuse a aussi dû concevoir une grille par texte de lecteur, avant de rassembler et combiner les données.

Cette grille a aussi été conçue pour être une aide efficace et accessible à l'enseignante, mieux à même d'orienter son enseignement explicite avec ces données. La concertation préliminaire avec les enseignants avait aussi cet objectif. Il ne s'agit pas de rester dans une approche purement théorique, mais aussi de comprendre davantage quelles sont les opérations mentales qui se jouent lors de cet exercice, pour ensuite réinvestir ces connaissances, dans un souci de généralisation. Aussi, il nous a semblé important de ne pas entrer dans une grille d'analyse trop détaillée, et de fait, moins lisible. Rappelons de plus que les élèves concernés ici sont en 3^e, et donc, que leur niveau ne peut être comparé, en théorie, à celui d'élèves de terminale, qui mériteraient peut-être une grille enrichie de certaines stratégies.

Enfin, nous avons modelé cette grille pour qu'elle réponde de manière plus spécifique au(x) genre(s) concerné(s) par chaque lecture analytique : notre travail de conception s'est en premier lieu attaché à concevoir une grille pour le texte de genre poétique, et cette grille de synthèse a été réalisée par la chercheuse, aidée par les précieux conseils de professeurs en didactique de la poésie, mais aussi, de collègues de lettres modernes de collège et lycée, dans un souci de fiabilité. Les textes de lecteur qui entreront dans le travail de comparaison nécessitent des grilles adaptées aux caractéristiques formelles. Néanmoins, dans un souci de clarté et pour ne pas fausser la mise en comparaison par des items ou variables différents, nous nous sommes attachée à rester au plus près de la grille de synthèse des textes de lecteur de Char (T/Eva). Les autres grilles peuvent paraître moins pertinentes, mais cela est dû au choix délibéré de privilégier la pertinence de la comparaison, plus que l'analyse du texte « support de l'analyse ».

Nous allons à présent redéfinir de manière plus précise les modes de lectures regroupant les stratégies de lecture en jeu dans l'élaboration du sens. Nous rappelons auparavant que cette « liste » de modes n'est ni une hiérarchisation selon une échelle d'importance, ni un classement refusant toute forme de compatibilité entre eux, ou dans un

même texte⁷⁰⁹. Comme nous avons déjà pu le souligner, chacun de ces modes engage un rapport au texte différent, un autre regard, qui peut varier d'un lecteur à l'autre en fonction de son vécu, de ses connaissances, de son regard critique etc. C'est de la prise en compte de leur pluralité et de leur utilisation que dépendra en partie la richesse de l'élaboration de sens finale.

Mode de lecture 1 : le mode expérientiel

Le mode expérientiel (parfois appelé esthétique, impliqué) est convoqué lorsque le sujet lecteur s'inscrit de manière subjective et affective dans ses propos ou jugement⁷¹⁰. C'est le mode qui se rapproche le plus d'une lecture subjective ou de ce que Manon Hébert⁷¹¹ notamment nomme l'engagement esthétique. Nous avons déjà souligné l'intérêt de cette approche en lecture analytique, malgré sa faible présence dans les programmes actuels, au secondaire du moins. C'est par exemple l'élève qui évoquerait des souvenirs personnels que lui a inspirés un passage, qui mobiliserait son imagination et ses connaissances affectives à l'intérieur de ce champ référentiel, qui s'identifierait au sujet lyrique, qui ferait interagir des éléments d'une envergure différente : avec une scène de sa vie personnelle (sens privé), au lieu d'une définition du dictionnaire (sens public). Un point important : ces stratégies de lecture nous semblent pouvoir se situer davantage au début de la lecture, mais aussi intervenir à d'autres moments de celles-ci. Nous pensons que ce mode de lecture n'est pas incompatible avec des modes de lecture privilégiant l'analyse du texte, ou un rapport critique avec lui. Rappelons en effet que notre perspective est celle de la lecture littéraire dialectique..

Mode de lecture 2 : le mode textuel

Le mode textuel (parfois appelé analytique) est convoqué lorsque l'élève effectue une analyse textuelle structurale du texte, pour en dégager des caractéristiques formelles. C'est le mode de lecture dont on montrait l'intérêt, notamment dans un contexte de justification d'hypothèses, mais aussi les limites, dès lors qu'il est appliqué comme fin en soi⁷¹². Il ne s'agit

⁷⁰⁹ Prenons l'exemple de l'élève P., qui découvre « Demain, dès l'aube », de Victor Hugo : la première lecture lui rappellera le long voyage qu'il aura fait peu auparavant pour se rendre avec ses parents à l'enterrement de sa grand-mère (mode expérientiel), approche qu'il va ensuite essayer de mieux comprendre en analysant ce qui dans le texte l'amène à ce souvenir (mode textuel), mais de là, questionnant les possibles motivations de l'auteur (mode critique), et face aux approches expérientielles différentes de ses pairs (critique), il va questionner la dimension autobiographique du texte, inscrire alors l'image de la fille défunte, et finalement ne pas avoir le même rapport expérientiel qu'au départ, mais un autre, davantage orientée vers l'empathie pour le poète.

⁷¹⁰ La modalité évaluative (axiologique et épistémique) s'inscrit pour sa part dans le mode critique.

⁷¹¹ *Op. cit.* p. 148.

⁷¹² Voir les dérives liées aux activités de certains manuels.

néanmoins pas de considérer ce mode comme l'unique approche de la lecture analytique (contre-sens sur les finalités de l'exercice), mais de voir son recours comme un moyen pour l'élève de mieux expliquer et justifier le pourquoi de ses hypothèses de sens, et certains rapports au texte. C'est néanmoins un mode qui peut demander l'acquisition de connaissances liées à l'analyse textuelle, et cela nous semble important à souligner, pour mieux comprendre les choix qui furent les nôtres. Ils relèvent de plus en partie des items du programme qui en théorie doivent avoir été acquis par des élèves de niveau 3^e.

Mode de lecture 3 : le mode culturel

Le mode culturel est convoqué lorsque le sujet lecteur pousse sa réflexion en établissant des liens intertextuels (par comparaison générique, thématique, socio-historique, biographique⁷¹³). S'il questionne le texte avec un au-delà du texte, que ce soit par une mise en interaction texte-auteur / époque / littérature / culture, alors il est question de stratégies culturelles. Elles font référence à la culture de ce dernier, à ses connaissances antérieures qu'il réinvestit et contextualise ; aussi sont-elles à rapprocher des inférences de type interprétatives (I.2)⁷¹⁴.

Mode de lecture 4 : mode critique (ou distancié)

Nous choisissons un mode spécifique que nous nommons critique (ou distancié), entendant par là les formes et manifestations de prise de distance du lecteur face à la fiction et à sa lecture, qu'elle se manifeste par une volonté de mise en doute du discours, et donc une relativisation du propos d'auteur, ou par une relativisation de son propre discours sur le texte⁷¹⁵ (des caractéristiques du geste de lire), ou encore, par une prise en compte des autres discours.... Nous comprenons ici « critique » dans le sens de mise à distance⁷¹⁶, visant à prendre de la hauteur face au texte, à ne pas se noyer dans l'illusion référentielle: ce mode joue donc un rôle important de remédiation notamment face aux dérives et aux délires

⁷¹³... ce que l'intégration de la lecture au sein d'une séquence favorise.

⁷¹⁴ Si Manon Hébert voit ici une forme d'objectivation de la lecture, et que nous pouvons comprendre qu'il y a en effet une mise à distance du texte par le recours à un tiers (texte, auteur...) nous comprenons davantage l'utilisation de cette stratégie comme une forme d'implication, l'élève utilisant ses connaissances personnelles et inscrivant ainsi une part de soi, ou utilisant cette part de soi pour construire une interaction avec le texte.

⁷¹⁵ Démarche interprétative de relativisation de toute lecture et donc de manifestation métacognitive (et métadiscursive).

⁷¹⁶ Nous tenons ici à préciser qu'il sera compris sous l'angle étymologique de « crisis », c'est-à-dire « le choix à faire », plus tard dans notre propos.

interprétatifs, en inscrivant une « ère / aire du soupçon » comme forme d'interaction même⁷¹⁷. Ce mode de lecture apparaît parfois comme antinomique d'une approche expérientielle : si les deux modes de lecture sont à distinguer, et appartiennent davantage pour l'un, à un modèle de lecture subjective, pour l'autre, à un modèle de lecture plus distancié (sans l'être complètement non plus), nous soulignons là encore que dans l'élaboration de sens, les deux approches ne sont pas incompatibles, elles peuvent s'inscrire dans différentes approches d'un même texte, en questionnant différemment ce rapport, ou à des moments différents de la lecture.

Ainsi, selon les principes de la recherche qualitative, c'est par l'observation des textes de lecteurs d'élèves précédant ceux que nous analyserons, que nous avons peu à peu raffiné notre compréhension de ces modes, tout en nous appuyant sur les grilles proposées par Hébert, sur les recherches américaines similaires ainsi que sur les apports des enseignants de lettres modernes qui ont été interrogés. C'est à partir de cet ensemble qu'ont été définies les vingt-quatre stratégies de lecture relatives au niveau d'élaboration du sens. Nous avons adapté la description de certaines stratégies présentes dans la grille de référence de base, afin de l'appliquer au mieux à l'analyse du genre poétique :

⁷¹⁷ Nous mettons en garde de ne pas confondre cette notion de « mode critique » avec la notion de « distance critique / créatrice / dialectique » dont il sera question lors des résultats d'analyse.

Grille de codage : Les modes et les stratégies de lecture référencés					
		Alb	Can	Met	Eva
Mode expérientiel					
Soi-même, le sujet / Personnage / narrateur	S'identifier au narrateur, personnage, sujet lyrique				
	Évoquer ses sentiments, ses réactions, émotions (effets produits au niveau affectif)				
	Juger moralement, exprimer ses sentiments par rapport au narrateur, personnage, ses évocations, ses sentiments...				
	Donner son avis sur un vers, le poème (affectif)				
Mode analytique (textuel)					
La mise en discours, l'objet construit par l'auteur, dans sa structuration formelle	Questionner le type de discours (explicatif, argumentatif, narratif, descriptif)				
	Questionner les thèmes, les propos, les ambiguïtés par rapport aux indices textuels				
	Questionner la ponctuation				
	Questionner le registre (lyrisme / tragique / comique..)				
	Questionner l'énonciation (notion et statut du sujet lyrique / personnage ; interlocuteur...)				
	Questionner la forme, au niveau macrostructurel, relative au genre				
	Questionner le texte au niveau microstructurel. Analyse des procédés stylistiques (images), grammaticaux (pronoms, type phrase..), conjugaison (temps et valeurs)...				
Questionner la logique du texte (progression / évolution).					
Mode culturel					
Le texte et les autres textes (intertextualité), le texte et l'auteur, soi-même lecteur et ses connaissances	Questionner la possible dimension autobiographique du texte				
	Établir une relation avec un (e) autre œuvre / texte (intertextualité)				
	Mettre en relation avec / questionner l'esthétique de l'auteur				
	Mettre en relation des éléments du texte avec une réflexion à portée philosophique, humaniste (les valeurs humaines par exemple, dont peut être porteur le texte).				
	Utiliser ses connaissances pour mettre en relation le texte avec un courant littéraire, historique, social (inscrit dans l'Histoire)				
Mode critique					
Soi-même face au texte, Soi-même face au discours, face à l'acte de lecture ; Soi-même lecteur et les autres lecteurs	Modaliser son point de vue (évaluatif, épistémique, relativisation de son propos interprétatif)				
	Modalité évaluative, épistémique : mise en relativité de l'énoncé				
	Questionner les motivations de l'auteur (par rapport à son lecteur, son statut : visée perlocutoire)				
	Modalité axiologique (bon/mauvais) relatif à la création littéraire				
	Prendre en compte d'autres points de vue pour les intégrer ou les réfuter				
	Réinvestir ou approfondir certains savoirs ou problématiques propres à la séquence				
	Elargir une piste de lecture (distanciation supplémentaire) en l'inscrivant dans une réflexion plus générale				

Description de l'instrument d'analyse n°2 : les grilles pour analyser le degré d'élaboration de sens

Nous avons vu que les stratégies de lectures relatives au niveau d'élaboration de sens jouaient un rôle essentiel dans le processus interactif de la lecture analytique, au niveau tant qualitatif que quantitatif. Nous avons cependant aussi souligné, dans notre cadre théorique, que la lecture interprétative reposait sur une élaboration de sens dont la qualité dépendait du degré de justification, du degré d'explication ainsi que de la proportion et de la qualité des inférences, autrement dit du degré d'élaboration des hypothèses de lecture constituant la lecture dite « raisonnée » du texte. Ce ne sont là que des reprises des exigences des Instructions, qui inscrivent implicitement une dimension argumentative à cette forme de lecture. C'est aussi une paraphrase de la lecture interprétative, qui doit, par les inférences que nous visons, être construction de sens et construction d'une lecture, par ce projet. On comprend donc que les stratégies ici sont plus « élaborées » dans le sens où elles doivent se combiner aux stratégies de palier 1. Nous ne parlons pas de « niveau » d'élaboration de sens car nous entendons par « niveau » le nombre et variété (proportions) de stratégies de lectures prises isolément, alors que par « degré », nous entendons le stade atteint dans l'élaboration d'une unité de sens (aussi appelé hypothèse de lecture) et qui prend en compte les trois stratégies générales suivantes : inférences (2.1), justification (2.2) et explications (2.3). Ces stratégies générales ont donc été sélectionnées suite à l'analyse des Instructions déjà longuement mentionnées, mais aussi à partir des réflexions menées par le groupe d'enseignants qui s'est joint à nous pour cette question de l'analyse des textes, et enfin, suite à quelques « tests » effectués par nous à partir des premiers textes de lecteur des élèves. Là encore, par souci d'efficacité et de généralisation, nous avons décidé de nous en tenir à ces critères. Ceux-ci ont là encore été un outil pour l'étayage de l'enseignant, qui a insisté sur l'importance de ces critères auprès de ses élèves, lors des phases d'enseignement explicites et dans ses remarques écrites.

Analyser le degré d'élaboration de sens des textes de lecteur nous permettra de mieux comprendre le lien entre la « résistance » du texte poétique proposé et les stratégies générales analysées : la résistance joue-t-elle un rôle dans le degré atteint ? Est-elle un obstacle, ou au contraire est-elle une aide ? Il s'agit donc de mieux comprendre les caractéristiques intrinsèques des textes de lecteur (T/Eva) puis, à partir de cette base de données, de les comparer aux autres résultats (T/Alb ; T/Can ; T/Mét), pour mieux comprendre le degré de pertinence des textes de lecteur de Char, leur impact sur cette variable, par l'observation des

différences. On comprend aussi pourquoi le choix de la verbalisation écrite en tant qu'instrument d'observation a été privilégié. Il en est de même pour le choix fait des textes de lecteur, étape de verbalisation écrite finale, « interprétation raisonnée », plus à même de nous permettre ces observations.

Dans les trois stratégies qui vont être détaillées, nous serons notamment attentive, d'un point de vue quantitatif, au nombre de procédés d'élaboration employés dans chaque texte de lecteur, mais aussi, au niveau qualitatif, à la pertinence et à la justesse des procédés d'élaboration, ainsi qu'à la prise en compte du texte dans cette élaboration (inscription du texte par citation / référence notamment, autrement dit, à la visée argumentative).

Stratégie générale 2.1 : les inférences

Nous avons rappelé que notre recherche visait les processus de construction de sens. Bien que nous soyons consciente des problèmes de compréhension littérale persistant chez certains élèves de 3^e et que nous ne remettons pas en cause l'intérêt d'une étape de paraphrase textuelle dans la lecture de textes (paraphrase dont Bertrand Daunay a d'ailleurs fait « l'éloge⁷¹⁸ »), nous entendons ici, par cette analyse des inférences, concentrer nos observations sur les opérations mentales qui dépassent le stade de la compréhension littérale, pour construire une information nouvelle, autrement dit, une hypothèse de lecture. Nous nous rapprochons en cela des définitions données par Jocelyne Giasson et par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux⁷¹⁹. Pour Jocelyne Giasson⁷²⁰, « pour qu'il y ait inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est écrit. Il y a inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle ».

Type d'inférence en compréhension	Objectif	Auteur
Inférences logiques	Elle découle nécessairement du texte.	GIASSON
Inférences optionnelles (ou pragmatiques)	Elle se rapporte à une information qui est probablement sous entendue dans la phrase, mais qui n'est pas nécessairement vraie.	GIASSON
Inférences de liaison	Recherche de liens logiques entre les informations du texte.	CEBE ET GOIGOUX
Inférences interprétatives	Recherche de liens entre les informations présentes dans le texte, et les connaissances antérieures des élèves.	CEBE ET GOIGOUX

⁷¹⁸ DAUNAY, B., *Éloge de la paraphrase*, 2002.

⁷¹⁹ CEBE, S. et GOIGOUX, R., *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CMI, CM2, 6^e, Segpa*, 2009.

⁷²⁰ GIASSON, J., *La Lecture de la théorie à la pratique*, Chap. 3, 267. Elle s'appuie notamment sur les travaux de Michel Fayol (2000, p. 20).

Nous avons déjà analysé les définitions propres à chacun, et proposé une définition et une classification qui s'en inspirent, mais qui sont quelque peu modifiées, par souci de mieux s'inscrire dans les attentes précises de la lecture analytique et des capacités cognitives des élèves de niveau troisième. Aussi analyserons-nous ces trois types d'inférences : nous nommerons *inférence de liaison (I.1)* la recherche de liens logiques entre différents éléments d'un même texte. Par exemple, une inférence créée à partir d'un champ lexical. Nous nommerons *inférence interprétative (I.2)* la création d'une hypothèse⁷²¹ de lecture nouvelle née de la mise en relation de connaissances antérieures et d'un élément présent dans le texte. Par exemple, un lecteur comprenant, à la lecture de « Demain, dès l'aube... » de Victor Hugo, que le terme « tombe » fait référence à la tombe de sa fille Léopoldine, décédée le jour de ses noces. Sans cette connaissance biographique, le rapprochement, et donc l'inférence, sont impossibles. *L'inférence optionnelle ou pragmatique (I.3)* est la création d'une hypothèse de lecture face à un sous-entendu probable d'un terme ou groupe de mots, pouvant être issu de l'imaginaire littéraire, d'une réminiscence personnelle, d'un stéréotype culturel. Par exemple, dans le poème de René Char, « Evadné », le terme « silex de midi écartelé » peut, par l'image mentale stéréotypée et analogique du « silex » (sexe masculin), par l'univers de référence sémantique du participe passé adjectivé « midi écartelé » (entre-jambe féminin), amener l'image inférentielle d'un coït (exemple trouvé dans une lecture analytique d'élève).

Il est possible de voir dans ce dernier type d'inférence le degré d'élaboration de sens le plus élevé, car il engage le plus l'implicite, et donc se dégage d'une lecture que l'on pourrait qualifier de littérale ou paraphrastique. Néanmoins, nous sommes bien consciente des limites de cette proposition, les deux autres types d'inférences pouvant aussi exiger un degré d'élaboration élevé. Aussi prenons-nous le risque de cette proposition, tout en ayant conscience des limites à y apporter.

Ces inférences seront comptabilisées dans chaque texte de lecteur. Elles donneront lieu à des moyennes que nous rendrons en pourcentage. L'analyse comparée des quatre séries de textes de lecteur nous permettra de mieux comprendre le degré de pertinence des textes poétiques résistants dans l'élaboration inférentielle, tant au niveau qualitatif qu'au niveau quantitatif.

⁷²¹ Nous précisons que nous entendons ici « hypothèse » comme synonyme « d'inférence », plus que comme « sous partie » d'un axe de lecture.

Grille de synthèse du codage des inférences par texte de lecteur									
Type d'inférence		Nombre référencé Moyen / texte de lecteur				Pourcentage moyen / texte de lecteur			
		T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva	T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva
Inférence de liaison	I.1								
Inférence interprétative	I.2								
Inférence optionnelle	I.3								

Les hypothèses ci-dessus sont dites « hypothèses de sens restreint » (HR), c'est-à-dire qu'elles se définissent au sens strict comme la combinaison de deux données pour en formuler une nouvelle, que nous nommons alors hypothèse de sens (HR). Les hypothèses que nous allons ensuite nommer « hypothèse de sens large » sont celles que les élèves ont élaborées de la même manière, mais qu'ils ont aussi choisi de faire figurer comme axe ou sous-parties (nous retiendrons pour des raisons pratiques seulement les secondes, c'est-à-dire les sous-parties, dans la comptabilité, sauf quand ces sous-parties sont inexistantes). Elles sont nommées « de sens large » car elles peuvent donc contenir, dans leur développement même, plusieurs hypothèses de sens restreint (HR)⁷²².

Nous procéderons donc à une *classification exclusive des hypothèses au sens large (HL)*, pour tenter d'analyser la variété et la pluralité de celles-ci, leur proportion et la nature des différences. Pour ce faire, nous donnerons des marqueurs (n°1, 2, 3, 4, etc.) aux hypothèses au sens large dominantes, suite à un filtrage et à un regroupement des données.

Stratégie générale 2.2 : la justification

Nous avons vu que l'exercice de lecture analytique reposait aussi sur la capacité de l'élève à savoir justifier ses hypothèses (HR), à apporter des preuves textuelles à ses hypothèses, pour limiter les contre-sens et surtout, pour construire une interaction texte-élève dynamique et solidifier la lecture raisonnée. La justification implique donc des stratégies de

⁷²²Cependant, comme nous souhaitons que le filtrage soit le moins arbitraire ou aléatoire possible, il ne nous a pas paru envisageable d'opérer de distinction valable. Aussi, lorsque nous parlons de HL (hypothèses de sens large), nous nous contentons d'une cueillette et d'une collecte des titres de sous-parties (ou axes), ce qui donne des limites à toute étude comparée HR / HL (certaines hypothèses de sens restreint étant aussi des hypothèses de sens large

Par exemple, le cas d'un élève qui intitula une de ses sous-parties de texte de lecteur « L'Albatros » de Baudelaire, « un oiseau solitaire » : s'il développe cette hypothèse dans sa sous-partie, c'est-à-dire, s'il reprend (exclusivement) cette hypothèse, alors, HL = HR. Autre cas : l'élève donna comme sous-partie : « un poète incompris » : si dans cette sous-partie, il propose l'hypothèse suivante : une comparaison signifiante poète / oiseau. Puis « écho au spleen baudelairien », alors, il a développé deux hypothèses de sens restreint, dans une hypothèse au sens large, car il y a bien, pour chaque HR, création d'une hypothèse (I1 et I2). Cette distinction est renforcée par la mise en page de l'élève, et ses retours à la ligne. On comprend néanmoins que ce type d'analyse nous amène à faire des choix dans le filtrage des données et donc à apporter des limites à celles-ci.

type analytique / textuel, qu'il s'agit de savoir intégrer, expliquer. Nous sommes donc bien dans des « stratégies de type II » ici, puisqu'il y a combinaison de stratégies. Mais la justification d'une hypothèse peut aussi se faire en mettant en interaction texte et données culturelles par exemple (stratégie de type culturel), voire, texte et données expérientielles, ce qui amène donc là aussi à parler de stratégies combinées. Cette dimension de l'analyse nous semble importante à observer dans le cadre de nos recherches, car elle nous aidera à mieux comprendre les cheminements interprétatifs des élèves face au texte résistant, et à l'inverse, à voir si, et en quoi, le texte résistant favorise, mobilise ce type de stratégies, en comparant cela avec les résultats des autres textes.

La justification s'inscrit donc dans une approche « argumentative », et c'est par cette entrée que nous avons décidé d'analyser les textes de lecteur, en reprenant, dans le même souci d'efficacité et de généralisation, les critères d'évaluation en cadre scolaire, et en nous basant sur les attentes en terme de compétences du Brevet des collèges (DNB) et des barèmes et grilles relatifs à l'évaluation des questions de compréhension (Partie I de l'épreuve). Ainsi avons-nous distingué trois stratégies spécifiques, de pertinence graduelle, à savoir *l'analyse globale* (2.2.1), que l'on trouve lorsque l'élève propose son hypothèse, mais sans établir une interaction qui puisse être jugée satisfaisante (non pertinent, trop général) dans le cadre de ce qu'il s'agit de démontrer. Dans une *analyse explicative* (2.2.2), l'élève justifie son hypothèse de manière satisfaisante (pertinence, précision des données citées ou intégrées), par une justification qui illustre l'hypothèse : elle a donc une valeur explicative et argumentative. Enfin, dans une *analyse structurée* (2.2.3), l'élève justifie son hypothèse avec les mêmes critères de satisfaction que pour l'analyse explicative, mais il réinvestit cette justification en l'explicitant, en démontrant ce qui, dans celle-ci, la justifie. Cette analyse est dite structurée car elle consolide la justification.

Ces stratégies seront comptabilisées dans chaque texte de lecteur T/Eva et dans les autres (T/Alb; T/Can, T/Mét) également. Elles donneront lieu à des moyennes que nous rendrons en pourcentage. L'analyse comparée des T/Alb; T/Can, T/Mét et T/Eva nous permettra de mieux comprendre le degré de pertinence des textes poétiques résistants dans l'élaboration justificative / argumentative, tant au niveau qualitatif que quantitatif.

Grille de synthèse du codage des justifications par texte de lecteur									
Type de justification		Nombre référencé moyen/ T				Pourcentage moyen / T			
		T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva	T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva
Justification par analyse globale	221								
Justification par analyse explicative	222								
Justification par analyse structurée	223								

Stratégie générale 2.3 : l'explication

C'est la stratégie générale la plus complexe, à cause des différents critères qu'elle exige d'analyser. Nous entendons observer à partir de cette stratégie la cohésion (c'est-à-dire la combinaison, la progression logique entre éléments), la pertinence (c'est-à-dire le type d'inférences) et la justification (c'est-à-dire le type de justification) dans chaque hypothèse au sens large (c'est-à-dire sous-partie définie, HL). Nous entendons par cela observer le degré de pertinence d'explication relatif à toute hypothèse au sens large proposée via le titre de celle-ci. Plus précisément, par le terme de *cohésion*, nous entendons observer la relation entre l'hypothèse et son développement. Par exemple, si un élève propose d'évoquer un thème, nous observerons si la suite du propos s'intéresse effectivement à ce thème, et non à un autre, voire oublie de l'évoquer. Par celui de *pertinence*, nous entendons observer la justesse du propos en relation avec le texte littéraire : comme nous l'avons déjà dit, notre objectif n'est pas de cibler les contre-sens, mais plutôt de nous intéresser au processus d'élaboration du sens. C'est pourquoi nous ne désirons pas consacrer une place trop importante à l'analyse des contre-sens et des faux-sens, d'autant que nous avons déjà souligné leur relativité par rapport à la définition d'interprétation qui est la nôtre. Pour éviter cependant les possibles critiques relatives aux « délires interprétatifs » que pourrait engendrer le texte résistant, cette dimension est ici prise en compte (cela sera d'ailleurs d'un intérêt supérieur à ce que nous projetions, lors de l'analyse des résultats). Enfin, avec la *justification*, nous reprendrons en partie les analyses précédentes (2.2) en nous attachant davantage à la justification dans les hypothèses au sens strict (HR).

C'est l'analyse la plus complexe car elle demande une prise en compte combinée et triple. Pour ce faire, nous avons décidé d'utiliser le barème suivant : seront comptabilisées dans chaque texte de lecteur la cohésion, la pertinence et la justification de chaque hypothèse au sens large, de la manière suivante : O / 1 selon la présence ou l'absence significative de

chaque critère d'analyse⁷²³. Ainsi, un texte de lecteur ayant par exemple une moyenne de trois hypothèses cohérentes sur les cinq proposées aura un total de 3 / 5 en cohésion. C'est nous qui jugerons du degré d'élaboration de chaque critère, ce qui peut donner lieu à une critique quant à l'objectivation scientifique des données, mais nous aurons cependant pris soin de proposer certaines de ces analyses à l'enseignante et au groupe d'enseignants, pour une analyse critique, qui aura confirmé la validité de nos évaluations

Ces résultats seront ensuite convertis en pourcentage, puis additionnés aux pourcentages des deux autres critères d'évaluation, ce qui donnera un pourcentage général, permettant la synthèse. Le calcul et la distinction sont donc en fonction du pourcentage total. Par exemple, pour un texte de lecteur comprenant six hypothèses de sens large (sous-parties), nous calculerons la pertinence $0 / 1 \times 6$ que nous convertirons en pourcentage ; de même pour la cohésion et la justification. Cela donnera lieu à trois pourcentages, donc à trois sous-totaux, dont nous ferons aussi la moyenne.

Cela nous amène à classer la pertinence de l'explication en trois degrés / catégories : *l'explication non développée* correspond à un total inférieur à 50 %, pour toutes les hypothèses au sens large, de l'ensemble cohérence + pertinence + justification. *L'explication développée* correspond à un total égal ou supérieur à 50 %, pour toutes les hypothèses au sens large, de l'ensemble cohérence + pertinence + justification. *L'explication détaillée* correspond à un total supérieur à 75 %, pour toutes les hypothèses au sens large, de l'ensemble cohérence + pertinence + justification.

Grille de synthèse du codage des explications par texte de lecteur					
		Pourcentage moyen / T			
		T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva
Type de critère :					
Cohésion					
Pertinence					
Justification					
Type d'explication		Pourcentage moyen / T			
Explication non développée	231				
Explication développée	232				
Explication détaillée	233				

⁷²³ Notons que ces critères d'analyse sont ceux que Manon Hébert fait figurer comme critère d'évaluation du degré d'élaboration de la verbalisation. Nous préférons pour notre part préciser davantage les objectifs ciblés dans le cadre de notre recherche.

Description de l'instrument d'analyse 3 : grilles pour analyser le niveau de structuration de sens

Nous avons vu que la lecture interprétative, telle qu'elle se définit dans les textes officiels et sous le terme de lecture analytique, exigeait une élaboration de sens allant de pair avec une structuration progressive de ce sens, pour donner lieu à un texte de lecteur, autrement dit, à une lecture organisée et cohérente dans son organisation même. Le terme « raisonnée » est aussi à comprendre ainsi : il ne s'agit pas d'une suite d'hypothèses sans lien, mais d'une proposition de lecture dont les parties tendent à être mises en relation, de manière logique, progressive, voire si possible, dialectique.

Cette *structuration (3.1)* est tout d'abord d'ordre macrostructurel et microstructurel. Ainsi, la *structuration générale ou macrostructure (331)* est la structuration du texte de lecteur en axes de lecture, qui sont généralement délimités entre deux et quatre, si l'on reprend les critères de structuration du commentaire littéraire. La *structuration interne (332)* doit être comprise comme une structuration satisfaisante du texte de lecteur en axes et en sous parties de lecture, qui sont généralement délimitées entre deux et quatre par axe, si l'on reprend les critères de structuration du commentaire littéraire. La *microstructure (333)* se caractérise par une structuration satisfaisante à l'intérieur de chaque sous partie, notamment à l'aide de connecteurs logiques. La pertinence des textes de lecteur dépend donc de leur degré de structuration, pour chacun des trois niveaux : cette pertinence donnera lieu à un codage 0 / 1 pour chaque niveau.

Le niveau de structuration se caractérise aussi par la pertinence de la *dialectisation (3.2.)* de la lecture. Ainsi, un texte de lecteur dans lequel les hypothèses s'enchaînent sans cohérence inter et intra (axes, parties, hypothèses au sens restreint) aura un degré de pertinence moindre face à un texte de lecteur caractérisé par un enchaînement structuré grâce à la présence de connecteurs logiques (quand bien même nous restons dans de la combinaison d'idées). Enfin, un texte proposant une dialectisation se définira par une progression réfléchie, raisonnée des hypothèses, généralement caractérisé par des hypothèses allant de plus formel au plus personnel, ou élaboré, du plus explicite au plus implicite.

Nous observerons donc ce niveau de dialectisation dans chaque texte de lecteur, en opérant les distinctions suivantes : la *progression anarchique (321)* définit le texte de lecteur qui ne correspond à aucune dialectisation des pistes interprétatives avancées, tant au niveau macro que micro-structurel. Du moins, ce niveau n'est pas jugé suffisant pour parler de prise

en compte consciente et réfléchie, « raisonnée » d'une progression du propos. *La progression structurée* (322) définit le texte de lecteur qui manifeste un effort conscient de structuration logique, par l'emploi de connecteurs au niveau micro mais AUSSI macrostructurels, et par d'autres moyens, comme la reprise de termes (concaténation et reprise de termes, progression thématique linéaire, transition...). *La progression dialectique* (323) définit le texte de lecteur manifeste un effort conscient de structuration logique, par l'emploi de connecteurs au niveau micro mais AUSSI macro-structurels, mais une évolution raisonnée des hypothèses proposée est aussi significative, allant des données les plus générales aux plus élaborées, ce dont témoigne notamment l'évolution des inférences, plus pertinentes en fin de lecture, d'ordre « pragmatiques ».

La pertinence des textes de lecteur dépend donc de leur degré de dialectisation : cette pertinence donnera lieu à un codage 0 / 1 pour chaque niveau. Nous verrons en quoi, suite à la comparaison des textes de lecteur, il y a lieu ou non de parler de pertinence du texte poétique résistant relativement au niveau de structuration du texte de lecteur : la résistance poétique mobilise-t-elle chez l'élève davantage ce type de stratégies qu'un autre type de texte ? C'est cette question qui sera notre dernière piste pour l'analyse de données.

Grille de synthèse du codage du niveau de structuration par Texte de Lecteur :					
		Nombre référencé au total sur 50 T			
Structuration des idées		T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva
Macrostructure	311				
Structuration interne	312				
Microstructure	313				
Dialectisation du propos					
Progression anarchique	321				
Progression structurée	322				
Progression dialectique	323				

Questionnaire des entretiens finaux

Pour mieux comprendre la nature de certaines différences, mais aussi pour mieux rendre compte de l'intérêt de ce type de texte résistant, quant à la problématique de « l'effort interprétatif », du « plaisir » de lire, et au rapport à cette « résistance » même du texte, il nous a paru nécessaire de récolter les propos d'un échantillon d'élèves choisis par l'enseignant, en fonction de l'hétérogénéité des niveaux et profils face à la lecture. Les questions se voulurent

très ouvertes, sans orientation. Il s'agit alors de mieux comprendre le rapport à ce type de texte en termes de mobilisation, et de représentation de l'élève, éléments que les analyses de données des textes de lecteur ne nous ont pas semblé rendre pleinement. Les élèves ne savaient pas sur quels textes précis portait l'analyse, mais nous avons recentré leur attention sur les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva. C'est nous seule qui avons procédé aux entretiens.

Les entretiens se passèrent avec dix élèves, en fin d'année scolaire, à raison d'une vingtaine de minutes par élève. Ils furent enregistrés, puis retranscrits mot à mot par la chercheuse. Les questions ont été conçues par nous, avec des phases de modifications, en fonction des premiers résultats observés.

Voici les questions posées :

- 1) **As-tu trouvé des textes plus difficiles que d'autres lors des lectures analytiques que tu as faites? Explique-moi...**

Objectif visé :

La question de l'effort interprétatif. La résistance littéraire est-elle pour les élèves synonyme de difficulté ? Quels sont les textes qu'ils ressentent comme plus difficiles à lire / analyser que d'autres ? La difficulté se situe-t-elle autre part ? Si un texte littéraire comporte d'autres caractéristiques mobilisatrices, la difficulté est-elle encore ressentie, ou amoindrie, ou appréhendée différemment ? Les exemples concrets des titres donnés permettront de mieux cerner cette question.

- 2) **Si tu devais donner les titres d'extraits que tu as préférés / le moins appréciés étudier en lecture analytique, lesquels seraient-ce ? Pourquoi ?**

Objectif visé :

Il s'agit ici de questionner le rapport résistance / plaisir de lire : la question de la mobilisation de l'élève, la notion de « plaisir » et leur mise en relation avec la notion propre à l'élève de résistance. Par cette approche, de plus, nous posons la question de l'impact générique ou de la résistance dans la notion de plaisir en contexte de lecture analytique.

- 3) **Qu'est-ce que c'est finalement pour toi un texte « difficile » en lecture analytique ?**

Objectif visé :

La représentation des élèves de la notion de difficulté interprétative. Ont-ils de fait la même approche et la même définition de la difficulté que nous ? Les tentatives de définitions qu'ils pourront proposer permettront d'enrichir les réponses précédentes pour mieux cerner leurs difficultés dans les interactions avec le texte, et pour voir si ce dernier entre en compte dans les points de résistance rencontrés lors de la lecture analytique.

Étapes de traitement des données, de codage et d'analyse

Nous sommes parvenue à cette analyse descriptive et comparative de contenu pour mieux comprendre le degré et le niveau d'élaboration de sens, ainsi que le niveau de structuration de sens dans les verbalisations écrites finales d'élèves de troisième. Cela nous aidera à analyser les possibles impacts du texte poétique résistant dans cette approche interprétative, dans le cadre d'une démarche pédagogique plurivectorielle.

Les étapes de traitement des données et de codage

Avant la fin de l'année scolaire, nous avons procédé à la cueillette des textes de lecteurs de tous les élèves concernés, ainsi que des brouillons intermédiaires de ces textes de lecteur. Nous avons attendu d'être en possession de tous les textes de lecteur avant de procéder à une première observation générale, visant à extraire de chaque variable certains éléments significatifs. Cette première analyse, générale, a ainsi permis de nous aider à construire la liste des questions posées lors de l'entretien, ou du moins de les préciser, pour être mieux à même de comprendre, par les paroles d'élèves, certains de ces résultats.

Avant le codage, nous avons exposé à l'enseignante et aux groupes d'enseignants certains cas, tirés au hasard, pour être à même d'évaluer la pertinence de l'évaluation faite par nous. Cela a confirmé les barèmes fixés par l'enseignante et la faisabilité de l'analyse.

Résumé des étapes de traitement qualitatif des données

Population Et échantillons	Variables et indicateurs	Objets d'observation et techniques de cueillette	Source des données et unité d'analyse	Instruments d'analyse	Traitement qualitatif	
<p>Population : → niveau 3^e, milieu semi urbain et peu favorisé → 2 classes de 25 élèves, soit un total de 50 élèves</p> <p>Échantillon : → sélection de l'ensemble des élèves pour les analyses de données écrites → sélection de 10 élèves pour les entretiens (habiletés variées)</p>	<p>Niveau d'élaboration de sens :</p> <p>modes et stratégies de lecture</p>	50 verbalisations écrites des T/Eva	50 Textes de lecteur T/Eva	<p><i>Grille 1 :</i></p> <p><i>4 modes de lecture et 24 stratégies</i></p>	Filtrage	
		400 verbalisations écrites intermédiaires	400 Brouillons intermédiaires			Analyse du contenu
		50x3 verbalisations écrites des T/Alb ; T/Can ; T/Mét	50 x3 T/Alb ; T/Can ; T/Mét.			Conversion
	<p>Degré d'élaboration de sens :</p> <p>inférences, justification et explication</p>	50 verbalisations écrites T/Eva	50 Textes de lecteur T/Eva	<p><i>Grilles 2 :</i></p> <p><i>2.1 synthèse des inférences : 3 stratégies spécifiques (%) + tableau d'analyse des hypothèses dominantes (variété)</i></p> <p><i>2.2 synthèse de la justification : 3 stratégies spécifiques (%)</i></p> <p><i>2.3 synthèse de l'explication:3 stratégies spécifiques (barème)</i></p>	codage	
		50 x3 verbalisations écrites T/Alb ; T/Can ; T/Mét	50 x3 T/Alb ; T/Can ; T/Mét			synthèse
	<p>Niveau de structuration:</p> <p>structuration des idées et dialectique générale</p>	50 verbalisations écrites T/Eva	50 Textes de lecteur T/Eva	<p><i>Grilles 3 :</i></p> <p><i>3.1 synthèse de la structuration des idées : 3 stratégies spécifiques (barème)</i></p> <p><i>3.2 synthèse de la dialectisation du propos : 3 stratégies spécifiques (barème)</i></p>		
		50 x3 verbalisations écrites T/Alb ; T/Can ; T/Mét	50 x3 T/Alb ; T/Can ; T/Mét.			
	<p>Rapport texte élève dans le triptyque : effort interprétatif / texte résistant / mobilisations</p>	10 entretiens oraux retranscrits	10 entretiens oraux			Transcription écrite synthèse

Résumé des analyses statistiques descriptives

Questions générales de recherche	Source des données	Type de données	Type d'analyse statistique
<p>1. Quel niveau d'élaboration du sens atteignent-ils en moyenne, soit,</p> <p>Dans quelles proportions ont-ils utilisé :</p> <p>a) des modes et stratégies de lecture dans les Textes de lecteur issus de textes de lecteur T/Eva ?</p> <p>b) des modes et stratégies de lecture dans les Textes de lecteur issus de T/Alb ; T/Can ; T/Mét ; T/Eva</p> <p>c) des modes et stratégies de lecture dans les brouillons intermédiaires issus de T/Eva</p>	<p>Les données principales proviennent des textes de lecteurs des élèves, issus de 4 lectures analytiques différentes</p> <p>Les unités d'analyse sont les hypothèses de sens (sens large)</p>	<p>Nombre de stratégies de lecture (en pourcentage)</p>	<p>Analyse descriptive des moyennes obtenues</p>
<p>2. Quel degré d'élaboration du sens atteignent-ils en moyenne :</p> <p>a) au niveau inférentiel ?</p> <p>b) au niveau de la justification ?</p> <p>c) au niveau de l'explication ?</p> <p>Pour T/Alb ; T/Can ; T/Mét ; T/Eva</p>		<p>Degré d'élaboration (en pourcentage, variété et niveau)</p>	<p>Analyse descriptive des moyennes et degrés obtenus</p>
<p>3. Quel niveau de structuration du sens atteignent-ils en moyenne :</p> <p>a) au niveau de la structuration des idées ?</p> <p>b) au niveau de la dialectisation du propos ?</p> <p>Pour T/Alb ; T/Can ; T/Mét ; T/Eva</p>		<p>Niveau de structuration (en degré)</p>	<p>Analyse descriptive des degrés obtenus</p>

Résumé des analyses statistiques comparatives⁷²⁴

Questions générales de recherche	Source des données	Type de données	Type d'analyse statistique
1. Y-a- il des différences significatives relatives au niveau d'élaboration du sens atteint, en moyenne, entre les textes de lecteur T/Alb ; T/Can ; T/Mét ; T/Eva? Quelle est la nature de ces différences ?	Les données principales proviennent des textes de lecteurs des élèves, issus de 4 lectures analytiques différentes T/Alb ; T/Can ; T/Mét ; T/Eva Les unités d'analyse sont les hypothèses de sens (sens large)	Nombre de stratégies de lecture (en %) obtenus dans la section descriptive précédente	Analyse de variance Différences des pourcentages et proportions
2. Y-a- il des différences significatives relatives au degré d'élaboration du sens atteint, en moyenne, entre les textes de lecteur T/Alb ; T/Can ; T/Mét ; T/Eva ? Quelle est la nature de ces différences ? a) au niveau inférentiel ? b) au niveau de la justification ? c) au niveau de l'explication ?		Degré d 'élaboration (en pourcentage, variété et niveau) obtenus dans la section descriptive précédente	Analyse de variance Différences des pourcentages et degrés
3. Y-a- il des différences significatives relatives au niveau de structuration du sens atteint, en moyenne, entre le texte de lecteur T/Eva et les textes de lecteur T/Alb ; T/Can ; T/Mét ? Quelle est la nature de ces différences ? a) au niveau de la structuration des idées ? b) au niveau de la dialectisation du propos ?		Niveau de structuration (en degré) obtenus dans la section descriptive précédente	Analyse de variance Différences des pourcentages et degrés

⁷²⁴ Nous rappelons qu'il s'agit ici de tableau de synthèse, ce qui explique que ne soient pas toujours pris en compte certains instruments d'observation ou d'analyse des données (entretiens, brouillons intermédiaires).

Intérêt et limites de cette recherche

L'intérêt de cette recherche

Les résultats de cette recherche, dont nous allons faire l'analyse dans le prochain chapitre, devraient sur le plan pédagogique nous permettre d'avancer des propositions didactiques concrètes pour davantage prendre en compte les opérations mentales mobilisées par les élèves, et celles qui sont en jeu dans cet apprentissage. Nous serions ainsi mieux en mesure de répondre aux exigences de l'exercice et à certaines de ses limites actuelles. La réflexion sur le texte poétique résistant est en cela une proposition d'outil didactique mais aussi une proposition à repenser l'apprentissage de la lecture analytique, en prenant davantage en compte les apports des recherches actuelles (notamment sur la question du sujet lecteur), les capacités des élèves, et les moyens de développer celles-ci.

Cela pourrait aussi permettre d'ouvrir, dans le cadre de cet apprentissage de la lecture analytique, de nouvelles pistes de réflexion et des propositions didactiques concrètes intégrant la question de la lecture plurielle, en termes de mises en interactions texte-élèves (stratégies de lecture), de combinaisons plurielles et dialectiques des rapports au texte, et d'approches métacognitives.

Il s'agirait enfin d'interroger la question de la résistance textuelle de manière plus précise, mais pour élargir nos connaissances sur le rapport texte-élève, en termes de natures des interactions favorisées selon les types de textes (résistance, genre), en termes, de facteurs de mobilisation de l'élève, de conditions de l'effort interprétatif.

Enfin, l'analyse des verbalisations écrites des élèves pourrait nous amener à poursuivre cette réflexion de plus en plus présente actuellement sur les intérêts des traces écrites et les apports des formes de verbalisations écrites dans le cadre de l'apprentissage de la lecture interprétative.

Les limites de la recherche

Toutefois, comme cette recherche est de nature qualitative et se limite à l'étude d'une lecture analytique de texte poétique résistant (les études comparées n'étant pas du même ordre d'analyse), nous ne pouvons prétendre à aucune généralisation des résultats. Nous tenons ainsi à insister sur la relativité de ces données, nos chiffres ont avant tout une valeur indicative, ils

ne cherchent pas à prouver une tendance générale (vu le nombre trop faible d'élèves). Certains des tableaux concernant les résultats d'analyse ont ainsi été placés en annexe : le lecteur pourra s'y reporter pour une compréhension plus fine de nos synthèses, sans être contraint à une lecture qui aurait pu paraître fastidieuse et peu éclairante parfois. En revanche, si la plupart des textes de lecteur se trouvent en annexe, par souci là aussi de visibilité, nous avons fait le choix d'en proposer un nombre assez important, et d'ajouter des commentaires plus précis après chacun d'eux car ces productions d'élèves peuvent être plus parlantes, notamment lors de l'analyse des stratégies de lecture.

Les conditions imposées par le milieu naturel de la recherche ont constitué une limite importante pour la sélection des échantillons et le type de données analysées. Ainsi, nous pouvons penser que ce contexte de mise en oeuvre « à l'aveugle » a eu l'avantage de limiter les aspects qui pourraient être reliés à la désirabilité des sujets. Par contre, les contraintes temporelles ont obligé à proposer les différents textes littéraires avec un temps d'écart qui, bien qu'il ait été le plus mince possible, n'a pas empêché que les élèves aient pu évoluer dans leur pratique entre chaque expérience, et donc modifier quelque peu les données.

Par ailleurs, concernant les instruments d'observation et d'analyse, le choix fait des verbalisations écrites engage là aussi des limites, même si, comme nous l'avons déjà dit, les limites de la recherche ne nous permettaient pas une analyse aussi rigoureuse (voire aussi pertinente) avec des verbalisations orales. De plus, les objectifs ciblés nous semblaient plus correspondre de fait à une analyse des verbalisations écrites, notamment à cause de la structuration de la lecture exigée. Néanmoins, nous sommes aussi consciente que les textes de lecteur « ne disent pas tout » des opérations mentales en jeu, même si l'analyse de textes intermédiaires nous semble là encore un moyen, même modeste, de remédiation, pour voir les stratégies qui s'inscrivent dès le début, et qui appuient la validité de leur inscription finale. Enfin, dernière limite concernant ce point, nous sommes consciente que les contraintes imposées par ce type de lecture, dans les exigences de structuration qui sont les siennes, peuvent avoir modifié certaines interactions texte-élèves et donc, certains des résultats.

Nous sommes aussi consciente du caractère beaucoup moins rigoureux de la démarche des entretiens, mais là encore, il s'agit de comprendre ce que les stratégies ne disent pas, soit le « rapport au texte » qui s'est installé entre le texte poétique résistant et les élèves, en termes d'effort interprétatif, de plaisir, de mobilisation. Ce recueil, qui a donc une place « à part » dans nos sources de données, nous semblait néanmoins devoir figurer dans cette recherche.

Enfin, nous sommes consciente du parti-pris qui peut paraître quelque peu arbitraire concernant les choix faits des variables analysées, des barèmes mis en place, ainsi que de certaines modalités relatives à la pratique même de l'exercice dans les classes. Là encore, il faut faire des choix, du fait de nos limites matérielles. Mais ces choix ont surtout été faits le plus possible en concertation avec des pairs, experts, et ils constituent aussi le fruit de plusieurs années de recherche théorique et pratique, en rapport avec ces questions. Nous avons voulu que cette recherche ait une utilité et une possible généralisation, c'est-à-dire qu'elle puisse, avec quelques modifications évidentes, s'inscrire dans le cadre d'un outillage didactique et dans celui de pratiques enseignantes, notamment pour répondre aux problématiques soulevées dès le cadre théorique. Nous insistons aussi sur le fait que ces problématiques n'avaient pas pour but de critiquer les pratiques enseignantes, mais bien de montrer l'intérêt possible de cette recherche, pour répondre à des « manques » que nous avons pu nous-même connaître, en tant qu'enseignante.

D) Les conclusions

En guise d'introduction à ce chapitre, rappelons qu'il s'agit ici d'une recherche d'essence qualitative parce que, selon Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet⁷²⁵ : a) l'instrumentation était centrée sur le lecteur en apprentissage ; b) nous cherchons à mieux comprendre la construction du sens d'un texte poétique résistant au fait par le sujet à travers ses opérations mentales ; c) nous ne prétendons pas à la neutralité, notamment à cause de certaines des modalités d'apprentissage ; d) nous cherchons les traits particuliers de la lecture analytique de ces sujets ; e) les sujets sont tous différents.

Pour légitimer ou valider les connaissances, nous avons essayé de combiner des perspectives théoriques différentes; plusieurs sources de données (textes de lecteur, brouillons intermédiaires, entretiens retranscrits) ; des instruments d'observations variés ; différents instruments d'analyse (grilles et barème) mis à l'évaluation d'experts et d'enseignants ; plusieurs modes de traitement (analyse de contenu et statistiques) et modes d'analyse (centré sur les variables et sur les cas).

Pour commencer, nous présenterons les résultats relatifs au *niveau d'élaboration* du sens atteint par l'ensemble des cinquante élèves dans les textes de lecteur de Char, en observant en premier lieu les résultats concernant les modes de lecture, puis, plus précisément, les stratégies de lecture. Nous présenterons ensuite les résultats des textes de lecteur issus des lectures analytiques de Baudelaire, Ionesco et Nothomb, afin de les comparer aux résultats des textes de lecteur de Char. Nous procéderons à trois études de cas pour mieux rendre compte de ces résultats.

Dans un second temps, nous présenterons les résultats relatifs au *degré d'élaboration* du sens atteint par l'ensemble des cinquante élèves, dans les textes de lecteur de Char, en observant en premier lieu les résultats concernant les inférences, puis le niveau de justification et enfin le niveau d'explication. Nous présenterons ensuite les résultats des textes de lecteur issus des lectures analytiques de Baudelaire, Ionesco et Nothomb, afin de les comparer aux résultats des textes de lecteur de Char.

Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats relatifs au *niveau de structuration* du sens atteint par l'ensemble des cinquante élèves, dans les textes de lecteur de Char, en observant en premier lieu les résultats concernant le niveau de structuration des

⁷²⁵ *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Pierre Mardaga, 1988.

idées, puis le niveau de dialectisation du propos. Nous présenterons ensuite les résultats des textes de lecteur issus des lectures analytiques de Baudelaire, Ionesco et Nothomb, afin de les comparer aux résultats des textes de lecteur de Char.

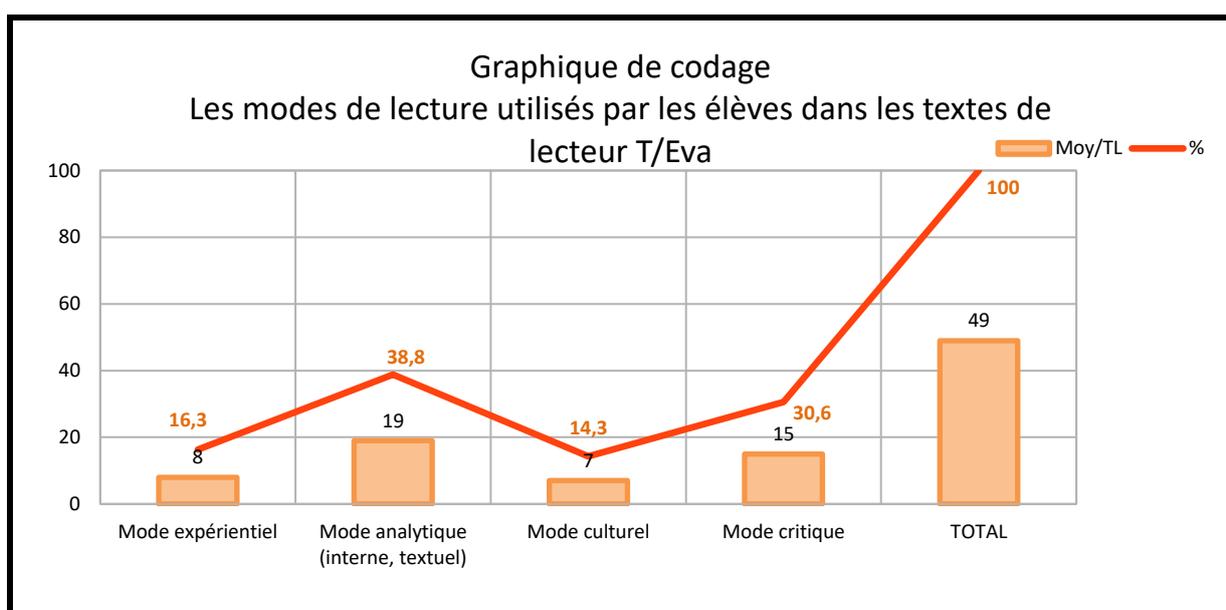
Avant le résumé des résultats de recherche, nous présenterons les résultats relatifs aux *entretiens* effectués auprès de dix élèves de niveau variés.⁷²⁶

Niveau d'élaboration de sens : analyse descriptive puis comparative

Les modes et stratégies de lecture utilisés par les 50 élèves de 3^e dans les textes de lecteur T/Eva : analyse descriptive

Les modes de lecture utilisés par les 50 élèves de troisième dans leur textes de lecteur de Char (T/Eva)

Grille de codage Les modes de lecture utilisés par les 50 élèves de troisième dans leurs textes de lecteur T/Eva			
		Moy / T	%
	Mode expérientiel	8	16,3
	Mode analytique (textuel)	19	38,7
	Mode culturel	7	14,3
	Mode critique (ou distancié)	15	30,1
TOTAL		49	100,00 %



⁷²⁶ Nous précisons que des tableaux de résultats et d'analyse complémentaires ainsi que des textes de lecteur illustrant ces résultats se trouvent en annexes. Nous avons décidé de ne pas placer toutes ces données dans le texte principal, afin de ne pas surcharger davantage la lecture de notre propos.

Les stratégies de lecture utilisées par les 50 élèves de troisième dans les textes de lecteur T/Eva ⁷²⁷

Les résultats obtenus suite à l'observation des modes et des stratégies de lecture nous permettent de souligner observons tout d'abord que *chaque mode s'inscrit de manière significative dans les textes de lecteur des élèves*, compte tenu des moyennes par texte de lecteur affichées. L'analyse de chaque texte de lecteur nous a permis de remarquer des différences, qui reflètent souvent les différences de niveau et de capacité des élèves (en comparaison avec les résultats du socle commun de compétences notamment), mais nous noterons aussi que tous les textes de lecteur contiennent au moins une stratégie de chaque mode, ce qui nous amène à parler de *pluralité* au niveau des stratégies de lecture.

Il apparaît que le *mode textuel* est utilisé de manière significative. Nous verrons si cette présence est aussi significative avec les autres textes, pour mieux être à même de nous interroger sur l'impact de ce type de texte résistant.

Il faut aussi noter la place signifiante des stratégies du *mode critique*. Ce mode est de plus le plus complexe de par les stratégies qui le composent et qui demandent une approche métacognitive qui peut sembler complexe⁷²⁸. Une analyse plus fine des stratégies convoquées dans ce mode nous permettra de mieux comprendre les interactions texte-élèves qui ont donné lieu à ce résultat.

Enfin, les résultats obtenus lors des analyses des brouillons intermédiaires nous amènent à la remarque suivante : *dès le début, et jusqu'au texte de lecteur, les modes expérientiel et critique sont présents de manière assez significative* (nous expliquerons en partie la progression du mode textuel et du mode culturel par les justifications favorisées lors du travail en groupe et les apports de l'enseignant), ce qui permet de souligner la coopération possible de ces deux modes. L'analyse des brouillons intermédiaires permet de souligner que les deux modes sont rapidement inscrits dans les interactions texte-élève. Des exemples de textes de lecteur et de bouillons intermédiaires, en annexe (6), permettront de bien mettre en évidence ces analyses. Nous pouvons ainsi nous demander la nature de cette corrélation : il faudra comparer les taux du mode expérientiel face aux autres textes, pour voir si le texte poétique résistant favorise cette approche. De plus, et c'est un des points sur lesquels nous

⁷²⁷ Le tableau de synthèse se trouve en annexe.

⁷²⁸ Lors de la consultation auprès des enseignants de lettres, certains se sont même montrés assez dubitatifs quant à son intérêt de recherche, pensant qu'il serait bien trop minoritaire face aux autres.

pourrons revenir dans l'interprétation des résultats, ces deux modes sont encore bien présents dans les textes de lecteur, signe que les élèves ont combiné chacun, et non évolué de l'un vers l'autre. L'analyse de la répartition des stratégies dans les textes de lecteur montre de manière plus spécifique que ces stratégies se retrouvent davantage concentrées dans certaines sous-parties, en fonction des hypothèses de sens privilégiées. Nous pourrons alors observer, comme Manon Hébert⁷²⁹ l'a fait avec le mode analytique et avec un support différent, qu'un texte littéraire favorisant l'inscription expérientielle peut aussi favoriser un mode de lecture critique.

Concernant l'étude des brouillons intermédiaires qu'il nous a été permis d'observer, nous retiendrons dès à présent de toutes les lectures (analyse comparative des brouillons), c'est la lecture de Char qui mobilise le plus rapidement (dès V1) et de manière soutenue, le plus grand nombre de stratégies, proportion prise avec les textes de lecteur finaux. Seul le mode culturel se distingue par une présence moins forte (2 stratégies dès V1 / 6 en texte de lecteur), mais cette remarque va s'avérer valable pour les textes de lecteur T/Alb, T/Can et T/Mét aussi et elle s'explique par le fait que le vecteur enseignant joue un rôle important dans ce mode, et que ce dernier n'intervient qu'en troisième étape (V3). Nous avons aussi pu observer que certaines progressions s'expliquent par les apports vectoriels, notamment V2 pour le mode n°2, les interactions entre pairs entraînant des conflits cognitifs et des échanges argumentatifs, qui favorisent l'approche textuelle et peuvent expliquer certaines progressions.

Pour conclure sur ces premiers résultats, nous soulignons la présence de tous les modes de lecture ciblés, et ce de manière significative, en termes de proportionnalité (V1 / texte de lecteur), dès les brouillons intermédiaires (B.I) : nous pouvons donc parler d'une dominante de lectures « plurielles » en termes de modes de lecture (variété et nombre). Plus précisément, notons le fort pourcentage du mode textuel (n°2) : il faudra interroger la pertinence de ce résultat par l'analyse comparative des textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét, T/Eva. Nous trouvons un fort pourcentage au niveau du mode critique (n°4) : il nous faudra interroger la pertinence de ce résultat par l'analyse comparative de tous les textes de lecteur. En observant les résultats internes au mode critique (n°4), nous constatons le fort pourcentage de la stratégie « modaliser son point de vue » (modalité évaluative) : il faudra interroger la relation possible entre texte résistant / relativisation du propos. Enfin, la présence significative

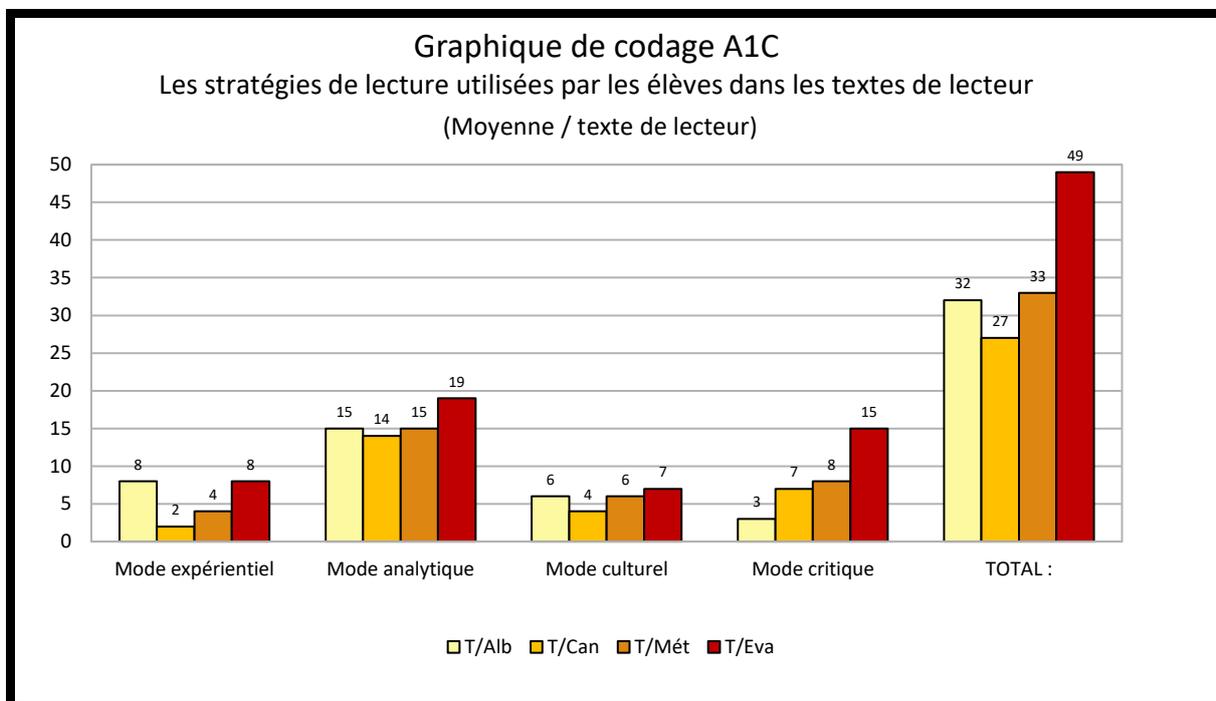
⁷²⁹ « Nous aimons ici penser, comme les résultats de Squire le suggéraient, que le mode analytique serait en étroite corrélation avec le mode de l'engagement esthétique, c'est-à-dire que plus les lecteurs adolescents s'engagent émotionnellement, plus ils seraient portés à analyser les caractéristiques textuelles ou à utiliser le mode analytique (1964 : 35), comme si le premier mode était une marche pour accéder au deuxième » (*Op. cit.*, p. 184).

du mode expérientiel devra être davantage analysée lors de l'analyse comparative. Nous serons attentive au fait que la présence signifiante de ce mode n'a pas empêché les élèves de proposer aussi dans leurs écrits d'avoir recours au mode critique.

Les modes et stratégies de lecture utilisés par les élèves de troisième dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva : analyse comparative⁷³⁰

Les modes de lecture utilisés par les 50 élèves de troisième dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva

Grille de codage A1C				
Les stratégies de lecture utilisées par les élèves dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva (moy/T)				
	T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva
Mode expérientiel	8	2	4	8
Mode analytique (textuel)	15	14	15	19
Mode culturel	6	4	6	7
Mode critique/ distancié	3	7	8	15
TOTAL :	32	27	33	49



⁷³⁰ Nous proposons en données complémentaire, à l'annexe VI, les modes et les stratégies de lecture utilisés par les élèves de troisième dans les textes de lecteur.

Pour clarifier la lecture de cette partie de l'analyse, nous avons placé les résultats plus spécifiques concernant les analyses de brouillons intermédiaires en annexe (annexe 6), ainsi que l'analyse de l'utilisation faite de chaque mode. Nous donnons ici la synthèse des résultats par type de texte. Ainsi, pour conclure sur ces résultats, nous soulignons que pour ce qui concerne *les textes de lecteur T/Eva*, 49 stratégies ont été utilisées dans chaque texte de lecteur en moyenne, avec une moyenne de 8 stratégies par texte de lecteur (16,3 %) pour le mode expérientiel, de 19 (38,7 %) pour le mode textuel, de 7 (14,3 %) pour le mode culturel et de 15 (30,1 %) pour le mode critique. Nous noterons ici le *fort niveau d'élaboration de sens* atteint avec l'utilisation moyenne de 49 stratégies de lecture par texte de lecteur. Ce nombre est déjà important en vecteur 1 (38 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées) et en vecteur 2 (36 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées), signe d'une appropriation assez rapide du texte T/Eva. Nous noterons qu'il n'y a pas de discrimination dans les utilisations respectives de chaque mode et que *les lectures des élèves sont qualifiées de plurielles* de par la pluralité et le nombre de ces stratégies. Nous soulignerons le fort pourcentage atteint avec le mode textuel (mode textuel : 38,7 %) et surtout le mode critique (mode critique) avec 30,1 %. Cela n'empêche pas une présence signifiante du mode expérientiel (mode expérientiel), avec 16,3 %.

Les textes de lecteur T/Alb se caractérisent par l'emploi de 32 stratégies en moyenne par texte de lecteur, avec en moyenne une présence de 8 stratégies par texte de lecteur (25 %) pour le mode expérientiel, de 15 stratégies (46,8 %) pour le mode textuel, de 6 stratégies (18,7 %) pour le mode culturel et 3 stratégies (9,3 %) pour le mode critique. Les deux modes dominants sont donc le mode textuel et le mode expérientiel. Les résultats montrent néanmoins une *hétérogénéité remarquable dans l'emploi des différentes stratégies*.

Les textes de lecteur T/Can se caractérisent par l'emploi de 27 stratégies en moyenne, avec une présence de 2 stratégies (7,4 %) pour le mode expérientiel, de 14 stratégies (51,8 %) pour le mode textuel, de 4 stratégies (14,8 %) pour le mode culturel et de 7 stratégies (25,9 %) pour le mode critique. Le *faible nombre de stratégies utilisées* en moyenne est remarquable : c'est le plus bas de tous les types de textes. Nous noterons la *prédominance du mode textuel* et à l'opposé, la *très faible présence en moyenne du mode expérientiel*.

Les textes de lecteur T/Mét se caractérisent par l'emploi de 33 stratégies en moyenne, avec une présence de 4 stratégies (12,1 %) pour le mode expérientiel, de 15 stratégies (45,4 %) pour le mode textuel, de 6 stratégies (18,1 %) pour le mode culturel et de 8 stratégies (24,2

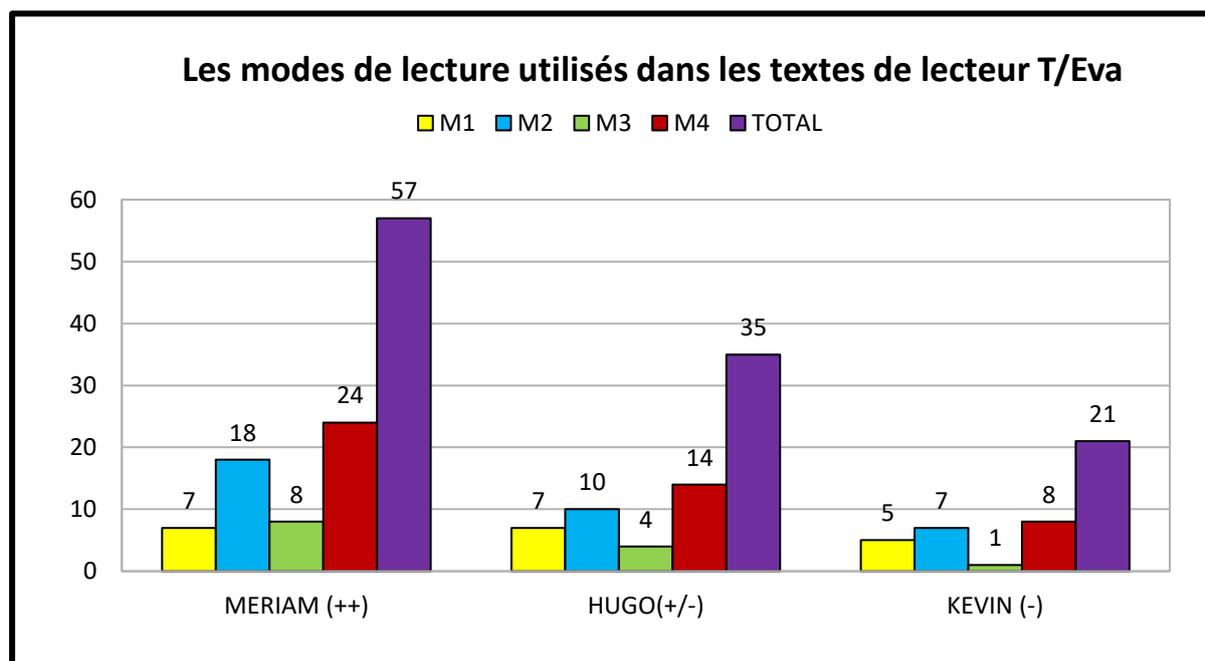
%) pour le mode critique. Nous noterons *le nombre là aussi assez faible de stratégies* par texte de lecteur, comparé aux textes de lecteur T/Eva. *La prédominance du mode textuel*⁷³¹ est à souligner, de même que *le faible pourcentage du mode expérientiel*.

Étude de cas

Pour rendre plus significatifs ces résultats, nous proposons d'observer les résultats plus spécifiques par une étude de cas. Nous avons pris trois textes de lecteur T/Eva en fonction des niveaux de chacun des élèves : très bon / bon-moyen / faible, qui sont ressortis des évaluations du socle commun de compétences faites par l'enseignante.

1. Modes de lecture utilisés dans les T/Eva :

	Mode 1	Mode 2	Mode 3	Mode 4	TOTAL
MERIAM ++	7	18	8	24	57
HUGO (+/-)	7	10	4	14	35
KEVIN (-)	5	7	1	8	21



⁷³¹ Nous tenons à ajouter ici que pour tout texte, les élèves pouvaient faire des recherches de définitions des termes complexes ou jugés complexes par eux (démarche faire avant et pendant le travail entre pairs, puis avec l'enseignante) : ainsi, chaque terme « hermétique » dans sa définition propre (pensons à « larmier » chez Char) avait son sens éclairé (mais pas défini dans le contexte). Lors de nos analyses de textes de lecteur, nous avons remarqué que pour T/Can et T/Mét, un certain nombre de stratégies textuelles consistait à relever des termes jugés complexes par les élèves et à donner leur définition tirée du dictionnaire : il y a donc eu une recherche d'éclaircissement lexical, mais celui-ci a souvent été une fin en soi, sans réinvestissement, ni même tentative de compréhension dans le contexte. Il n'en fut pas de même pour le texte de Char, où les termes complexes tel « larmier » ont donné lieu à des réinvestissements divers avec relation synonymique, mise en relation avec d'autres champs lexicaux, travail de mise en contexte...

Qu'un été indien... ?

Pour finir, certains parlent de ce poème en disant que c'est un poème engagé (Paul). d'autres que c'est un poème qui parle de l'oubli ("je me souviens" et le vent qui balaye les souvenirs). Pour moi j'aime bien l'idée de l'été indiens de Joe Dassin: je sais bien que Char a pas pu y penser (!!!) mais ça fait penser à ça un peu, ça m'a rappeler tout de suite aussi les étés chez ma grand mère à Saint Paul de Vence (peut être à cause du vent!!!!). On a l'impression en tout cas que ça a été un moment unique dans sa vie car ce lieu lui a permis de s'évader, si on transforme un peu le titre.

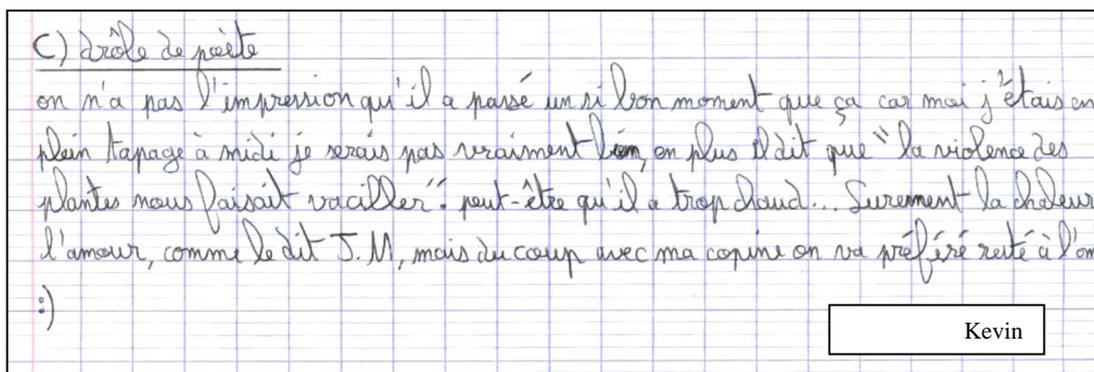
Meriem

L'espoir fait vivre....

ce poète a vécu des moments forts et maintenant il est triste. J'aurais aimé lui dire que l'espoir fait vivre, moi aussi j'ai vécu cela. Mais on peut penser qu'il a peut être seulement rêvé car il parle souvent du rêve dans son poème, et qu'il s'est évadé en rêve, comme Demos dans "j'ai tant rêvé de toi", ou comme dans une chanson populaire française (j'ai encore rêvé d'elle).

Je trouve ça très beau de toute façon, et il est possible qu'on peut avoir plusieurs idées pour ce texte d'après moi.

Hugo



2. Synthèse et observations⁷³²

Cette synthèse et ces extraits de textes de lecteur doivent nous amener à quelques observations. Nous voyons tout d'abord que même pour l'élève de niveau plus faible, tous les modes ont été utilisés.

Le mode expérientiel, d'un point de vue proportionnel, est moins utilisé que d'autres modes, mais sa présence reste signifiante, et il a surtout été utilisé par tous les élèves (ce qui ne sera pas toujours le cas pour d'autres lectures analytiques). Cet exemple est représentatif de la plupart des textes de lecteur T/Eva d'élèves en que nous avons pu faire : le mode expérientiel est présent de manière assez signifiante, et il n'est pas un mode privilégié ou délaissé par un niveau particulier. Pour préciser ces propos à la lumière d'extraits de chaque texte, nous dirons que les élèves ont exprimé leurs réactions et leurs sentiments face à la situation du sujet lyrique. Certains (Kévin) se sont aussi identifiés à lui, à travers le « je ». Nous remarquons aussi l'impact du contexte et ce que l'emploi de certains mots a créé en termes d'évocation de sentiments mais aussi de souvenirs (Hugo). Les formes d'identification construites à partir de l'indétermination énonciative conduisent parfois même les élèves, s'ils ne s'y identifient pas, à une forme de dialogue avec ce sujet lyrique, comme s'ils cherchaient à communiquer avec ce « je », à faire de cette parole adressée un « tu » à qui parler, avec qui vouloir échanger (Hugo).

*Le mode textuel*⁷³³ est utilisé par chaque élève de manière signifiante. C'est Kévin qui en termes de pourcentage l'utilise le plus, signe que la « résistance » de ce texte n'empêche

⁷³² On trouvera en annexe des illustrations concernant la pluralité des modes de lecture utilisés par les élèves (pp. 385-390), des précisions sur l'étude de cas (pp. 390-386) ainsi que des brouillons d'élèves (pp. 396-401). De même, des tableaux et des graphiques de résultats d'analyse complémentaires se trouvent en annexe (pp. 371-380).

⁷³³ Cette présence du mode textuel, que nous retrouvons dans les graphiques de synthèse pour tous les textes littéraires proposés, est aussi à mettre en lien avec la démarche d'apprentissage suivie : celle-ci, rappelons-le, s'inspire des objectifs du modèle de lecture dialectique (et vise donc à multiplier les formes de rapports au texte) mais garde aussi les

pas une interaction textuelle, voire la motive chez les élèves en difficulté. D'autres textes de lecteur nous montreront que les élèves ont questionné le statut du sujet lyrique et certaines figures de style, mais ici ces extraits soulignent en particulier le questionnement des thèmes, sans qu'il ne soit fait néanmoins de repérage précis comme on pourra le voir chez d'autres élèves.

Le mode culturel amène une remarque qui là aussi s'est vérifiée dans la plupart des T/Eva, à savoir la faible utilisation de ce mode, en comparaison du pourcentage d'utilisation des autres modes de lecture. Néanmoins, notre choix s'est aussi porté sur ces textes de lecteur pour montrer l'effort de mise en relation (intertextualité) qui a été fait par les élèves : ceux-ci n'avaient vu que peu de textes poétiques évoquant l'amour depuis la 5^e, mais ils sont tout de même fait appel à la culture personnelle, populaire, pour trouver des chansons qui pour eux font écho : cet appel à des connaissances personnelles, bien qu'on puisse en critiquer le caractère littéraire, montre néanmoins une forme d'implication des élèves.

Concernant le mode critique, il est intéressant de voir la manière dont les élèves modalisent leur propos, sans pour autant s'en exclure : le mode critique se manifeste par la modalisation (présence d'adverbes modalisateur, le conditionnel, des semi-auxiliaires modaux, le pronom indéfini « on », l'interrogation...) de certaines hypothèses de sens, mais cela n'empêche pas les élèves de s'impliquer (de manière affective, par le recours à des connaissances personnelles et par la visée argumentative que nous analyserons ensuite). Les élèves ne restent pas « démunis » à la fin de leur réflexion face au texte, cependant, ils sont conscients que leur lecture est la leur, qu'il peut en exister d'autres aussi intéressantes à prendre en compte (notons les recours aux propos d'autrui dans certains textes), qu'il faut être en mesure de pouvoir justifier la sienne (voir analyse suivante) et que cette pluralité est une richesse, dont il faut avoir conscience, sans pour autant se perdre dans les possibles du texte.

Les élèves ont donc utilisé une pluralité de stratégies, mais ils ont aussi conscience d'une autre forme de pluralité, celle qui concerne les lectures possibles d'un même texte : nous voyons là une forme de compréhension en acte de la notion d'interprétation. La fin de l'extrait emprunté à Hugo est assez exemplaire en ce sens, lorsqu'il dit : « il est possible qu'on peut avoir plusieurs idées sur ce texte d'après moi ».

exigences d'analyse et de structuration qui sont présents dans les programmes. Néanmoins, cela souligne aussi que la résistance de certains textes n'a pas été un obstacle à cette approche, et nous verrons ensuite comment elle a pu contribuer à une forme d'implication argumentative dans les textes de lecteur T/Eva.

Degrés d'élaboration de sens : analyses descriptive et comparative

Type, proportion et variété d'inférences mises en place par les élèves

Nous proposons une double analyse des inférences qui sont à classer comme des hypothèses de sens restreint et des inférences à classer comme hypothèses de sens large. Les caractéristiques de ces deux types vont être rappelées ci-dessous⁷³⁴

Les hypothèses ci-dessus sont dites « hypothèses de sens restreint » (HR), c'est-à-dire qu'elles se définissent au sens strict comme la combinaison de deux données pour en formuler une nouvelle, que nous nommons alors hypothèse de sens (HR). Les hypothèses que nous allons ensuite nommer « hypothèse de sens large » sont celles que les élèves ont élaborées de la même manière, *mais qu'ils ont aussi choisi de faire figurer comme axe ou sous-parties* (nous retiendrons pour des raisons pratiques seulement les secondes, c'est-à-dire les sous-parties, dans la comptabilité, sauf quand ces sous-parties sont inexistantes). Elles sont nommées « de sens large » car elles peuvent donc contenir, dans leur développement même, plusieurs hypothèses de sens restreint (HR)⁷³⁵.

Type et proportion d'inférences (hypothèses de sens strict) mises en place par les élèves dans les textes de lecteur T/Eva : analyse descriptive

Nous rappelons que nous concentrons nos observations et nos analyses sur trois types d'inférences⁷³⁶ déjà décrites, à savoir : les inférences de liaison (I1), les inférences

⁷³⁴ Nous signalerons que les hypothèses de sens large (HL), pour être validées dans nos calculs, ne devaient pas être analysées comme hors-sujet ou à fort contre-sens.

⁷³⁵ Cependant, comme nous souhaitons que le filtrage soit le moins arbitraire ou aléatoire possible, il ne nous a pas paru envisageable d'opérer de distinction valable. Aussi, lorsque nous parlons de HL (hypothèses de sens large), nous nous contentons d'une cueillette et d'une collecte des titres de sous-parties (ou axes), ce qui donne des limites à toute étude comparée HR / HL (certaines hypothèses de sens restreint étant aussi des hypothèses de sens large

Par exemple, le cas d'un élève qui intitula une de ses sous-parties de texte de lecteur « L'Albatros » de Baudelaire, « un oiseau solitaire » : s'il développe cette hypothèse dans sa sous-partie, c'est-à-dire, s'il reprend (exclusivement) cette hypothèse, alors, HL = HR. Autre cas : l'élève donna comme sous-partie : « un poète incompris » : si dans cette sous-partie, il propose l'hypothèse suivante : une comparaison signifiante poète / oiseau. Puis « écho au spleen baudelairien », alors, il a développé deux hypothèses de sens restreint, dans une hypothèse au sens large, car il y a bien, pour chaque HR, création d'une hypothèse (I1 et I2). Cette distinction est renforcée par la mise en page de l'élève, et ses retours à la ligne. On comprend néanmoins que ce type d'analyse nous amène à faire des choix dans le filtrage des données et donc à apporter des limites à celles-ci.

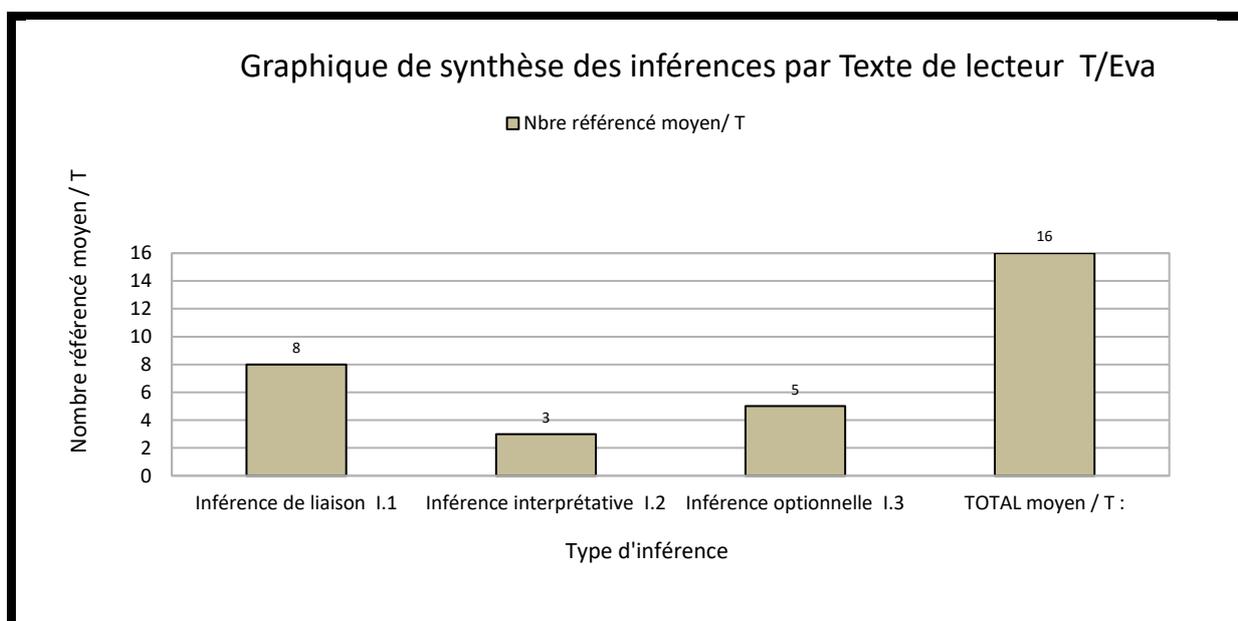
⁷³⁶ Pour rappel, nous analyserons ces trois types d'inférences :

Inférence de liaison (I.1) : il s'agit de la recherche de liens logiques entre différents éléments d'un même texte.

Inférence interprétative (I.2) : il s'agit de la création d'une hypothèse de lecture nouvelle née de la mise en relation de connaissances antérieures et d'un élément présent dans le texte.

interprétatives (I2) et les inférences pragmatiques (I3). Ces inférences seront comptabilisées dans chaque texte de lecteur. Elles donneront lieu à des moyennes que nous rendrons en pourcentage. L'analyse comparée des textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva nous permettra de mieux comprendre le degré de pertinence des textes poétiques résistants dans l'élaboration inférentielle, au niveau tant qualitatif que quantitatif.

Grille de synthèse des inférences par texte de lecteur T/Eva : analyse descriptive			
Type d'inférence		Nbre référencé moyen/ T	Pourcentage moyen / T
Inférence de liaison	I.1	8 (max : 13 / mini : 5/T)	50,00 %
Inférence interprétative	I.2	3 (max : 5 / mini : 0/T)	18,75 %
Inférence optionnelle	I.3	5 (max : 8 / mini : 1/T)	31,25 %
TOTAL moyen / T :		16	



Nous remarquerons ici que le plus fort taux revient aux inférences de liaison, ce qui pourra être mis en relation avec le fort taux de stratégies textuelles (M2) (notamment au niveau des champs lexicaux, fortement analysés par les élèves).

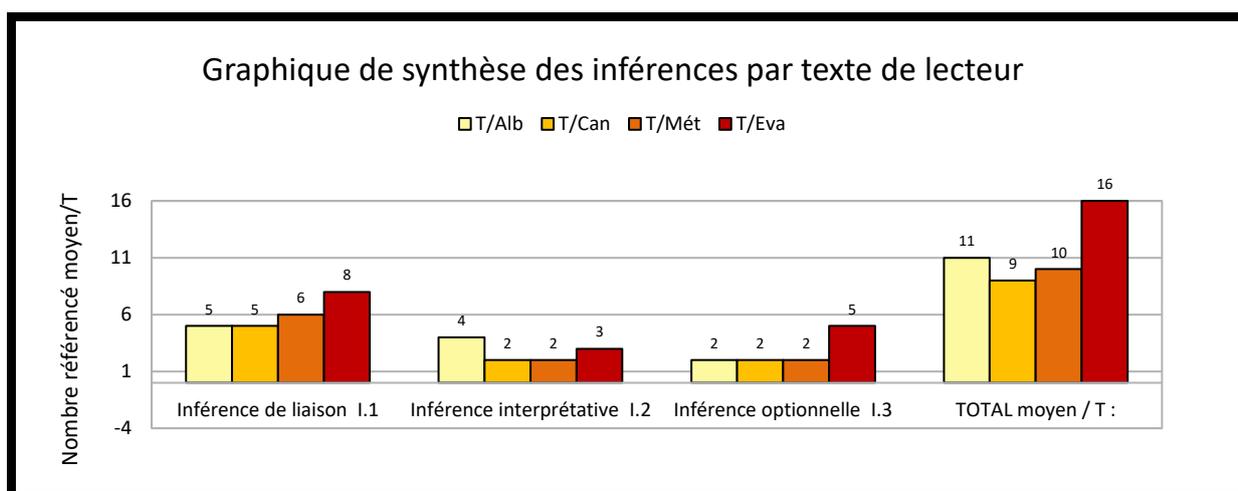
Nous observerons aussi que les inférences interprétatives sont les moins représentées, ce qui peut là aussi peut-être être mis en relation, lors de la phase des pistes interprétatives,

Inférence optionnelle ou pragmatique (I.3) : il s'agit de la création d'une hypothèse de lecture par déduction à un sous entendu probable d'un terme ou groupe de mots, pas nécessairement vrai, pouvant être issu de l'imaginaire littéraire, d'une réminiscence personnelle, d'un stéréotype culturel ...

avec le plus faible taux de stratégies culturelles, car chacun (mode culturel et les inférences interprétatives, I.2) exige la convocation de certaines connaissances externes, et davantage l'apport de l'enseignant (Vecteur 3).

Enfin, nous remarquerons le taux élevé des inférences « optionnelles » (I.3)⁷³⁷ : si nous maintenons l'idée selon laquelle il s'agit du type d'inférence le plus élaboré des trois, nous pouvons donc souligner que la moyenne des textes de lecteur T/Eva se distingue par une plus forte proportion de ce type d'inférences et que le niveau d'interprétation ne permet pas de parler d'une lecture purement paraphrastique ou littérale. Il y aurait véritablement construction d'un sens second. Néanmoins, c'est l'analyse comparée qui va nous permettre de mieux cerner la pertinence qualitative et quantitative de ces résultats.

Type et proportion d'inférences mises en place par les élèves dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva : analyse comparative



Nous ferons ici quelques remarques concernant les résultats des autres textes de lecteur. Concernant *les textes de lecteur T/Alb*, nous observons un faible résultat des inférences « optionnelles » (I3) en moyenne générale, mais un taux d'inférences interprétatives (I2) assez conséquent en comparaison avec les autres pourcentages de textes de lecteur T/Alb, T/Can et T/Mét : cela pourra être mis en lien avec le plus fort taux déjà mentionné de stratégies de lectures relatives au mode culturel (M3) : mise en relation de

⁷³⁷ Rappel : il est possible de voir dans ce type d'inférence le degré d'élaboration de sens le plus élevé, dans le sens où il engage le plus l'implicite et donc se dégage d'une lecture que l'on pourrait qualifier de littérale ou paraphrastique. Néanmoins, nous sommes bien consciente des limites de cette proposition, les deux autres types d'inférences pouvant aussi exiger un degré d'élaboration élevé. Aussi prenons-nous le risque de cette proposition, tout en ayant conscience des limites à y apporter.

connaissances « antérieures » ou extérieures et d'un élément du texte. Il s'agit, pour la plupart des cas ici, des éléments biographiques et contextuels apportés par l'enseignant et des connaissances relatives à la poésie de Baudelaire et à la poésie moderne, déjà inscrites dans la certaines des séquences de l'année et faisant partie des schèmes de connaissances de la plupart des élèves des deux classes.

Les textes de lecteur T/Can sont ceux qui présentent le plus faible taux d'inférences : les élèves ont eu des difficultés à dépasser une analyse purement descriptive et paraphrastique de ce texte résistant. Nous noterons aussi que les taux les plus faibles se situent au niveau des inférences interprétatives (I2) et des inférences « optionnelles » (I3), les élèves ont en effet le plus souvent eu recours à une analyse textuelle pour créer des « accroches », des interactions qui amènent à un sens second et donc à une lecture interprétative. Mais nous constatons qu'ils ont eu néanmoins du mal à dépasser ce stade, et que la plupart a dû se contenter d'un relevé de champs lexicaux (voir mode textuel et stratégies convoquées) pour aborder le texte.

En ce qui concerne *les textes de lecteur T/Mét*, à une inférence près en moyenne (inférences de liaison, I1)⁷³⁸, les taux de ces textes de lecteur sont les mêmes que ceux de ceux des textes de lecteur T/Can : les inférences de liaison (I1) prédominent, ce qui souligne là aussi une tentative d'accroche par l'analyse textuelle à l'intérieur du texte et donc, une interaction texte-élève forte et intéressante. Néanmoins, le faible taux des inférences « optionnelles » (I3) tend à souligner que le degré d'élaboration de sens auquel les élèves ont abouti n'a que relativement débouché sur une lecture interprétative plus approfondie, seconde, plus « élaborée », signe que la résistance textuelle a peut-être, là aussi, plus fait obstacle que joué un impact positif, comme c'est le cas dans les textes de lecteur T/Eva.

Une approche plus générale de ces trois autres textes de lecteur nous amène à souligner qu'aucun n'atteint au niveau quantitatif le nombre d'inférences des textes de lecteur T/Eva, ce qui peut mener à conclure, avant d'autres pistes interprétatives, que le texte poétique résistant convoque davantage d'inférences de tout type confondu que ces autres textes collaborationnistes ou résistants mais non poétique.

Une observation comparative des quatre types de textes de lecteur amène ensuite à souligner que c'est au niveau des inférences optionnelles que les textes de lecteur T/Eva se démarquent le plus des autres textes de lecteur, puisque ce sont les seuls à comporter en moyenne, plus de 30 % d'inférences de ce type par texte de lecteur. Nous notons en effet que

⁷³⁸ Cela relativise la prédominance des inférences interprétatives (I2) pour les textes de lecteur T/Can.

les autres textes, soit que leur résistance soit moindre (malgré une même catégorie générique), soit que leur genre diffère (malgré une parenté dans le niveau de résistance), ne parviennent à ce degré d'élaboration de sens atteint avec les textes poétiques résistants. Ce résultat devra aussi être repris lors des interprétations des résultats, car il semble montrer, selon le parti pris de niveau d'élaboration inférentiel qui est le nôtre, que *ces textes de lecteur T/Eva atteignent, en moyenne, un degré d'élaboration de sens plus élevé, c'est-à-dire un approfondissement de sens plus pertinent et de plus important, d'un point de vue qualitatif et quantitatif*⁷³⁹.

Analyses descriptive et comparative des hypothèses de sens au sens large

Nous procéderons donc à une *classification des hypothèses au sens large (HL)*, pour tenter d'analyser la variété et la pluralité de celles-ci, leur proportion et la nature des différences. Pour ce faire, nous donnerons des marqueurs (n°1, 2, 3, 4, etc.) aux hypothèses au sens large, suite à un filtrage et à un regroupement des données. Ces hypothèses sont importantes car nous les considérons comme les pistes interprétatives privilégiées par les élèves, celles qu'ils ont jugées être le reflet de leur lecture et avoir à la fois valeur de synthèse et d'explication de leur interprétation (c'est ainsi que leur fut enseigné explicitement l'intérêt des sous-parties). Il sera donc intéressant pour nous, à travers ces hypothèses (sans en analyser ici la pertinence), d'analyser la pluralité des hypothèses retenues, ce qui nous donnera une meilleure idée de l'approche plus ou moins personnelle de chacun (les textes de lecteur, s'ils contiennent un grand nombre de sous parties identiques entre eux, montrent que les élèves n'ont pas pu / cherché à construire une élaboration plus personnelle que celle travaillée en groupe ou avec l'enseignant), qu'ils ont eu des difficultés à privilégier des hypothèses, à en construire et donc, in fine, à s'impliquer de cette manière là.

Nous proposons ici le tableau de synthèse de l'analyse comparée des textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva :

	Nombre total de HL différentes	Nombre total de HL	Moyenne des HL/Texte de lecteur
T/Alb	14	253	5,06
T/Can	20	239	4,78
T/Mét	18	233	4,66
T/Eva	31	364	7,28

Nous procéderons directement ici à une comparaison des données :

⁷³⁹ On trouvera en annexe (pp. 402-403) des extraits de textes de lecteur permettant d'illustrer ces observations.

Concernant les *textes de lecteur T/Eva*, nous noterons une *pluralité des hypothèses de sens large (HL)*, au niveau *quantitatif (364 hypothèses) et qualitatif (31 hypothèses)* : cela signifie que les élèves ont proposé en moyenne un peu plus de 7 sous-parties dans leur texte de lecteur, et cette diversité des pistes montre une certaine richesse du propos. Le nombre total des hypothèses différentes recensées témoigne aussi de la pluralité des pistes interprétatives proposées par les élèves. Nous verrons ensuite (niveau de pertinence) que cette pluralité n'est pas synonyme d'un plus grand nombre de délires interprétatifs. Ces deux données nous permettent de parler d'une forme d'implication des élèves dans leur lecture.

A l'inverse, les *textes de lecteur T/Alb* se distinguent par le plus faible nombre d'hypothèses de sens large différentes recensé (14 hypothèses). Au niveau quantitatif, le nombre total d'hypothèses de sens large est moins élevé que pour les textes de lecteur T/Eva, avec 253 hypothèses de sens large au total, mais il est plus élevé que pour les textes de lecteur T/Can et T/Mét. Les textes de lecteur sont donc moins diversifiés, la lecture est moins plurielle, au niveau qualitatif (nous retrouvons plus souvent les mêmes pistes interprétatives) et au niveau quantitatif (les textes de lecteur proposaient en moyenne un nombre moins important de pistes interprétatives dominantes, ou sous-parties).

Les *textes de lecteur T/Can et T/Mét* comportent dans l'ensemble les mêmes résultats. Cette similitude est d'ailleurs peut-être significative. Au niveau qualitatif, le nombre d'hypothèses de sens large est plus élevé (pour les textes de lecteur T/Can, nous en comptons vingt, et dix-huit pour les textes de lecteur T/Mét) que pour les textes de lecteur T/Alb (nous en comptons quatorze), signe d'une lecture plus personnelle pour ces types de textes résistants que pour le texte collaborationniste, mais il est cependant bien moins élevé que pour le texte résistant poétique. Concernant le nombre total d'hypothèses de sens large cependant, leur nombre est moins élevé que pour les textes de lecteur T/Alb (253 hypothèses pour les textes de lecteur T/Alb, 239 hypothèses pour les textes de lecteur T/Can, 233 hypothèses pour les textes de lecteur T/Mét), et encore moins que pour textes de lecteur T/Eva (nous en comptons 364), avec une moyenne par texte de lecteur de 4,78 pour T/Can et de 4,66 pour T/Mét : les sous-parties sont donc beaucoup moins importantes dans tous les textes de lecteur en comparaison de celle qui est atteinte dans les textes de lecteur T/Eva.

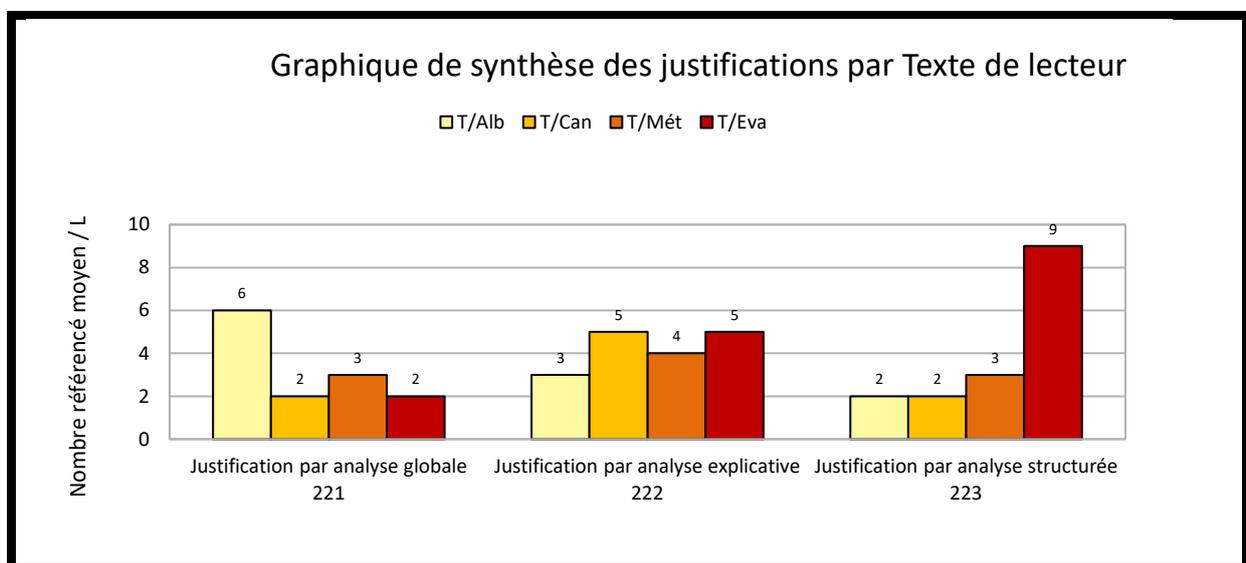
Pour conclure, les textes de lecteur T/Eva se distinguent au niveau qualitatif et quantitatif des autres textes de lecteur par un nombre plus important d'hypothèses de sens

large et par une plus forte diversité de celles-ci. *La résistance du texte n'a pas empêché, voire a pu favoriser une approche plus personnelle et une plus forte implication des élèves.*

Les résultats concernant les inférences soulignent que les élèves ont proposé des élaborations de sens plus approfondies et plus personnelles lors de leur lecture du texte poétique résistant. Cette « prise de risque / prise de sens » devra être de nouveau interrogée lors de l'analyse de la pertinence des propos, mais nous pouvons déjà dire que cette élaboration plus poussée n'a pas entraîné davantage de délires interprétatifs⁷⁴⁰.

Ces deux résultats nous permettent ainsi de parler d'une pluralité et d'une implication des élèves dans leurs écrits.

Degré de justification atteint par les élèves⁷⁴¹



Concernant les textes de lecteur T/Eva, nous constatons une nette *domination des justifications par analyse structurée* (plus de 50 %) en comparaison avec les deux autres types de justification, ce qui souligne *un effort effectué pour illustrer et prouver la pertinence des hypothèses fournies*. L'interaction texte-hypothèse semble donc signifiante. La présence du mode textuel s'inscrit ainsi dans cette volonté de mettre en interaction le plus d'éléments possible pour justifier l'hypothèse, et l'appel à d'autres stratégies de lecture a aussi pu être un moyen pour enrichir la justification (culturel par exemple). C'est là aussi où le réinvestissement du lexique complexe a joué un rôle : certains élèves expliquèrent par exemple que le poète semblait triste et que plusieurs termes évoquaient la tristesse et les

⁷⁴⁰ Ceux-ci n'auraient d'ailleurs pas été comptabilisés dans cette partie.

⁷⁴¹ On trouvera en annexe (pp. 406-409) des extraits de textes de lecteur illustrant aussi ces résultats.

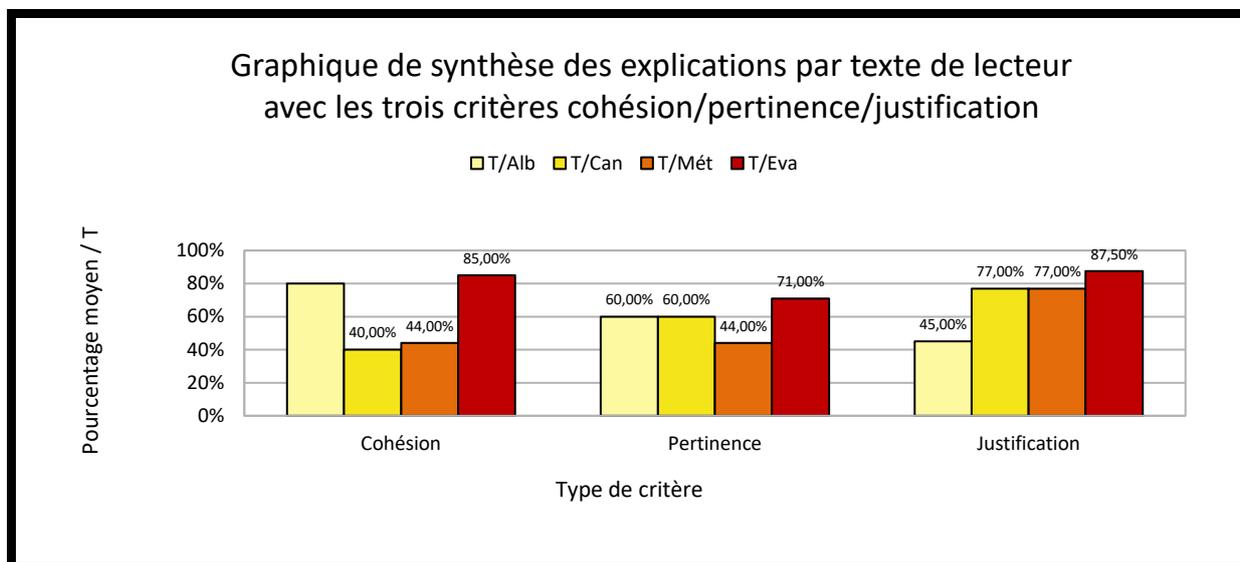
pleurs, comme « larmier », par paronomase (ou sonorités voisines) avec la larme, ce qui semblait expliquer d'autant plus leur impression.

Ce constat est d'autant plus significatif lorsque les résultats sont mis en comparaison avec les textes de lecteur T/Alb, T/Can et T/Mét : nous constatons en effet que de tous les résultats moyens par texte de lecteur, les textes de lecteur T/Eva se démarquent en justification par analyse structurée avec le plus fort pourcentage atteint (18 / 22 / 30 / 56,25 %).

Nous noterons que les textes de lecteur T/Alb atteignent leur plus fort pourcentage en justification par analyse globale (54 %), ce qui souligne que les élèves ont peu cherché à justifier leurs hypothèses à propos du texte collaborationniste. Cet effort de justification est plus soutenu dans les textes de lecteur T/Can et T/Mét, deux textes résistants, mais le pourcentage le plus élevé se situe en justification par analyse explicative (55 % et 40 %), ce qui amène à conclure que le degré de justification est moindre que dans les textes de lecteur T/Eva. Pour faire écho à la remarque concernant le lexique complexe, les réinvestissements des termes complexes (lexique) sont beaucoup moins présents ou ils ont été exploités de manière peu satisfaisante dans les deux autres textes résistants (retranscription de la définition sans mise en contexte).

Nous pourrions ainsi nous demander si ces résultats résultent d'une difficulté des élèves à justifier leurs hypothèses, ou si ces derniers n'ont pas jugé nécessaire de justifier leurs propos, entraînant alors ces différences par rapport aux textes de lecteur T/Eva.

Degré d'explication atteint par les élèves⁷⁴²



⁷⁴² Rappel :

la cohésion : nous entendons observer la relation entre l'hypothèse et son développement. Par exemple, si un élève propose d'évoquer un thème, nous observerons si la suite du propos s'intéresse effectivement à ce thème, et non à un autre, voire oublie de l'évoquer ;

la pertinence : nous entendons observer la justesse du propos en relation avec le texte littéraire : comme nous l'avons déjà dit, notre objectif n'est pas de cibler les contre-sens, mais plutôt de nous intéresser au processus d'élaboration du sens. C'est pourquoi nous ne désirons pas consacrer une place trop importante à l'analyse des contre-sens et des faux-sens, d'autant que nous avons déjà souligné leur relativité par rapport à la définition d'interprétation qui est la nôtre. Pour éviter cependant les possibles critiques relatives aux « délires interprétatifs » que pourrait engendrer le texte résistant, cette dimension est ici prise en compte (cela sera d'ailleurs d'un intérêt supérieur à ce que nous projetions, lors de l'analyse des résultats) ;

la justification : nous reprendrons en partie les analyses précédentes (2.2) en nous attachant davantage à la justification dans les hypothèses au sens strict.

Ainsi, un texte de lecteur ayant une moyenne de trois hypothèses cohérentes sur les cinq proposées aura un total de 3 / 5 en cohésion. Ces résultats seront ensuite convertis en pourcentage, puis additionnés aux pourcentages des deux autres critères d'évaluation, ce qui donnera un pourcentage général, permettant la synthèse. Le calcul et la distinction sont en fonction du pourcentage total. Par exemple, pour un texte de lecteur comprenant six hypothèses de sens large (sous-parties), nous calculerons la pertinence $0 / 1 \times 6$ que nous convertirons en pourcentage ; de même pour la cohésion et la justification. Cela mènera à trois pourcentages, donc à trois sous-totaux, dont nous ferons aussi la moyenne.

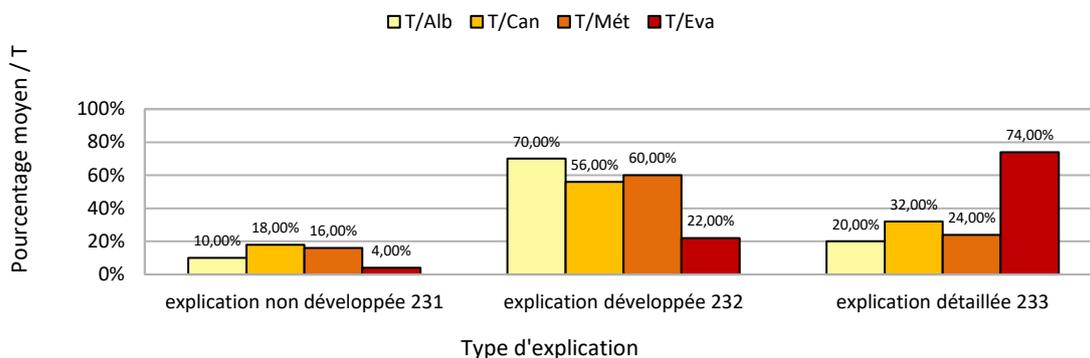
Cela nous amène à classer la pertinence de l'explication en trois degrés / catégories :

l'explication non développée : elle correspond à un total inférieur à 50 %, pour toutes les hypothèses au sens large, de l'ensemble cohérence + pertinence + justification ;

l'explication développée : elle correspond à un total égal ou supérieur à 50 %, pour toutes les hypothèses au sens large, de l'ensemble cohérence + pertinence + justification ;

l'explication détaillée : elle correspond à un total supérieur à 75 %, pour toutes les hypothèses au sens large, de l'ensemble cohérence + pertinence + justification.

Graphique de synthèse finale des explications par texte de lecteur combinant les trois critères



Concernant les pourcentages atteints par textes de lecteur T/Eva, pour les trois critères cohésion / pertinence / justification, nous notons un fort pourcentage de validation des trois critères, avec 85 % pour la cohésion des hypothèses, 71 % pour la pertinence de celles-ci et 87,5 % pour la justification. *Le degré d'explication relatif à ces trois données est donc très élevé.* Nous remarquons ainsi que malgré sa « résistance », le texte de Char ne semble pas avoir fait émerger un nombre conséquent de faux-sens ou de contre-sens, car le fort pourcentage total et relatif à la pertinence du propos excluent une prédominance de lectures s'orientant vers des « délires interprétatifs » marqués...

Les résultats⁷⁴³ des analyses et calculs de chaque texte de lecteur nous amènent à conclure que tous les textes de lecteur témoignent d'un degré d'élaboration de sens correct, puisque la médiane se situe au niveau de l'explication détaillée (soit à 50 % minimum de validation du trio cumulé). Les textes de lecteur T/Eva se démarquent néanmoins par le plus fort pourcentage d'explication détaillé (74 %) : *nous notons un degré d'élaboration du sens plus élevé dans les textes de lecteur T/Eva que T/Alb (20 % d'explication détaillée), T/Can (32 %) et T/Mét (24 %).*

Plus précisément, l'analyse comparée montre un niveau élevé du pourcentage de *cohésion* pour les textes de lecteur T/Alb (80 %), à l'inverse des textes de lecteur T/Can et T/Mét, qui n'atteignent pas 50 %.

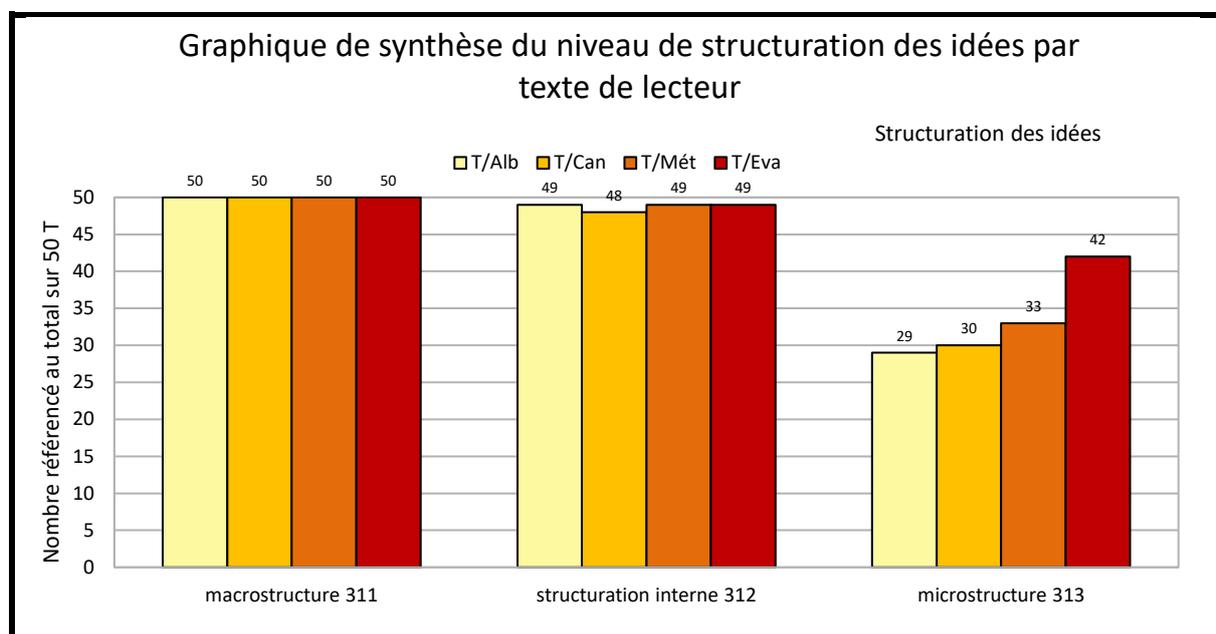
Comme déjà souligné, le pourcentage de validation au niveau de la *justification* est bien plus élevé pour les textes de lecteur T/Can et T/Mét que pour les textes de lecteur T/Alb.

⁷⁴³ On trouvera en annexe (pp. 410-415) des extraits de textes de lecteur illustrant aussi ces résultats.

Le pourcentage de *pertinence* pour ces trois textes de lecteur est médiocre, se situant entre 40 et 60 %. Nous observons ainsi qu'à l'inverse des textes de lecteur T/Eva, la « résistance » textuelle a conduit les élèves à un nombre plus conséquent de contre-sens et de faux-sens : la résistance a donc fait obstacle (ou a contribué à faire obstacle) à la compréhension littérale et elle a entraîné les élèves, de manière appuyée, vers des lectures non « pertinentes » ou en partie erronées des textes proposés⁷⁴⁴.

⁷⁴⁴ On trouvera des tableaux et des graphiques de résultats d'analyse complémentaires concernant le degré d'élaboration de sens en annexe (pp.381-383).

Niveau de structuration des idées atteint par les élèves



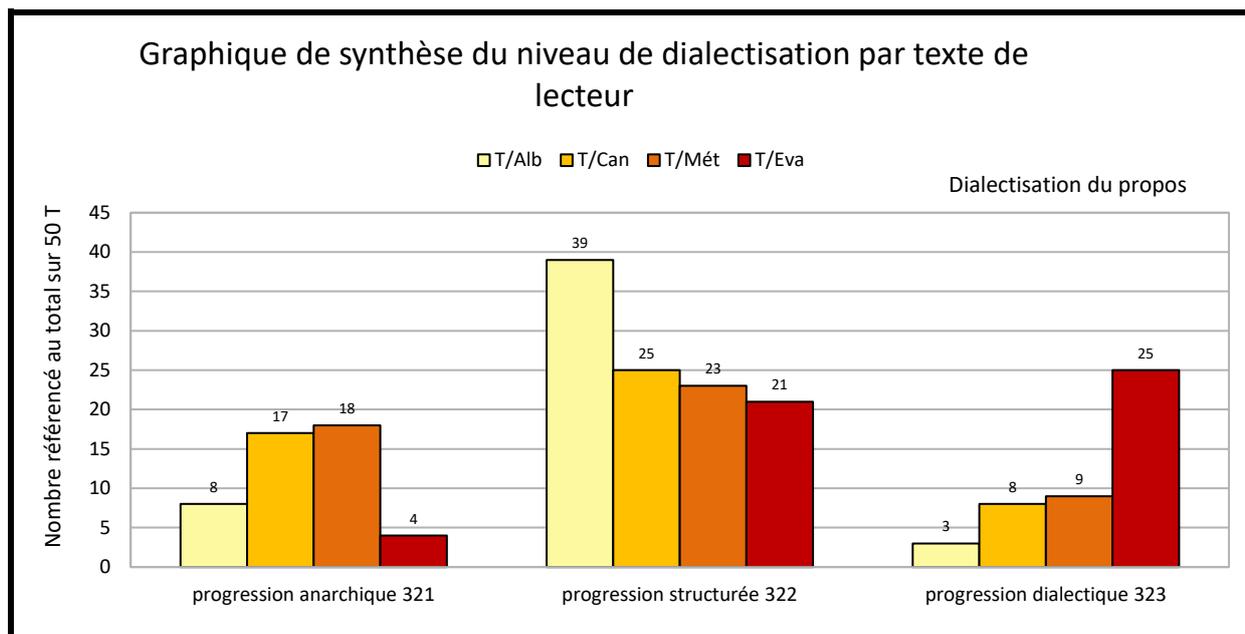
Concernant le niveau de structuration des idées, nous remarquons que le pourcentage atteint par les textes de lecteur T/Eva est très élevé pour chaque niveau de structuration, puisqu'il oscille entre 84 % pour le niveau de microstructure, et 100 % pour le niveau de macrostructure. *Nous pouvons donc conclure que le niveau général de structuration des idées est pertinent* et qu'il permette de parler d'une élaboration de sens structurée et réfléchie par l'élève, qui ne s'est pas contenté d'ajouter ces pistes interprétatives mais qui a cherché à les organiser, les distinguer, et par là-même à les clarifier. *Il y a là une forme d'implication de l'élève*, dans le choix de cette structuration, dans la visée argumentative qu'elle sous-entend aussi.

Nous pourrions relativiser ce résultat, notamment face au pourcentage concernant la macrostructure qui atteint 100 % lors des quatre lectures analytiques. Nous pouvons dès lors penser que le niveau d'acquisition de la démarche est ici le mieux à même d'expliquer ce niveau d'excellence et qu'il témoigne de l'acquisition de cette stratégie chez la totalité des élèves.

⁷⁴⁵ On trouvera des tableaux et des graphiques de résultats d'analyse complémentaires en annexe (pp. 383-384).

Nous serons plus attentive de ce fait au pourcentage atteint au niveau de la microstructure, car nous notons certaines différences de résultats : quarante-deux textes de lecteur sur cinquante acquièrent un niveau microstructurel satisfaisant (donc validé) contre seulement vingt-neuf pour les textes de lecteur T/Alb, trente sur cinquante pour les textes de lecteur T/Can et trente-trois sur cinquante pour les textes de lecteur T/Eva.

Niveau de dialectisation atteint par les élèves⁷⁴⁶



⁷⁴⁶ Rappel : Le niveau de structuration se caractérise aussi par la pertinence de la **dialectisation (32)** de la lecture : ainsi, un texte de lecteur dans lequel les hypothèses s'enchaînent sans cohérence (axes, parties, hypothèses au sens restreint) aura un degré de pertinence moindre face à un texte de lecteur caractérisé par un enchaînement structuré par la présence de connecteurs logiques (quand bien même nous restons dans de la combinaison d'idées) ; enfin, un texte proposant une dialectisation, soit une progression réfléchie, raisonnée des hypothèses, généralement caractérisé par des hypothèses allant de plus formel au plus personnel, ou élaboré, du plus explicite au plus implicite.

Nous observerons donc ce niveau de dialectisation dans chaque texte de lecteur, en opérant les distinctions suivantes :

Progression anarchique (321) : le texte de lecteur ne correspond à aucune dialectisation des pistes interprétatives avancées, tant au niveau macro que microstructurel. Du moins, ce niveau n'est pas jugé suffisant pour parler de prise en compte consciente et réfléchie, « raisonnée » d'une progression du propos.

Progression structurée (322) : le texte de lecteur manifeste un effort conscient de structuration logique, par l'emploi de connecteurs au niveau micro mais AUSSI macrostructurels, et par d'autres moyens, telle la reprise de termes (concaténer et reprise de termes, progression thématique linéaire, transition...).

Progression dialectique (323) : le texte de lecteur manifeste un effort conscient de structuration logique, par l'emploi de connecteurs au niveau micro- mais AUSSI macrostructurels, mais une évolution raisonnée des hypothèses proposée est aussi significative, allant des données les plus générales aux plus élaborées, ce dont témoigne notamment l'évolution des inférences, plus pertinentes en fin de lecture, d'ordre « pragmatiques » ou élaborées.

La pertinence des textes de lecteur dépend donc de leur degré de dialectisation : cette pertinence donnera lieu à un codage 0 / 1 pour chaque niveau.

Concernant le niveau de dialectisation, nous constatons une *prédominance de la progression dialectique dans les textes de lecteur T/Eva*, avec un niveau de dialectisation élevé (50 %). Les autres résultats sont satisfaisants, avec 42 % de progression structurée et seulement 8 % de progression anarchique. Il y a donc un effort conscient de progression réfléchi des hypothèses de sens large proposées dans la grande majorité des textes de lecteur T/Eva.

Une analyse comparée souligne l'écart entre le pourcentage de progression dialectique de ces textes de lecteur et les textes de lecteur T/Can et T/Mét, issus de textes résistants. Cet écart est encore plus visible avec les textes T/Alb, issus du texte poétique collaborationniste. Nous sommes aussi attentive au fait que les textes de lecteur T/Eva manifestent un pourcentage de progression structurée assez élevé, signe d'un effort de structuration, même si le niveau atteint n'est pas optimal. Ce constat devra être mis en relation avec le type de texte collaborationniste. Nous remarquons de plus le fort pourcentage de progression anarchique dans les textes de lecteur T/Can (34 %) et T/Mét (36 %) : les élèves ont apparemment eu des difficultés à structurer leurs hypothèses de sens large selon une progression logique et dialectique, procédant de fait plus par addition d'hypothèses de sens large⁷⁴⁷.

⁷⁴⁷ On trouvera en annexe (p. 416) des extraits de textes de lecteur illustrant aussi ces résultats.

Résumé des entretiens retranscrits des 10 élèves des deux classes

Pour mieux comprendre la nature de certaines différences, mais aussi, comme nous l'avons dit, pour mieux rendre compte de l'intérêt de ce type de texte résistant, dans la problématique de « l'effort interprétatif », du « plaisir » de lire et du rapport à cette « résistance » même du texte, il a paru nécessaire de récolter les propos d'un échantillon d'élèves choisis par l'enseignant, en fonction de l'hétérogénéité des niveaux et des profils face à la lecture. Les questions se voulurent très ouvertes, sans orientation. Les réponses devraient nous aider à mieux comprendre le rapport à ce type de texte en termes de mobilisation et de représentations de l'élève, éléments que les analyses de données des textes de lecteur ne nous ont pas semblé manifester suffisamment. Les élèves ne savaient pas sur quels textes précis portait l'analyse, mais nous avons recentré leur attention sur les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva. C'est nous qui avons procédé aux entretiens.

Les entretiens se passèrent avec dix élèves, en fin d'année scolaire, à raison d'une vingtaine de minutes par élève. Ils furent enregistrés, puis retranscrits mot à mot par nous. Nous avons aussi conçu les questions, avec des phases de modifications, en fonction des premiers résultats observés.

Éléments de synthèse post entretiens individuels :

		Éléments de réponse dominants (synthèse, extraits)				T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva
1	As tu trouvé des textes plus difficiles que d'autres lors des lectures analytiques que tu as faites ? Pourquoi ? Lesquels ?	La question de l'effort interprétatif. La résistance est elle pour les élèves synonyme de difficulté ?	Compréhension littérale			X	X	X	
			Difficulté à élaborer des hypothèses	Par tendance à la paraphrase	X	X		X	
				Par difficulté à trouver des pistes interprétatives à partir des premières interactions		X	X	X	
			Difficulté à structurer			X	X	X	
			Difficulté à développer			X	X	X	
2	Si tu devais donner les titres d'extraits que tu as préféré /le moins apprécié étudier en lecture analytique, lequel serait ce ? Pourquoi ?	Questionner le rapport résistance / plaisir de lire La question de la mobilisation de l'élève, la notion de « plaisir », et leur mise en relation avec la notion propre à l'élève de résistance Questionner le genre, la question de l'impact générique ou de la résistance dans la notion de plaisir en contexte de lecture analytique.	Le plus		2	/	/	8	
			Relatifs à T/Eva dominant : - « challenge » face aux difficultés du texte : vu comme un projet au début de la lecture / fierté à la fin du TL : « c'est comme si j'avais fini un marathon » : pluralité des types de mobilisation - hétérogénéité des pistes entre airs : intérêt, curiosité, aide, dynamisant - « difficile mais pas impossible » / « dur mais plein de choses à dire » : effort interprétatif mobilisateur - « plus de choses à dire » : caractéristiques génériques propices à l'interaction et à la convocation de stratégies de lecture						
			Le moins		/	5	4	1	
			Relatifs aux T/Can, T/Mét dominants : - sentiment d'incompréhension - « rien à dire », « ne me parlait pas », « sec » + difficulté à élaborer une lecture : sentiment d'incapacité, de souffrance, de démobilitation						
3	Qu'est ce que c'est finalement pour toi un texte « difficile » en lecture analytique ?	La représentation des élèves de la notion de difficulté interprétative. La mise en relation / comparaison d'effort interprétatif/ résistance. La question de la ZPD.	Pour 3 élèves : un texte qu'on n'arrive pas à comprendre, qui pose des problèmes et ne permet pas de progresser dans l'élaboration du sens : représentation négative			X	X		
			Pour 3 élèves: un texte qui empêche une lecture littérale rapide mais qui motive par cet obstacle à la compréhension, qui force à plus s'investir dans le texte, argumenter : représentation positive					X	
			Pour 4 élèves : une double définition - difficile synonyme d'obstacle perturbateur et paralysant: représentation négative - difficile synonyme de challenge, motivation : représentation positive			X	X	X	

Résumé général des trois points de la recherche

Résumé des pistes de recherche et principaux résultats de recherche relatifs au niveau d'élaboration de sens.

En résumé, nous pouvons faire plusieurs remarques. Nous formulerons tout d'abord quelques observations générales :

Nous pouvons souligner une pluralité au niveau des textes de lecteur T/Eva : c'est le seul type de textes de lecteur où toutes les stratégies sont référencées, et de manière assez significative pour chacune : nous pouvons parler de variété dans l'utilisation des stratégies.

Le texte de lecteur T/Eva est celui où le nombre de stratégies est le plus important, et ce de manière assez remarquable : le nombre est nettement supérieur si on le compare aux textes de lecteur T/Alb (39 versus 49 stratégies), alors que les deux textes soutenant la lecture étaient du même genre poétique. Le nombre est aussi supérieur aux textes de lecteur T/Can et T/Mét (32 / 33 vs 49), alors que les trois textes soutenant la lecture pouvaient être mis en relation par leur « résistance ».

Nous noterons aussi *la faible moyenne générale obtenue pour les textes de lecteur T/Alb*, qui amènera à relativiser les analyses des pourcentages de ce texte de lecteur. Le texte « L'albatros », inscrit comme « collaborationniste », a beaucoup moins convoqué de stratégies que les trois autres, inscrits comme résistants.

Concernant le bilan général des résultats de l'analyse comparée, la nature des différences se situe d'une part entre le texte poétique collaborationniste et le texte poétique résistant, c'est-à-dire non au niveau générique, mais au niveau du degré de « résistance » du texte littéraire support de l'analyse littéraire. Cette différence se situe d'autre part entre le texte poétique résistant et les textes romanesque et théâtral résistants, c'est-à-dire au niveau du genre du texte littéraire support de l'analyse littéraire.

Ces différences se situent plus spécifiquement au niveau du *mode critique* (n°4), notamment entre les textes de lecteur T/Alb et T/Eva, mais aussi entre les textes de lecteur T/Can et T/Mét face aux textes de lecteur T/Eva. Ces mêmes textes proposent des résultats très différents concernant le *mode expérientiel* (n°1), et concernant toujours ce mode, les textes de lecteur T/Eva ont un pourcentage plus important que les deux autres types de textes résistants.

La moyenne des textes de lecteur T/Eva manifeste un niveau d'élaboration du sens supérieur aux autres, le facteur combiné genre + résistance a donc un impact sur ces résultats ainsi que sur la nature de ces différences. Nous observerons ensuite que ces différences se manifestent plus lisiblement avec les modes critique et expérientiel.

Nous proposons à présent de mettre en relation certaines des données analysées avec notre tableau de synthèse des formes de résistance à priori, qui fut proposé lors de la présentation des textes de lecteur. Cette confrontation permettra de mieux cerner l'impact positif, négatif ou nul des zones de résistance propres à chaque texte de lecteur dans l'emploi des stratégies de lecture fait, mais aussi de voir si les formes de collaboration du texte « L'Albatros » favorisent la convocation de stratégies de lecture. Autrement dit, ces formes de résistance ont-elles favorisé ou amoindri l'utilisation de stratégies de lecture pour répondre aux indéterminations rencontrées

Texte	Lieu/forme de résistance (ou collaboration)	Résultat d'analyse (quels modes / stratégies employés pour répondre à cette résistance ? Quelle pertinence (%) de cet emploi ?	Bilan	
			Non signifiant en comparaison des autres modes et/ou Texte de lecteur	Signifiant en comparaison des autres modes et / ou texte de lecteur
T/Alb	Clarté des thématiques	Mode textuel	X	
	Stabilité de la forme métrique	Mode textuel		X
	Savoirs littéraires spécifiques à cet auteur acquis	Mode culturel		X
	Expression des sentiments	Mode expérientiel:	X ⁷⁴⁸	
	Statut du sujet lyrique par la comparaison	Mode textuel	X	
Mode critique			X	
T/Can 749	Dimension métacognitive face au genre et à la scène d'exposition (déconstruction des éléments clichés de toute scène d'exposition classique)	Mode culturel		X
		Mode critique	X ⁷⁵⁰	
	Notion d'absurde dans les formes de comique	Mode culturel	X *	
		Mode critique	X*	
	Progression thématique	Mode textuel		X

⁷⁴⁸ Le taux pourrait en faire une forme de collaboration, mais le rapport total en pourcentage du mode expérientiel, et notamment l'expression des sentiments, montre la prépondérance négative de cette stratégie, au détriment des autres et devient une forme de résistance.

⁷⁴⁹ Nous noterons en ajout l'approche expérientielle : Une forme de résistance non soulignée à priori, mais les faibles pourcentages relatifs amènent à parler d'une forme de résistance négative, car le système d'énonciation propre au genre et les caractéristiques des personnages (formes de l'absurde) ont bloqué les élèves dans l'expression de sentiments et dans l'approche du mode en général.

⁷⁵⁰ Cette analyse concerne la comparaison avec le texte de Baudelaire et celui de Nothomb, mais cela reste à relativiser. Il en est de même pour les résultats marqués *.

	Incohérences référentielles (Monsieur Smith)	Mode textuel		X
	Exprimer ses réactions, un jugement moral, face à ces personnages et à cette scène	Mode expérientiel		X
T/Mét	Complexité de l'énonciation / sujet : de qui parle-t-on ?	Mode textuel		X
	Complexité liée aux intertextes	Mode culturel		X
		Mode critique		X
	Complexité lexicale (vocabulaire scientifique)	Mode textuel		X
	Complexité définitoire liée au registre ironique et aux types de discours	Mode textuel	X	
		Mode critique		X
	Identification ou jugement face au personnage	Mode expérientiel		X
T/Eva	Système d'énonciation (je / tu)	Mode textuel	X	
	Pluralité et complexité des figures de style	Mode textuel	X	
	Complexité lexicale	Mode textuel	X	
	Référenciation spatio-temporelle	Mode textuel	X	
		Mode culturel		X
	Progression euphorie / dysphorie : quelle position du récepteur dans l'approche expérientielle et dans l'analyse du registre	Mode textuel	X	
		Mode expérientiel	X	
	Synesthésie	Mode textuel	X	

Ce bilan demande tout d'abord qu'en soient soulignées les limites : les zones de résistances dont ici proposées de manière théorique, et elles sont à relativiser en fonction des compétences individuelles des élèves, qui peuvent en avoir rencontrées d'autres ou ne pas avoir été contraints par celles-ci. De même, il est possible que certaines zones de résistance aient entraîné la mobilisation d'autres modes que ceux pressentis. Notre bilan a moins été fait en fonction des pourcentages établis que du nombre moyen par texte de lecteur, ce qui permet de mieux apprécier la pertinence (au niveau quantitatif, par texte de lecteur et entre les textes de lecteur) de l'utilisation faite des stratégies. Établir ce bilan reste nécessaire, mais ce sont l'analyse plus fine des stratégies utilisées lors des différentes lectures analytiques et la comparaison de certains points d'analyse qui donneront vraiment sens aux résultats proposés.

Nous pouvons pour l'instant comprendre que les formes d'indétermination n'ont pas motivé de manière égale l'utilisation de modes de lecture : si les zones d'indéterminations du texte de Char apparaissent clairement comme des obstacles positifs à cette convocation, les résultats des autres textes littéraires sont bien plus mitigés, et les formes d'indéterminations qui s'y inscrivent peuvent être définies comme des obstacles négatifs pour l'utilisation de stratégies. De plus, lors de la phase d'interprétation des résultats, il faudra revenir sur l'utilisation signifiante de stratégies appartenant au mode critique dans les textes de lecteur T/Eva. La présence marquée du mode textuel, quel que soit le texte de lecteur, devra aussi faire l'objet d'une piste d'interprétation de résultats.

Résumé des pistes de recherche et des principaux résultats de recherche relatifs au degré d'élaboration de sens

Pour résumer à présent les résultats obtenus dans les différentes analyses visant à mieux comprendre le degré d'élaboration de sens des textes de lecteur, nous soulignons tout d'abord que *les zones de résistance du texte poétique de Char ont favorisé l'approfondissement inférentiel dans les textes de lecteur* : les inférences sont plus nombreuses et aussi plus élaborées, ce qui permet de comprendre qu'elles sont aussi plus originales, personnelles. Nous avons donc trouvé un nombre bien plus conséquent et plus varié d'hypothèses de lecture (HL), des textes de lecteur bien plus variés, et *une grande pluralité de lectures interprétatives*. Les indéterminations de ce texte ont poussé les élèves à investir un champ de possibles interprétatifs plus large, à développer leur explication, comme en attestent là aussi les résultats : les verbalisations sont plus longues, car les élèves ont dû davantage expliquer les hypothèses. A l'inverse, avec le texte poétique de Baudelaire, les explications sont plus faibles, du fait de la lisibilité du texte, elles sont moins élaborées, plus générales et communes.

Concernant l'explication, nous aurions pu supposer que les zones d'indéterminations entraîneraient certaines dérives (faux-sens ou contre-sens) dans les hypothèses de lecture : c'est ainsi qu'il faut d'ailleurs en partie entendre la « prise de risque ». Or, les résultats concernant la pertinence des T/Eva soulignent que ces résistances n'accroissent pas nécessairement ce risque. Nous pouvons penser que les blancs du texte, lors de l'explication et de la justification, jouent un rôle de « garde-fou » et constituent un étayage qui permet à l'élève de veiller à se faire comprendre, et à pouvoir convaincre. Les résultats relatifs à l'explication des textes d'Ionesco et de Nothomb permettent de comprendre que les zones de

résistances que nous avons déjà qualifiées d'obstacles négatifs ne favorisent pas le développement des hypothèses, celles-ci étant perçues comme moins pertinentes peut-être par les élèves, qui ont de ce fait du mal à s'y investir. Cela peut aussi souligner leur difficulté à s'appropriier le texte et à établir un discours.

Les formes de résistance ont aussi favorisé le rapport au texte au niveau de la justification : les forts taux obtenus sont notamment à mettre en relation avec les résultats concernant l'utilisation du mode textuel (niveau d'élaboration de sens). Nous avons vu que ce mode était prédominant dans tous les types de textes de lecteur, mais nous pouvons préciser la pertinence de cet emploi à la lumière de ces nouveaux résultats : il apparaît en effet que cet emploi a été plus pertinent en textes de lecteur T/Eva, car il est notamment au service de la justification, et donc de l'élaboration de sens. Le faible taux atteint dans les textes de lecteur T/Can et T/Mét relativise les résultats concernant le mode textuel, car ces stratégies ont davantage été des analyses de surface, non réinvesties dans l'élaboration interprétatives. Cela peut mettre en évidence une difficulté liée à la compréhension du texte et souligner ainsi les défaillances des interactions texte-élèves. Il en est de même pour les textes de lecteur T/Alb : les stratégies textuelles ne sont pas utilisées comme moyen de justification, mais comme des finalités en soi, les élèves n'étant pas amenés à justifier leurs hypothèses par ce recours, puisque le texte littéraire leur semble assez lisible à sa seule lecture pour ne pas nécessiter d'autre explication. Nous comprenons bien ainsi que de la nature des formes de résistance dépendent non seulement le niveau d'élaboration de sens, mais aussi le degré de cette élaboration.

Résumé des pistes de recherche et des principaux résultats de recherche relatifs au niveau de structuration de sens

Nous retiendrons de ces résultats que l'ensemble des textes de lecteur répond en moyenne de manière satisfaisante aux exigences de structuration des idées. Cependant, le taux plus élevé au niveau de la microstructure des textes de lecteur T/Eva souligne que l'élaboration de sens est plus pertinente avec ce texte résistant : les hypothèses de sens sont en effet structurées, combinées au moyen de connecteurs logiques. Là encore, les élèves semblent avoir cherché à clarifier leurs propos, en réponse à un texte qui n'offrait pas de lecture littérale évidente. Mais cette clarté ne se retrouve pas de manière aussi pertinente dans les textes de lecteur T/Can et T/Mét, signe d'une difficulté à articuler des hypothèses de lecture elles-mêmes plus instables. Les formes de résistance de ces textes apparaissent donc là

aussi comme des obstacles négatifs, dans cette phase finale d'élaboration du sens. Il en va de même pour le niveau de dialectisation : la progression de la lecture interprétative des textes de lecteur T/Eva est le signe d'une construction réfléchie, qui reprend les pistes interprétatives jugées les plus pertinentes, et à travers elles, les stratégies de lecture plurielles utilisées, faisant de ces textes des lieux où s'expriment et s'articulent tous les rapports au texte nés de cette lecture. Cette richesse souligne aussi les formes d'implications plurielles du lecteur, à travers toutes ces formes de stratégies et d'élaboration de sens, sur lesquelles il nous faudra revenir.

La progression du propos marque enfin l'appropriation personnelle d'un sens choisi et poursuivi tout au long de la verbalisation finale : l'interprétation proposée fait donc sens auprès des élèves, qui n'inscrivent pas sans raisonnement spécifique les hypothèses construites et retenues. Il n'en va pas de même pour les textes de lecteur T/Can et T/Mét : leur pertinence moindre montre que les élèves, à compétences égales, n'ont pas su autant s'approprier les hypothèses qui sont pourtant les leurs : la maîtrise de ces dernières est moindre. Nous pouvons souligner le fort taux de textes de lecteur T/Alb concernant la progression dite structurée, qui peut s'expliquer par la lisibilité immédiate de ce texte « collaborationniste » : les hypothèses proposées sont maîtrisées par les élèves, donc inscrites dans un ordre et une évolution réfléchis, mais le degré d'élaboration de ces hypothèses étant moins élevé, et celles-ci étant en variété et nombre moindres, la dialectisation s'avère plus complexe.

En résumé, les textes de lecteur T/Eva se caractérisent par une pluralité et une quantité de modes de lecture plus remarquables et signifiantes que les autres textes de lecteur. Le degré d'élaboration et le niveau de structuration atteints par les textes de lecteur T/Eva sont satisfaisants et ils se démarquent là aussi des autres textes de lecteur, d'un point de vue tant qualitatif que quantitatif. Mis en relation, nous nous apercevons que les rapports au texte sont pluriels, mais surtout qu'ils s'articulent, pour créer ainsi une dynamique permettant d'enrichir et d'approfondir la lecture interprétative. Ces résultats répondent aux objectifs des programmes de lecture analytique, mais aussi à ceux de la modélisation décrite dans notre première partie : l'articulation dynamique d'approches participatives et objectivantes, le degré d'élaboration de sens et le niveau de structuration témoignent d'un travail fécond qui fait écho à la lecture littéraire dialectique telle que la définit notamment Jean-Louis Dufays.

Chapitre 3 : La rencontre avec les textes poétiques résistants : une expérience précieuse pour les élèves

A) La rencontre indispensable de zones d'indéterminations poétiques

Logique du sens, Représentation, Énonciation : des zones d'indétermination motivationnelles

Il s'agit à présent mettre davantage en évidence les raisons possibles de ces différences de résultats, en insistant notamment sur les caractéristiques spécifiques du texte littéraire de Char qui ont pu mener à celles-ci.

Rappelons tout d'abord les différentes étapes de notre recherche, qui nous ont permis d'aboutir à ces résultats. Nous avons choisi certains textes caractérisés à priori par leurs différences génériques et par des points de résistances de natures différentes, langagières⁷⁵¹ et culturelles. Nous sommes partie du principe que ces zones de résistance pouvaient conduire l'élève-lecteur soit à mobiliser des stratégies permettant de dépasser l'obstacle textuel et donc, de dynamiser le rapport au texte et de jouer un rôle positif dans l'élaboration du sens, soit, au contraire, à bloquer cette interaction et à devenir un obstacle qui démobilise l'élève dans son projet de lecture⁷⁵². Nos recherches théoriques nous ayant permis de mettre en évidence une certaine frilosité face à l'étude des textes poétiques considérés comme hermétiques, nous avons analysé de plus près les possibles zones de résistances propres à certains textes poétiques, pour nous demander finalement si l'hermétisme apparent de ces textes revenait à faire d'eux des textes mobilisateurs ou démobilisateurs pour l'élève, favorisant ou défavorisant les stratégies de lectures.

L'analyse des textes de lecteur a alors permis d'observer que l'impact des zones de résistance n'était pas le même selon les textes choisis : les zones de résistance soulignées à priori pour les textes résistants de Ionesco et Nothomb n'ont pas été des « zones d'accroche »

⁷⁵¹ Nous rappelons ici encore que l'on entend « langagier » dans le sens de « relatif à l'étude de la langue », tel que défini dans les programmes, et recouvrant donc la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le lexique, la stylistique.

⁷⁵² Par exemple, l'incipit de *Métaphysique des tubes* peut apparaître résistant du fait de la présence d'un intertexte religieux qui implique de la part de l'élève l'emploi de stratégies de types culturelles (repérer l'intertexte), et qui dépend de fait aussi de sa connaissance de cette culture. Cette zone de résistance pourra devenir un obstacle doublement négatif, car si l'élève ne dépasse pas cette difficulté, il ne pourra cerner l'ironie présente dès ces premières lignes, et ainsi se créera un véritable mur, un blocage dans l'interaction texte-élève.

texte élève au vu du nombre médiocre de stratégies employées pour y répondre. A l'inverse, le texte collaborationniste n'a pas plus motivé de stratégies de lecture. Ces résultats sont plus significatifs comparés à ceux obtenus à partir du texte poétique résistant. Si notre hypothèse de départ se vérifiait apparemment, il paraît néanmoins nécessaire à présent de mieux comprendre la nature et les possibles causes de ces différences. Quelles sont les caractéristiques du texte poétique résistant « Evadné » qui ont pu permettre d'aboutir à ces degrés et niveaux d'élaboration et de structuration de sens plus élevés ? En quoi ces zones de résistance ont-elles pu mobiliser davantage l'élève dans les étapes d'élaboration de sens, être des lieux d'accroche et non des obstacles ?

Vu le nombre moyen de stratégies de lectures et leur pourcentage respectif, *nous nous apercevons que les lieux de résistance les plus mobilisateurs font précisément écho aux points que nous avons mis en relief pour définir les caractéristiques du texte poétique contemporain*. Nous avons en effet souligné dans notre cadre théorique que la poésie de certains auteurs contemporains se caractérisait par des mises en incertitude de la logique du sens des mots (jeux de style, lectures paradigmatiques...), et notamment une instabilité référentielle (difficulté à concrétiser l'image, à donner une logique dans la progression du propos, travail sur le figural / figuratif) et une énonciation ouverte, adressée, d'un « je » et d'un « tu » pluriels, invitant tout en questionnant le lecteur⁷⁵³. De toutes les formes de résistance que nous avons pu relever dans le texte de Char, il apparaît que ce sont les stratégies en lien avec ces trois points spécifiques qui ont mobilisé le plus de stratégies de lecture, en comparaison avec les autres stratégies utilisées pour cette lecture, ou en comparaison avec les mêmes stratégies utilisées lors des trois autres lectures analytiques.

Concernant le questionnement sur les sens du mot, nous avons souligné que la métrique contemporaine des poètes dits « du signifié » reposait davantage sur un travail d'écho sonores, rimiques, autrement dit « d'unités paromastiques⁷⁵⁴ », plus que sur une structuration classique du vers et de la forme du poème. Le pourcentage concernant le

⁷⁵³ Nous rassemblons ainsi la question de l'énonciation avec celle de l'expression des sensations et sentiments, comme nous l'avons déjà fait auparavant (le texte poétique, un objet pluriel), gardons la question de la représentation comme un pôle à part entière, et inscrivons comme troisième pôle la question du sens du mot : ce troisième pôle a déjà été souligné (formes et sens en poésie), et il permet de mettre en lien forme du texte et sens des mots (renvoyant à la notion de signifiante notamment). Il nous semble, au vu des résultats des analyses et du texte poétique choisi, que cette répartition sera plus pertinente, sans rien enlever aux caractéristiques prédéfinies.

⁷⁵⁴ Nous reprenons ici la définition donnée par Michel Favriaud : « Nous appelons unité paromastique la suite des mots épars dans un fragment ou dans le tout du texte, qui ont des éléments phoniques, allitératifs ou assonantiques, communs et, ainsi mis en rapport phonique, forment une nouvelle unité syntaxique et sémantique » (FAVRIAUD, Michel et al., « Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production poétique au cycle 2 de l'école primaire », *Repères* n° 40. *Écrire avec, sur, de la littérature*, 2009).

questionnement métrique atteint dans les textes de lecteur T/Eva n'est pas très significatif (10,5 %, soit le plus bas par rapport aux autres textes de lecteur), mais en moyenne, il est identique aux textes de lecteur T/Can et T/Mét (avec une moyenne de deux par texte de lecteur). Si la métrique du texte de Char n'a pas véritablement interpellé les élèves, elle ne les a donc pas non plus « bloqués ». Mais ce qui est plus significatif, c'est le questionnement du texte au niveau microstructurel, car nous nous apercevons que les points de langue que sont les figures de style, l'emploi de la conjugaison, de la grammaire et du lexique ont été des lieux d'interrogations significatifs (15 % par texte de lecteur en moyenne, soit plus que les textes de lecteur T/Can et les textes de lecteur T/Mét). Si nous analysons dans le détail les natures des stratégies dans les textes de lecteur T/Alb, qui ont obtenu une moyenne de 26,6 %, nous nous rendons compte que les élèves ont en très grande majorité travaillé sur les figures d'analogie principales du poème, à savoir les comparaisons du poète-albatros. L'analyse microtextuelle a au contraire été beaucoup plus diversifiée dans les textes de lecteur T/Eva, les élèves ayant tant questionné les réticences des figures de style (hypallage, métaphores) que celles qui sont liées à la conjugaison (vers 1, valeurs des passé / présent combinés), aux palimpsestes lexicaux (champ lexical de l'amour / de la mort)... La combinaison de ces formes d'incertitudes langagières, la forme du poème, invitant elle-même à des lectures plus paradigmatiques, peuvent expliquer la forte utilisation de stratégies de lecture dans les textes de lecteur T/Eva, et pourquoi, au final, ses résultats se démarquent des autres textes de lecteur, dont aucun ne combine cette double approche générique et langagière.

Ce qu'il faut cependant dès lors ajouter, c'est que ces analyses n'étaient pas des fins en soi dans les textes de lecteur, mais souvent des moyens de justifier des hypothèses de sens proposées. Nous ne sommes pas ainsi face à une démarche purement objectivante, d'analyse d'un texte qu'il s'agit de « décoder » sans autre finalité, mais à l'inverse, les élèves, à partir de leurs hypothèses de sens, ont cherché à éclairer ce qui a pu les guider vers tel ou tel sens dans le texte, mais non à déduire ce sens du texte. Reprenons l'exemple de Meriem : l'évocation des lieux et du vent l'a amenée à créer un parallèle entre le texte et son vécu, lui rappelant des souvenirs affectifs liés à un lieu familial : elle nous a dit avoir pensé à ce lieu dès la première lecture, avant de comprendre quoi que ce soit d'autre. C'est plus tard, en réfléchissant « aux pourquoi » de ces réactions, qu'elle a fait le lien entre le lieu décrit dans le texte, le vent et le lieu réel et familial. Ainsi l'analyse thématique l'a aidée à comprendre le type de rapport au texte qu'elle avait construit, mais elle n'a pas commencé par cette analyse. Les nombreuses remarques des élèves concernant les possibles sens du texte prouvent bien qu'ils ont eux-

mêmes conscience de cela. L'intégration du mode textuel dans des hypothèses de sens élaborées souligne que les élèves n'ont pas cherché à trouver un sens au texte, mais qu'ils ont cherché à comprendre le sens qu'il avait construit en s'aidant du texte. Le lecteur reste souverain, le texte est un précieux vassal, et ses lieux d'indéterminations enrichissent leurs relations.

Le second point définitionnel détaillé dans le cadre théorique soulignait que tout texte crée une représentation du monde, des choses ou des êtres, et permet au lecteur, par les indices donnés, par la culture et la personnalité de ce dernier, de construire une « référence actuelle » dirait Jean-Louis Dufays, ou du moins de concrétiser une image, une représentation imagée de l'écrit, du lu. Cette capacité à imaginer, à mettre en images les mots dans leur combinaison, participe à la construction d'un sens logique cette fois-ci, et nous observons que les stratégies qu'elle doit à priori le plus mobiliser (et qui sont d'ordre expérientiel, culturel et critique), sont employées de manière signifiante dans les textes de lecteur T/Eva. Les résultats permettent de comprendre que ce texte les a motivés dans la création d'une lecture qui parle et qui leur parle, en ayant recours à une forme de logique des sens (sensoriel et sémantique) et donc, en créant du lien entre eux et le texte, c'est-à-dire, une forme de « signifiante » (comme nous l'avons noté avec les observations concernant les champs lexicaux, mais plus généralement encore les thèmes (21 %, soit le plus fort pourcentage comparativement aux autres textes de lecteur), voire le thème principal, le titre lui-même restant de l'ordre de l'ambivalence proliférante). Les sondages nous ont par ailleurs appris que c'est cette incertitude thématique qui a motivé plusieurs élèves et a fait de la lecture un « challenge » entre soi et le texte, une quête de sens. L'image mentale du cadre spatio-temporel, et plus précisément l'analyse des champs lexicaux, des temps (et du temps), mais aussi les stratégies visant à mettre en relation texte et contexte historique (lien mort/guerre) et zones géographiques (notamment pour ce fameux « château de Maubec ») ont été utilisées de manière significative, signe que la mise en doute du cadre de référence dans le poème a non seulement été perçue, mais aussi interpellée, interrogée, comme on l'a vue avec Meriem et d'autres textes qui se trouvent en annexe. Le texte et ses indéterminations nourrissent l'imagination du lecteur, mais ils jouent aussi sur la convocation de certaines stratégies de lecture, notamment expérientielles, tout en les incitant à mieux comprendre et faire comprendre leurs choix (mode textuel). L'image née de ce rapport pluriel les aide à construire une représentation du monde, mais aussi de soi et de son rapport, personnel, à celui-ci, dans

celui-ci, notamment par l'identification au sujet lyrique (et par les images provenant de son vécu et de ses connaissances).

Ainsi, dans la stratégie « s'identifier au sujet lyrique/personnage/narrateur », nous constatons que le nombre moyen de stratégies par texte de lecteur est de deux, soit équivalant aux textes de lecteur T/Alb, et supérieur aux textes de lecteur T/Can et T/Mét. Là encore, la réticence relative au sujet lyrique, dont on ne sait pratiquement rien, n'a pas fait obstacle, mais a au contraire motivé l'approche expérientielle. Cette volonté de convertir l'écrit en image, de tisser les « vignettes » multiples, face à un espace textuel parfois plus de l'ordre du figural que du figuratif, se retrouve enfin dans le questionnement de la logique du texte (mode textuel), plus marqué dans les textes de lecteur T/Eva que dans les autres textes de lecteur (10,5 % pour les textes de lecteur T/Eva quand les autres ne dépassent pas 7 %). Les élèves ont cherché à comprendre le sens qu'ils avaient donné à ce texte, à « donner forme à infigurable⁷⁵⁵ » de certains lieux du poème, à trouver, choisir et suivre une logique dans la « surimpression de codes⁷⁵⁶ » inscrite dans le texte poétique, sans s'en tenir à un simple relevé lexical, comme cela a davantage été le cas dans les autres textes de lecteur, et sans non plus partir dans des délires interprétatifs, puisqu'ils savaient s'aider du texte pour les guider sans les diriger dans leur cheminement interprétatif.

Ainsi, concernant l'énonciation et la question de l'expression des sensations et des sentiments, nous avons souligné les formes d'ambiguïtés relatives à l'identité du sujet lyrique ainsi qu'à l'expression des sentiments et des sensations qui pouvaient interroger le lecteur. Il apparaît que le peu d'informations concernant le sujet lyrique, mais aussi le « tu » auquel il s'adresse directement, ont motivé de manière significative des stratégies relatives au registre lyrique (15,5 %, soit un plus fort pourcentage en comparaison des textes de lecteur T/Alb et T/Mét)⁷⁵⁷, ainsi que des stratégies relatives à l'énonciation (qui est le « je » qui parle, que savons-nous de lui ?) à hauteur de 15,5 % en moyenne par texte de lecteur T/Eva (soit le plus fort pourcentage, les textes de lecteur T/Alb affichant une moyenne de 6,6 %, les textes de lecteur 27,14 % et les textes de lecteur T/Mét 13,3 %). S'il peut paraître surprenant que les élèves n'aient pas véritablement questionné la dimension autobiographique du texte (du moins en comparaison des textes de lecteur T/Alb et T/Mét), nous nous sommes aperçu que leurs

⁷⁵⁵ COLLOT, Michel, *La poésie moderne et la structure d'horizon*, pp. 207-246.

⁷⁵⁶ ADAM, Jean-Michel, *Pour lire le Poème*, p. 18.

⁷⁵⁷ Le pourcentage des T/Can est de 21 %, et celui-ci peut s'expliquer par le fait que les élèves ont souvent été initiés dès la sixième à questionner le texte théâtral du point de vue de son registre comique ou tragique.

questionnements se sont donc plutôt portés sur l'expression des sentiments de ce dernier et sur leur ambiguïté : la majorité des élèves a en effet interrogé le sentiment exprimé par le sujet lyrique dans la progression du texte, sentant bien l'évolution menant de l'impression d'euphorie (osmose amoureuse, bien-être) vers la dysphorie finale (souffrance, nostalgie). Cette interrogation a été renforcée par l'analyse marquée des sensations évoquées, et notamment par la synesthésie présente au début du poème, mêlant l'odorat, la vue, le toucher. Celle-ci a été remarquée et questionnée par plusieurs élèves. Ainsi, c'est moins la volonté de mettre une identité fixe et définie derrière ce « je » que celle d'interroger l'ambiguïté du ressenti par ce dernier qui a motivé les élèves, faisant du texte une forme de « matière émotion » pour reprendre les termes de Michel Collot⁷⁵⁸, soit un lieu où le lecteur part en quête et questionne l'émotion possible du sujet lyrique, éparpillée qu'elle est dans l'expression diffuse des sentiments et des sensations. Cela semble avoir poussé les élèves à essayer de mieux comprendre cette impression, à tisser eux aussi des « correspondances », pour faire écho de nouveau à Mallarmé, et de ce fait, à s'y impliquer et à exprimer, à leur tour, leur propre impression, leurs propres émotions, voire, comme nous l'avons déjà dit, à s'identifier au sujet lyrique. Il s'agit donc moins de la quête d'une réponse que de la volonté de comprendre, d'approfondir et de donner une logique aux sentiments et aux sensations du sujet lyrique. Ce sont d'ailleurs ces ambiguïtés qui ont été l'objet principal dans l'évocation des sentiments et des émotions des élèves : en effet, si le plus fort pourcentage se trouve dans les textes de lecteur T/Alb, les sentiments exprimés par les élèves tournent en majorité autour de la notion d'empathie pour le sujet lyrique et l'albatros. En revanche, dans les textes de lecteur T/Eva, les élèves se sont davantage intéressés à l'ambiguïté exprimée par le sujet lyrique lui-même. Ils ont ainsi exprimé de l'empathie, mais aussi de l'incompréhension, ainsi que des sentiments liés au processus identificatoire, avec une évocation de leurs propres souvenirs d'osmose avec la nature, de bien-être amoureux, de désillusion. La pluralité des sentiments et des sensations exprimés a donc motivé cette dimension expérientielle.

⁷⁵⁸ COLLOT, Michel, *La Matière-émotion*, 1998.

Nous proposons ici un tableau de synthèse reprenant les conclusions précédentes :

Zones d'indétermination motivationnelles	Principaux lieux d'impacts observés
Logique du sens : Comment se crée le sens, par quels types d'approche (formels, langagiers) aborder le tissu poétique ?	Métrique, rythmique et échos rimiques (10,5 % en moyenne par texte de lecteur T/Eva) Questionnement microstrutural : les figures de style, l'emploi de la conjugaison, de la grammaire (15 % par texte de lecteur)
Représentation : Quels lieux de références intra et extratextuels pour une concrétisation imageante du monde, des êtres, et la construction d'un sens logique et possible du texte.	Questionner les thèmes principaux (21 %) Questionner le cadre spatio-temporel par stratégies d'analyse langagières, contextuelles, Identification au sujet lyrique Questionner la progression du texte (10,5 %)
Énonciation /réception : Quels types d'approche face au « je », quelle nature du portrait construit ? Quelle réception face à la parole adressée ?	Questionner le registre lyrique (15,5 %.) Questionner l'énonciation (15,5 %) Questionner l'expression synesthésique des sensations Évoquer ses réactions, ses sentiments

Ces caractéristiques du texte littéraire font ainsi écho à la lecture littéraire entendue par Michel Picard : les lieux d'accroche mobilisent non seulement le « liseur », mais aussi et surtout le « lu » (instance psychoaffective, émotionnelle) et le « lectant » (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative). Plus encore, elles font bien écho à la modélisation de la lecture littéraire telle que nous l'avons définie, en mettant ici en actes et de manière systémique un rapport au texte pluriel⁷⁵⁹ : ces zones spécifiques d'indéterminations sont donc des lieux de tensions qui dynamisent le rapport au texte et qui, par les transactions engagées, contribuent au processus d'élaboration de sens...

⁷⁵⁹ Nous écrivons ici « pluriel » par ces voix multiples qui le traversent. Comme le dit Philippe PAINI : « Comme à chaque fois avec le poème : pas d'altruisme mais l'éthique d'une écoute des pluriels de chacun par laquelle on entend qu'il n'y a pas de sans-voix, mais une surdité stratégique. Alors, par identité, on se met à entendre aussi un à-venir ouvert sur son propre inconnu par l'inconnu des autres, une in-finition plutôt qu'une définition. Ces débuts d'écritures, paroles déjà, font alors ce que dit le poème d'Henri Meschonnic : *je vis pour démentir les oracles on sait de quoi on parle quand on peut se taire ensemble* » (PAINI, Philippe, « Poèmes au collège : ça bouge dans le corpus », *Le français aujourd'hui, Enseigner la poésie avec les poèmes* n° 169, p. 48).

Les zones d'incertitude : lieux de résistance ou lieux d'indétermination...

L'analyse comparée avec les autres textes de lecteur doit néanmoins appeler plusieurs questions : pourquoi les zones de résistance des autres textes résistants n'ont-elles pas permis cette même dynamique ? Pourquoi des zones de résistances de nature apparemment similaires n'ont-elles pas eu le même impact ? Et enfin, pourquoi le texte poétique « L'Albatros » n'a-t-il pas engendré un nombre plus important de stratégies ? Les textes d'Ionesco et de Nothomb font bien de l'énonciation, de la représentation et du sens des points de résistance : le texte théâtral se caractérise par une forme d'illogisme langagier, propre au théâtre de l'absurde, avec une progression à thème constant, amenant à une impression de non-sens des répliques du personnage, renforcé par le soliloque. Cet illogisme rend alors incertaine jusqu'à la forme du texte, puisque toutes les caractéristiques propres à une scène d'exposition semblent absentes, le sens tournant à vide, sans données informatives pour le lecteur, sans exposition de la situation. Le texte de Nothomb pose problème à cause de la complexité lexicale des différents univers scientifiques et surtout religieux tant pris isolés que combinés : les résultats des entretiens faits après la démarche (les réponses à la question 2 notamment) montrent que les textes les moins appréciés (ceux d'Ionesco et de Nothomb) l'ont souvent été à cause d'un « sentiment d'incompréhension » qui ne débouchaient pas sur une piste interprétative, malgré des lectures répétées, ce qui finissaient par démotiver plus ou moins rapidement les élèves non seulement du texte mais plus encore de l'exercice. Lors des entretiens, les élèves ont en particulier exprimé leurs difficultés face au lexique de ces textes et surtout de celui de Nothomb. Or, s'il est vrai que les « difficultés majeures [...] [des collégiens] relèvent de leur vulnérabilité lexicale⁷⁶⁰ », on ne peut dire que le lexique de « Evadné » était plus simple. Cette remarque a été faite aux élèves, qui ont rétorqué qu'« il y avait d'autres aides pour comprendre », entendant par cela, en reformulant leurs explications, les échos sonores et sémantiques proliférants. Ils ont aussi souvent souligné que l'expression de sentiments et des sensations leur avaient permis « d'entrer plus facilement dans le texte », car « ça leur parlait davantage ». Le lexique de Nothomb est à l'inverse d'autant plus complexe qu'il renvoie à plusieurs intertextes qui pouvaient apparaître comme autant d'obstacles aux élèves lorsqu'ils ne connaissaient pas l'univers de référence. Ainsi, ces intertextes et leur combinaison complexifient non seulement la logique du sens, mais questionnent aussi la valeur d'incipit de

⁷⁶⁰ MANESSE, Daniel, « Les difficultés de lecture en collège », *La lecture au début du collège*, ONL pp. 29-34. On pourra aussi se reporter aux propos de Sylvie CEBE et Roland GOIGOUX entre autres dans *Lector Lectrix collège*, *Op. cit.*, p. 7.

cet extrait. La construction d'un cadre de référence est dès lors encore plus complexe : de quoi et de qui parle-t-on ? Difficile de définir le thème de cet incipit, mais encore plus, le portrait du personnage dont il est question. Cette résistance complexifiait d'autant plus les possibles interactions car si elles n'étaient pas dépassées, les élèves ne pouvaient que difficilement cerner l'ironie construite à partir de ces intertextes. Rappelons que pour tout texte, les élèves pouvaient faire des recherches de définitions des termes complexes ou jugés complexes par eux (démarche faire avant et pendant le travail entre pairs, puis avec l'enseignante) : ainsi, chaque terme « hermétique » dans sa définition propre (pensons à « larmier » chez Char) avait son sens éclairé (mais pas défini dans le contexte). La différence s'est située dans le réinvestissement de ces mots, de ces sens, ou dans leur abandon ou pure retranscription définitoire dans les textes de lecteur. Si la question du type de texte a motivé un nombre relativement significatif de stratégies de lecture, nous verrons par la suite qu'elles n'ont pas été réinvesties dans les autres types de stratégies visant l'élaboration du sens, restant de pures observations de forme, sans déboucher sur des hypothèses de lectures plus élaborées. Si l'élève ne perçoit pas la dimension ironique, ou l'intertexte religieux, il peut très vite se retrouver bloqué dans toute construction inférentielle. Le système métaphorique du cadre de l'énonciation devient lui aussi plus opaque, le registre humoristique aussi, et il ne reste alors que peu d'accroches à l'élève⁷⁶¹. L'énonciation, la référenciation apparaissent comme des obstacles, et non des lieux d'indéterminations, mis en suspens, ouverts aux possibles.

Comment de même interpréter alors les résultats du texte « L'Albatros », texte poétique non résistant ? La prédominance d'une approche thématique et expérientielle montre que les zones de collaboration ont en effet aidé à convoquer des stratégies de lecture. Or, le faible nombre de stratégies par texte de lecteur et l'hétérogénéité dans l'emploi des différents modes tendent à relativiser la comparaison avec le texte de Char. Nous verrons d'ailleurs, avec l'analyse des types d'inférences, que l'approfondissement des hypothèses découlant de ces utilisations de stratégies est bien moindre. Si les trois points caractérisant le texte poétique ne sont pas mis en suspens sur le fil de l'indétermination, l'approche par stratégies de lecture semble alors moins pertinente. Les formes de collaboration peuvent donc apparaître au final comme des obstacles négatifs dans le sens où elles prédominent au final dans l'approche modale faite par l'élève (il se cantonne aux points de collaboration, et délaisse consciemment

⁷⁶¹ Les élèves ont alors pu réagir de manière diverse, mais négative, face au texte, vu comme un obstacle à leur projet, et créant refus, crainte, voire peur de s'investir. Le texte apparaît comme un terrain hostile quand rien n'invite à s'accrocher, aux sens littéral et figuré du terme : le texte démotive alors l'élève, voire, engendre une forme de « peur », comme l'explique Serge Boimare dans son ouvrage *L'Enfant et la peur d'apprendre*.

ou non les autres), ne convoquent pas toutes ses capacités, et ne favorisent pas l'effort interprétatif de l'élève. C'est encore le cas avec l'analyse macrostructurelle et microstructurelle du poème de Baudelaire : ce taux significatif (26 % pour chacun) souligne l'intérêt des élèves porté à la forme du poème, mais comme nous avons pu le voir en présentant le poème, et comme les degrés d'inférence le confirmeront, ces analyses sont à relativiser, les élèves s'étant le plus souvent contentés de relever les éléments de métriques saillants (type de vers, de rimes...) et les figures de l'analogie dominantes. Ces opérations sont travaillées depuis la sixième et n'engagent donc pas de réel effort d'analyse. Mais surtout, elles n'ont pas ensuite été réinvesties dans une hypothèse de sens donnant de la pertinence à leur signalement : nous retrouvons alors les dérives d'une lecture qui ne viserait que l'analyse pure du texte, sans même parfois en faire advenir du sens. De même au niveau du champ énonciatif : il n'y a pas l'engagement d'un sujet lyrique autre que celui du poète à travers la comparaison faite avec l'albatros : les élèves ont donc, comme nous l'avons déjà dit, surinvesti la stratégie de l'expression de l'empathie pour l'oiseau / poète, mais la question de l'expression des sentiments du sujet lyrique est restée très insuffisante. Le système énonciatif en apparence clair n'a pas été mis en question. A l'inverse, des univers poétiques tels que celui de Char, qui travaille sur le signifié, sur les formes de « présence absence » de soi dans le rapport à l'autre et au monde, invitent le lecteur sans l'obliger à s'inscrire dans un schéma identificatoire fixe, proposent un cheminement sans tracer de route, et créent des formes de « contradictions vivifiantes » qui expliquent l'utilisation appuyée des stratégies expérientielles, mais aussi critiques....

Ainsi, de mêmes lieux d'indéterminations langagières, de mêmes caractéristiques génériques n'aboutissent pas au même rapport texte-élève : comment ainsi comprendre que des formes de résistance, qui peuvent se retrouver dans différents cadres génériques, n'ont pas toutes le même impact ? La combinaison des trois types de résistance, caractérisées par leur accoutance ET par leurs mises en suspens respectives, peut être une piste. Elle permettrait de comprendre notamment les faibles résultats obtenus avec le texte d'Ionesco, le texte théâtral se caractérisant par un certain vide énonciatif entraînant une dimension expérientielle moins prégnante. La présence d'un narrateur, mais surtout, l'impression de texte documentaire dans le texte de Nothomb, s'inscrivent dans ce même effet de vide énonciatif. De ce fait, le texte semble plus « étranger », sinon étrange aux élèves, qui n'ont pas eu assez *d'accroches motivationnelles*. Nous avons d'ailleurs bien vu, à l'occasion des entretiens, que la lecture analytique de ces deux textes n'a pas plu aux élèves.

De plus, les zones de résistance n'ont pas vraiment la même nature dans le sens où celles des textes de Baudelaire et de Nothomb exigent une culture littéraire en amont pour percevoir les intertextes ou les registres qui donnent finalement sens à ces extraits (ironie, absurde). Certaines formes de résistance, notamment culturelles, apparaissent ainsi davantage des « zones de blocages » que comme des zones d'indétermination ou d'incertitude. Les indéterminations énonciatives ou référentielles du texte poétique de Char sont des zones de mise en questionnement, des blancs susceptibles d'être comblés par des stratégies qui ne nécessitent pas inévitablement ces connaissances préalables (le fait de ne pas connaître l'engagement de Char ou sa biographie n'empêche pas de percevoir la violence du poème). Le texte n'est donc pas une zone de « perte », mais de mobilisation cognitive. *Ainsi se précisent deux formes de résistances : celles qui sont à considérer comme des obstacles positifs, des dynamiques motivationnelles, des questions ouvertes, et celles qui sont des obstacles négatifs, des lieux de blocages face auxquels l'élève peut se sentir démuni, démobilisé, et véritablement incapable de progresser sans aide extérieure*⁷⁶². La forme close du poème peut renforcer cette impression sur le lecteur, dans le sens où l'élève qui est face à un extrait peut penser (à juste titre) que des clés interprétatives se trouvent à la suite, ou auparavant, légitimant de ce fait son blocage.

Quand le texte *n'impose pas* des contraintes génériques et langagières qui peuvent apparaître comme des barrières à la construction du sens, quand le texte *n'offre pas* un sens par une collaboration qui peut piéger le lecteur dans la construction de son interprétation, le texte *questionne*, et demande à son lecteur de s'investir, de s'impliquer, de communiquer.

Si les résultats de ces analyses doivent ainsi nous conduire à proposer *in fine* une terminologie plus précise et plus personnelle, les termes « lieux d'indétermination » nous semblent davantage convenir dès lors que la résistance est un obstacle positif. Les termes « lieux de *résistance* » seront alors connotés plus négativement et définiront les obstacles négatifs qui peuvent entraver les interactions texte-élève.

⁷⁶² Même la complexité de certains termes présents dans le poème n'a pas donné lieu à un blocage ou à un refus de compréhension : le vocabulaire parfois complexe de « silex », « larmier », par le jeu des échos, a pu être une aide, ou du moins un moyen de dédramatiser cet affrontement face à un sens absent. On a en effet été surpris de constater que la plupart des élèves ont tenté une explication définitionnelle, ou n'ont pas dit, lors des entretiens, que ces mots avaient été un véritable obstacle à la compréhension, néanmoins pertinente, du texte. Des constats que ne retrouvaient pas Catherine FRIER et Marie-Cécile Guernier, les élèves de collège interrogés ayant exprimé leurs difficultés, voire leur découragement face à la complexité du vocabulaire parfois rencontré. (FRIER, Catherine et GUERNIER, Marie-Cécile, « Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? », *Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, *Repères* n° 35, p. 119).

Les formes de réflexivité

Les textes de lecteur T/Eva se caractérisent par une présence signifiante du mode expérientiel (deux par texte de lecteur pour le texte d'Ionesco, quatre par texte de lecteur pour le texte de Nothomb, contre huit par texte de lecteur pour les textes de Baudelaire et de Char. Pour celui de Baudelaire cependant, l'approche s'est faite au détriment des autres modes). Le poème favorisant une approche expérientielle où le lecteur peut tant s'exprimer sur le « je » que s'identifier à lui, et l'indétermination qui caractérise cet espace lyrique, permettent une forme de dialogisme particulier entre ce « je » et le « je » du lecteur, une forme de réflexivité qui invite l'élève au dialogue, au questionnement, bref, à des rapports pluriels avec le texte⁷⁶³. Leur interprétation ne se résume cependant pas à cette seule approche, mais cette forte présence doit être soulignée, pour montrer la forte articulation des différents modes dans ces textes de lecteur.

Nous voyons aussi grâce à l'analyse des brouillons intermédiaires et au fort nombre de stratégies (neuf stratégies du mode critique en vecteur 1 puis douze stratégies en vecteur 2) déjà convoquées, que les zones de résistance dynamisent l'activité critique de l'élève dès le début du projet de lecture. A la réflexivité entendue comme miroir du « je » lu / lecteur, s'ajoute une réflexivité d'ordre méta-poétique, et les deux se rejoignent, se complètent, se combinent. La tendance à argumenter, en intégrant justifications et explications, souligne, comme on l'a dit, que les élèves sont conscients d'écrire « à propos d'un autre écrit ». Pour reprendre Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, leurs écrits « sont réflexifs parce qu'ils réfléchissent les discours des autres : ils les reprennent pour les transformer⁷⁶⁴ ». Cette transformation devient alors une forme de réappropriation du texte lu, et elle apparaît pour nous comme une forme d'implication supplémentaire. C'est d'ailleurs cette réflexivité qui aide l'élève à faire émerger sa propre subjectivité, ainsi que les autres formes d'implication citées. Les zones d'indéterminations, si elles favorisent une « prise de distance », par leur résistance, sont aussi des lieux de questions ouvertes, qui deviennent alors des lieux de

⁷⁶³ C'est ce que disent autrement Michel Favriaud et Maryline Vinsonneau : « les élèves de primaire commencent à s'approprier la poésie la plus moderne mais construisent une image de soi dans la langue de plus en plus ouverte à l'altérité et de plus en plus encline à la réflexivité. En retour ils nous suggèrent que la poésie a probablement un rapport avec l'identité toujours en construction de l'énonciateur ou du réénonciateur, avec son identité mouvante d'apprenti lecteur et avec une forme d'imagination pré-narrative, qui fait déjà syntaxe et rythme » (« Ce que les élèves au cycle 2 vivent et pensent avec la poésie intéresse-t-il la poétique autant que la didactique ? », *Enseigner la poésie avec les poèmes. Le français aujourd'hui* n° 169, p. 130).

⁷⁶⁴ CHABANNE, Jean-Charles et BUCHETON, Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire l'écrit et l'oral réflexifs*, 2002.

responsabilisation : les formes de liberté offertes par cette rencontre sont nombreuses, mais l'élève peut aussi gérer celles-ci par la réflexivité : il comprend alors qu'il est souverain du sens du texte, sans être pour autant dictateur du sens, il fait autorité, sans être autoritaire. Ce sentiment de contrôle lui permet de gagner en confiance, et de ce fait, de s'impliquer, de s'exprimer, dans une visée tant expérientielle qu'argumentative.

Un espace de création

Le texte poétique, « espace problème », comme dirait Elisabeth Nonnon⁷⁶⁵, travaillé par ces espaces d'indéterminations, d'échos ou de miroirs, devient par là même espace de création, retrouvant ainsi son étymologie même (< *poiein* : créer, enfanter). Les résultats d'analyse nous auront permis de mieux comprendre la nature et la possible raison de leur impact, comparativement aux autres textes. On associe souvent le texte poétique aux figures de l'analogie, qu'il contient souvent en nombre, et sur lesquelles nous avons-nous-mêmes insisté dans notre cadre théorique, avec Paul Ricœur ou Mickael Riffaterre. Cette association s'est d'ailleurs retrouvée jusque dans les opérations mentales des élèves eux-mêmes, qui ont privilégié de manière quasiment exclusive cette analyse avec le texte « L'Albatros » de Baudelaire. Or, si « l'écart » que permet la comparaison *in praesentia* ou *in absentia* ouvre un espace de récréation, de « signifiante » et donc d'élaboration de sens propice au travail interprétatif, nous aurons pu observer que d'autres lieux d'indéterminations, dans les textes poétiques, favorisent tout autant ce travail interprétatif, en proposant ce même espace à investir. Les natures des écarts créateurs sont plurielles et liées entre elles par l'implication, elle-même plurielle, qu'elle exige de son lecteur. C'est cette pluralité qui fait des indéterminations poétiques les lieux d'une *dynamique motivationnelle* pour l'élève lecteur, dans ses interactions avec le texte et tout au long de son projet de lecture. Une dynamique à mettre en relation avec une forme de « challenge » pour reprendre les propos des élèves eux-mêmes lors des entretiens. Les jeux de combinaison possibles (encouragés par ces « blancs » pluriels et par une forme métrique qui incite à la lecture paradigmatique), l'étayage implicite des jeux de rimes, créateurs de sens par les échos multiples, peuvent laisser entrevoir le texte comme l'espace d'un « jeu de piste » dans lequel plonger, fouiller, réfléchir ! *La lecture comme jeu... du sens, d'un sens créé en partie par son lecteur, mais qui amène l'élève à s'inscrire, à s'investir dans le texte, sans être seul à régner sur celui-ci (la complexité*

⁷⁶⁵ NONNON, Elisabeth, « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes », *Recherches* n° 17, 1992, pp. 97-132.

rappelant à l'élève une certaine vigilance face à ses hypothèses, et jouant une forme d'étayage), sans être non plus l'esclave d'un sens dicté par le texte ou par autrui. Le texte aide ainsi l'élève à ne pas confondre REcréation et Récréation... La dynamique motivationnelle a donc deux moteurs, l'effort interprétatif et le plaisir (lié au challenge et à la quête), qui sont complémentaires et non contradictoires, comme on aurait peut-être pu le croire.

La combinaison de ces formes d'indéterminations ouvre un champ de liberté tel que même si certains obstacles d'ordre culturel ou référentiel sont présents dans le texte, ils n'empêcheront pas totalement l'élève de mener sa quête d'un sens possible et pertinent de sa lecture littéraire. Espaces de sens par les figures de style, espaces de sons par la métrique, espaces du double « je » lisant / disant par l'énonciation, qui construisent un univers de référence où le lecteur ne peut alors que s'impliquer, ayant plus que comblé, « colmaté » ces blancs : s'y étant installé, inscrit, réfléchi. Cette vision du monde mise à jour par le texte de lecteur devient alors aussi sienne, lieu de réflexions plurielles entre le lecteur et le texte, où c'est bien ce dernier qui a motivé l'activité interprétative de l'élève et l'a fait fonctionner ! Le texte n'est plus alors qu'objet, il est aussi *l'outil didactique qui aide l'apprenti lecteur à le questionner*⁷⁶⁶. L'écriture poétique, caractérisée par ces formes d'espaces, de « présence absence » du « je », de surimpressions de codes, de « correspondances », offre autant de lieux de récréation d'un univers par l'élaboration d'un sens signifiant pour le lecteur, impliqué et vigilant à la fois. L'écriture poétique telle que Mallarmé la définissait, consistant pour lui à « peindre non la chose, mais l'effet qu'elle produit », par les formes d'indétermination qu'elle engendre, favorise l'implication multiple du lecteur qui, refaisant à l'envers le cheminement interprétatif, crée et peint son propre univers.

⁷⁶⁶ Sans, rappelons-le au risque de paraître insistante, que le texte ne soit celui qui dirige la lecture de l'élève, tel que Umberto Eco a pu parfois l'écrire.

B) Des dynamiques qui répondent aux zones d'ombre de la lecture analytique

Dynamiques des rapports au texte articulant distanciation et implications

Ces formes de rapports au texte se caractérisent par leur pluralité, mais aussi par leurs articulations, ce qui va nous permettre de souligner les liens entre des approches que l'on ne pourra ainsi pas considérer comme antinomiques. Nous proposons une synthèse qui va souligner plus précisément les dynamiques de trois formes de rapports au texte, et nous permettre ainsi de mieux mettre en relation ces résultats et le modèle de la lecture littéraire dialectique

Distinction et « cohabitation » de l'implication expérientielle et de l'implication argumentative

Le lecteur du texte de Char s'est inscrit de plusieurs façons dans son écrit, ce qui nous amène à mieux distinguer, sans les opposer, deux formes d'implications : l'implication d'ordre affectif et l'implication d'ordre argumentatif. Le terme d'implication employé ici renvoie donc bien aux formes d'inscriptions possibles d'un lecteur dans son texte, à sa « présence », ce qui distingue ainsi cette notion d'une conception strictement objectivante de la lecture. L'implication d'ordre affectif concerne les formes de rapports au texte utilisant le mode expérientiel : l'élève exprime ses émotions, ses sentiments, il s'implique dans une lecture de type participatif. Nous avons souligné la présence et l'importance de ce mode jusque dans les verbalisations finales. L'autre implication est d'ordre argumentatif : nous avons souligné les forts degrés d'élaboration de sens et de structuration de sens des T/Eva, notamment lorsque nous les avons comparés aux autres. Comme nous l'avons ainsi compris, cette élaboration de sens des textes de lecteur T/Eva souligne la volonté des élèves d'approfondir les hypothèses de lecture qu'ils ont choisi d'exprimer : en développant leurs idées, en les justifiant, ils s'impliquent, ils expriment leurs choix. Ainsi, la structuration du propos et son élaboration, qui pourraient être considérés comme des formes de distanciation entre le texte et son lecteur, par le travail de réflexion et d'écriture que cela exige, sont pour nous au contraire des marques d'implication de ce dernier. Dans cette implication s'exprime donc une forme d'articulation « intelligente » entre deux rapports au texte que l'on aurait pu décrire uniquement comme opposés.

Articulation dialectique entre les implications argumentative et expérientielle et l'approche analytique

Cette distinction permet d'aller encore plus loin dans l'articulation des dynamiques présentes dans ces textes de lecteur. En effet, lorsque l'élève argumente pour montrer la possibilité de son interprétation, il a compris l'intérêt d'ancrer sa justification dans le texte littéraire. Nous avons souligné la forte présence du mode textuel dans les textes résistants, ce qui prouve l'intérêt de ce type de texte pour accentuer la justification du propos. Cette utilisation du mode textuel n'a cependant été bien réinvestie que dans les textes de lecteur T./Eva, qui sont les seuls à propos desquels ce mode a été mis au service de la justification. Cette présence du mode textuel, analytique, sert la justification, c'est-à-dire l'argumentation. Ainsi, nous voyons bien ici l'articulation de deux approches distinctes, l'implication du lecteur et une approche plus analytique, dans un même processus d'élaboration de sens, et dans une lecture de ce fait dialectique, nourrie de ces apports combinés. De même, concernant l'implication d'ordre affectif ou expérientiel, nous avons observé que l'utilisation du mode expérientiel se retrouvait dans les textes de lecteur, et que ce mode s'inscrivait dans des hypothèses de sens élaborées : comme on pourra le voir dans plusieurs textes de lecteur en annexe, les élèves, dans leurs textes de lecteurs de Char, ont intégré plusieurs modes de lecture dont le mode expérientiel dans certaines de leurs sous-parties, et ils ont parfois aussi cherché à développer les raisons d'un rapport au texte expérientiel, en justifiant leur propos par des analyses du texte, en le structurant : il y a donc bien dans cette démarche une articulation, une combinaison dialectique d'approches qui pourraient être considérées en soi comme antinomiques.

La notion de distance critique : des prises de distances qui n'empêchent pas des prises de position

Enfin, des propos précédents nous ont permis d'évoquer le lien entre les lieux de résistance poétiques, les stratégies de lectures motivées par ceux-ci, et l'instance du « lectant » empruntée à Michel Picard. Nous voudrions à présent revenir sur cette inscription spécifique de l'élève lecteur et sur la question de « l'interprétation raisonnée » des programmes, en nous intéressant au mode de lecture critique. Comme nous avons déjà pu le souligner, ce mode est présent dans les quatre types de textes de lecteur, mais il se démarque véritablement dans l'emploi plus prégnant qui en est fait dans les textes de lecteur T/Eva. Ne pouvons-nous ainsi établir une possible relation entre ces zones de résistance poétique et l'emploi de ce mode ?

Les plus nombreuses formes d'indéterminations contenues dans le texte de Char et l'utilisation remarquable du mode critique dans les textes de lecteur T/Eva interrogent la relation entre ces deux données. Ces textes de lecteur se démarquent de manière significative des autres textes de lecteur, avec respectivement des moyennes de 15 % versus 3 / 7 / 8 par texte de lecteur (30% versus 9 %, 25 % et 24 %). Les résultats montrent une forme de mise à distance plus perceptible surtout dans deux stratégies, à savoir « modaliser son point de vue » et, toujours au niveau épistémique, la « mise en relativité de l'énoncé ». Ce texte de lecteur manifeste ainsi à certains moments une volonté de mise à distance, de relativisation de son propre discours sur le texte. Cette relativisation du propos se traduit notamment par l'emploi du conditionnel, le retrait dans l'énonciation⁷⁶⁷, l'intégration d'une parole d'autrui, même si elle n'est pas cautionnée. Cette approche peut être le résultat d'une prise de conscience de la relativité de toute lecture, et les formes d'indéterminations du texte littéraire peuvent en être la cause. Les choix, les questionnements, les doutes qui s'imposent à l'élève l'amènent à cette prise de conscience et donc, à cette compréhension en actes de la notion d'interprétation comme lecture possible mais non unique d'un texte littéraire. Le fait que ce mode s'inscrive de manière assez signifiante dès les brouillons intermédiaires souligne que les difficultés auxquelles les élèves ont pu avoir à faire face les ont poussés à utiliser très vite parmi d'autres stratégies des stratégies de contrôle de leur compréhension. La lecture apparaît ainsi comme « le fruit d'un processus autonome (autocontrôlé) de construction progressive du sens⁷⁶⁸ », ou du moins de compréhension et de prise en compte de la pluralité des lectures. Nous pouvons alors nous demander pourquoi ce mode est moins présent dans les deux autres textes résistants. Les formes d'obstacles négatifs auxquels ils ont conduit ont pu faire apparaître le texte comme le lieu d'un message caché, auctorial, qui n'invite pas à la prise de risque, à la quête d'un sens. Nous pensons néanmoins qu'il faut davantage mettre en relation ce mode critique avec d'autres données pour qu'il prenne vraiment sens.

Cette forme de distance est, en apparence du moins, en contradiction avec une visée beaucoup plus argumentative, qui est elle aussi présente dans les textes de lecteur. Comme nous l'avons dit, celle-ci exprime une volonté affichée d'affirmer des choix, des partis pris de

⁷⁶⁷ On pourra ici se référer aux travaux d'Alain Rabatel (*Effacement énonciatif et argumentation indirecte*, 2001) pour cette analyse linguistique de l'emploi des pronoms personnels indéfinis ou du pronom « je ». Il apparaît ainsi que ce choix du « on » corrélé à maintes reprises dans les textes de lecteur au semi auxiliaire périphrastique « pouvoir » et au modalisateur « penser », souligne, tel un acte de parole, un rapport au texte raisonné, et se distingue ainsi de toute évidence perceptuelle ou de « on-vérités » de la doxa (Berrendonner, 1981) fonctionnant comme des stéréotypes : au contraire, par l'écriture, l'élève inscrit, de manière réfléchie, la conscience de la relativité de tout propos.

⁷⁶⁸ GOIGOUX, Roland et CÈBE, Sylvie, « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes », *Repères* n° 35, 2007, p. 191.

lecture. Cette implication argumentative est aussi appelée par nous « critique », mais (et c'est essentiel) nous définissons ici cet adjectif au sens étymologique du terme (« crisis »), c'est-à-dire la décision prise, l'action de trancher. Comme nous l'avons déjà dit, cette forme de « crisis » s'est manifestée à travers les résultats concernant les degrés d'élaboration de sens (la justification, et par là même le mode textuel, ou culturel ; l'explication de son propos) et les niveaux de structuration (clarification des hypothèses et dialectisation), lesquels ont eux-mêmes été motivés par les formes d'indéterminations du texte de Char.

C'est une forme d'implication puisque le lecteur s'engage dans une lecture possible, fait des choix. Ainsi, la démarche est double, mais ne doit pas être confondue : les élèves ont manifesté par certains moyens verbaux le fait qu'ils ont conscience que leur lecture est une lecture possible parmi d'autres, que ce qu'ils peuvent parfois ressentir ne peut être ressenti que par eux, que certaines impressions restent assez vagues (d'où la prise de distance), mais néanmoins, cela ne les a pas empêchés de faire des choix parmi les hypothèses qu'ils ont construites au fil de leur élaboration, d'argumenter (implication argumentée ou « crisis »).

La variété des lectures finales, ainsi que celle des hypothèses de chaque texte de lecteur, souligne la pluralité des interprétations possibles pour ce même texte poétique et l'investissement personnel des élèves. C'est cela même qui nous permet de souligner la forte présence de cette « distance critique » dans les textes de lecteur T/Eva. *Nous pouvons donc dire que les formes d'indéterminations qui caractérisent le texte poétique résistant de Char favorisent une sorte de « distance critique »⁷⁶⁹, que nous définissons comme la combinaison d'une compréhension de la possibilité (parmi d'autres) de lire ainsi ce texte (approche métacognitive qui se signale par des rapports au texte distanciés) et la volonté de s'impliquer et d'argumenter pour une lecture choisie, qui fait sens pour le lecteur.* La lecture du texte de Baudelaire n'a pas entraîné cette double approche : les formes de collaboration offrent des hypothèses plus évidentes, qui n'exigent pas les mêmes prises de risque et qui n'appellent pas du coup la même relativisation de son propos, le même investissement argumentatif, ni la même pluralité et la même pertinence interprétatives. La rythmique très appuyée de ce poème, sur un plan tant interne qu'externe, a mis en évidence un réseau sémantique déjà bien lisible (celui de la mer notamment), et a de ce fait entravé le travail de justification des élèves, qui n'ont pas ressenti le besoin de prouver davantage cette présence déjà évidente pour eux : là

⁷⁶⁹ L'emploi fait ici ne doit pas être confondu, rappelons-le, avec la distance critique qu'Annie Rouxel présente dans *Enseigner la lecture littéraire*.

encore, la collaboration métrique ne favorise pas l'explication et la justification du propos comme dans le texte de Char.

Les caractéristiques du texte de Char permettent ainsi cette dynamique combinatoire⁷⁷⁰, et elles apparaissent comme les véritables outils didactiques de cet apprentissage, que le texte condense dans son espace et dans son tissage. Les formes d'indéterminations propres aux textes de lecteur T/Eva font du projet de lecture un lieu d'expression à plusieurs voix. Nous pouvons rappeler ici le « défi » proposé par Anne Nivert⁷⁷¹ qui soulignait qu'une des « difficultés à surmonter » dans l'apprentissage de la lecture analytique aujourd'hui, c'était de laisser une place à la lecture « impliquée », souvent écrasée par des pratiques visant « la construction d'une posture experte et distanciée ». Un « défi » auquel nous pourrions répondre grâce à l'inscription de ce type de texte dans l'apprentissage, puisqu'il favorise le passage de l'un à l'autre, leur articulation, jusqu'à l'élaboration finale⁷⁷². Nous comprenons surtout qu'il s'agit avant tout de connaître plus précisément les natures des interactions, celles des stratégies, mais aussi, de réfléchir aux objectifs de la lecture analytique et à ce que l'on peut leur apporter. Cela contribue à ne pas avoir de vision binaire de l'approche des textes, et surtout de voir qu'une approche à première vue objectivante par exemple peut s'inscrire dans une forme d'implication. Nous ne nous trouvons donc pas tant face à un défi que face à la nécessité de réfléchir aux moyens didactiques les plus pertinents pour répondre aux exigences multiples d'une forme de lecture complexe. C'est cette compréhension des attentes et des moyens qui encore une fois est essentielle. Les formes d'implications et l'articulation des interactions texte-élèves que nous

⁷⁷⁰ On pourrait parler d'une forme de « va-et-vient dialectique », pour faire écho aux propos de Jean-Louis Dufays, dans le sens où il y a une pluralité des approches de l'élève face au texte (expérientiel / analytique ; implication/distanciation) qui s'articulent, dialoguent et ont permis d'aboutir à des élaborations de sens plus approfondies, plus dialectiques que dans les autres textes de lecteur.

⁷⁷¹ « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », Intervention d'Anne Vibert, inspectrice générale, en séminaire national, mars 2011.

⁷⁷² « Accepter de faire sa place à la lecture subjective est en soi **un défi**. En effet, la lecture impliquée est considérée a priori comme dévaluée [...]. Tout l'effort de l'école a été d'endiguer l'implication affective des élèves pour les amener à la lecture distanciée de l'expert et du lettré. Et il s'agit là d'une tendance de longue durée puisque, pour Lanson déjà, il importait avant tout d'échapper aux caprices du lecteur en atteignant “ une connaissance impersonnelle vérifiée ” des œuvres. Or, on voudrait maintenant faire place en classe à la lecture subjective des élèves, c'est-à-dire à leurs émotions, à leur possible identification ou projection, à leurs jugements sur les personnages, sur les valeurs mises en jeu, à toutes les formes de réactions, y compris négatives, à tout ce qu'apporte leur imaginaire dans les blancs du texte, même s'ils peuvent sembler s'égarer loin des intentions du texte. Jean-François Massol et Bénédicte Shawky-Milcent ont mis en évidence, au colloque sur « Le texte du lecteur » (Toulouse, 2008), les relations, souvent d'opposition, qui existent entre la posture lettrée telle que l'exige le commentaire actuel et la subjectivité lectrice. [...] Si donc, lecture lettrée et lecture subjective sont éloignées sur un certain nombre de plans, des passages paraissent possibles entre les deux. L'enjeu n'est pas de toute façon, on l'a dit, de remplacer une posture de lecture par une ou plusieurs autres, mais bien d'apprendre à reconnaître ces postures et à savoir passer de l'une à l'autre en fonction des besoins » (NIVERT, Anne, « Une didactique de l'implication du lecteur est-elle possible dans le cadre de la classe ? A. Les difficultés à surmonter 1. Une tradition scolaire vouée à la construction d'une posture experte et distanciée », Communication citée).

avons mises en évidence dans ces textes de lecteur nous amènent ainsi à parler de « dynamiques » plurielles et dialectiques de lecture.

Textes de lecteur issus d'un texte poétique résistant et objectifs d'un modèle de lecture littéraire dialectique

La pluralité et la combinaison des modes de lectures utilisés dans chaque texte de lecteur T/Eva, la pluralité des lectures interprétatives proposées, les formes d'articulation combinant des approches tant participatives qu'analytique, jouant tant sur la distance que sur les implications du lecteur, nous permettent de mettre en relation ces textes de lecteur T/Eva avec le modèle de lecture littéraire dialectique que nous avons défini dans notre première partie. Ce modèle nous était apparu plus pertinent qu'une approche purement analytique ou purement subjective, car la lecture littéraire définie s'intéressait aux articulations, aux « va-et-vient dialectiques » de ces approches, qu'elle ne concevait de ce fait pas comme antinomiques. Concernant les textes de lecteur T/Eva, nous avons observé la présence effective d'une pluralité des approches, au niveau des modes de lecture, mais aussi des formes d'implication et de distanciation. La pluralité des approches, loin de ne donner lieu qu'à une compilation stérile de différents rapports au texte, a contribué à l'élaboration de sens, comme l'ont montré les résultats précédents. La synthèse des formes d'implications montre que cette articulation s'avère vertueuse et dialectique ; l'oscillation analytique s'explique par la nécessité de satisfaire les exigences des programmes, mais aussi par la forte présence de la dimension argumentative (ce qui, comme nous l'avons montré, inscrit cette oscillation analytique dans une forme d'implication !).

Les textes de lecteur T/Eva apparaissent donc comme les productions des élèves qui stimulent le mieux les objectifs de la lecture littéraire dialectique. Certes la démarche d'apprentissage cherchait à favoriser une approche plurielle et dialectique, mais les différences entre les textes de lecteur (de textes littéraires différents) nous permettent de voir que le type de texte résistant a joué un rôle plus déterminant au cours de toute l'élaboration de sens. Le texte poétique résistant apparaît ainsi bien comme un outil didactique précieux pour l'apprentissage de la lecture analytique. Les textes poétiques résistants sont donc un outil didactique favorisant un apprentissage de la lecture qui ne tombe pas dans les impasses d'une approche exclusive des textes : elle favorise au contraire une approche plurielle, dialectique de la lecture interprétative, ainsi que la compréhension des objectifs de son apprentissage, et de leur acquisition.

Pour conclure cette partie, au regard de ce que nous proposons concernant les lieux de résistance, de ce que nous avons analysé et interprété en termes de stratégies de lecture, nous pensons que ces lieux d'indétermination spécifiques et ciblés ont motivé, dynamisé et entraîné une forme de cercle vertueux, en favorisant l'emploi d'autres stratégies de lecture. En effet, quand nous regardons le nombre et la variété des stratégies de lecture au total, mais aussi leur évolution au fil de l'élaboration de la lecture (par les brouillons), nous comprenons que ces lieux de questionnements peuvent avoir amené l'élève à un rapport plus interactif et pluriel avec le texte. Les propos des élèves recueillis par les sondages vont ainsi dans ce sens, et permettent de comprendre en quoi ces lieux d'indétermination défient la passivité du lecteur, et structurent le projet de lecture.

Les résultats de ces analyses nous amènent à conclure que les lieux d'indétermination ont motivé, entraîné un cercle vertueux tout au long de l'élaboration de la lecture, du projet de lecture jusqu'au texte de lecteur, comme on a pu le constater avec les degrés et niveaux d'élaboration et de structuration de sens atteints.

Ces lieux d'indéterminations ont aussi inscrit une dimension métacognitive forte dans le rapport au texte, témoignant d'une pratique en acte de la notion d'interprétation

Cette dynamique motivationnelle est aussi une dynamique d'apprentissage, puisque l'effort interprétatif auquel à conduit les textes permettent de travailler sur la zone proximale de développement de l'élève et donc sur son autonomisation progressive

Conclusion générale

La lecture analytique : un objet didactique et littéraire à revisiter

*« La poésie est une forêt foisonnante aujourd'hui, les élèves n'attendent peut-être finalement pas grand-chose pour y être lâchés »
Nathalie RANNOU⁷⁷³*

Nous proposons de clore ces recherches, qui pourraient bien entendu être poursuivies sur certains aspects et au vu de certains résultats, en nous concentrant sur certaines pistes qui nous semblent avoir été mises à jour au fil de ces travaux. Ces pistes pourraient apparaître comme de possibles propositions de réponses aux questions de départ qui furent les nôtres, mais surtout, comme de nouvelles voies à questionner, nourrissant en ce sens la recherche en didactique de la lecture et de la poésie.

Nous aurons donc tenté dans cette recherche de montrer que la lecture analytique inscrite dans les programmes du collège en français exige un apprentissage structuré et réfléchi. Celui-ci doit prendre en compte les exigences internes de l'exercice, les mettre en relation avec les théories de la lecture et notamment de l'interprétation, et ainsi placer l'activité de l'élève comme centrale, en questionnant, dans ce rapport dynamique texte-élèves, les natures et les formes d'interactions en jeu au fil de l'élaboration du sens. Cela exige donc qu'un intérêt particulier soit consacré aux stratégies en jeu, en comprenant tout d'abord que celles-ci sont plurielles, de niveaux divers, touchant le niveau d'élaboration du sens, le degré d'élaboration du sens, ou bien encore le niveau de structuration du sens. Cette pluralité des stratégies doit être d'autant plus inscrite dans les questionnements relatifs à cet apprentissage qu'on s'aperçoit qu'on connaît mal les capacités des élèves et les stratégies qu'ils utilisent à tout niveau. De même, nous méconnaissons celles qu'ils doivent utiliser. Cette nécessité est

⁷⁷³ RANNOU, Nathalie, « Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation du poème par les élèves de lycée », CHABANNE, Jean-Charles (dir.). *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, p. 22.

aussi d'autant plus grande lorsque l'on comprend que la lecture analytique peut ne pas être restreinte à certaines de ces stratégies seulement, mais en embrasser bien d'autres, de manière complémentaire et pertinente. Ce flou didactique doit nous amener à mieux prendre en compte les outils didactiques qui peuvent aider à une meilleure compréhension des opérations mentales des élèves, par les verbalisations orales ou écrites qu'ils peuvent produire. Il doit aussi nous conduire à un meilleur étayage pour cet apprentissage. Cette prise en compte nécessaire et qui réactualise les données du « triangle didactique » nous amène en effet à comprendre que cet étayage exige une présence adaptée de « vecteurs » de l'interaction. Ceux-ci peuvent et doivent être pluriels, pour éviter de possibles dérives et scléroses interprétatives. Mais nos recherches ont surtout souligné l'intérêt d'une prise en compte de l'objet littéraire mis entre les mains de l'élève, permettant de montrer sous l'angle particulier de notre thèse, que cet objet peut être double, à la fois œuvre de littérature et outil didactique de lecture...

Les limites de notre recherche

*« La poésie est contagieuse, la poésie est dans la vie,
elle deviendra l'armature du langage »
Eluard, Les sentiers et les routes de la poésie.*

Les conditions de la mise en œuvre et l'angle de recherche privilégié

Nous tenons tout d'abord à souligner que nous sommes bien consciente de certaines limites de notre recherche, sur le plan théorique comme pratique. Concernant la démarche pédagogique, il est possible qu'elle n'ait tout d'abord pas été aussi bien acquise par tous, ce qui a pu entraîner des différences de résultats que nous n'avons certainement que trop survolé, sans en comprendre les possibles causes. Il serait ainsi intéressant de mieux questionner ces résultats, par des études de cas plus fines, pour comprendre notamment en quoi l'impact des textes résistants peut être différent selon certaines capacités et difficultés particulières en lecture. Toujours à propos de la démarche que nous avons mise en place, il est probable que celle-ci ait eu un impact sur les résultats de nos analyses, par le choix des vecteurs, la pluralité des verbalisations, qu'il s'agirait de mieux analyser, notamment lors des travaux de groupe. Mais il nous semble que ceci ne rentrait pas dans le cadre de nos recherches. De plus, nous continuons à penser que malgré ces influences, il est préférable de questionner le rapport texte-élève à travers une mise en pratique qui ne se contente pas de réflexions théoriques, fort

utiles certes, mais qui ne se confrontent pas à la réalité de la classe et à ce qui fait toute la richesse et la difficulté de notre secteur de recherche, à savoir les sciences humaines, l'humain, l'élève !

Nous nous sommes ensuite beaucoup inspirée des travaux de chercheurs en didactique et en pédagogie durant toute notre thèse et pendant tout le temps de nos recherches : ces apports ont été une vraie source de connaissances, sans lesquelles nous n'aurions pu aboutir à ce texte final. Leurs notions et réflexions nous ont guidée, et nous avons peu à peu tracé notre humble cheminement parmi et après le leur : certaines de ces notions nous ont particulièrement motivées, au point que nous nous les sommes réappropriées dans notre réflexion, voire, à les utiliser, en changeant parfois certaines des caractéristiques, des spécificités. Nous ne pouvons qu'être reconnaissante envers ces chercheurs pour tout ce que leurs réflexions nous ont apporté, et nous espérons qu'ils comprendront que nous ne voulons ni nous réapproprier le fruit de leurs travaux, ni déformer ceux-ci ; il s'agit simplement pour nous de nous en inspirer, de nous en nourrir, pour avancer au mieux dans le cadre de nos recherches et dans notre problématique.

En ce qui concerne les formes de verbalisations permises et engendrées par cette démarche et par les objectifs de l'exercice, nous restons consciente que nous concentrer sur les verbalisations écrites peut limiter nos résultats d'analyses. Mais hormis le fait que nos possibilités de recherche ne nous ont pas permis d'étendre les objets d'observations, il nous semble que, compte tenu des variables choisies, l'analyse d'une verbalisation écrite élaborée et structurée était davantage en adéquation avec nos objectifs de recherche que les verbalisations orales des élèves lors des phases intermédiaires. Il n'en reste pas moins que les verbalisations écrites ont pu être un frein à l'expression et à la dissertation de certains élèves, et ne pas refléter leur réelle compréhension du texte, ou lui faire obstacle, puisque cela engageait aussi les compétences d'écriture. Cela a donc pu influencer nos résultats de recherche.

Enfin, nous sommes consciente que nos critères d'évaluation pour les textes résistants ou collaborationnistes pourront toujours être remis en cause, tout comme les choix faits qui ont régi la constitution des grilles d'analyse et le choix des variables. Néanmoins, nous rappellerons que nous avons tenté de croiser le plus possible nos grilles d'analyse avec les analyses de l'enseignante en contexte classe, pour modeler notre approche en fonction du niveau 3^e et du profil de la classe, ce qui nous semble essentiel. Nous avons de plus proposé nos grilles à l'analyse critique de plusieurs experts et personnels enseignants, qui ont ainsi

permis d'apporter une forme d'objectivation et des précisions à nos outils d'analyse. Là encore, notre recherche ne prétend pas à l'exhaustivité, mais elle se concentre sur certains points précis et ciblés, en fonction du bilan fait dans le cadre de nos recherches théoriques et de notre problématique.

La méthodologie qualitative et quantitative

Nous sommes bien consciente que notre volonté d'inscrire les recherches dans un contexte naturel, ainsi que le nombre de verbalisations écrites, ont entraîné certaines limites à nos recherches : le coût méthodologique dû au nombre de variables a notamment demandé de réduire la quantité de matériel analysé et la finesse du grain d'analyse. De ce fait, il nous semble qu'il aurait fallu davantage définir les natures des indéterminations entrant en jeu dans le travail d'élaboration des élèves, pour mieux mettre en relation stratégies et indéterminations. De plus, des limites concernant les analyses comparatives sont aussi à mentionner, car vouloir mesurer les natures de différences, entre variables et entre objets comparés, est une entreprise plus complexe que de décrire les variables une à une, et cela suppose donc des méthodes d'analyse statistiques plus poussées que nous n'avons pas pu explorer suffisamment ici. Ainsi, comme déjà mentionné, nous maintenons que la notion d'indétermination qui a longtemps émaillé nos propos devrait être précisée, afin de mieux préciser la notion de résistance que nous avons reprise, et qui nous semble elle aussi encore trop vague dans notre thèse.

Le fait d'avoir préféré l'analyse ciblée de deux classes de troisième a eu des avantages non négligeables, pour le suivi de la démarche, pour la certitude d'une « homogénéité » de traitement. Cependant, le nombre total de cinquante élèves est toujours quelque peu restreint lorsque l'on désire extraire de ce type de recherches des indicateurs stables. Qui plus est, il nous semble que nous aurions pu approfondir certaines pistes en diversifiant nos approches : il aurait par exemple été intéressant de voir, d'un point de vue sociologique, si des différences marquées existaient entre les élèves de sexes différents. Une autre piste aurait pu permettre de mieux analyser la nature et la qualité des différences entre les textes de lecteur issus de la lecture du poème « Evadné » et les autres textes de lecteur chez les élèves bons lecteurs, ou au contraire en grande difficulté. Ces observations, l'affinement du grain d'analyse et l'approfondissement de nos critères et de nos apports définitionnels, nous ont semblé trop importants pour que nous puissions y répondre au mieux dans le cadre de cette thèse, mais ces points restent des pistes évidentes pour l'avenir.

Ceci dit, cette recherche et la mise en œuvre avec les élèves nous avons permis de mettre en évidence des tensions, mais aussi des possibles pistes didactiques et pédagogiques pour l'apprentissage de la lecture interprétative au secondaire...

Vers la construction d'une identité de lecteur...

Lecture plurielle et lecture analytique: les formes de pluralité favorisées par la lecture du texte poétique résistant

Nos recherches nous ont ainsi conduite à observer de manière plus spécifique les apports et les limites d'un type de texte particulier, à savoir le texte poétique hermétique, que nous avons préféré appeler « résistant » au début de nos analyses, en nous réappropriant les termes de Tauveron notamment : nos recherches théoriques et la mise en place d'une démarche d'apprentissage visant l'élaboration progressive et écrite d'une lecture interprétative, auprès de cinquante élèves de troisième, nous ont ainsi aidée à mieux comprendre les stratégies en jeu dans cette lecture. Cela a aussi aidé à prendre conscience de l'impact possible du texte littéraire étudié, au niveau cognitif et métacognitif, dans le rapport texte-élève, au fil de l'élaboration du sens et dans les verbalisations écrites finales des élèves. Ce texte a motivé, pour ce qui concerne le niveau d'élaboration du sens (l'utilisation qualitative et quantitative de modes de lecture, ainsi que des stratégies qu'ils rassemblent), une pluralité de stratégies plus importante que ne l'ont fait des textes poétiques non résistants, ou résistants mais non poétiques. La condensation des formes d'indéterminations énonciatives, stylistiques et syntaxiques du texte poétique « Evadné » de Char, mobilise un nombre plus important de stratégies de lecture, et joue sur l'effort interprétatif de l'élève. Le fort pourcentage de stratégies expérientielles nous amène à voir que ce texte n'empêche pas mais au contraire motive les élèves à se projeter dans cet univers, à s'identifier à ce « je », à le questionner, à s'impliquer. Ces indéterminations invitent aussi les élèves à trouver des « aides » extérieures. Mais l'apparent hermétisme du texte les incite aussi à davantage « fouiller » ce texte, à plonger dans cet inconnu pour mieux comprendre la relation installée entre soi et le texte, et pour y trouver, sinon du nouveau, du moins, des pistes plus approfondies, personnelles et ainsi plurielles que celles advenues lors de la lecture d'un texte plus « collaborationniste ».

Les textes de lecteurs qui sont issus de la lecture analytique du poème résistant « Evadné » de Char, par leurs formes d'indéterminations, comportent ainsi davantage de

stratégies d'ordre expérientiel, textuel, culturel et critique : ils se caractérisent donc par des approches plurielles, des interactions de natures variées, engageant des rapports pluriels et plus approfondis avec le texte littéraire. Cette pluralité semble une possible réponse aux lectures parfois orientées, de manière consciente ou non, sur un mode de lecture en particulier. Au contraire, nos propos précédents ont souligné que les interprétations des élèves se caractérisent par une articulation d'approches variées, renforcées dans les textes de lecteur T/Eva par les nombreuses indéterminations du poème. Les textes littéraires tel « Évadné » qui favorisent cette pluralité de modes de lecture, enrichissant ainsi le rapport au texte littéraire et l'élaboration progressive du sens⁷⁷⁴.

Du texte poétique « résistant » à une conception de la « distance critique » comprise comme dynamique dialectique de la lecture

Une des données résultant de l'analyse nous a amenée à questionner une autre des particularités qui semblent se dessiner lors de la lecture de ce texte poétique résistant, à savoir le fort pourcentage du mode critique. Nous avons plus particulièrement été sensible à l'utilisation marquée par les élèves de stratégies de lecture concernant la modalisation de l'énoncé et de son propre énoncé sur le texte littéraire. Cette mise en doute, d'ordre épistémologique, dans le rapport au texte, va de pair là aussi, de manière à première vue paradoxale, avec une forte implication de deux ordres. Nous avons ainsi souligné une implication affective et expérientielle, mais aussi une implication argumentative. La dimension argumentative des textes de lecteur : cette double approche à la fois impliquée et distanciée nous a amenée à voir, plus que dans tous les autres textes de lecture, une forme de « distance critique » se dessiner dans les textes de lecteur issus de textes poétiques résistants, mais non au sens où Annie Rouxel⁷⁷⁵ la définit, puisque pour nous, elle articule bien une forme d'approche objectivante et une forme d'implication argumentative, et donc une

⁷⁷⁴ Le poème de Char apparaît ainsi comme un territoire, qui favorise une complémentarité des approches. Luc Maisonneuve « met en scène » cette idée de complémentarité à travers un personnage (« Zapp ») où il appréhende le terme de « résistance » en soulevant la question de cette tension toujours renouvelée dans laquelle se trouve le lecteur, qu'il montre situé entre une forme de contrainte textuelle et la résistance à cette contrainte, c'est-à-dire son implication et sa souveraineté dans l'acte de lire. Il questionne ainsi les « points d'ancrage » propres à chaque « sujet lecteur », lieux où investir sa propre autorité pour l'arpentage d'autres textes. Maisonneuve souligne lui aussi l'intérêt de la médiation d'un texte second, aidant le lecteur à bien placer le « théodolite » et à travailler ainsi avec pertinence et conjointement les résistances des lecteurs et des textes. (MAISONNEUVE, Luc, « Contraintes textuelles et résistance du lecteur », LANGLADE, Gérard et ROUXEL, Annie (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, 2004, pp. 279-289).

⁷⁷⁵ Il nous faut bien préciser de nouveau ici que nous nous écartons largement de la définition que lui donne plus particulièrement Annie Rouxel, notamment dans son ouvrage *Enseigner la lecture littéraire*, car pour nous, cette notion ne se résume pas à une forme de distanciation du lecteur face au texte, et à une lecture qui serait objectivante. Notre définition de cette notion prend en partie en compte cette approche, mais elle l'articule à une implication argumentative qui ne peut ainsi nous amener à comprendre ce terme de la même manière qu'a pu le définir Rouxel.

inscription du lecteur dans son propos. C'est la richesse étymologique du terme « critique », et la notion de distance que nous avons inscrite dans un des modes de lecture qui nous a amenée à reprendre cette expression. Ainsi, la « distance » s'exprime dans la relativisation DES discours ; la dimension « critique » de celle-ci (au sens de la *crisis*, c'est-à-dire du choix à faire, quasi médical, de trancher) marque la prise de conscience (et de confiance...) pour un sens choisi et défendu par l'élève. Nous retrouvons alors les termes d'implication (par l'argumentation) et de distanciation, ce qui nous amène à souligner la dynamique de ces lectures, dans l'articulation dialectique qui construit peu à peu le texte de lecteur et la lecture finale et structurée de l'élève... Ce rapport pluriel au texte nous paraît de plus pouvoir être considéré comme la manifestation ou le symptôme d'une compréhension en actes de la notion d'interprétation, amenant à faire percevoir aux élèves leur relation au texte littéraire comme une lecture possible, plurielle et dialectique dans les formes de dynamiques qui se créent et s'articulent...

Comment comprendre alors ces différences avec des textes choisis pour leur appartenance au même genre, ou proposant aussi une forme de résistance ? Les indéterminations lexicales, syntaxiques, énonciatives, liées à la stylistique sont certainement une des raisons dominantes. Nous pouvons comprendre la nécessité ressentie par les élèves, avec le poème de Char, de défendre davantage leur propos qu'avec le texte de Baudelaire, plus lisible, « collaborationniste ». Un propos plus risqué, car moins « paraphrastique » au vu des résultats et qui les a donc incités à plus de développement, d'explication et justification, de structuration dialectique. Il s'agit, dans le cadre de ce type de lecture analytique, de se faire comprendre face à un texte difficile à comprendre, ce qui contribue à l'élaboration du sens. L'impression première d'une « perte du sens » pour reprendre Jean-Yves Debreuille⁷⁷⁶ rend plus signifiante et nécessaire à leurs yeux la construction d'un sens, d'une histoire de leur lecture. Ce besoin d'explication et de justification amène à un propos final plus « raisonné » qu'avec un autre type de texte, mais si la dimension analytique reste assez forte dans les textes de lecteur T/Eva, l'interprétation finale ne dérive pour autant vers une analyse purement techniciste. L'indétermination telle que rencontrée dans le poème de Char développe une forme de créativité⁷⁷⁷ chez l'élève, elle construit sa personnalité de lecteur, son identité de lecteur. Il faut comprendre que l'élève, face à ce type de texte, ressent davantage le besoin de

⁷⁷⁶ DEBREUILLE, Jean-Yves, *Op. cit*, p. 137.

⁷⁷⁷ « L'investissement du lecteur, sa créativité se déploient tout particulièrement dans l'espace variable mais limité des implicites du texte, et dans les zones d'indétermination, que celles-ci soient de niveau local ou concernent la signification globale d'œuvres ouvertes » (ROUXEL, Annie, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur », *Le français aujourd'hui* n° 157, pp. 65-75).

prouver la « validité » de l'histoire qu'il veut nous faire partager, car il sent qu'elle sera peut-être plus complexe à suivre pour son propre lecteur. C'est ainsi peut-être qu'il faut comprendre que le degré d'élaboration de sens, de point de vue des inférences et de la justification, se trouve beaucoup plus élevé avec le texte de Char : le texte devient un palimpseste dont les fils sont plus emmêlés, et le tissage propre à chacun, puis le tricotage, si nous suivons la métaphore filée, poussent à ce rapport supplémentaire au texte, mais qui, nous tenons à le rappeler, n'enlève en rien la relation expérientielle au texte, comme les résultats l'ont bien montré. L'interprétation relie entre eux des fils du texte, mais elle fait aussi appel à des connaissances d'autres natures, et à des hypothèses plus élaborées, diversifiées, et tout aussi pertinentes ! La pluralité des approches laisse aussi penser que, dans la pratique et dans les choix à faire, l'élève comprend mieux la définition de la notion d'interprétation, et donc, l'idée de « lecture plurielle » de tout texte littéraire.

Une résistance créatrice...

« Expliquer un poème, ce n'est pas l'éclairer, mais le rendre opaque, dans une richesse de sens toujours diversifiée⁷⁷⁸ ». Nous l'avons dit et nous le soulignons encore, ce sont les caractéristiques liées à la question du sens, à la représentation et à l'énonciation, qui dès lors qu'elles deviennent lieux d'indétermination, d'opacité, mobilisent l'effort interprétatif et permettent « une richesse de sens toujours diversifiée ». Si nous ne devions reprendre qu'une de ces pistes, nous rappellerions en quoi l'impact de l'énonciation particulière, personnelle, du sujet lyrique, ouvert au « je » du lecteur⁷⁷⁹, semble aussi une invitation à l'expérience de la lecture. Nous retrouvons ainsi ces propos de Jean-Yves Debreuille pour qui :

« Le texte poétique est un miroir auquel le lecteur se heurte avant d'être renvoyé à lui-même, reconnaissant dans son expérience les sentiments et sensations dont le poème est le déclencheur. Il y a une activité subjective du lecteur de poème, qui est à la fois appropriation et achèvement. [...] C'est en cela que Meschonnic parle du “ lire-écrire ” un poème⁷⁸⁰ ».

S'impliquer en tant que lecteur dans cet entre deux, cet espace indéterminé que l'énonciation lyrique semble plus que tout autre genre permettre, c'est plonger son « je » dans cet autre inconnu, pour s'y retrouver.... Une forme d'implication dans la distance, de quête de soi dans l'autre, dans l'obscurité même du poème et des voix qui le traversent. Cela rappelle

⁷⁷⁸ DEBREUILLE, Jean-Yves, *Enseigner la poésie ?*, p. 7.

⁷⁷⁹ Dans une pluralité des voix qui fait là aussi écho à la notion d'interprétation.

⁷⁸⁰ *Enseigner la poésie ?* p. 136.

une citation de Bruno Gelas que nous avons mentionnée au début de cette thèse et qui, suite à nos analyses, prend elle aussi d'autant plus sens : « poème nécessairement obscurs... ne serait-ce pas un des buts à nous assigner pour les “ explications de texte ” que d'apprendre à rendre ces derniers plus opaques⁷⁸¹ ». Comment, après cela, ne pas citer Char : « j'aime qui m'éblouit, puis accentue l'obscur en moi⁷⁸² » ?

Une obscurité qui implique, d'un point de vue affectif et rhétorique, le lecteur. Mais elle le motive aussi à la distanciation, par cette opacité même, créant ainsi une autre forme de « va-et-vient » dynamique. Les indéterminations de tout ordre sont comme autant de « lieux d'incertitude » dirait Michel de Certeau, qui aident l'élève à avancer dans son cheminement avec prudence, en prenant une distance face aux propos, qu'ils soient les siens comme ceux du texte, ceux d'autrui : un cheminement interprétatif qui se fait donc lanterne en main, dans une obscurité textuelle, mais une obscurité, par la-même, créatrice de sens.

D'une forme de « plaisir » né de l'effort interprétatif

La notion de plaisir en lecture, surtout en lecture littéraire, est très problématique, comme nous nous en étions rendu compte précédemment. Si les résultats des analyses peuvent ici amener quelques hypothèses, c'est par la parole des élèves que nous avons le mieux compris l'intérêt qu'ils avaient porté au texte de Char, et qui nous permet de parler en conclusion d'une forme de cercle vertueux de ce texte poétique résistant : nous avons ainsi vu que le texte de Char encourageait un effort interprétatif supplémentaire par ses formes d'indéterminations. Mais la difficulté face au texte n'ayant pas fait obstacle à l'élaboration du sens, elle s'est avérée « positive » d'après les élèves eux-mêmes : elle a en effet transformé le projet de lecture en une sorte de « challenge », tout au long de l'élaboration du sens, et elle fut une réelle source de mobilisation. C'est donc là aussi un facteur à prendre en compte pour expliquer les niveaux et les degrés d'élaboration et de structuration atteints : une difficulté moteur de l'effort, un outil didactique moteur de la mobilisation. Les élèves ont d'ailleurs souligné leur satisfaction, mais aussi leur fierté et le sentiment d'avoir proposé une interprétation vraiment personnelle. C'est donc en cela que nous pouvons parler ici d'un plaisir né de l'effort, un type de plaisir auquel nombre de chercheurs, tels Annie Rouxel, Jean-Louis

⁷⁸¹ GELAS, Bruno, *Op. cit.*, p. 169.

⁷⁸² « Rougeur des matinaux », VII, *Les Matinaux*. 1950.

Dufays, Philippe Meirieu, donnent la préférence⁷⁸³, et auxquels nous nous joignons. Comme le dit Philippe Meirieu :

« Je crois que le plaisir s'éprouve dans le travail pour se dépasser, dans la réalisation d'une œuvre dont on peut être fier, quand on a vraiment compris quelque chose, qu'on s'est approprié des connaissances et qu'on a pu les ressaisir dans un " chef d'œuvre " qui en est, tout à la fois, la miniaturisation et la conceptualisation. Là l'intention et la réalisation se conjuguent, comme l'effort et le plaisir...⁷⁸⁴ ».

Un plaisir né de la confrontation avec l'énigme du texte, avec sa résistance, un « plaisir de l'indétermination » dirait Rachel Bouvet⁷⁸⁵. Ainsi, il nous semble important ici de souligner, au vu de ces paroles d'élèves et des résultats de nos analyses que le type de texte poétique dit « hermétique » ne mérite pas toujours les représentations que l'on peut s'en faire... Pour rappeler ainsi ce parti pris, nous citerons de nouveau Jean-Yves Debreuille :

« On comprend dans ces conditions que des enseignants aient été gênés de voir proposer à l'EAF " Evadné " de Char, ou " L'Effraie " de Jaccottet. C'était à tort qu'ils considéraient comme " trop difficiles " : tout le monde sait que la formule " apprentissage de la lecture " est un raccourci commode, qu'il s'agit en fait d'un apprentissage des lectures, et que c'est la moindre des choses d'y inclure, en commençant bien avant la 1^{re}, la lecture de ce type de textes poétiques⁷⁸⁶ ».

Nos recherches, nos résultats et nos entretiens nous auront en effet convaincue qu'il existe deux types de textes « difficile d'accès », pleins d'indéterminations dirons-nous, ou « hermétiques » selon d'autres : ceux qui se caractérisent par une forme de difficulté négative (qui fait obstacle à toute accroche interprétative véritable, et entraîne souffrance, rejet ou sentiment d'incapacité, voire dérives), et ceux qui se caractérisent par une forme de difficulté positive, qui mobilise, favorise l'effort interprétatif, influençant justement ce qui semble souvent faire défaut dans cet apprentissage de la lecture. Nous disons donc dans cette partie de notre conclusion que les textes poétiques résistants peuvent jouer un rôle, au niveau tant cognitif que métacognitif, sur la « zone proximale de développement » de l'élève, et donc sur

⁷⁸³ Pour reprendre François Jarraud dans sa présentation de l'ouvrage *Le plaisir d'apprendre* de Philippe Meirieu : « l'élève est mobilisé par la construction de son projet, de son chef d'œuvre qui à la fois intègre et émancipe. Pour Philippe Meirieu le plaisir d'apprendre est dans cette tension exigeante qui doit mener l'élève vers la culture et non vers les exercices routiniers » (récupéré du site : http://www.meirieu.com/actualite_8_09.html)

⁷⁸⁴ À propos de son ouvrage *Le plaisir d'apprendre*, 2014

⁷⁸⁵ BOUVET, Rachel, « Le Plaisir de l'indétermination », *Théorie et pratiques de la lecture littéraire*, p. 112.

Étant donné que ce n'est pas l'impact que peut avoir le plaisir sur les rapports à la culture et à la société qui nous intéresse, mais bien ce qui est ressenti au cours de la traversée du texte, nous serons amenés à prendre une autre direction pour penser le plaisir de lire. Le plaisir de l'indétermination constitue selon nous une modalité de l'acte de lecture.

⁷⁸⁶ *Op. cit.*, p. 140.

son autonomisation, sa responsabilisation, par « le risque du sens » pris et la dimension réflexive qu'il engage....

La construction d'une identité de lecteur pluriel⁷⁸⁷...

Rapport à l'Autre, rapport à soi, rapport à la lecture, rapport à son moi lecteur... Nous l'aurons lu et compris, le rapport de tout lecteur et celui de l'élève en particulier, avec un texte littéraire, est toujours plus ou moins complexe, car pluriel et difficile... D'où cette nécessité d'un apprentissage, d'où cette nécessité d'une réflexion sur les opérations mentales à l'œuvre, d'où cette nécessité de mieux connaître les outils didactiques à même de favoriser, de désacraliser ce rapport, pour créer une dynamique la plus vertueuse qui soit. Le texte littéraire, comprenant les caractéristiques qu'on aura soulignées dans le poème de Char, s'avère ainsi être un de ces outils didactiques à investir, à inscrire dans ce rapport, puisque par ses indéterminations, par l'effort interprétatif qu'il motive, par ce va-et-vient complexe d'implications / distanciation, il guide l'élève vers une élaboration de sens personnelle, qui fait sens pour lui et qu'il maîtrise pour l'avoir construite. Prendre des risques, construire et maîtriser les limites, apprendre à s'exprimer et défendre ses idées, réfléchir au sens du sens donné, comment ne pas finir en faisant ce parallèle entre construction de soi, de sa *persona*⁷⁸⁸, et construction d'une identité de lecteur ? Le texte poétique résistant est un outil didactique comme d'autres seront des guides bienveillants, mais résistants et durs en apparence aussi parfois, exigeants sans être une forme de diktats, pour aider l'enfant à apprendre, à se construire, à devenir un adulte responsable. Le texte poétique, par sa résistance, engage cette responsabilité de l'élève, mais les difficultés mêmes dont il parsème le cheminement interprétatif aident l'élève à grandir, et à devenir un lecteur... accompli.

Influence du texte, souveraineté du lecteur

Ainsi, ne nous méprenons pas sur les mots et sur nos propos : certes, au même titre que les stéréotypies qui jalonnent tout texte⁷⁸⁹, ce type de texte résistant exerce une influence sur la lecture et il présente un intérêt didactique certain. Mais cette influence ne doit pas être comprise comme une contrainte qui scléroserait la relation texte-lecteur, et qui forcerait ce dernier à ne pouvoir lire que ce que le texte l'y obligerait. Si ce type de texte favorise l'effort

⁷⁸⁷ Nous préférons en définitive parler de « lecteur pluriel » car ce groupe nominal nous semble prendre en compte les limites faites par Jean-Louis Dufays concernant la notion de « sujet lecteur », et bien montrer que le lecteur qui se construit est aussi celui qui lit de plusieurs manières un même texte littéraire.

⁷⁸⁸ C'est-à-dire son identité, le masque que l'on construit de soi tout au long de sa vie (*persona/ae* désignant à l'origine le masque du théâtre antique dont se servaient les comédiens).

⁷⁸⁹ DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*.

interprétatif, c'est-à-dire motive le questionnement du texte, c'est au contraire non pas pour le diriger vers une seule lecture possible, mais pour l'aider à comprendre qu'il peut trouver la sienne. Le lecteur reste souverain de sa lecture, du rapport au texte qu'il instaurera, du texte de lecteur qu'il construira. C'est en cela que nous parlons aussi d'obstacles positifs, car ceux-ci ouvrent des questionnements qui sont autant de possibles chemins interprétatifs à prendre. De même, la pluralité des textes de lecteur que nous avons pu voir et que soulignent nos résultats d'analyse sont une autre preuve de cette souveraineté légitime, indéniable et nécessaire du lecteur. Remettre en cause cela serait aller à l'encontre de ces résultats, ce serait aussi s'inscrire dans une conception jadis soutenue par Umberto Eco, et bien dépassée depuis, d'un texte souverain soustrayant le lecteur à une lecture contrainte, forçant chacun à prendre le même chemin...

Les implications pratiques et théoriques de la recherche

Les critères définissant la résistance d'un texte littéraire / ou des conditions et limites d'un texte mobilisateur

Ces critères se sont retrouvés être ceux-là même qui définissaient en partie le texte poétique ; en l'occurrence, ils résident dans les zones de résistance rencontrées, et qui se sont avérées des obstacles positifs. Cela explique la relation sur laquelle nous avons insisté entre texte résistant et texte poétique. Nous avons insisté plus particulièrement sur le texte poétique contemporain lorsqu'il se caractérise par un souci du signifié, par une « présence absence » au monde et son questionnement : ces lieux poétiques interrogent et favorisent l'implication du lecteur dès lors qu'ils inscrivent une forme d'indétermination, d'effacement ou de doute, voire de contradiction, dans l'expression de la référence et du rapport aux autres et au monde. Leur présence combinée dans « Evadné » en a fait un texte mobilisateur, mais nous avons aussi vu, grâce à d'autres textes, que certaines formes de résistance pouvaient à contrario devenir des obstacles qui réduisaient l'impact de ces mêmes formes de mobilisation. C'est en cela que le texte poétique nous semble avoir toute sa pertinence dans cette problématique, mais qu'il peut aussi avoir certaines limites, en fonction de ses caractéristiques particulières. Cette limite, pour ne pas avoir été assez soulignée, reste essentielle à mentionner. Les lieux d'indétermination doivent rester avant tout les lieux d'une mise en question, d'une invitation à

combler le vide de sens ressenti à la première lecture, mais aussi des lieux d'expression, et donc, les lieux d'une forme de liberté.

Néanmoins, l'intérêt du texte poétique semble renforcé dans sa forme même. Les échos sonores s'inscrivent dans le texte sans se manifester plus fortement en fin de vers (puisqu'il n'y a pas de rimes externes), ce qui rappelle à l'élève qu'il peut de bien des manières « tendre des cordes [...], des guirlandes [...] et des chaînes d'or » entre les mots, comme Rimbaud⁷⁹⁰... De plus, le texte n'est pas « découpé », ce n'est pas un extrait d'une œuvre, ce qui a son importance, car les élèves ont parfois l'impression que ces découpages trahissent leur lecture, leur « cachent des choses » pour reprendre des termes déjà entendus. Malgré tout ce que l'on peut dire pour relativiser cette impression⁷⁹¹, nous garderons en mémoire que cette impression d'un « tout » favorise l'implication de l'élève. Encore une fois, nous ne pouvons faire de ces critères une vérité générale, mais ils nous semblent des pistes sur lesquelles davantage insister dans le questionnement sur le texte littéraire en lecture analytique.

Il serait de même intéressant de préciser ces critères en fonction des profils des élèves, de leurs compétences en lecture, plus que de leur niveau, de constituer des grilles qui inscriraient les niveau et degré d'élaboration atteints, en fonction de niveaux de compétences différenciés, pour mieux être à même de voir l'impact et les limites des indéterminations textuelles sur chaque profil d'élève.

Outil didactiques et démarches pédagogiques

Nous ne prétendons pas avoir analysé toutes les caractéristiques faisant du texte poétique de Char un texte résistant, ni démontré de manière irréfutable que seul le texte poétique tel qu'il a été défini ici pouvait prétendre à toujours donner les mêmes résultats dans les rapports texte-élève. Pour approfondir, enrichir ou limiter nos pistes d'interprétation, il serait ainsi intéressant de réfléchir à une démarche employant d'autres textes, aussi qualifiés de « résistants », poétiques et d'autres genres, voire non littéraires, pour analyser les résultats, et les comparer aux nôtres, afin d'affiner ces derniers. Dans la même optique, il serait intéressant de proposer les mêmes objectifs de recherche, mais avec d'autres démarches pédagogiques, pour mieux évaluer l'impact de cette dernière sur nos résultats.

⁷⁹⁰ RIMBAUD, Arthur, « Fragment du feuillet 12 », *Les Illuminations*.

⁷⁹¹ Les élèves gardant aussi à l'esprit que le texte poétique s'inscrit dans un recueil et que les liens entre les poèmes et les sections peuvent parfois être très importants, et se faire écho.

Enfin, nous pensons qu'il faudrait peut-être davantage inscrire l'élève dans ce rapport au texte, en l'impliquant davantage dans le processus d'analyse de son élaboration, en lui faisant davantage comprendre les raisons des difficultés qu'il peut avoir face à un texte, qu'elles soient positives ou négatives. Inscrire cette forme d'enseignement explicite, de réflexivité, en réfléchissant, voire en analysant les stratégies que convoquent les textes étudiés, pourrait avoir une influence sur les résultats, tant au niveau des textes résistants poétiques que pour tout autre type de texte, et cela pourrait contribuer à modifier ces rapports, voire, à modifier les conclusions de nos résultats d'analyse.

Les apports de notre recherche en didactique de la lecture et de la littérature

Analyse des opérations mentales en jeu, en théorie et en pratique, pour la lecture analytique

Nous pensons avoir montré que la lecture analytique est une forme d'apprentissage complexe mais qui exige de mieux en comprendre les caractéristiques, les finalités et les potentialités, en les mettant plus en lien avec les recherches actuelles en didactique, mais aussi, en interrogeant davantage les capacités des élèves. Nous pensons avoir souligné la nécessité de prendre davantage en compte les opérations mentales en jeu dans l'apprentissage de la lecture analytique au secondaire, et plus précisément, en classe de troisième, niveau charnière dans la liaison troisième / seconde. Réfléchir sur les opérations effectives des élèves lors de ce type de lecture et celles qui sont attendues au fil de l'élaboration du sens doit nous amener à mieux prendre en considération les démarches pédagogiques susceptibles d'enrichir les rapports texte-élèves. Cela doit aussi nous faire comprendre les impasses de toute approche qui s'inscrirait dans la « philosophie » d'un modèle de lecture privilégiant de manière exclusive un rapport au texte, qu'il soit d'ordre participatif ou au contraire objectivant. *Notre volonté de montrer l'intérêt de penser la lecture analytique à la lumière d'un modèle de lecture littéraire dialectique allait ainsi dans ce sens, et les résultats obtenus avec le texte poétique résistant de Char nous auront permis de montrer la possible combinaison dynamique et positive d'une approche de la lecture analytique modélisée et d'un type de texte particulier., sans déroger aux objectifs des programmes.* Si ces interrogations sont au centre des problématiques de plusieurs recherches actuelles, nous aurons aussi

souligné que l'effort interprétatif de l'élève et l'évolution de sa zone proximale de développement dépendent en partie de l'apport des outils didactiques qui seront inscrits dans la démarche d'apprentissage. En cela, l'analyse des impacts du texte poétique résistant est une piste de recherche qu'il s'agit de poursuivre.

Le texte littéraire : objet d'étude littéraire ET outil didactique

Le texte littéraire à partir duquel se fonde la lecture analytique nous est ainsi apparu à la fois comme un objet d'étude littéraire, mais aussi comme un outil didactique susceptible de contribuer à ces objectifs. Notre thèse va donc dans le sens de plusieurs recherches qui ont déjà réfléchi avec pertinence à cette problématique, et c'est grâce à celles-là mêmes que nous avons pu enrichir notre propre approche. Nous pensons avoir souligné l'impact des textes littéraires sur le degré et le niveau d'élaboration du sens, ainsi que sur le niveau de structuration de celui-ci, et plus précisément, montré en quoi ces degrés et niveaux peuvent en partie dépendre de certains facteurs, tels le genre littéraire, le niveau de résistance et l'accointance possible entre les deux. L'interprétation de l'élève doit être pensée en fonction des genres et des formes de résistances du texte littéraire.

De plus, nous espérons que cette recherche aura contribué à souligner la nécessité de changer certaines représentations concernant la notion de difficulté en lecture et face au texte littéraire. Nous pensons qu'une meilleure connaissance des apports des textes, selon leurs caractéristiques propres, est essentielle pour inscrire le texte littéraire comme un outil didactique pertinent. Cela nécessite évidemment une meilleure compréhension des relations entre les objectifs de l'exercice de la lecture analytique et les possibles apports cognitifs et métacognitifs des textes résistants. Questionner l'apprentissage en fonction des capacités de l'élève est essentiel. Réfléchir ainsi aux caractéristiques des textes, notamment en termes de difficultés « positives » ou « négatives » pour notre cas, peut contribuer à mieux comprendre les difficultés cognitives des élèves face aux textes.

Une notion de « résistance » toujours aussi actuelle et essentielle

Ainsi, nous pensons que cette thèse peut contribuer, à la suite comme déjà dit de travaux essentiels tels que ceux d'Annie Rouxel, de Catherine Tauveron, de Jean-Louis Dufays, à souligner l'enjeu didactique des textes résistants. L'activité de l'élève sur laquelle nous avons beaucoup insisté, comme bien d'autres, va de pair avec la question essentielle de

l'effort interprétatif, et contribue à une forme de plaisir final. Ce dernier reste évidemment conditionné par bien d'autres facteurs encore⁷⁹², qu'il faudrait davantage questionner, mais il est nécessaire d'en rappeler l'intérêt, preuve en est les propos que l'on a pu entendre et souligner précédemment, de la part tant d'élèves que d'enseignants. Ce type d'effort interprétatif n'est pas incompatible avec une forme de plaisir et cette comptabilité doit être inscrite dans la réflexion qui concerne l'apprentissage de la lecture analytique.

La résistance qui nous a intéressée aura ainsi permis d'affirmer de nouveau, à travers l'éclairage particulier du texte poétique de Char, l'intérêt et le potentiel didactique des textes résistants. Nous aurons travaillé à mieux comprendre en quoi certaines caractéristiques d'un texte résistant peuvent favoriser le rapport texte-élèves. A la suite de Jean-Yves Debreuille, Karl Canvat et Georges Legros⁷⁹³, pour ne citer qu'eux, nous avons questionné le texte poétique, pour montrer sous l'éclairage particulier qui fut le nôtre, l'intérêt d'étudier des textes poétiques résistants en lecture analytique. Complexe dans sa structure, dans les représentations qu'on pouvait en avoir, le texte poétique résistant apparaît ainsi, paradoxalement certes, mais plus clairement encore à présent, être un outil didactique pertinent dans l'apprentissage de la lecture et dans l'enseignement de la littérature...

Le hasard des parutions veut qu'à l'heure où nous écrivons ces dernières lignes est sur le point de paraître un ouvrage intitulé *Les genres dans l'enseignement du français : un objet et / ou un outil didactique ?* ». Cet ouvrage semble poursuivre cette prise en compte grandissante et nécessaire, de la question du genre, de ses caractéristiques, de l'impact qu'il peut avoir, au niveau cognitif et métacognitif, sur le rapport texte-élève. Un rapport encore trop peu pris en compte selon nous, mais qui tend à l'être, et qui doit permettre de mieux montrer la relation entre « type » de texte et interprétation littéraire, comme l'a bien montré par exemple le colloque « interpréter selon les genres », qui eut lieu en 2012 à Marrakech, et où nous avons eu la chance de pouvoir présenter déjà nos recherches. Il s'agit peut-être de réactualiser par ces questions littéraires et didactiques, la fameuse « théorie des genres », mais cela ne pourra se faire qu'à deux conditions : comprendre tout d'abord la nécessité de mettre en relation les exigences d'un apprentissage inscrit dans un programme scolaire, et la définition de la notion d'interprétation, qu'il s'agit de bien définir. Ensuite, mieux pendre en compte les opérations mentales en jeu dans ce rapport si complexe entre le texte littéraire et

⁷⁹² Tel que tout ce qui a trait au lecteur, au texte et au contexte, pour faire écho à Jocelyne Giasson, mais les facteurs pourraient bien sûrs être enrichis et approfondis.

⁷⁹³ *Enseigner la poésie ?*, DEBREUILLE, Jean-Yves (dir.) et *Enseigner la poésie moderne ?*, CANVAT, Karl et LEGROS Georges, *Pratiques* n° 93.

l'élève en apprentissage, pour que l'on puisse inscrire le texte, comme objet littéraire, à lire et découvrir, mais aussi, comme outil didactique, pour mieux lire et mieux se découvrir, dans et par la lecture. Une aventure plurielle donc, où l'exemple du texte poétique résistant « Évadné » est une étape, mais ni la seule possible, ni un point d'arrivée. Non, un point de départ plutôt, qui nous invite à présent à plonger encore plus dans les pistes qu'il ouvre, pour trouver du nouveau et toujours plus mettre en lumière, les richesses de l'acte de lire...

« Je disais donc que tout livre que tout livre est un désir
d'inconnu. D'où l'on conclura que tout lecteur est un brave,
qui cède à ce désir, cherchant son étonnement, se
plaisant à ce qui lui est étranger, et risquant ses
certitudes au jeu du mystère et de l'imprévu. Je ne sais
pas de vrais livres qui ne recomposent le monde à leur
façon et donc ne nous prennent merveilleusement au
dépourvu.

Tout livre crée un monde et parce que ce monde n'existe
pas il nous dit beaucoup sur celui qui existe. Qui n'a pas
de livres devant soi se prive à peu près du vertige de
l'inconnu. Or “ comment vivre sans inconnu devant soi ? ”
demande René Char, notre complice (...) »

Jean-Pierre Siméon
« Lettre à mes enfants »,
Célébration de la lecture,
1993.

BIBLIOGRAPHIE

– OUVRAGES LITTÉRAIRES

ARAGON, L. (1926). *Le Paysan de Paris*. Paris : Gallimard.

BAUDELAIRE, C. (1861). *Les Fleurs du Mal*. Paris : édition Poulet-Malassis et de Broise (2^e éd).

DE VIAU, T. (1995). *Œuvres complètes I*. M. Alleaume. Kraus reprint, (1^{ère} édition 1856).

DIDEROT, *Salon de 1767*, Oeuv. t. XIV, dans POUGENS, 238.

ÉLUARD, P. BRETON, A. CHAR, R. (1930) « Préface », *Ralentir travaux*.

FRENAUD, A. (1962). *Il n'y a pas de paradis*, Paris : Gallimard.

FRENAUD, A. (1972). *Notre Inhabileté fatale*. (Entretiens). Paris : Gallimard.

HOLDERLIN, F. (1967) *Œuvres*, (Éd. de Ph. Jaccottet, traduction de Ph. Jaccottet, D. Naville, Gustave Roud, R. Rovini, François Fédier, Michel Deguy, André du Bouchet). Bibliothèque de la Pléiade.

HUGO, V. (1840). « Les fonctions du Poète ». *Des Rayons et des ombres*.

IONESCO, E. (1972). *La Cantatrice chauve*. Paris : Gallimard.

JACCOTTET, Ph. *Poésie 1946-1967* ; Paris/ Poésie Gallimard.

LAMARTINE, A. (1849). *Méditations poétiques*, Première préface.

MALLARME, S. (1863). *Hérésies artistiques*.

NOTHOMB, A. (1992). *Hygiène de l'assassin*. Paris : Albin Michel.

NOTHOMB, A. (2000). *Métaphysique des tubes*. Paris : Albin Michel.

PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.

REVERDY, D. (1979). *Nord-Sud*. Paris : Flammarion, pp. 73-75.

REVERDY, P. (1989). *Le livre de mon bord. Notes de lecture 1930-1936*. Paris : Mercure de France.

RIMBAUD, A. (1895), « Lettre à Demeny », 15 mai 1871. Edition L. Vanier, pp. 94-95.

RIMBAUD, A. (1886). *Les Illuminations*. 1^{ère} édition : La Vogue.

ROCHE, D. (1995). *La Poésie est inadmissible. Œuvres complètes*. Paris : Seuil.

SAINT JOHN PERSE, (1960). « Discours d'attribution du Prix Nobel de littérature ». Récupéré sur le site : <http://www.sjperse.org/osterling.html>

SIMEON, J.-P., « Lettre à mes enfants », (coll. dir.) MORET, M. (1993), *Célébration de la lecture*. Vevey : Editions de L'Aire.

VERLAINE, P. (1884). *Jadis et naguère*. Vanier.

- AUTRES OUVRAGES

ADAM, J.-M. (1992). *Pour lire le poème*. Bruxelles : De Boeck.

AHR, S. (2006), *L'Enseignement de la littérature au collège*. Paris, L'Harmattan.

AHR, S. (2014), *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris, Éditions Honoré Champion.

AHR, S. (septembre 2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*. CRDP de Grenoble : SCEREN [CNDP-CRDP Académie de Grenoble].

AQUIEN, M. (1993). *Dictionnaire de poétique*. Paris : Livre de Poche.

AUBERTIN, M. (novembre 1999). « Le maître médiateur », *Pratiques* n°103 / 104, *Interactions et apprentissages*.

AUSTIN, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil. (Trad. Lane G. de *How to do things with Words: The William James Lectures delivered* , Oxford : Ed. Urmson, 1962)

BART, V., GRAVIER, H. et LEFORT, M.A. (mars 2006) *La lecture analytique d'extraits, 10 questions sur la lecture analytique*. Document récupéré le site de l'académie de Nancy Metz : <http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/lettres/acalettres/lycee/lycfranlect1.htm>.

BARTHES, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil, 11.

BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil, coll. Points n° 135.

BAUDELLOT, C., CARTIER, M. et DETREZ, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris : Seuil.

BAUTIER, E. et GOIGOUX, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie* n° 148, pp. 89-100.

BENOIT, J.-P. (décembre 1992). « Des propositions pour observer et développer les compétences interprétatives des élèves », *Pratiques* n°76, *Les nouveaux programmes de lycée*.

BELLEMIN-NOEL, J. (2001). *Plaisirs de Vampire : Gautier, Gracq, Giono*. Paris : PUF, 224 p.

BENVENISTE, E. (1967). *Problèmes de linguistique générale. 1966 et 1974*. Paris : Gallimard.

BISHOP, M.-F., ROUXEL, A., (2007). « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? », *Le Français aujourd'hui* n°157.

BOILEAU, N. (1674). *L'Art Poétique*. Récupéré sur le site : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5467770v>

BOIMARE, S. (1999). *L'Enfant et la peur d'apprendre*. Paris, Dunod.

BOISSINOT, A, GOSSART, F., ROUXEL, A. et SERRE-FLOERSHEIM, D. (1996). *La lecture méthodique. Approches des textes narratifs et argumentatifs*. ADAPT Editions.

BONNEFOY, Y. (1983) *La Présence et l'image*. Paris : Mercure de France.

BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de minuit.

BRAYNER, H. (2001). « “ Littérisation ” de la pédagogie et “ pédagogisation ” de la littérature: simples notes sur Philippe Meirieu et Jorge Larrosa », *Revue française de pédagogie*, pp. 27-35.

BRILLANT-ANNEQUIN, A. et MASSOL, J.-F. (2005). *Le Pari de la littérature*, actes des *Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature* organisées à l'IUFM de Grenoble et à l'Université Stendhal-Grenoble 3 : CRDP de l'Académie de Grenoble, 270 p.

BRILLANT-RANNOU, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, Thèse de doctorat. Université Rennes 2. CELAM.

BRILLANT-RANNOU, N. Entretien réalisé par Le BAUT J.-M., le 20 mars 2011, récupéré sur le site du Café Pédagogique :

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/Pages/2011/121_EntretienavecNathalieRannou.aspx

BRIOLET, D. (1983). *Poésie et Enseignement*, Thèse d'état, Université Lille II.

BRIOLET, D. (1983). *Poésie, quelle pédagogie ?* Nantes : Arts-culture-loisirs.

BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (1997). « Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature ». J. CANTERO, J. MENDOZA A. et ROMEA C.(Ed.), *Didactica de la lengua y la literatura par una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelone, Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 13-23.

BURGOS, M. (décembre 1992). « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures en lycée professionnel et ailleurs », *Pratiques* n°76, *Les nouveaux programmes de lycée*.

CALAME-GIPPET, F. et MARCOIN, D. (1999). « Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école », *Repères* n°19.

CANVAT, K. (décembre 1992). « Interprétation de texte littéraire et cadrage générique »,

Pratiques n°76, *Les nouveaux programmes de lycée*.

CANVAT, K. (2002). « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences », récupéré du site en ligne de la revue *Tréma* n° 19.

CANVAT, K. (2011). « Interprétation de texte littéraire et cadrage générique », *Le français aujourd'hui* n°175.

CANVAT, K. et LEGROS, G. (mars 1997). « Enseigner la poésie moderne ? », *Pratiques* n°93, *Enseigner la Poésie moderne ?*

CÈBE, S., GOIGOUX, R. et THOMAZET, S. (2004). « Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », *Lire écrire, un plaisir retrouvé*. Dossier du groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais, Paris : Desco (MEN).

CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2007). « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes », *Repères* n°35, pp. 185-200.

CEBE, S. et GOIGOUX, R. (2009). *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs CM1, CM2, 6e, Segpa*. Paris : Retz.

CEBE, S., GOIGOUX, R., PEREZ-BACQUÉ, M. et RAGUIDEAU C (2012). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes – Collège*. Paris : Retz.

CHABANNE, J.-C. (dir.) (2006). *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*. Actes de colloques des 7^e rencontres en didactiques, IUFM de Montpellier.

CHABANNE, J.-C., BUCHETON, D. (dir.) (2002). *Lire et écrire pour penser, apprendre et se construire ; l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.

CHARTIER, R. (dir.) (1985). *Les Pratiques de la lecture*. Paris : éditions Rivages.

CHERVEL, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIIe au XXe siècle*, Paris : Retz.

CHESNEAU DUMARSAIS, C. (1730). *Traité des tropes*. Récupéré sur le site : http://books.google.fr/books/about/Trait%C3%A9_des_tropes.html?id=JG4GAAAAQAAJ&redir_esc=y

CHEVALIER, B. (1985). *Bien lire au collège, Textes et exercices d'entraînement progressif*. Paris : Nathan.

COHEN, J. (1966). *Structure du langage poétique*. Paris : Flammarion.

COIRAULT, D. et DAVID, J. (2011). « Étude des manuels de troisième au collège », *Le français aujourd'hui* n°175.

COLLOT, M. (1989). *La Poésie Moderne et la structure d'horizon d'attente*. Paris : PUF.

COLLOT, M. (1998). *La Matière-émotion*. Paris : PUF.

COLLOT, M. et MATHIEU, J.-C. (1990). *Poésie et Altérité*, Paris : Poche.

Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature (mars 2010). *Le français aujourd'hui* n°168.

COMPAGNON, A. (1979). *La seconde main ou le travail de la citation*. Paris : Seuil.

CORDONIER, N. (1990). « La poésie et l'éclectisme critique en situation scolaire : l'exemple de "Chantre" d'Apollinaire », *Pratiques* n°76, pp. 87-103.

CORDEIRO, G. et VRYDAGHS, D. (coord.) (Automne 2014). *Les genres dans l'enseignement du français : un objet ou/et un outil didactique ?* Belgique, Namur : Collection « Recherches en didactique du français » Vol 7.

CORNAIRE, Cl. et GERMAIN, Cl. (1985). *La compréhension orale*. Paris : Editeur Clé International.

DABENE, M. et QUET, F. (1994). *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Paris : Delagrave.

DABENE, M. et QUET, F. (2002). « Lecture : l'espace d'un problème », *Le français aujourd'hui*, n°131.

DAUNAY, B. (2002), *Eloge de la paraphrase*. Saint Denis : PUV.

DAVID, J., CHISS, J.-L. et REUTER, Y. (dir.) (2005). *Didactique du français, Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

DE BEAUDRAP, A. R. (2006). « La culture littéraire au second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes », CHABANNE, J.-C. (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre, 7èmes rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature*, IUFM Montpellier.

DEBREUILLE, J.-Y. (dir.) (1995). *Enseigner la poésie ?* Lyon : PUL.

DE CERTEAU, M. (1980). *L'invention du quotidien. 1 Arts de faire*. Paris : Gallimard,

DE CERTEAU, M. (1993). *La culture au pluriel*. Paris : Seuil (3^e éd.)

DE CROIX, S. (2010). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*. Thèse de doctorat soutenue en 2010, UCL, Louvain La Neuve.

DENHIÈRE, G. (1985). « De la compréhension à la lecture », *L'Orientation scolaire et professionnelle* n° 4, pp. 305-329.

DESCHENES, A.-J. (1991). « La lecture : Une activité stratégique ». *Les entretiens Nathan*, vol. 1. Paris: Nathan.

DELAS, D. et MARTIN, S. (mars 1997). « Poésie. Poétique. Petite bibliographie critique pour les enseignants de français », *Pratiques* n°93, *Enseigner la Poésie moderne ?*

DELEUZE, G. (1969). *Logique des sens*. Paris : Editions de Minuit.

DEMOUGIN, P. et MASSOL, J.-F. (septembre 1999). *Lecture scolaire et lecture privée : la question de la Littérature à l'École*, journée d'étude organisée à l'IUFM de Nîmes : CRDP de l'Académie de Grenoble.

DE PERETTI, I. et MANESSE, D. (1994). « Le français au collège et au lycée ». DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et Didactiques des didactiques, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, pp. 79-93.

DESCOTES, M. (dir.) (1989). *Lecture Méthodique, de la construction du sens à la lecture méthodique*, Toulouse : CRDP.

DESCOTES, M. (1995). *Lire méthodiquement des textes*. Paris : Bertrand Lacoste.
« Dix Thèses de doctorat récentes présentées par leurs auteurs » (2011), *Lettre de l'AIRDF* n°49.

DONNAT, O. (2009). *Les pratiques culturelles des français à l'ère du numérique. Enquête 2008*. La découverte / Ministère de la Culture et de la Communication, pp. 141-262.

DOUBROVSKY, S. et TODOROV, T. (dir) (1971). *L'enseignement de la littérature*, actes du colloque de Cerisy : Plon.

DUBOIS-MARCOIN, D. et TAUVERON, C. (Coord.) (2008). *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège, Repères n°37*.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L, et LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck (2^e éd.).

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (dir) (1996). *Pour une lecture littéraire. 2 : Bilan et confrontations*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

DUFAYS, J.-L. (septembre 1997). « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14/15 ans », *Pratique* n°95, pp. 31-52.

DUFAYS, J.-L. (2006). « La lecture littéraire, des “ pratiques du terrain ” aux modèles théoriques », *Revue Lidil* n°3. *La réception des textes littéraires*, pp. 79-101.

DUFAYS, J.-L. (novembre 2006). « Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques » (communication). Colloque international, *Approche empirique de la pluralité interprétative des récits*, Université de Lausanne.

DUFAYS, J.-L. (2007). « Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques », *La Recherche* vol. 46, pp. 71-90.

DUFAYS, J.-L. (dir.) (2007). *Enseigner et apprendre la littérature, aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain La Neuve : PUL.

DUFAYS, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : Peter Lang (2^e ed.).

DUFAYS, J.-L. (2011). « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des compétences? », *Pratiques* n°149 / 150, pp. 227-248.

DUFAYS, J.-L. (février 2012). « Enseigner la lecture littéraire, une affaire de compétences? », *Cahiers Pédagogiques* n° 495, *Maîtrise de la langue. Compétence 1 du socle commun*, pp. 28-30.

DUMORTIER, J.-L. et LEBRUN, M. (2006). « Une formation littéraire malgré tout ». *Enseigner la littérature dans les classes "difficiles"*. Echos du colloque d'octobre 2005 à Aix-

en-Provence. Namur : Presses universitaires de Namur.

DUQUESNE, D. (dir.) (1992). *Lectures méthodiques : quelles conceptions de la lecture ? Pour quels projets ? Actes d'études et de recherche*, Angers.

DUQUESNE, D. (1993). *Lecture méthodique, lecture littéraire. Théorie. Pratiques. Perspectives*. Angers : CRDP des pays de Loire — CRDP de Maine et Loire.

DUPOUY, C. (1987). *René Char*. Paris : Belfond.

DUVAL, I. (automne 2004). « La poésie et l'enseignement du français », *Revue Québec français* n°135, pp. 42-45.

ECO, U. (1992). *Les Limites de l'interprétation*, (trad), Paris : Grasset.

ECO, U. (1979). *Lector in Fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris, Grasset.

ETERSTEIN, C. (2000). *La littérature française de A à Z*. Paris : PUF.

ETIENNE, B. (2011). « De la dérive techniciste à la tectonique des textes », *Le Français aujourd'hui*, n°175.

FAYOL, M. (1985). *Le Récit et sa construction : Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.

FAYOL, M. et MONTEIL, J.-M. (1994). « Stratégies d'apprentissage / Apprentissage de stratégies (notes de synthèse) », *Nouvelle Revue de pédagogie*, vol. 106, pp. 91-101.

FAVRIAUD, M. *et al.* (2009). « Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production poétique au cycle 2 de l'école primaire », *Repères* n°40, *Écrire avec, sur, de la littérature*.

FAVRIAUD, M. et VINSONNEAU, M. (2010/2). « Ce que les élèves au cycle 2 vivent et pensent avec la poésie intéresse-t-il la poétique autant que la didactique ? », *Le français aujourd'hui* n°169, *Enseigner la poésie avec les poèmes*, p. 130.

FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (dir.) (2000). *Enseigner la littérature*. Actes de colloques. CRDP Midi Pyrénées, Delagrave.

FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G. et MAZAURIC, C. (dir.) (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : PIE-Peter Lang.

FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G. et MAZAURIC, C. (dir.) (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : PIE-Peter Lang.

FRIEDRICH, F. (1976). *Structures de la poésie moderne*. Paris : Denoel-Gonthier (trad. par Demet).

GADAMER, H.-G. (1965). *Vérité et Méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil (2^e éd.).

GARNER, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Co.

- GERVAIS, B. (1993). *A l'écoute de la lecture*. Montréal. V1b.
- GERVAIS, B., BOUVET, R. (dir.) (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec : PUQ.
- GIASSON, J. (1990). *La Compréhension en lecture*, Bruxelles : De Boeck.
- GIASSON, J. (2003). *La Lecture de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- GIASSON, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- GOIGOUX, R. et NONNON, E. (coord.) (2007). *Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, Repères n°35*.
- GROSSMANN, F. (1999). « Littératie, Compréhension et interprétation des textes », *Repères* n°19.
- GUERNIER, M.-C. (septembre 2012). « Pratique(s) de lecture : une notion partagée par la sociologie et la didactique » (communication). Colloque international *Vers une transgression des frontières*. HEP Vaud.
- HALTE, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- HALTE, J.-F. (novembre 1999). « Les enjeux cognitifs des interactions », *Interactions et apprentissages, Pratiques* n°103 / 104.
- HAMELINE, D. (1980). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, Entreprise moderne d'édition.
- HEBERT, M. (2002) *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Montréal. Récupéré sur ce site : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794>
- HEBERT, M. (2007). « Oral et écrit réflexif ». PLESSIS-BÉLAIR, G., LAFONTAINE, L., et BERGERON, R. (Dir.), *Didactique du français oral au Québec : Recherche actuelles et applications dans les classes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- HEIDEGGER, M. (1958). « ...L'homme habite en poète... ». *Essais et conférences*, Paris : Gallimard, pp. 224-248.
- HEIDEGGER, M. (1927). *Sein und Zeit (Etre et Temps)*. Paris : Gallimard, (trad. R.Boehm et A. de Waelhens, 1964)
- IRWIN, J. W. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- ISER, W. (1985). *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique (trad.)*. Bruxelles : Mardaga.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit.
- JAKOBSON, R. (1973). *Qu'est-ce que la poésie ?* Paris : Seuil.
- JAUSS, H-R. (1978). *Pour une Esthétique de la réception (trad)*. Paris : Gallimard.
- JAUSS, H-R. (1988). *Pour une Herméneutique littéraire (trad)*. Paris : Gallimard.

- KANT, E. (2000). *Critique de la faculté de juger*. Flammarion. (1^{re} éd 1790).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris : A. Colin.
- LANGLADE, G. et ROUXEL, A. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes de colloque. Université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, janvier 2004 : PUR.
- LAPLANTINE, C. (2011). « Une approche de Baudelaire et du langage poétique avec Benveniste », *Le Français aujourd'hui* n°175.
- LECAVALIER, J. et RICHARD, S. (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*. Montréal : Chenelière Edition.
- Lecture méthodique, collège-lycée* (1990). CRDP de Versailles.
- La lecture méthodique*. (1996). Paris : ADAPT.
- LE GOFF, F. (mars 2010). « Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques ? » Actes de colloque : *11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, Genève. Article récupéré sur le site : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Le%20Goff%202010.pdf
- LE GUERN, M. (1973). *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*. Paris : Larousse.
- LEUWERS, D. (1991). *Introduction à la poésie moderne et contemporaine*, Paris : Bordas.
- LYOTARD, J.-F. (1971). *Discours, Figure*. Paris : Klincksieck.
- MAINGUENEAU, D. (2011). « Linguistique, Littérature, Discours littéraire », *Le Français aujourd'hui* n°175.
- MANESSE, D. (2007). « Les difficultés de lecture en collège ». *La lecture au début du collège*. Paris : MEN-ONL, pp. 29-34.
- MAINGUENEAU, D. (1990). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Bordas.
- MARGHESCOU, M. (2009). *Le concept de littéarité. Critique de la métalittérature*. Paris : Kimé.
- MARTIN, R. (1983). *Pour une logique des sens*. Paris : PUF.
- MARTIN VAN DER HAEGEN, F. (octobre 1991). « La Lecture méthodique au carrefour des théories de la lecture, du texte et de l'apprentissage », *Le Français dans tous ses états* n°17.
- MASSOL, J.-F. (Dir.). BEDOIN, E., DEMOUGIN, F., DEMOUGIN, P. et GEWINNER, M. (avec la coll. de) (janvier 1996). *Poésie contemporaine, 25 lectures et commentaires pour les lycées*. CRDP de l'académie de Grenoble.
- MASSOL, J.-F. (1988). « Transformations des pratiques scolaires de poésie, en France, à la

- fin du XIXe siècle », *Littérature* n°72, pp. 62-80.
- MASSOL, J.-F. (1990). « De l'artiste au voyant : le poète selon Rimbaud », *Romantisme* n°67, pp. 77-86.
- MASSOL, J.-F. (2004). *De l'institution scolaire de la littérature française, 1870-1925*. Grenoble : ELLUG.
- MAULPOIX, J.-M. (1996). *Fureur et Mystère de René Char*. Paris : Folio.
- MAULPOIX, J.-M. (2000). *Du Lyrisme*. Paris : J. Corti.
- MAZALEYRAT, J. (1974). *Éléments de métrique française*. Paris : Armand Colin.
- MEIRIEU, Ph. Site de Philippe Meirieu, dictionnaire personnel en ligne : récupéré du site : www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm
- MEIRIEU, Ph. (1984). *Apprendre oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur.
- MEIRIEU, Ph. (1992). *L'inavouable et/est l'essentiel itinéraires de lecture*. INRP, Perspectives documentaires en éducation n°2, pp. 5-42.
- MEIRIEU, Ph. (1996). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF éditeur, 2^e éd. (1^{ère} éd. 1995).
- MEIRIEU, Ph. (2000). *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ? 1*. Lyon: Chronique sociale, 7^e éd. (1^{ère} éd. 1984).
- MEIRIEU, Ph. (2000). *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2*. Lyon : Chronique sociale, 7^e éd. (1^{ère} édition 1984).
- MEIRIEU, Ph. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : ESF éditeur.
- MEIRIEU, Ph. (2013). *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*. Paris : ESF éditeur.
- MEIRIEU, Ph. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.
- MICHEL, R. (mai 1999). « La Lecture méthodique à la lumière des instructions officielles : une obscure clarté », *Pratiques* n°101 / 102, *Textes officiels et enseignement du français*.
- MOLINO, J. et GARDE TAMINE, J. (1988). *Introduction à l'analyse de la poésie*. Paris : PUF.
- MOUNIN, G. (1962). *Poésie et société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- MOUNIN, G. (1985). *Avez vous lu Char ?* Paris : Corti.
- MOURAD, F.-M. (1990/1991). « La Lecture méthodique : enjeux et débats ». *L'Ecole des Lettres* n°11.
- NONNON, É. (1992). « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes », *Recherches* n°17, pp. 97-132.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, vol III, PISA.
- ONL (2007). *La lecture au début du collège*. Paris : MEN-ONL.
- OTTEN, M. (1987). *Sémiologie de la lecture*. DELCROIX, M. et HALLYN, F. (dir.). *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*, Paris Gembloux : Duclot.
- PAGES, A. (février 1990). « A propos de la lecture méthodique », *L'Ecole des Lettres* n°4 et

n°8.

PAQUAY, L., CRAHAY, M. et DE KETELE, J.-M. (dir.) (2010). *L'analyse qualitative en éducation, des pratiques de recherche aux critères de qualité, Hommage à Huberman*. Bruxelles : De Boeck, 2^e édition.

PETITJEAN, A. et RABATEL, A. (2007). « Questions de style », *Pratiques* n°135/136, pp. 3-14.

PICARD, M. (1986). *La Lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

PICARD, M. (1987). *La Lecture littéraire*, Actes du Colloque de Reims des 14/16 juin 1984. Paris : Clancier-Guénaud.

PONGE, F. (2001). *Entretiens avec Sollers*. Paris : Seuil.

POSLANIEC, C. (1992). *De la lecture à la littérature : introduction à la littérature : littérature, littérature de jeunesse, enseignement*. Paris : Le Sorbier.

Pratiques, n°31, *Travail en équipe* (octobre 1981).

Pratiques n°38, *Enseigner la littérature* (1983).

Pratiques n°103 / 104, *Interactions et apprentissage*. (décembre 1999).

Pratiques n°95, *La lecture analytique en 3^e/2^{nde}* (septembre 1997).

Pratiques n°137 / 138, *La Didactique du français, Hommages à Jean François Halté*. (juin 2009).

Pratiques n°157 / 158, *Théorie et pratique des genres*. (juin 2013).

PREFONTAINE, C. et LEBRUN, M. (dir.) (1992). *La lecture et l'écriture, Enseignement et apprentissage*, Montréal : Logiques écoles.

PRESSLEY, M. et AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal protocols of reading : The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ : Erlbaum.

Programmes Officiels de français, Collège, Ministère de l'Education nationale française, *B.O. Août 2008*.

RABARDEL, P. et PASTRÉ, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.

RABARDEL, P. (1995), *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

RABATEL, A. (2001). *Effacement énonciatif et argumentation indirect*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches. Université Lumière Lyon 2.

RABATEL, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

REUTER, Y. (décembre 1992). « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle », *Pratiques* n°76, *Les nouveaux programmes de lycée*, pp. 7-25.

REUTER, Y. (septembre 1992). « Enseigner la littérature? », *Recherches* n°16, *Apprendre la Littérature*, pp. 55-70.

- REUTER, Y. (dir.) (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Actes de colloque. Equipe THEODILE-CREL (Lille). Paris : P. Lang.
- REUTER, Y. (2007). « Statuts et usages de la notion de genre en didactique(s) », *Le Français aujourd'hui* n°159, pp. 11-18.
- REUTER, Y. (ed.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- RICHARD, J.-P. (1964). « René Char », *11 études sur la poésie moderne*. Paris : Seuil.
- RICOEUR, P. (1975). *La Métaphore vive*. Paris : Seuil.
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action, Essai d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- RIFFATERRE, M. (1978). *Sémiotique de la poésie*, Paris : Seuil.
- RONVEAUX, C. (novembre 2006). « Du topique à l'isotopie. La pluralité interprétative au service de l'apprentissage de la coopération textuelle dans les cercles de lecture » (Communication). Colloque international, *Approche empirique de la pluralité interprétative des récits*, Université de Lausanne.
- ROSENBLATT, L. (1995). *Litterature as exploration*. New York : The modern Language Association of American (5^e édition).
- ROSIER, L. et POLLET, M.-C. (éd.) (2007). *Les Mauvais genres en classe de français ?* Namur : PUN.
- ROUXEL, A. (1995). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : PUR.
- ROUXEL, A. (2004). « Qu'entend-on par lecture littéraire ? ». *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. CRDP de l'Académie de Versailles, pp. 19-30.
- ROUXEL, A. (2007). « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur », *Le français aujourd'hui*, n°157, pp. 65-75.
- RUMELHART, D. et NORMAN, D. (1978). « Accretion, tuning and restructuring : Three modes of learning ». COTTON et KLATZKY (dir.). *Semantic Factors in Cognition*. Erlbaum.
- RUWET, N. (1972). *Langage, musique, poésie*. Paris : Seuil.
- SARTRE, J.-P. (1948). *Qu'est ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.
- SCHAEFFER, J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris : Seuil.
- SCHAEFFER J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires ; Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Vincennes : Éditions Thierry Marchaisse.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (1997). « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères* n°15, pp. 27-40.
- SCULFORT, M.-L. (1994). *Explication de textes ou lecture méthodique ? Fondements et enjeux*. Orléans : MAFPEN.

Socle commun de compétences et de connaissances. Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation : <http://eduscol.education.fr/cid47412/la-maitrise-de-la-langue-francaise.html>

TAILHANDIER CAZORLA, S. (2012). « Quelle transmission de l'enseignant à l'élève en lecture analytique au secondaire ? Quels moyens ? », Actes du colloque international *Transmettre ?* Paris : CNAM.

TAILHANDIER CAZORLA, S. (2013). « Résistance poétique et lecture littéraire : Un accord pluriel » (communication). Colloque International *Interpréter selon les genres*. Université Cadi Ayyad. Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Marrakech : Maroc.

TAILHANDIER CAZORLA, S. (2013). « Rôle et effets des pratiques langagières dans l'apprentissage de la lecture analytique au secondaire » (communication). Colloque international. *4^{es} Rencontres internationales de l'Interactionnisme socio-discursif*, juillet 2013.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Logiques Ecoles.

TAUVERON, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école du texte réticent au texte proliférant », *Repères* n°19, pp. 9-38.

TAUVERON, C. (dir.) (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.

TAUVERON, C. (2002), « La littérature comme jeu 1, à l'école aussi ». *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne. Versailles : DESCO. Récupéré du site : <http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html?mddtab=23139>

TAUVERON, C. (2002). « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture ». *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de colloque de l'université d'automne. Versailles : DESCO.

TOURNIER, M. (1981). *Le vol du Vampire*, «notes de lecture». Paris : Mercure de France.

VAN DER BREMPT, M. (mars 1997). « Introduire à la poésie contemporaine : l'exemple de la métaphore chez Ponge », *Pratiques* n°93, *Enseigner la Poésie moderne ?*

VECK, B. (dir.) (1988). « Production de sens: lire/écrire en classe de seconde », *Départ de Didactiques* n°1, pp. 215-216.

VIALA, A. et ARON, P. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : PUF.

VIAU, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 2^e édition.

VIBERT, A. (mars 2011). « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » Séminaire national. Récupéré sur le site : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf

VIENNEAU, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : G. Morin.

VILLE, R. (2006). *Char : « une Poétique de résistance », être et faire dans les feuillets d'Hypnos*. Paris : PUPS.

VIOLO, P. (1982). « Du côté du lecteur », *Versus* n° 31/32, p. 5.

VYGOTSKY, L.S. (1985). *Pensée et langage*, Paris : Éditions Sociales.

VYGOTSKY, L.S. (1994). « Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement » (F. Sève, trad.), *Société française* n° 50, pp. 35-47.

Glossaire

Glossaire (approche générale et personnelle)
Approche transactionnelle
<p>Cette définition est empruntée à Hébert : Pour Louise Rosenblatt (1995), le sens d'un texte dérive de la transaction entre un lecteur, un texte et un contexte spécifiques. Chaque lecteur étant unique, le sens d'un texte réside dans l'expérience qu'il en a faite et est donc nécessairement subjectif. Le sens ne réside pas dans le seul contenu du texte ou message de l'auteur, mais dans l'événement. L'approche transactionnelle de la lecture conçoit la compréhension comme un «événement» mettant en jeu des variables indissociables (lecteur/texte/contexte) et qui sont à observer, de manière ethnographique, dans toute leur dynamique et en un seul bloc. Selon cette approche (Pressley et Brown : 1995) un élève a de meilleures chances d'être un lecteur compétent, et qui développe des habitudes de lecture positives et durables, s'il est encouragé à: 1) apprendre à utiliser un répertoire de stratégies de manière flexible qui lui auront été enseignées de manière explicite (cognitivism et métacognition); 2) répondre esthétiquement de manière personnelle (readerresponse); 3) développer son point de vue sur un texte en le comparant aux autres points de vue apportés par le groupe (socio-constructivisme); 4) relier ses connaissances littéraires nouvelles à ses expériences littéraires ou personnelles antérieures (théorie des schémas et <i>théories de la réception</i>).</p>
Compréhension en lecture (approche générale)
<p>Selon le modèle contemporain exposé par Giasson (1990), il s'agit d'une opération interactive dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte, et grâce à laquelle le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, des opinions personnelles et de son intention de lecture. Le lecteur utilise ainsi les informations syntaxiques, sémantiques, rhétoriques et pragmatiques contenues dans un texte, pour appréhender le message proposé par l'auteur et, au-delà des faits et de l'information, pour construire ses propres significations, dans un contexte donné (Legendre, 1993 : 229). Pour Olshavsky (1977), comprendre est une activité d'identification et de résolution de problème et qui repose sur l'utilisation de stratégies pour la compréhension des mots, des propositions et la compréhension globale de l'histoire.</p>
Compréhension littérale
<p>Les habiletés propres à la compréhension sont souvent organisées selon une hiérarchie de niveaux de compréhension, inspirée de la taxonomie des objectifs d'éducation élaborée par Bloom (1956). Selon cette hiérarchie, le niveau le plus élémentaire serait la compréhension littérale ou la simple compréhension des informations et des idées explicitement fournies par le texte. La compréhension littérale du texte est la première lecture, celle qui se contente d'exploiter les éléments internes de l'énoncé et se cantonne au niveau des sens dénotés, directement perceptibles (Dufays, 1997 : 32). Elle est le mode de lecture ordinaire et quasi-exclusif des messages fonctionnels, d'où son synonyme de compréhension fonctionnelle. Elle se mesure souvent à la capacité de pouvoir rappeler ou résumer les informations principales.</p>

<p align="center">Construction du sens</p>
<p>Dans le programme de français au collège, « construire du sens » est un des objectifs de la lecture analytique. Les stratégies mises en place sont multiples, de différents niveaux ; nous entendons ici construction du sens comme synonyme d'élaboration de sens au sens large, soit, prenant en compte le degré et niveau d'élaboration de sens, le niveau de structuration de sens : la construction du sens, dans le cadre de la lecture analytique, dépend en grand part de la pertinence de chacune de ces variables.</p> <p>Dans une approche plus générale, le terme fait référence à un principe important de la psychologie cognitive selon lequel l'apprentissage est un processus actif et constructif. La personne qui apprend ne reste pas passive devant ce qui lui est présenté (Tardif, 1992). On insiste ici sur « <i>le rôle actif et structurant du sujet et de ses schèmes conceptuels dans la constitution du savoir et de la réalité.</i> » (Legendre, 1993 : 255).</p>
<p align="center">Distance critique</p>
<p>Dans le cadre de la lecture analytique d'un texte poétique résistant, on propose d'entendre par ce terme une lecture qui combine, articule une approche distanciée (relativisation du propos par la modalité évaluative, épistémique, mise en retrait dans l'énonciation) ET une approche manifestant une implication dans les choix (<i>crisis</i>) interprétatifs faits et la visée argumentative du propos (notamment par le degré d'élaboration de sens et la qualité de sa structuration). Cette notion de distance critique n'est pas à confondre avec la définition trouvée chez Annie Rouxel notamment, qui définit la distance critique comme une approche beaucoup plus objectivante du lecteur face à un son texte. Dans notre conception du terme, l'approche objectivante (marquée par le mode textuel lié à la justification, ou encore la structuration du propos nécessaire à la visée argumentative) n'interdit pas de concevoir l'approche comme étant plurielle, puisque cette visée argumentative est justement une implication, une prise de position du lecteur, et donc un refus de la neutralité face à son propos et au texte.</p>
<p align="center">Élaboration de sens</p>
<p>voir construction de / du sens.</p> <p>Du latin « <i>elabore</i> » (de « <i>labor</i> », travail), élaboration signifie un travail de création long et minutieux (Lexis, 198 : 611). ÉLABORER v. tr. XVI^e siècle, au sens 1. Emprunté du latin <i>elaborare</i>, « signifie travailler avec soin, s'appliquer, perfectionner ». (Dictionnaire de l'Académie française). Dès que l'élève est amené à verbaliser les stratégies de lecture qu'il a utilisées pour mieux comprendre le roman, il entre dans un travail d'élaboration du sens qui, en situation scolaire, devra être légitimé par les pairs ou le professeur. Si bien que, en lecture littéraire, l'élaboration du sens signifie ce travail exploratoire de relecture/écriture et qui exige d'être verbalisé (à l'oral ou à l'écrit) pour témoigner de la compréhension.</p> <p>A noter que dans le cadre de notre démarche, cette élaboration de sens s'analysera dans les verbalisations écrites des élèves (écrits intermédiaires et textes de lecteur) et s'intéressera en priorité à l'élaboration la plus aboutie, soit finale, rendue par l'élève (texte de lecteur) suite au projet de lecture analytique.</p>
<p align="center">Enseignement explicite</p>
<p>Pour Giasson, cet enseignement parfois aussi appelé « direct » « se caractérise par le souci de rendre transparent les processus cognitifs inclus dans la tâche de la lecture et par l'accent mis sur le développement de l'autonomie du lecteur. » (Giasson, <i>La compréhension en lecture</i>, chap 2, « Un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture »). Cèbe et Goigoux soulignent aussi l'importance de cet étayage dans la compréhension</p>

des textes.
Hypothèse de sens restreint
Les hypothèses dites de sens restreint (HR) se définissent au sens strict comme la combinaison de deux données pour en formuler une nouvelle, que l'on nomme hypothèse de sens (HR).
Hypothèse de sens large
Les hypothèses que nous allons ensuite nommer de sens large sont celles que les élèves ont élaboré de la même manière, mais qu'ils ont aussi choisi de faire figurer comme axe ou sous-parties (nous retiendrons pour des raisons pratiques seulement les secondes dans la comptabilité, sauf quand les sous-parties sont inexistantes). Elles sont nommées « de sens large » car elles peuvent donc contenir, dans leur développement même, des hypothèses de sens restreint (HR).
Indéterminations textuelles
<p>Dans son ouvrage <i>Stéréotype et lecture</i>, Dufays, évoquant tout d'abord le « repérage des indéterminations », explique qu'il y a « effort de la part du lecteur demandé lorsque le texte est ressenti comme “ complexe ” et donne l'impression de résister au travail de construction. En réalité, cet effet est moins produit par le texte que par les limites du système de décodage mis en œuvre pour l'appréhender ». Puis d'ajouter, page 156 : « il est cependant des unités de sens qui suscitent la perplexité de l'ensemble des lecteurs parce qu'elles constituent des infractions par rapport aux principes de cohérence et de non contradiction qui régissent le développement du sens global. [...] Ces “ indéterminations ” me semblent pouvoir être classées en 4 grands types :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'ambiguïté : le lecteur identifie une ou plusieurs unités sémantiques auxquelles il peut attribuer au moins deux sens distincts ; – le résidu : le lecteur identifie une ou plusieurs unités sémantiques qui ne s'intègrent pas au système de significations qu'il a développé ; – le blanc : le lecteur identifie un ou plusieurs lieux du texte où une information nécessaire pour boucler le système de signification fait défaut ; – la contradiction : le lecteur identifie une relation d'incompatibilité entre deux ou plusieurs unités sémantiques de même niveau. <p>Face à ces “ lieux d'incertitude”, deux attitudes sont possibles. Le plus souvent, le lecteur cherchera à réduire les résistances en intégrant “ de force ” le texte dans le schéma du topic : la construction est alors bouclée par le <i>clichage</i>. Mais il est aussi possible de préserver les indéterminations, de renoncer à les rationaliser : la construction reste alors inachevée et la lecture se fait <i>suspensive</i>. » Il développe ensuite ce qu'il entend par « lecture suspensive » : ainsi appelée par Steinmetz, « pour respecter l'altérité des virtualités textuelles, le lecteur se doit donc de mettre en œuvre une lecture où les lieux d'incertitude sont maintenus et interrogés ».</p>
Inférences
Pour Giasson : « pour qu'il y ait inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est écrit. Il y a inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle ».

Inférence de liaison (I.1) : il s'agit de la recherche de liens logiques entre différents éléments d'un même texte. Par exemple, une inférence créée à partir d'un champ lexical.

Inférence interprétative (I.2) : il s'agit de la création d'une hypothèse de lecture nouvelle née de la mise en relation de connaissances antérieures et d'un élément présent dans le texte. Par exemple, un lecteur comprenant, à la lecture de « Demain, dès l'aube... » de Hugo, que le terme « tombe » fait référence à la tombe de sa fille, Léopoldine, décédée le jour de ses noces. Sans cette connaissance biographique, le rapprochement, et donc l'inférence, sont impossibles.

Inférence optionnelle ou pragmatique (I.3) : il s'agit de la création d'une hypothèse de lecture par déduction à un sous-entendu probable d'un terme ou d'un groupe de mots, pas nécessairement vrai, pouvant être issu de l'imaginaire littéraire, d'une réminiscence personnelle, d'un stéréotype culturel... Par exemple, dans le poème de René Char, « Evadné », le terme « silex écartelé » peut, par l'image mentale stéréotypée et analogique du « silex » (sexe masculin), par l'univers de référence sémantique du participe passé adjectivé « écartelé » (entre jambe féminin), amener l'image inférentielle d'un coït.

Interaction incomplète

Inscrites dans les « dérives » interprétatives, ces interactions ne mènent pas l'élève des premières « impressions de lecture » à « l'interprétation raisonnée », mais elles privilégient, ne se concentrent que sur une des étapes de cette élaboration du sens ou se focalisent sur une stratégie bien précise : ce serait le cas d'une étude de texte où il ne serait que question d'en analyser les figures de style, ou simplement répondre à quelques questions de compréhension littérale, sans inscrire l'exercice dans un projet de lecture menant à l'élaboration d'une interprétation de ce texte par l'élève...

Interaction partielle

On entend par interaction partielle les interactions où l'élève n'est pas confronté à l'effort interprétatif exigé pour l'élaboration d'une « interprétation raisonnée ». Pour donner un exemple, lorsque l'enseignant, sous couvert de quelques questions, finirait par dicter sa lecture d'un texte littéraire étudié en classe, ou un manuel scolaire, qui donne le nom des axes interprétatifs au dessus même des questions qui sont censées y mener l'élève.

Interprétation

Selon la taxonomie de Bloom, l'interprétation, ou compréhension inférentielle, signifie pouvoir induire à partir des informations et des idées implicitement fournies par les textes (Legendre, 1993 : 229). L'étymologie latine du mot (*interpretatio*) signifie « révélation des choses cachées » (Lexis, 1989 : 973). L'interprétation d'un texte vise à lui donner du sens, à rendre clair ce qui est obscur et est synonyme de commenter, d'expliquer (Petit Robert, 1990 : 1023). Interpréter c'est s'appuyer sur des textes antérieurs ou des connaissances extérieures pour « faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, débusquer des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés. » (Dufays, 1997). « Comprendre » ferait davantage référence à des processus automatiques et donc indépendants de la volonté consciente du lecteur (Gervais, 1993; Vandendorpe, 2001). En revanche, l'interprétation s'appuierait sur des processus conscients et délibérés et résulterait d'une volonté de résoudre un problème, un problème soulevé par le texte ou par le lecteur.

Comme le souligne Tauveron (*comprendre et interpréter..*) : « pour Vandendorpe, la compréhension s'appuie sur des processus automatiques, l'interprétation sur des processus délibérés et conscients mais leurs

rappports sont à concevoir en termes dialectiques, l'objectif final étant bien de comprendre ». « Pour Gervais, la compréhension s'exerce, là encore automatiquement, sur « la fraction de la saisie du texte qui ne pose aucune difficulté » ; elle varie en fonction de la culture du lecteur, ce qui revient à dire que la transparence n'est pas une propriété du texte mais un effet de lecture ; l'interprétation, quant à elle, sert à résoudre une illisibilité résiduelle et oblige à renouveler ses habitudes interprétatives ; il s'ensuit que la ligne de démarcation entre compréhension et interprétation est fluctuante (« ce qui est à comprendre pour l'un est à interpréter pour l'autre ») mais au bout du compte les deux processus sont en interaction dialectique ». L'interprétation s'appuierait sur des processus conscients et délibérés et résulterait d'une volonté de résoudre un problème, un problème soulevé par le texte ou par le lecteur. Tauveron reprend aussi les positionnements de Dufays et Gervais, pour souligner en quoi, pour ces auteurs, la compréhension appelle des processus de lecture, là où l'interprétation nécessite des stratégies, pour « résoudre », par cet effort cognitif, une faille, un « problème » né de la lecture-compréhension.

Nous proposons pour notre part de donner la définition suivante à la notion d'interprétation, sans prétendre à ce que celle-ci soit exhaustive ni unique, mais construite à partir des apports des théories de la lecture, et de la notion de lecture plurielle : l'interprétation d'un texte littéraire est la lecture possible, personnelle, d'un texte littéraire : lecture seconde, élaboration d'un sens second, qui peut être qualifiée de « texte de lecteur » dès lors qu'elle est sous forme de verbalisation écrite ; lecture construite et structurée par des hypothèses de lectures, elles-mêmes construites par les interactions texte-lecteur, et les stratégies structurant ces interactions, sous des modalités plurielles. L'interprétation est donc une lecture plurielle, toujours relative, mais possible, soit personnelle et assumée, d'un texte littéraire.

Lecture analytique

La lecture analytique est ainsi définie comme une lecture que nous qualifierions d'évolutive, dans le sens où elle demande une élaboration progressive d'un sens, partant d'une approche intuitive », de « réactions spontanées », pour « aller vers une interprétation raisonnée » (Extrait B.O. N°6, août 2008, préambule) : Il s'agit donc pour l'élève de comprendre et utiliser des stratégies de lecture très variées : Les exigences internes de l'exercice, ou processus, sont de multiples natures, et se distinguent des processus engagés dans la lecture dite « courante », par leur nombre et par leurs caractéristiques, mais aussi par les compétences qu'elles convoquent : l'élève doit donc avoir acquis un certain nombre de savoir-faire en fonction de chacune des opérations mentales liées à cet exercice. On parlera donc davantage de stratégies de lecture, c'est-à-dire de processus qui ne sont pas innés ; il s'agit plutôt d'actions conscientes, qui sont à inscrire dans une démarche réfléchie d'élaboration du sens et qui s'apprennent, s'améliorent avec la pratique, varient en fonction de la motivation et peuvent augmenter la compréhension si elles sont adéquatement choisies, appliquées et gérées.

C'est à partir des hypothèses de lecture élaborées par ces interactions, que l'élève lecteur devra être capable d'en choisir certaines, d'en mettre en relation d'autres, pour construire des pistes d'interprétation : l'un des enjeux est alors d'arriver à dépasser la paraphrase, sans tomber non plus dans le délire interprétatif. Ce n'est qu'alors que l'on pourra véritablement parler de construction d'une « interprétation raisonnée », que l'on pourrait entendre comme une élaboration de sens structurée et argumentée, reposant sur des choix assumés d'hypothèses de lecture : le texte vu à travers le prisme d'une lecture à la fois subjective et raisonnée. Il nous semble important enfin de souligner que cette élaboration finale du sens ne prend selon nous tout son sens qu'une fois mise par écrit, prenant alors la forme d'un « texte de lecteur ».

Enfin, la richesse d'une lecture analytique dépend de la pluralité des rapports au texte qui auront été instaurés, compris, expliqués, et ces rapports font référence aux modes de lecture que nous avons répertoriés. L'orientation encore très analytique, objectivante de cette lecture, malgré l'intérêt porté à l'activité du lecteur et à sa position de sujet (modèle de lecture participative) entraîne des critiques face à ce modèle d'apprentissage scolaire, certains défendant cette position objectivante qui se poursuit au lycée, d'autres prônant au contraire une lecture subjective (notamment Annie Rouxel Catherine Mazauric, Gérard Langlade), telle qu'elle est davantage affichée dans le cadre de la lecture cursive ou en classes primaires ; d'autre enfin montrent la possibilité d'une articulation de ces approches, et la richesse de cette combinaison, dès lors qu'elle s'inscrit dans une lecture dialectique. Ce modèle de lecture se retrouve chez Michel Picard, Jean-Louis Dufays ou encore Sylviane Ahr, et nous avons montré l'intérêt d'une prise en compte de cette lecture dans les programmes officiels, d'autant que ce modèle favorise une pluralité des rapports au texte, d'un point de vue tant cognitif que métacognitif. La démarche d'apprentissage de lecture analytique que nous proposons dans le cadre de notre recherche impliquée s'inscrit donc dans ce modèle de lecture : notre modélisation peut ainsi se définir comme un système combinatoire avec oscillation vers l'analytique.

Lecture littéraire

La définition de ce terme est difficile à cerner : à la fois objet « banal car il appartient à l'expérience de chacun, complexe car il se dérobe aux définitions et qu'il est aujourd'hui sujet de débats et de polémiques. Doté d'une fragile existence terminologique, il n'apparaît « officiellement » qu'en 1984 avec Picard qui lui consacre un colloque à Reims. Il est ensuite repris par plusieurs didacticiens du colloque de Louvain la Neuve organisé par Jean-Louis Dufays en 1995. Actuellement, les programmes n'évoquent pas ce terme mais lui préfèrent celui « lecture analytique ». On peut dire que la lecture littéraire désigne un ensemble de pratiques [...] une vision du sujet-lecteur [...] et suppose la référence à des valeurs et donc une dimension idéologique ». En 1995, Reuter dit en substance qu'on peut lire littérairement un texte littéraire et non littérairement un texte non littéraire, et réciproquement. Pour Rouxel: « je désigne par lecture littéraire le fait de lire littérairement un texte littéraire. L'adjectif renvoie à la fois à l'objet et au mode de lecture. [...]. C'est la lecture qui confère au texte son caractère littéraire ». Elle ajoute : « Comme la lecture littéraire joue sur les références du lecteur, sur ses savoirs, elle est le lieu d'un apprentissage ».

Implication (subjective) ou lecture participative

Développée à la fin des années 1970 par Michel de Certeau (1980) : pour ce dernier, lire la littérature, c'est « s'approprier librement les textes. De même, Poslaniec, [...] met au premier plan le plaisir immédiat produit par les textes, leur pouvoir de surprendre et d'enchanter l'imagination. On a affaire ici à une lecture psychoaffective, “ ordinaire ”, “ quotidienne ”, où sont davantage privilégiées la part physiologique du lecteur et ses dimensions affective et fantasmatique, ainsi que les démarches de ce qu'Umberto Eco (1985a) appelait “ l'utilisation ” du texte. Ce qui est valorisé dans ces conditions, c'est d'abord le fond, les référents, l'énoncé, le point de vue éthique... ». Ses enjeux didactiques sont la valorisation des réceptions spontanées (notamment des commentaires paraphrastiques), la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité, mais aussi la relativisation de la littérature canonique et du sens commun, le travail sur des objets multiples, non propres à la littérature légitimée et la lecture individuelle vue comme lieu d'un « braconnage »

intelligent. Jouve, dans son article « la lecture comme retour sur soi » (*le sujet lecteur...*), exprime ainsi sa conception de cette lecture participative : « à mon sens, cette lecture participative, loin d'être " naïve ", et de diluer l'œuvre dans de vagues références au vécu, est au fondement même de la lecture littéraire. Elle réalise en effet l'indispensable appropriation d'une œuvre par son lecteur dans un double mouvement d'implication et de distance où l'investissement émotionnel, psychologique, moral et esthétique inscrit l'œuvre dans une expérience singulière. [...] Si l'on estime avec J. Bellemin Noël que " la littérature n'existe pas, mais qu'il n'existe que des livres lus ", (*idem*), n'est-il pas temps d'accueillir, voire d'encourager, les lectures effectives des élèves, c'est-à-dire des lectures marquées par les réactions personnelles, partiales et partielles, entachées d'erreurs et embrouillées par le jeu multiple des connotations ? ».

Lecture critique / objectivante

Pour Dufays, la lecture littéraire fut avant tout une mise à distance critique (Rouxel) : ces critères fondent une première conception de la lecture littéraire (Yves Reuter, 1996 ; Annie Rouxel, 1996 ; Catherine Tauveron, 2001, 2002) : elle consiste dans la mise en œuvre d'une lecture méthodique et critique où sont privilégiées l'instance du « lectant » dont parlait Michel Picard dans *La lecture comme jeu* (1986) et la « coopération interprétative » chère à Umberto Eco (1985a). Plus exactement, Bertrand Gervais (1993) a défini la lecture littéraire comme le passage d'une régie de la progression (fondée sur la lecture linéaire et l'illusion référentielle) à une régie de la compréhension (fondée sur la mise à distance et l'analyse rationnelle). On assiste alors à une valorisation des éléments formels, des intertextes, de l'énonciation, du travail de l'écrivain, du point de vue esthétique sur les textes (*Parler/lire/écrire dans la classe...*, 2006, et l'article de Jean-Louis Dufays : « la lecture littéraire, des " pratiques du terrain " aux modèles théoriques » : « La lecture littéraire comme mise à distance critique », p. 36). « La conception qui se fonde sur la distanciation peut être comparée à la lecture herméneutique dont parle Riffaterre, à la lecture pseudo-référentielle de K. Stierle (1979), ou encore à la coopération interprétative d'Umberto Eco (1985). Elle trouve sa première formulation chez Marghescou (1974) le concept de littérarité, qui n'emploie pas comme tel le terme de lecture littéraire mais décrit la manière dont la lecture littériserait les textes en recourant à une triple opération : suspension de la valeur anecdotique (ou référentielle) du texte, manifestation de ses valeurs archétypales (ou symboliques), activation maximale de sa polysémie. Le premier à avoir donné à cette manière de lire le nom de lecture littéraire est Bertrand Gervais (1993 1998) qui définit cette pratique comme le passage d'une " régie de la progression " à " une régie de la compréhension ", caractérisée par une exploration de toutes les virtualités du texte. Solidaires de l'esthétique " moderne ", les valeurs privilégiées ici sont à la fois celles de la polysémie, de la subversion, de la fictionalité affichée, de la transgression et de la poéticité » (Dufays, 1999, p. 91).

Cette lecture, par les mises à distance entre texte et lecteur, est aussi nommée objectivante, et elle s'oppose à une lecture plus participative et subjective. On trouvera dans la rubrique concernant la lecture analytique des explications concernant l'empreinte encore bien marquée de cette approche de la lecture dans les textes officiels, ce qui amène à comprendre que le modèle de lecture auquel elle correspond est encore présent dans les pratiques d'enseignement. Les « opposants » à ce modèle de lecture, et notamment les partisans d'un modèle de lecture participative, soulignent les limites de cette forme de lecture, notamment en montrant les intérêts d'une lecture telle que la lecture cursive, où l'élève devient « sujet lecteur » et où il lui est permis de s'exprimer, de s'impliquer (de manière subjective) dans son interprétation. La troisième orientation, qui privilégie une possible

articulation de ces deux approches et qui rejoint le modèle de lecture littéraire dialectique (Dufays, Picard), refuse cette dichotomie actuelle, en soulignant l'intérêt de garder un équilibre face à ces approches, et la stérilité de ce cloisonnement. Nous nous positionnons dans ce dernier modèle de lecture.

Nous soulignons aussi que la plupart du temps, nous n'employons pas le terme « critique » ou « distance critique » tel qu'il est ici défini, puisque nous lui préférons l'acception étymologique « crisis », soit le choix, la visée argumentative, et donc, une force d'implication qui contredit cette définition (voir distance critique).

Modes de lecture

On entend par ce terme les différents types de rapport texte-lecteur, ou formes d'interactions, regroupées selon la nature de ce rapport. Celui-ci est défini en fonction des stratégies de lecture qui caractérisent l'interaction. Nous avons distingué dans notre recherche quatre modes différents, après avoir pris en compte les modes de lecture employés dans le cadre d'autres recherches, que nous avons modulés en fonction des observations de textes de lecteur avant l'analyse des données. Nous avons aussi compris la nécessité de spécifier non ces modes, mais le contenu de certains d'entre eux, notamment en fonction du genre du texte littéraire étudié. Nous soulignons enfin que l'intérêt de cette analyse des modes de lecture réside dans l'observation de leur quantité dans une élaboration de sens, mais aussi de leur articulation et de leur impact dans les types de rapports construits entre le texte et le lecteur (distancié, argumentés...)

Le **mode expérientiel** : le lecteur s'inscrit de manière affective dans ses propos ou jugement (la modalité évaluative, plus précisément axiologique et épistémique se trouve pour sa part dans le mode critique). C'est le mode qui se rapproche le plus d'une lecture externe, participative ou de ce que Hébert notamment (*Op.cit*, p. 148) nomme l'engagement esthétique. C'est par exemple l'élève qui évoquerait des souvenirs personnels que lui a inspirés un passage, qui mobiliserait son imagination et ses connaissances affectives à l'intérieur de ce champ référentiel, qui s'identifierait au sujet lyrique, ferait interagir des éléments d'une envergure différente : avec une scène de sa vie personnelle (sens privé), au lieu d'une définition du dictionnaire (sens public). Un point important : c'est ce que l'on a coutume de relier aux « intuitions », « réactions spontanées », pour reprendre les termes des Instructions Officielles, or, il s'agit pour nous de souligner que ces stratégies peuvent être présentes durant toutes les étapes d'élaboration du sens.

Un processus d'apprentissage expérientiel amène l'élève à transformer son expérience vécue en savoirs, et non l'inverse. Nous pouvons faire un rapprochement avec la notion de lecture esthétique. Pour Louise Rosenblatt (1995), la lecture esthétique est la posture qu'un lecteur adopte lorsqu'il s'engage dans la lecture afin de vivre une expérience imaginaire organisée grâce à une création artistique de langage.

Pour l'acception qui nous intéresse et les stratégies qui le caractérisent, nous pouvons aussi le rapprocher de la définition de la « lecture participative », du fait des stratégies d'ordre affectif et identificatoire.

Le **mode textuel** : le lecteur effectue une analyse textuelle, structurale, du texte, pour en dégager des caractéristiques formelles. C'est le mode de lecture dont on montrait l'intérêt, notamment dans un contexte de justification d'hypothèses, mais aussi les limites, dès lors qu'il est appliqué comme fin en soi (voir les dérives liées aux activités de certains manuels). C'est néanmoins un mode qui demande l'acquisition de connaissances liées à l'analyse textuelle, et cela nous semble important à souligner, pour mieux comprendre certaines des exigences et certains points du programme qui en théorie doivent avoir été acquis par des élèves de niveau 3^e. Nous rappelons là

encore que ne considérer la lecture analytique qu'à travers cet angle nous semble être une dérive, la place de la dimension affective dans tout rapport au texte étant essentielle (voir les travaux de Rouxel, Tauveron et bien d'autres) : l'analyse doit simplement aider l'élève à mieux comprendre le pourquoi de son ressenti et de ses hypothèses de sens. Le terme de « lecture analytique » nous semble en cela bien mal choisi, car il peut amener des contre-sens.

Le **mode culturel** : si le lecteur pousse sa réflexion en établissant des liens intertextuels (par comparaison générique, thématique, socio-historique, biographique... ce que l'intégration de la lecture au sein d'une séquence favorise), s'il questionne le texte avec un au-delà du texte, que ce soit par une mise en interaction texte-auteur / époque / littérature / culture, alors il est question de stratégies culturelles. Elles font référence à la culture de ce derniers, c'est-à-dire à ses connaissances antérieurs, à réinvestir et contextualiser. Aussi sont-elles à rapprocher des inférences de type interprétatives (I2). Il serait possible d'y voir une forme d'objectivation de la lecture, ces rapprochements soulignant de fait une mise à distance entre le sujet lecteur et la fiction, mais nous ne relient pas ce mode de lecture à l'objectivation critique tel que le fait Hébert notamment, comme nous allons le préciser dans le mode suivant.

Le **mode critique / distancié** : nous choisissons de faire un mode spécifique que nous nommons « critique ou distancié », entendant par là les formes et les manifestations de prise de distance du lecteur face à la fiction et à la lecture, qu'elle se manifeste par une volonté de mise en doute du discours et donc, de relativisation du propos d'auteur, par une relativisation de son propre discours sur le texte (démarche interprétative de relativisation de toute lecture, par une approche métacognitive et métadiscursive), par une prise en compte des autres discours... Nous entendons ici « critique » dans le sens de mise à distance, visant à prendre de la hauteur face au texte, à ne pas se noyer dans l'illusion référentielle : il joue donc un rôle important de remédiation face à de possibles dérives et « délires interprétatifs » (Quet et Dabène), en inscrivant une « ère/aire du soupçon » comme forme d'interaction même.

Nous mettons en garde de ne pas confondre cette notion de « mode critique » avec la notion de « distance critique / créatrice / dialectique », et nous rappelons là aussi que ce mode ne doit pas être vu comme exclusif : l'un et l'autre sont compatibles, et demandent de l'être, dans un texte de lecteur.

Stratégie de lecture (versus processus)

Pour une approche générale, nous parlerons de stratégie de compréhension en lecture avec pour définition : « *une stratégie est une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance (...) si le déclenchement d'une série d'actions devient automatique en fonction de conditions bien définies, il n'y a plus stratégie mais procédure [ou processus]* » (Fayol, 1993, p. 26). Une stratégie, contrairement à un processus, est donc une action consciente qui s'apprend, s'améliore avec la pratique, varie en fonction de la motivation et peut augmenter la compréhension si elle est adéquatement choisie, appliquée et gérée (Pressley et Afflerbach, 1995; Pressley et al., 1992, 1989; Deschênes, 1991; Garner, 1987).

Il s'agit de bien distinguer ce terme de celui de « processus », ce qui n'est pas toujours clair : Le terme « processus » désigne ainsi un ensemble d'opérations mentales qui se déroulent dans le temps, d'une manière non linéaire ou non hiérarchique et qui, le plus souvent, sont automatiques ou instantanées (Fayol, 1993; Tardif, 1992;

Paris et al., 1991; Giasson, 1990; Baker, 1989; Garner, 1987). Par contre, si certaines opérations ou procédures sont entreprises consciemment par le lecteur, et ce dans un but précis, on parle plutôt de « stratégies »

Les stratégies de lecture littéraire peuvent plus précisément être définies comme l'ensemble des stratégies de compréhension utiles à l'adoption et l'intégration des modes expérientiel, textuel, culturel et distancié que nous proposons d'analyser. En lecture analytique, les exigences internes de l'exercice, ou processus, sont de multiples natures, et se distinguent des processus engagés dans la lecture dite « courante », par leur nombre et par leurs caractéristiques, mais aussi par les compétences qu'elles convoquent : l'élève doit donc avoir acquis un certain nombre de savoir faire en fonction de chacune des opérations mentales liées à cet exercice. Nous parlerons donc davantage de stratégies de lecture, c'est-à-dire de processus qui ne sont pas innés ; il s'agit plutôt d'actions conscientes, qui sont à inscrire dans une démarche réfléchie d'élaboration du sens, et qui s'apprennent, s'améliorent avec la pratique, varient en fonction de la motivation et peuvent augmenter la compréhension si elles sont adéquatement choisies, appliquées et gérées.

Enfin, nous distinguerons différents types de stratégies, en fonction du type d'opération qu'elle exige (nature), et du moment dans l'élaboration du sens où elle est utilisée (cumul), et proposons ainsi trois « niveaux » correspondants :

- **PALIER I** : opération mentale simple , non cumulative ou à cumul restreint. (soit par exemple la plupart des stratégies appartenant aux modes de lecture). De leur qualité et de leur quantité dépend ce que l'on nomme le niveau d'élaboration de sens.
- **PALIER II** : opérations mentales cumulatives / combinées, exigeant un degré d'élaboration plus complexe, raisonné (en termes de distanciation, convocation / organisation de stratégies) de la pensée, et tendant à aboutir à une structuration de sens, de la lecture (c'est-à-dire III).
- **PALIER III** : relatif au niveau structuration du sens (structuration des inférences, des hypothèses, dialectisation du propos interprétatif).

Textes collaborationnistes

Selon Tauveron (1999), dans le cas des récits, les textes collaborationnistes sont ceux qui ne posent pas de problèmes de compréhension majeurs (parce que l'intrigue suit la chronologie, que les relations entre les personnages sont clairement posées, etc.) et qui n'exigent aucune compétence de lecture particulière.

Textes résistants

Selon Maingueneau (1990, citée par Tauveron, 1999 : 35), « Le texte littéraire sollicite avec force la participation du lecteur dans la construction du sens : d'un côté, il est « réticent », c'est-à-dire criblé de lacunes ; de l'autre, il prolifère, obligeant son lecteur à opérer un filtrage drastique pour sélectionner l'information pertinente. La coopération du lecteur exige donc un double travail, d'expansion et de filtrage ».

o **Texte réticent** : d'une part, il existe des textes qui « résistent » à la compréhension littérale parce qu'ils n'en disent pas assez. Il s'agit, selon Tauveron (1999, 2001), de textes « réticents » qui, au sens propre, en disent moins qu'ils ne le devraient et dont tous les « blancs » constituent des problèmes de lecture qui ne dépendent pas, à prime à bord, des habiletés du lecteur. Les récits « réticents » rompent les lois élémentaires de la communication, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate. Ils peuvent conduire délibérément le lecteur à une compréhension erronée (fausses pistes, etc.) ou encore empêcher la compréhension immédiate (enchâssement

de plusieurs récits, etc.). Ils posent donc avant tout des **problèmes de compréhension**.

o **Texte proliférant** : d'autre part, les textes dits « proliférants », toujours selon Tauveron (1999, 2001), contrairement aux textes réticents, en disent délibérément trop et offrent ouvertement une pluralité d'interprétations. Il s'agit de textes ouverts et polysémiques qui demandent au lecteur de faire des choix interprétatifs. Ou, encore, ce sont des textes qui possèdent, souvent sous le couvert d'une intrigue simple, une forte portée symbolique, ce qui soulève des **problèmes d'interprétation**.

(voir aussi « texte poétique résistant »)

Texte littéraire

Le terme « texte » définit un ensemble cohérent d'énoncés formant une unité de sens et ayant une intention communicative ; l'adjectif « littéraire » souligne l'ensemble des expertises visant à lire ou écrire correctement : le texte littéraire pourrait se définir comme celui qui emploie un type de langage obéissant à des préoccupations esthétiques afin de capter l'intérêt du lecteur... Cela reste bien évidemment une définition générale, et donc, avec ses limites. Pour Rouxel (*Op. cit.*) par exemple, « c'est la lecture qui confère au texte son caractère littéraire ». Il semble en effet que la définition de ce terme ne soit pas si évidente que cela. Ainsi, comme le dit Hébert (*Op. cit.*, p. 74), reprenant elle-même Canvat, « “ la lecture littéraire posséderait trois traits distinctifs » la polysémie du texte; sa fonction modélisante et, peut-être la plus importante, sa dimension comparative ou culturelle (1999b :111) ”. Ce qui rejoint les quatre critères généraux proposés par Thérien (1996), et que la grande majorité des chercheurs admettent, soit : la polysémie (sur le plan interne au niveau des ambiguïtés textuelles et externe au niveau des diverses interprétations) ; la régularité de formes (plusieurs formes, comme le récit, sont canoniques, même si la tendance est à l'éclatement des formes) ; l'intertextualité (un texte ou un fragment se situe toujours par rapport à d'autres textes, encore une fois sur le plan interne et externe, comme l'a analysé Genette (Reuter, 1991) ; et l'ouverture sur l'imaginaire (sur les mondes possibles ou secondaires, pour emprunter l'expression de Benton, 1983). Or, comme le déplore Thérien, la plupart du temps, devant la complexité de l'objet littéraire, les pratiques scolaires se concentrent surtout sur la régularité des formes, au détriment des trois autres composantes. [...] soit que l'on travestisse des œuvres polysémiques [...] en ersatz plus digestes, soit que l'on recoure à n'importe quelle œuvre de littérature de jeunesse, sous prétexte qu'elle est plus lisible parce que plus proche du monde des jeunes lecteurs. Autrement dit, comme l'explique Verret, devant la difficulté à faire entrer l'objet didactique dans la programmation bureaucratique, on lui substitue un autre objet. (Thérien, 1996: 100) ».

Texte de lecteur

Nous entendons donner pour définition à ce terme la verbalisation finale, structurée, élaborée, de la lecture analytique (appelée « interprétation raisonnée » dans les programmes, mais moins définie) qui, pour être en fidélité avec les exigences méthodologiques données aux élèves, doit être structurée par des axes et des sous-parties et répondre aux consignes d'élaboration de sens (explication, justification) présentées lors de la phase d'enseignement explicite de la démarche pédagogique. Cela correspond aux attentes en français pour des élèves de niveau 3^e. Un autre des intérêts de ce type de verbalisation finale est la réflexivité (Bucheton et Chabanne) qu'ils favorisent dans le cadre de cet apprentissage.

Textes poétiques résistants
<p>Nous proposerons une définition personnelle de la notion de résistance du texte littéraire dans le cadre plus spécifique du texte poétique : les textes poétiques résistants, par les contraintes énonciatives, sémantiques et langagières (soit tout autre point entrant dans la syntaxe et grammaire) qu'ils contiennent, appellent à un effort interprétatif du lecteur qui ne peut se contenter d'une lecture « passive », littérale, pour sa compréhension. Nous inscrivons cette résistance dans le cadre générique du texte poétique (nous démarquant ainsi des approches de Tauveron), car il nous semble que ce langage, au vu de nos analyses, se prête particulièrement à cette définition, et nous le contextualisons davantage dans les textes dits contemporains, notamment du fait des impacts de cette période sur la littérature (en histoire des mentalités, nous mettrions en lien la relativisation, la prise en compte nouvelle du rapport au langage à partir de la fin du 19^e siècle, et ses effets en littérature).</p> <p>Cependant, les résultats de nos analyses de textes de lecteur nous amèneront à préciser à distinguer la notion de résistance et celle d'indétermination, et à préciser cette définition que nous rappelons personnelle (et donc, qui ne doit ni ne veut aller à l'encontre des définitions de Tauveron ou Dufays, puisque les caractéristiques prises en compte peuvent être différentes), spécifique au type de texte poétique proposé : ainsi, si les résultats de ces analyses doivent nous conduire à proposer in fine une terminologie plus précise, et plus personnelle, le terme « lieux d' INDETERMINATION » nous semble davantage convenir dès lors que la résistance est obstacle positif ; « lieu de RESISTANCE » sera alors connoté plus négativement, et définira les obstacles négatifs et entravant les interactions texte-élève.</p>
Théories internes de la lecture (Rouxel, <i>Enseigner la lecture littéraire</i> , p. 44)
<p>Pour Rouxel, les théories internes «affirme[nt] que le texte programme par lui-même une lecture qui permet de lever l'indétermination de ses structures [...]. Les effets du texte seraient inscrits et imposeraient au lecteur un certain mode de réception [...]. La pluralité des lectures n'est pas niée, mais elle est définie comme un effet du texte, la résultante logique des possibilités qu'il ménage [...] subordonne la réception aux lois du produit. (Cf Charles 1997, Iser 1985, Eco 1985. 1991) ». Comme le dit Dufays, cette première approche, « centrée sur l'effet de lecture produit par le texte, sur les structures immanentes qui contraignent l'activité du lecteur, reste en quelque sorte sous le contrôle de l'autorité textuelle. C'est dans cette perspective de la « coopération interprétative » (Eco, 1985a) qu'a été préconisée à l'école la lecture “ méthodique”, qui serait la lecture “ de base », la plus “ fidèle ” au texte, par opposition aux démarches qui visent plutôt à “ utiliser ” le texte au départ de codes qui lui sont extérieurs ». (<i>Enseigner la lecture littéraire</i>, « la lecture littéraire au lycée. Quelle théorie pour quelle pratique ?, p. 31).</p>
Théories externes de la lecture
<p>« Est mise en avant la liberté dont dispose le lecteur pour enrichir la texte de nouveaux contenus [...] conception qui donne la priorité à l'activité du lecteur et aux conditionnements historiques [...], elle étudie la lecture en situation, en tant que réception effective non limitée à l'exécution d'un quelconque programme idéal . [...]“ Une théorie de l'effet est ancrée dans le texte, une théorie de la réception dans les jugements historiques du lecteur ” (Iser 1985 15). Cette seconde approche, centrée sur la réception effective, se tourne plutôt vers les enquêtes historiques ou sociologiques relatives aux pratiques de lecture en général ou bien à la diversité des lectures qui ont été faites d'une même œuvre : on retrouve ici les orientations chères à Jauss, mais aussi à des</p>

sociologues comme Leenhardt et Józsa (1982) ou à un historien comme Chartier (1985) » (Dufays, *Ibid.*, p. 32).

Transaction

Rosenblatt souligne que le mot « transaction » n'a pas la coloration mécaniste du mot « interaction » et qu'il renvoie davantage aux notions de transformation, de lecture spiralaire et non linéaire et à l'influence continue et réciproque du lecteur et du texte sur la construction du sens (1995). L'objectif d'un enseignement transactionnel de la lecture, plutôt que d'insister sur l'analyse formelle du texte pour en extraire le message de l'auteur, est d'amener le lecteur à prendre conscience et confiance dans l'expression du caractère unique de son expérience de lecture. Cela peut être associé à une approche expérientielle de l'éducation. L'adjectif transactionnel, en éducation, est aussi synonyme de conversationnel, de dialogué, mais Rosenblatt insiste sur les notions de passage et de changement liées au préfixe *trans-*. En ce sens, la lecture littéraire, dans une approche transactionnelle, est considérée comme un dialogue dont il faut analyser l'évolution, la transformation progressive *in situ* plutôt que le résultat (voir aussi la notion *d'envisonnement*).

Va-et-vient dialectique

« L'approche préconisée par Michel Picard (1986) se situe à mi-chemin ou plutôt au-delà des deux conceptions qui viennent d'être opposées dans la mesure où elle les met en tension. Pour Picard, tout lecteur est triple : à la fois liseur (instance sensorielle), lu (instance inconsciente, fantasmatique) et lectant (instance intellectuelle, interprétative).[...] Lire littérairement revient dès lors à activer au maximum les tensions axiologiques inéluctables qui tiraillent tout lecteur entre les valeurs liées aux référents (l'unité de sens, la conformité esthétique, la vérité) et les valeurs liées aux formes du message (la polysémie, la subversion, la fictionalité) : est littéraire le lecteur qui oscille sans faire de hiérarchie entre des critères de valeurs à priori contradictoires. S'affiche ainsi un rapport double à la littérature, perçue à la fois comme un lieu de règles et de dérèglements, comme un corpus spécifique et comme une valeur relative. Cette démarche, qui me paraît typique du paradigme " postmoderne " tel que le définit Eco (1985b), me semble aussi correspondre en fait au fonctionnement " ordinaire " de la plupart des lectures (Dufays, 2004) » (Dufays, *Op. cit.*).

Pour Jean-Louis Dufays, « les enjeux didactiques de cette conception de la lecture me semblent être de deux ordres. En premier lieu, elle oblige à penser ensemble, de manière systémique [...] deux pôles au sein d'un continuum et deux composantes à l'œuvre dans toute lecture » (*Ibid.*).

Vecteur

Nous proposons de nommer « vecteur » de l'interaction les facteurs, outils didactiques permettant, facilitant ou accentuant les interactions texte-élèves dans le cadre de la lecture analytique, par leurs apports cognitifs et métacognitifs. Le contexte casse nous a amené à sélectionner trois de ces vecteurs, car ils sont les plus usités, donc les plus disponibles et donc, reflètent au mieux les pratiques de classe, et concernent une population scolaire satisfaisante : il s'agit de l'enseignant, des pairs, et des substituts à l'instance enseignante.

Annexes

avant

Évadné = Évasion = voyager
Evader.

plante la désol.

L'été et notre vie étions d'un seul tenant
La campagne mangeait la couleur de ta robe odorante
Avidité et contrainte s'étaient réconciliées
Le château de Maubec s'enfonçait dans l'argile
Bientôt s'effondrerait le roulis de sa lyre
La violence des plantes nous faisait vaciller → lui
Un corbeau rameur sombre déviant de l'escadre
Sur le muet silex de midi écartelé
Accompagnait notre entente aux mouvements tendres lui
La faucille partout devait se reposer
Notre rareté commençait un règne lui
(Le vent insomniaque qui nous ride la paupière
En tournant chaque nuit la page consentie
Veut que chaque part de toi que je retienne
Soit étendue à un pays d'âge affamé et de larmier géant) séparation LUI

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

René CHAR (1967)
Fureur et mystère

Nature
Bonheur
4 éléments + sens
il y a un mec qui compare sa

1. TABLEAU DE SYNTHÈSE DES STRATÉGIES DE LECTURE REPERTORIEES

Modalités de la lecture analytique : stratégies analysées dans la démarche (indicateurs d'opérations mentales)
Mode expérientiel
S'identifier au sujet lyrique
Évoquer ses sentiments, ses réactions, émotions (effets produits au niveau affectif)
Juger moralement le sujet lyrique, ses évocations, sentiments...
Donner son avis sur un vers, le poème (affectif)
Mode analytique (textuel)
Questionner le type de discours (explicatif, argumentatif, narratif, descriptif)
Questionner les thèmes / les propos
Questionner la ponctuation
Questionner le registre (lyrisme, expression des sentiments...)
Questionner la situation d'énonciation (notion et statut du sujet lyrique ; interlocuteur...)
Questionner la forme, au niveau macrostructurel, relative au genre (métrique et versification...)
Questionner le texte au niveau microstructurel. Analyse des procédés stylistiques (images), grammaticaux (pronoms, type phrase...), conjugaison (temps et valeurs)...
Questionner la logique du texte (progression / évolution)
Mode culturel
Questionner la possible dimension autobiographique du texte (lien « je / poète »)
Etablir une relation avec un (e) autre œuvre / texte (intertextualité)
Mettre en relation avec / questionner l'esthétique de l'auteur
Mettre en relation des éléments du texte avec une réflexion à portée philosophique, humaniste (les valeurs humaines par exemple, dont peut être porteur le texte)
Utiliser ses connaissances pour mettre en relation le texte avec un courant littéraire, historique, social (inscrit dans l'Histoire)
Mode critique / distancié
Modaliser son point de vue (évaluatif, épistémique, relativisation de son propos interprétatif)
Modalité évaluative, épistémique : mise en relativité de l'énoncé du sujet lyrique
Questionner les motivations de l'auteur (par rapport à son lecteur, son statut : visée perlocutoire)
Modalité axiologique (bon / mauvais) relatif à la création poétique
Prendre en compte d'autres points de vue pour les intégrer ou les réfuter
Réinvestir ou approfondir certains savoirs ou problématiques propres à la séquence
Elargir une piste de lecture (distanciation supplémentaire) en l'inscrivant dans une réflexion plus générale

2. SONDAGE ENSEIGNANTS

Sondage effectué en 2013 auprès de 20 enseignants de lettres, en Saône et Loire (71), ayant en charge des classes de 3 ^e			
Les réponses de ce sondage effectué à l'oral ont ensuite été retranscrites à l'écrit			
Questions ouvertes (sans présentation d'un panel de réponses)	Réponses les plus fréquemment données (réponses multiples possibles)		Remarques de la chercheuse post sondage
<i>Quels sont généralement vos critères pour choisir une œuvre littéraire à étudier en classe (étant entendu que les exigences des I.O. auront déjà été prises en compte)?</i>	En fonction de la capacité de compréhension du texte	1 0	Les critères « goût personnels » et « faire accéder au plaisir de lire » soulignent une volonté de transmettre le plaisir de la lecture qu'éprouvent ces amoureux des lettres que sont les enseignants (voir les profils de de Beudrap)
	En fonction de ses goûts personnels	1 0	
	En fonction du plaisir de lire que pourraient en tirer les élèves	1 2	
	En fonction des qualités littéraires que l'on attribue à l'œuvre	8	
	En fonction de l'accointance œuvre littéraire/ objectifs de la séquence	1 1	
<i>Si vous deviez donner par ordre de préférence les trois genres littéraires que vous préférez lire, à titre personnel...</i>	1 2 3	ROMAN POESIE THEATRE	
<i>Si vous deviez donner par ordre de fréquence les trois genres littéraires que vous privilégiez, dans votre enseignement</i>	1	ROMANESQUE COURT : nouvelle, roman épistolaire	Différence entre les goûts / les choix d'enseignement, que n'explique pas les remarques de la première question. C'est dans les réponses relatives au texte poétique que des réponses semblent se profiler : choix des œuvres en fonction du « niveau de difficulté » dicit certains enseignants, du rapport au texte supposé plus complexe.
	2	THEATRE	
	3	POESIE	
<i>En moyenne annuelle, en 3^e, combien d'œuvres/ textes étudiez vous, en lecture analytique :</i>			On remarquera la différence de traitement / conception face à l'étude d'une œuvre intégrale ou de textes (regroupés ou non : le genre poétique semble ne pas se concevoir comme propice à être étudié en œuvre intégrale. On notera aussi le plus faible résultat relatif à ce même genre poétique.
<i>Au genre romanesque :</i>	3 œuvres	9/10 textes	
<i>Au genre théâtral :</i>	2 œuvres	Soit 7/8 textes	
<i>Au genre poétique :</i>	-	3 textes	
<i>Pour chaque genre, et en fonction des programmes, quels sont les auteurs qui reviennent fréquemment dans les choix que vous effectuez ?</i>	Pour le roman :	-Bazin - Buzzati - Uhlman -Vian	On rappellera que le programme de 3e est axé plus particulièrement axé sur la littérature française et mondiale du XX ^e / XXI ^e siècle... d'où l'orientation des choix enseignants. Lorsque ce sondage a été effectué, le programme de 3 ^e comprenait encore la thématique : « poésie lyrique », qui a ensuite été retirée. On remarquera, en mettant en lien remarques ci dessus et résultats, que de tous les genres, c'est dans celui de la poésie que se retrouvent le moins d'auteurs du XX ^e / XXI ^e siècle, alors même qu'une des thématique est « la poésie engagée »
	Pour le théâtre :	- Racine - Anouilh - Shakespeare	
	Pour la poésie :	- Hugo - Baudelaire - Eluard	
<i>Quelles sont d'après vous les possibles raisons de la moindre étude du genre (poétique) dans vos programmations annuelles ?</i>	Difficulté du texte et problèmes de compréhension qu'il engage par rapport aux capacités des élèves Difficulté du texte dans son analyse formelle Peu d'intérêt que les élèves pourraient manifester pour ce type de texte Manque de « familiarisation » avec ce genre		On soulignera ici que le terme « difficulté » est récurrent, sans pour autant qu'on puisse vraiment le définir. Il devra être davantage interrogé. Choix et réponses qui partent majoritairement d'a priori, de représentations préconçues.
Pour consulter les programmes de français collège et niveau 3 ^e : http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Français			

3. SONDAGE ELEVES

Sondage effectué en 2013 auprès de 300 élèves de 14 / 15 ans, en Saône et Loire (71), en classes de 3^e Les réponses de ce sondage effectué à l'oral ont ensuite été retranscrites à l'écrit				
Questions ouvertes (sans présentation d'un panel de réponses)	Réponses les plus fréquemment données (réponses multiples possibles)		Remarques de la chercheuse post sondage	
<i>Comment définirais tu un cours de « lecture de textes » en français ? (ce que tu fais le plus souvent)</i>	1	Lire des textes	Définitions très généralistes et qui ciblent une tâche unique	
	2	Répondre à des questions		
	3	Faire des fiches de lecture		
	4	Réfléchir à des pistes de lecture		
<i>Comment résumerais-tu une séance de lecture analytique ?</i>	Lecture -vocabulaire-résumé par tous Lecture-questions/réponses-leçon du professeur Lecture-explication du professeur-leçon		Bien qu'inscrite en ces termes dans les programmes, l'expression « lecture analytique » n'a pas été comprise par un nombre surprenant d'élèves : « la quoi ?! ». On peut ainsi se questionner sur le terme employé en cours, et sur sa place.	
<i>Entre ta lecture - interprétation - compréhension de textes et celle du professeur, y a-t-il des différences parfois ? Comment les expliques-tu ?</i>	Lecture personnelle « fausse », hors sujet		(Les réponses ont ici été reformulées avec nos termes) La plupart des élèves ne se demandent pas si leur lecture était tout aussi possible que celle du professeur, mais ont très vite tendance à remettre en question la leur, et à la dire « fausse ». (Voir Jean-Louis Dufays et la question de « la croyance en un sens unique »). Problème d'apprentissage de la lecture interprétative, dont les élèves semblent conscients.	
	Manque de connaissances personnelles pour bien comprendre			
	Tendance à la paraphrase, à redire avec d'autres termes l'histoire du texte : compréhension littérale mais non interprétative			
<i>Combien de temps par semaine consacres-tu à la lecture, en dehors du cadre scolaire ? Que lis-tu généralement ?</i>	-	35,00 %	-	Nette préférence accordée au genre narratif et à la littérature « de commerce », ou nécessitant peu de lecture, avec une mise en scène passant par une mise en image.
	Occasionnel	15,00 %	Magazines, bandes dessinées	
	< 1h	25,00 %	Roman jeunesse, héroï-fantastique, bandes dessinées	
	> 1h	25,00 %	BD, romans, héroï-fantastique, Manga	
<i>Qu'attends-tu, à titre personnel, de la lecture EXTRA scolaire ?</i>	S'évader		Nette prédominance de la visée expérientielle (affectif, identificateur...)	
	Imaginer vivre à la place du personnage			
	Ressentir des sentiments			
	Découvrir d'autres lieux, d'autres époques			
<i>Qu'attends-tu, à titre personnel, de la lecture DANS le cadre scolaire ?</i>	Apprendre des connaissances en littéraire		On soulignera tout d'abord les nettes différences avec les réponses de la question précédente, montrant le fossé qui sépare ces deux lieux de la lecture, dans les représentations et attentes des élèves. On soulignera ensuite notre étonnement quant à l'importance de l'évaluation que les élèves attribue à la lecture : plus que le plaisir à en attendre, les connaissances ou autre, c'est pour beaucoup un exercice qui élève ou baisse la moyenne...	
	Analyser des textes			
	Avoir de bonnes notes			
	Bien répondre aux questions			

4. « FICHE DECOUVERTE » (VECTEUR 1)

FICHE DECOUVERTE

Quelles questions puis-je me poser face à un texte littéraire, lorsque je le découvre, après l'avoir lu et avoir cherché le vocabulaire non compris ?

1. QUI parle / DE QUI parle le texte ? *

- a. Quels sont les indices de cette présence dans le texte, quelles sont les informations (explicites, et implicites) que l'on trouve ?
- b. Quels effets ce « qui » provoque-t-il sur moi ? (sensations, sentiments, jugement, évocation d'un souvenir personnel....)
- c. Pourquoi l'auteur peut-il avoir voulu en parler, et l'évoquer de cette façon ? Quel peut être son but ?
- d. Ce « qui » vous fait-il penser à un autre personnage ou à une autre personne (par ressemblance ou opposition), rencontré dans une autre l'œuvre littéraire, ou artistique ? Pourquoi ?

2. QU'EST-CE-QUE ce texte et DE QUOI parle ce texte ? (genre, thèmes...)

- a. Quels en sont les indices dans le texte, les informations (explicites, et implicites) que l'on trouve ?
- b. Quels effets ce « quoi » (genre et thèmes) provoque-t-il sur moi ? (sensations, sentiments, jugement, évocation d'un souvenir personnel...)
- c. Pourquoi l'auteur peut-il avoir voulu en parler, l'évoquer de cette façon ? Quel peut être son but ?
- d. Ce « quoi » vous fait-il penser à un autre texte, livre, film etc. (par ressemblance ou opposition) ? Pourquoi ?

3. Dans ma séquence...

Qu'est-ce-qui, dans ce que j'ai appris, lu, au cours de la séquence, ou même au cours d'une séquence précédente (langue, problématiques, autre texte...) pourrait être mis en relation avec ce texte ?

* On conseille, au cas où le nombre de personnages soit trop conséquent, de se restreindre aux personnages qui vous semblent le plus important dans l'extrait ou l'œuvre.

5. ÉTAPES DE CODAGE ET D'ANALYSE QUALITATIVE DU CONTENU

Variable 1 : niveau d'élaboration de sens

Après avoir établi notre grille d'analyse et procédé à la cueillette de données auprès des deux classes, nous avons procédé de la manière suivante :

Filtrage de cette variable dans chaque T/Eva, soient 2 x 25 textes de lecteur.

Analyse du contenu et codage à partir des 24 stratégies désignées.

Calculs et conversion, proportion et pourcentage, synthèse.

Filtrage de cette variable dans chaque écrit intermédiaire des textes de lecteur T/Eva, soit ((2x25) x 2) x 4 = 400 B.I.).

Analyse du contenu et codage à partir des 24 stratégies désignées.

Calculs et conversion, proportion et pourcentage, synthèse.

Filtrage de cette variable dans textes de lecteur T/Alb, soient 2 x 25 textes de lecteur / textes de lecteur T/Can soit 2 x 25 textes de lecteur / textes de lecteur T/Eva soit 2 x 25 textes de lecteur.

Analyse du contenu et codage à partir des 24 stratégies désignées.

Calculs et conversion, proportion et pourcentage, synthèse.

Mise en comparaison, par tableau de synthèse des résultats obtenus entre tous les textes de lecteur pour analyse de la nature des différences.

Variable 2 : degré d'élaboration de sens

Après avoir établi notre grille d'analyse et procédé à la cueillette de données auprès des deux classes, nous avons procédé de la manière suivante pour l'analyse des inférences :

Filtrage des trois types d'inférences I1/I2/I3 retenus dans chaque textes de lecteur T/Eva.

Décompte, synthèse de chaque type d'inférence présents dans le total des textes de lecteur T/Eva, conversion en pourcentage.

Filtrage des trois types d'inférence I1/I2/I3 retenus dans textes de lecteur T/Alb, T/Can et T/Mét.

Décompte, synthèse de chaque type d'inférences présentes dans le total des textes de lecteur conversion en pourcentage.

Synthèse comparative totale des textes de lecteur.

Filtrage et classement des hypothèses de sens au sens large.

Classement par regroupement des dominantes.

Synthèse comparative des textes de lecteur.

Après avoir établi notre grille d'analyse et procédé à la cueillette de données auprès des deux classes, nous avons procédé de la manière suivante pour l'analyse de la justification :

Filtrage des trois types de justification 221/222/223 retenus dans chaque textes de lecteur T/Eva.

Décompte, synthèse de chaque type de justification présents dans le total des textes de lecteur, conversion en pourcentage.

Filtrage des trois types de justification 221/222/223 retenus dans les textes de lecteur.

Décompte synthèse de chaque type de justification 221/222/223 présents dans le total des textes de lecteur T/Alb, T/Can et T/Mét, conversion en pourcentage.

Synthèse comparative totale des textes de lecteur.

Après avoir établi notre grille d'analyse et procédé à la cueillette de données auprès des deux classes, nous avons procédé de la manière suivante pour l'analyse de l'explication :

Filtrage des trois types d'explication 231/232/233 retenus dans chaque texte de lecteur T/Eva en

fonction du barème suivant : 0 / 1 et hypothèse au sens large, pour chacun des trois critères suivants : cohésion / pertinence / justification. Décompte pour chaque critère, conversion en %, addition des trois pourcentages obtenus.

Synthèse de chaque type d'explication 231/232/233 présents dans le total des textes de lecteur T/Eva, en fonction du barème suivant : 231 <50 % / 232 > ou = 50 % / 233 > 75 %.

Filtrage des trois types d'explication 231/232/233 retenus dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can et T/Mét.

Synthèse de chaque type d'explication 231/232/233 présents dans le total des textes de lecteur, conversion.

Synthèse comparative totale des textes de lecteur.

Variable 3 : niveau de structuration de sens

Après avoir établi notre grille d'analyse et procédé à la cueillette de données auprès des deux classes, nous avons procédé de la manière suivante pour l'analyse de la structuration des idées :

Filtrage des trois types de structuration retenus dans chaque texte de lecteur T/Eva : selon notre barème, nous avons jugé chaque élément du contenu pour en déterminer la valeur, puis attribué un niveau de structuration (1 au niveau correspondant / 0 pour néant)

Synthèse de chaque type d'explication 311/312/313 présents dans le total des textes de lecteur T/Eva, conversion

Filtrage des trois types d'explication 311/312/313 retenus dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can et T/Mét.

Synthèse de chaque type d'explication 311/312/313 présents dans le total des textes de lecteur, conversion.

Synthèse comparative totale des textes de lecteur.

Après avoir établi notre grille d'analyse et procédé à la cueillette de données auprès des deux classes, nous avons procédé de la manière suivante pour l'analyse de la dialectisation du propos :

Filtrage des trois types de dialectisation du propos retenus dans chaque texte de lecteur T/Eva : selon nos critères, nous avons jugé chaque élément du contenu pour en déterminer la valeur, puis attribué un niveau de dialectisation (1 au niveau correspondant / 0 pour néant).

Synthèse de chaque type de dialectisation 321/322/323 présents dans le total des textes de lecteur T/Eva, conversion.

Filtrage des trois types de dialectisation 321/322/323 retenus dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can et T/Mét.

Synthèse de chaque type de dialectisation 321/322/323 présents dans le total des textes de lecteur T/Alb, T/Can et T/Mét, conversion.

Synthèse comparative totale des textes de lecteur.

6. TABLEAUX D'ANALYSES ET DE RESULTATS
COMPLEMENTAIRES

Les modes et stratégies de lecture utilisés par les 50 élèves de 3e dans les textes de lecteur T/Eva : analyse descriptive

Grille de codage A2A				
Les stratégies de lecture utilisées par les 50 élèves de 3^e dans les textes de lecture T/Eva				
MODES DE LECTURE ET STRATEGIES		Nombre moyen	% Mode	% sur total
Mode expérientiel		8	-	16,32 %
Soi-même, le sujet lyrique	S'identifier au sujet lyrique	2	25	4,08 %
	Évoquer ses sentiments, ses réactions, émotions (effets produits au niveau affectif)	3	37,5	6,10 %
	Juger moralement, exprimer ses sentiments par rapport au sujet lyrique, ses évocations, sentiments...	2	25	4,08 %
	Donner son avis sur un vers, le poème (affectif)	1	12,5	2,02 %
Mode analytique (textuel)		19	-	40,81 %
La mise en discours, l'objet construit par l'auteur, dans sa structuration formelle	Questionner le type de discours (explicatif, argumentatif, narratif, descriptif)	1	5,2	2,04 %
	Questionner les thèmes, les propos, les ambiguïtés par rapport aux indices textuels	4	21	8,16 %
	Questionner la ponctuation	1	5,2	2,02 %
	Questionner le registre (lyrisme, tragique...)	3	15,5	6,10 %
	Questionner l'énonciation (notion et statut du sujet lyrique ; interlocuteur...)	3	15,5	6,10 %
	Questionner la forme, au niveau macrostructurel, relative au genre (métrique et versification...)	2	10,5	4,08 %
	Questionner le texte au niveau microstructurel. Analyse des procédés stylistiques (images), grammaticaux (pronoms, type phrase...), conjugaison (temps et valeurs)...	3	15	6,10 %
	Questionner la logique du texte (progression/ évolution).	2	10,5	4,08 %

	Mode culturel	7	-	14,28 %
Le texte et les autres textes (intertextualité), le texte et l'auteur, soi-même lecteur et ses connaissances	Questionner la possible dimension autobiographique du texte (lien « je / poète »)	1	14,9	2,02 %
	Etablir une relation avec un (e) autre œuvre/ texte (intertextualité)	2	28,6	4,08 %
	Mettre en relation avec / questionner l'esthétique de l'auteur	1	14,9	2,02 %
	Mettre en relation des éléments du texte avec une réflexion à portée philosophique, humaniste (les valeurs humaines par exemple, dont peut être porteur le texte).	1	14,9	2,02 %
	Utiliser ses connaissances pour mettre en relation le texte avec un courant littéraire, historique, social (inscrit dans l'Histoire)	2	28,6	4,08 %
	Mode critique (distancié)	15	-	30,61 %
Soi-même face au texte, Soi-même face au discours, face à l'acte de lecture ; Soi-même lecteur et les autres lecteurs	Modaliser son point de vue (évaluatif, épistémique, relativisation de son propos interprétatif)		33	10,20 %
	Modalité évaluative, épistémique : mise en relativité de l'énoncé du sujet lyrique.	3	20	6,10 %
	Questionner les motivations de l'auteur (par rapport à son lecteur, son statut : visée perlocutoire)	2	13,3	4,08 %
	Modalité axiologique (bon / mauvais) relatif à la création poétique	1	6,6	2,02 %
	Prendre en compte d'autres points de vue pour les intégrer ou les réfuter	2	13,3	4,08 %
	Réinvestir ou approfondir certains savoirs ou problématiques propres à la séquence	1	6,6	2,02 %
	Elargir une piste de lecture (distanciation supplémentaire) en l'inscrivant dans une réflexion plus générale	1	6,6	2,02 %

Résumé de l'analyse descriptive T/Eva concernant l'utilisation des stratégies de lecture dans les brouillons intermédiaires et dans les textes de lecteur

1. Quel niveau d'élaboration du sens atteignent-ils en moyenne ?

Dans quelles proportions ont ils utilisé :

a) des modes et stratégies de lecture dans les Textes de lecteur issus de textes de lecteur T/Eva ?

49 stratégies ont été utilisées dans chaque texte de lecteur en moyenne, avec une présence par texte de lecteur de 8 (16,3 %) pour le mode 1, 19 (38,7 %) pour le mode 2, 7 (14,3%) pour le mode 3 et 15 (30,1 %) pour le mode 4.

b) des modes et stratégies de lecture dans les Textes de lecteur issus des textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva ?

Concernant les textes de lecteur 1, 32 stratégies ont été utilisées en moyenne par texte de lecteur, avec une présence de 8 (25 %) pour le mode 1, de 15 (46,8 %) pour le mode 2, de 6 (18,7 %) pour le mode 3 et 3 (9,3 %) pour le mode 4.

Concernant les textes de lecteur 2, 27 stratégies ont été utilisées en moyenne, avec une présence de 2 (7,4 %) pour le mode 1, de 14 (51,8 %) pour le mode 2, de 4 (14,8%) pour le mode 3 et de 7(25,9%) pour le mode 4.

Concernant les textes de lecteur 3, 33 stratégies ont été utilisées en moyenne, avec une présence de 4 (12,1 %) pour le mode 1, de 15 (45,4 %) pour le mode 2, de 6 (18,1 %) pour le mode 3 et de 8 (24,2 %) pour le mode 4.

c) des modes et stratégies de lecture dans les brouillons intermédiaires des lectures analytiques T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva ?

Concernant T/Alb, avec le vecteur 1, 15 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 6 stratégies en mode expérientiel, 5 stratégies en mode textuel, 3 stratégies en mode culturel et 1 stratégie en mode critique.

Avec le vecteur 2, 22 stratégies ont été utilisées, avec une présence de 6 stratégies en mode expérientiel, 10 stratégies en mode textuel, 4 stratégies en mode culturel et 2 stratégies en mode critique.

Concernant T/Can, avec le vecteur 1, 10 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 1 stratégie en mode expérientiel, 5 stratégies en mode textuel, 2 stratégies en mode culturel et 2 stratégies en mode critique.

Avec le vecteur 2, 34 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 4 stratégies (12,1 %) en mode expérientiel, 15 stratégies (45,4 %) en mode textuel, 6 stratégies (18,1 %) en mode culturel et 8 stratégies (24,2 %) en mode critique.

Concernant T/Mét, avec le vecteur 1, 9 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 1 stratégie en mode expérientiel, 5 stratégies en mode textuel, 1 stratégie en mode culturel et 2 stratégies en mode critique.

Avec le vecteur 2, 22 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 1 en mode expérientiel, 13 en mode textuel, 2 en mode culturel et 6 en mode critique.

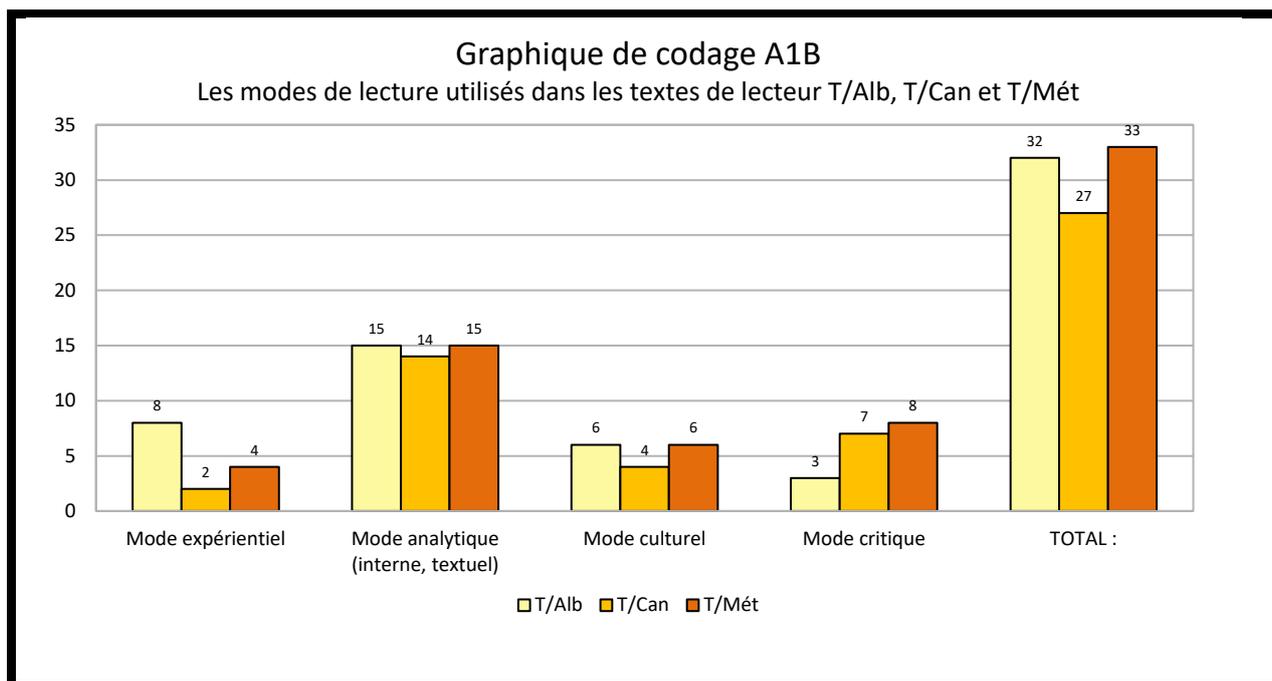
Concernant T/Eva, avec le vecteur 1, 38 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 5 stratégies en mode expérientiel, 12 stratégies en mode textuel, 2 stratégies en mode culturel et 9 stratégies en mode critique.

Avec le vecteur 2, 36 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 5 stratégies en mode expérientiel, 16 stratégies en mode textuel, 3 stratégies en mode culturel et 12 stratégies en mode critique.

Les modes et stratégies de lecture utilisés par les élèves de troisième dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can et T/Mét

Les modes de lecture utilisés par les 50 élèves de troisième dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét

Grille de codage A1 B				
Les modes de lecture utilisés par les 50 élèves de troisième dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét				
		T/Alb	T/Can	T/Mét
	Mode expérientiel	8	2	4
	Mode analytique (interne, textuel)	15	14	15
	Mode culturel	6	4	6
	Mode critique	3	7	8
	TOTAL :	32	27	33



Les stratégies de lecture utilisées par les 50 élèves dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét

Grille de codage A 2 B Les stratégies de lecture utilisées par les 50 élèves dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét				
		T/Alb	T/Can	T/Mét
Mode expérimentiel				
Soi-même, le sujet/ Personnage/narrateur	S'identifier au narrateur, personnage, sujet lyrique	2	<1	1
	Évoquer ses sentiments, ses réactions, émotions (effets produits)	4	<1	1
	Juger moralement, exprimer ses sent par rapport au narrateur, personnage, ses évocations, sentiments...	1	<1	<1
	Donner son avis sur un vers, le poème (affectif)	1	2	2
Mode analytique (interne, textuel)				
La mise en discours, l'objet construit par l'auteur, dans sa structuration formelle	Questionner le type de discours (explicatif, argumentatif, narratif, descriptif)	<1	2	3
	Questionner les thèmes, les propos, les ambiguïtés par rapport aux indices textuels	3	2	3
	Questionner la ponctuation	1	1	1
	Questionner le registre (lyrisme/ tragique...)	2	3	2
	Questionner l'énonciation (notion et statut du sujet lyrique / personnage; interlocuteur...)	1	1	2
	Questionner la forme, au niveau macro-structurel, relative au genre	4	2	2
	Questionner le texte au niveau micro-structurel. Analyse des	4	2	1

	procédés stylistiques (images) ,grammaticaux (pronoms, type phrase..), conjugaison (temps et valeurs)...			
	Questionner la logique du texte (progression / évolution).	1	1	1
	Mode culturel			
Le texte et les autres textes (intertextualité), le texte et l'auteur, soi-même lecteur et ses connaissances	Questionner la possible dimension autobiographique du texte	2	<1	3
	Etablir une relation avec un(e) autre œuvre/ texte (intertextualité)	1	<1	<1
	Mettre en relation avec / questionner l'esthétique de l'auteur	2	1	1
	Mettre en relation des éléments du texte avec une réflexion à portée philosophique, humaniste (les valeurs humaines par exemple, dont peut être porteur le texte).	<1	2	2
	Utiliser ses connaissances pour mettre en relation le texte avec un courant littéraire, historique, social (inscrit dans l'Histoire)	1	1	<1
	Mode critique			
Soi-même face au texte, Soi-même face au discours, face à l'acte de lecture ; Soi-même lecteur et les autres lecteurs	Modaliser son point de vue (évaluatif, épistémique, relativisation de son propos interprétatif)	1	2	2
	Modalité évaluative, épistémique : mise en relativité de l'énoncé	<1	2	1
	Questionner les motivations de l'auteur (par rapport à son lecteur, son statut: visée perlocutoire)	1	1	2
	Modalité axiologique (bon / mauvais) relatif à la création littéraire	<1	1	1
	Prendre en compte d'autres points de vue pour les intégrer ou les réfuter	<1	<1	1
	Réinvestir ou approfondir certains savoirs ou problématiques propres à la séquence	<1	1	1
	Elargir une piste de lecture (distanciation supplémentaire) en l'inscrivant dans une réflexion plus générale	1	<1	<1

Nous pourrions faire les remarques suivantes, suite à ces données :

Pour le mode de lecture n°1, nous constatons un faible taux dans les textes de lecteur d'Ionesco et Nothomb, c'est-à-dire pour des textes pourtant « résistants ». Nous ne notons qu'une faible approche identificatoire, tout comme pour la modalité affective avec les personnages ou les narrateurs (il faudra interroger les ambiguïtés relatives à l'énonciation et aux sujets et les mettre en perspective avec ces résultats).

Nous soulignons un fort taux dans les textes de lecteur T/Alb, c'est-à-dire pour l'étude du texte dit collaborationniste (8 / 32, soit ¼)

Pour le mode de lecture n°2, nous observons un taux significatif en comparaison des pourcentages finaux dans les trois types de textes de lecteur, ce qui répond à une question faite précédemment : il s'agit d'un mode très présent dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét. Il faudra observer les pourcentages dans le tableau de comparaison avec les textes de lecteur T/Eva.

Pour le mode de lecture n°3 : on ne voit pas de remarque significative, sinon un taux général relativement faible dans chacun, qui peut s'expliquer par la nécessité d'un apport du vecteur 3 (V3). On note d'ailleurs dans le tableau en annexe, dès les brouillons intermédiaires B.I., que la progression est nette dès V3. L'approche est à signaler mais elle est complexe, car externe et ne relevant pas incontestablement de données acquises. Nous noterons la nuance pour les textes de lecteur T/Alb (fort taux dès V1) : cela peut s'expliquer par le fait que le poète Baudelaire appartient à une sphère de connaissances des élèves (poète phare de la littérature post-romantique et qui avait déjà fait partie d'une séquence où son œuvre avait été abordée).

Pour le mode de lecture n° 4 : nous notons un taux plus marqué en les textes de lecteur T/Can, T/Mét que pour les textes de lecteur T/Alb : pouvons-nous interpréter ici une relation entre résistance versus collaboration et taux ? Néanmoins, cette présence demande à être relativisée quand nous la mettons en perspective avec le nombre total de stratégies pour les textes de lecteur T/Can, T/Mét. Cela sera à observer lors de l'analyse comparée avec les textes de lecteur T/Eva.

Les stratégies de lecture utilisées par les 50 élèves dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva

Grille de codage A2C					
Les stratégies de lecture utilisées par les 50 élèves de 3 ^e lors de T/Alb, T/Can et T/Mét et T/Eva					
		T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva
	Mode expérientiel				
Soi-même, le sujet / Personnage/narrateur	S'identifier au narrateur, personnage, sujet lyrique	2	<1	1	2
	Évoquer ses sentiments, ses réactions, émotions (effets produits au niveau affectif)	4	<1	1	3
	Juger moralement, exprimer ses sentiments par rapport au narrateur, au personnage, ses évocations, sentiments...	1	<1	>1	2
	Donner son avis sur un vers, le poème (affectif)	1	2	2	1
	Mode analytique (interne, textuel)				
La mise en discours, l'objet construit par l'auteur, dans sa structuration formelle	Questionner le type de discours (explicatif, argumentatif, narratif, descriptif)	<1	2	3	1
	Questionner les thèmes, les propos, les ambiguïtés par rapport aux indices textuels	3	2	3	4
	Questionner la ponctuation	1	1	1	1
	Questionner le registre (lyrisme / tragique)	2	3	2	3
	Questionner l'énonciation (notion et statut du sujet lyrique / personnage; interlocuteur...)	1	1	2	3
	Questionner la forme, au niveau macrostructurel, relative au genre	4	2	2	2
	Questionner le texte au niveau microstructurel. Analyse des procédés stylistiques (images), grammaticaux (pronoms, type phrase...), conjugaison (temps et valeurs)...	4	2	1	3
	Questionner la logique du texte (progression / évolution).	1	1	1	2
	Mode culturel				
Le texte et les autres textes (intertextualité) le texte et l'auteur, soi-même lecteur et ses connaissances	Questionner la possible dimension autobiographique du texte	2	<1	3	1
	Etablir une relation avec un (e) autre œuvre/ texte (intertextualité)	1	<1	<1	2
	Mettre en relation avec / questionner l'esthétique de l'auteur	2	1	<1	1
	Mettre en relation des éléments du texte avec une réflexion à portée philosophique, humaniste (les valeurs humaines par exemple, dont peut être porteur le texte).	<1	2	2	1
	Utiliser ses connaissances pour mettre en relation le texte avec un courant littéraire, historique, social (inscrit dans l'Histoire)	1	1	1	2
	Mode critique				
Soi même face au texte, soi même face au discours, face à l'acte de lecture ; soi même lecteur et les autres lecteurs	Modaliser son point de vue (évaluatif, épistémique, relativisation de son propos interprétatif)	1	2	2	5
	Modalité évaluative, épistémique : mise en relativité de l'énoncé	<1	2	1	3
	Questionner les motivations de l'auteur (par rapport à son lecteur, son statut : visée perlocutoire)	1	1	2	2
	Modalité axiologique (bon / mauvais) relatif à la création littéraire	<1	1	1	1
	Prendre en compte d'autres points de vue pour les intégrer ou les réfuter	<1	<1	1	2
	Réinvestir ou approfondir certains savoirs ou problématiques propres à la séquence	<1	1	1	1
	Elargir une piste de lecture (distanciation supplémentaire) en l'inscrivant dans une réflexion plus générale	1	<1	<1	1

Les stratégies de lecture utilisées par les 50 élèves de 3e dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva en pourcentage

Grille de codage A2C						
Les stratégies de lecture utilisées par les 50 élèves de troisième dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva en <u>pourcentage</u> total (modes) et par mode (stratégie)						
		T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva	
		Mode expérientiel	25	7,4	12,1	16,3
Soi-même, le sujet/ Personnage/narrateur	S'identifier au narrateur, personnage, sujet lyrique	25	/	25	25	
	Évoquer ses sentiments, ses réactions, émotions	50	/	25	37,5	
	Juger moralement le narrateur, personnage, ses évocations, sentiments...	12,5	/	/	25	
	Donner son avis sur un vers, le poème (affectif)	12,5	100	50	12,5	
		Mode analytique (textuel)	46,8	51,8	45,4	38,7
La mise en discours, l'objet construit par l'auteur, dans sa structuration formelle	Questionner le type de discours (explicatif, argumentatif, narratif, descriptif)	/	14,28	20	5,2	
	Questionner les thèmes, les propos	20	14,28	20	21	
	Questionner la ponctuation	6,6	7,14	6,6	5,2	
	Questionner le registre (lyrisme / tragique / comique)	13,3	21,4	13,3	15,5	
	Questionner la situation d'énonciation (notion et statut du sujet lyrique / personnage ; interlocuteur...)	6,6	7,14	13,3	15,5	
	Questionner la forme, au niveau macro-structurel, relative au genre	26,6	14,28	13,3	10,5	
	Questionner le texte au niveau micro-structurel. Analyse des procédés stylistiques (images), grammaticaux (pronoms, type phrase...), conjugaison (temps et valeurs)...	26,6	14,28	6,6	15	
	Questionner la logique du texte (progression/ évolution).	6,6	7,14	6,6	10,5	
		Mode culturel	18,7	14,8	18,1	14,2
Le texte et les autres textes (intertextualité), le texte et l'auteur, soi-même lecteur et ses connaissances	Questionner la possible dimension autobiographique du texte	33,3	/	50	14,9	
	Etablir une relation avec un (e) autre œuvre/ texte (intertextualité)	16,6	/	/	28,6	
	Mettre en relation avec / questionner l'esthétique de l'auteur	33,3	25	/	14,9	
	Mettre en relation des éléments du texte avec une réflexion à portée philosophique, humaniste (les valeurs humaines par exemple, dont peut être porteur le texte).	/	50	16,66	14,9	
	Utiliser ses connaissances pour mettre en relation le texte avec un courant littéraire, historique, social (inscrit dans l'Histoire)	16,6	25	33,33	28,6	
		Mode critique	9,3	25,9	24,2	30,6
Soi-même face au texte,	Modaliser son point de vue (évaluatif, épistémique, relativisation de son propos interprétatif)	33,3	28,57	25	33	
	Modalité évaluative, épistémique : mise en relativité de l'énoncé	/	28,57	12,5	20	
	Questionner les motivations de l'auteur (par rapport à son lecteur, son statut: visée perlocutoire)	33,3	14,28	25	13,3	

Soi-même face au discours, face à l'acte de lecture ; Soi-même lecteur et les autres lecteurs	Modalité axiologique (bon / mauvais) relatif à la création littéraire	/	14,28	12,5	6,6
	Prendre en compte d'autres points de vue pour les intégrer ou les réfuter	/	/	12,5	13,3
	Réinvestir ou approfondir certains savoirs ou problématiques propres à la séquence	/	14,28	12,5	6,6
	Elargir une piste de lecture (distanciation supplémentaire) en l'inscrivant dans une réflexion plus générale	33,3	/	/	6,6

En résumé, nous rappellerons les principales questions de recherche exposées :

Questions générales de recherche

1. Quel niveau d'élaboration du sens les élèves atteignent-ils en moyenne ?
Autrement dit, sans quelles proportions ont-ils utilisé :
 - a) des modes et stratégies de lecture dans les textes de lecteur issus des T/Eva ?
 - b) des modes et stratégies de lecture dans les autres textes de lecteur ?
 - c) des modes et stratégies de lecture dans les brouillons intermédiaires issus des T/Eva ?
2. Y a-t-il des différences significatives relatives au niveau d'élaboration du sens atteint, en moyenne, entre les T/Eva et les autres textes de lecteur ?
Quelle est la nature de ces différences ?

Concernant les textes de lecteur T/Eva, 49 stratégies ont été utilisées dans chaque texte de lecteur en moyenne, avec une présence par texte de lecteur de 8 (16,3 %) pour le mode expérientiel, 19 (38,7 %) pour le mode textuel, 7 (14,3 %) pour le mode culturel, et 15 (30,1 %) pour le mode critique. Nous noterons ici le fort niveau d'élaboration de sens atteint avec l'utilisation moyenne de 49 stratégies de lecture par texte de lecteur. Ce nombre est déjà important en vecteur 1 (38 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées) et en vecteur 2 (36 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées), signe d'une appropriation assez rapide du texte T/Eva. Nous noterons qu'il n'y a pas de réelle discrimination dans les utilisations respectives de chaque mode, mais nous soulignerons cependant le fort pourcentage atteint avec le mode textuel (Mode textuel : 38,7 %) et surtout le mode critique (Mode critique) avec 30,1 %. Cela n'empêche pas une présente significative du mode expérientiel (Mode expérientiel), avec 16,3 %.

Concernant les textes de lecteur T/Alb, 32 stratégies ont été utilisées en moyenne par texte de lecteur, avec une présence de 8 (25 %) pour le mode expérientiel, de 15 (46,8 %) pour le mode textuel, de 6 (18,7 %) pour le mode culturel, et 3 (9,3 %) pour le mode critique. Les deux modes dominants sont donc le mode textuel et le mode expérientiel. Les résultats montrent une hétérogénéité remarquable dans l'emploi des différentes stratégies.

Concernant les textes de lecteur T/Can, 27 stratégies ont été utilisées en moyenne, avec une présence de 2 (7,4 %) pour le mode expérientiel, de 14 (51,8 %) pour le mode textuel, de 4 (14,8 %) pour le mode culturel et de 7(25,9 %) pour le mode critique. Le faible nombre de stratégies utilisées en moyenne est remarquable : c'est le plus bas de tous les types de textes. Nous noterons la prédominance du mode textuel et à l'opposé, la très faible présence en moyenne du mode expérientiel.

Concernant les textes de lecteur T/Mét, 33 stratégies ont été utilisées en moyenne, avec une présence de 4 (12,1 %) pour le mode expérientiel, de 15 (45,4 %) pour le mode textuel, de 6 (18,1 %) pour le mode culturel et de 8 (24,2 %) pour le mode critique. Nous noterons le nombre là aussi assez faible de stratégies par texte de lecteur, comparé aux textes de lecteur T/Eva. La prédominance du mode textuel est à souligner, de même que le faible pourcentage du mode expérientiel.

Concernant T/Alb, avec le vecteur 1, 15 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 6 en mode expérientiel, 5 en mode textuel, 3 en mode culturel et 1 en mode critique.

Avec le vecteur 2, 22 stratégies ont été utilisées, avec une présence de 6 en mode expérientiel, 10 en mode textuel, 4 en mode culturel et 2 en mode critique.

Concernant T/Can, avec le vecteur 1, 10 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 1 en mode expérientiel, 5 en mode textuel, 2 en mode culturel et 2 en mode critique.

Avec le vecteur 2, 34 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 4 (12,1%) en mode expérientiel, 15 (45,4 %) en mode textuel, 6 (18,1 %) en mode culturel, et 8 (24,2 %) en mode critique.

Concernant T/Mét, avec le vecteur 1, 9 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 1 en mode expérientiel, 5 en mode textuel, 1 en mode culturel et 2 en mode critique.

Avec le vecteur 2, 22 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 1 en mode expérientiel, 13 en mode textuel, 2 en mode culturel et 6 en mode critique.

Concernant T/Eva, avec le vecteur 1, 38 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 5 en mode expérientiel, 12 en mode textuel, 2 en mode culturel et 9 en mode critique.

Avec le vecteur 2, 36 stratégies par brouillon intermédiaire ont été utilisées, avec une présence de 5 en mode expérientiel, 16 en mode textuel, 3 en mode culturel, et 12 en mode critique.

Degrés d'élaboration de sens : analyses descriptive et comparative

Type et proportion d'inférences mises en place par les élèves dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva : analyse comparative

Grille de synthèse des inférences par texte de lecteur : analyse comparative									
		Nombre référencé moyen/ T				Pourcentage moyen / T			
Type d'inférence (HL/HR)		T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva	T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva
Inférence de liaison Inférence interprétative Inférence optionnelle	I.1	5	5	6	8	45,45 %	55,55 %	60,00 %	50,00 %
	I.2	4	2	2	3	36,36 %	22,22 %	20,00 %	18,75 %
	I.3	2	2	2	5	18,18 %	22,22 %	20,00 %	31,25 %
TOTAL moyen par texte de lecteur :		11	9	10	16				

Analyses descriptive et comparative des hypothèses de sens au sens large

Nous proposons ici le tableau de synthèse relatif à la variété des hypothèses au sens large dans textes de lecteur T/Eva⁷⁹⁴ :

HL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Total
T/Eva	52	43	23	26	21	17	14	9	3	7	11	2	9	1	1	10	13	3	5	7	11	9	6	5	7	2	9	17	4	8	9	364

Nous proposons ici le tableau de synthèse relatif à la variété des hypothèses au sens large dans T/Alb, T/Can et T/Mét :

	HL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	
T/Alb		58	37	23	16	21	17	20	5	16	19	6	9	2	4								253
T/Can		35	29	16	27	15	13	19	3	8	11	19	1	6	9	7	6	3	2	6	4		239
T/Mét		16	36	28	13	15	11	21	8	16	13	6	8	12	6	10	4	8	1				233

⁷⁹⁴ Rappel : Pour des raisons pratiques, les HL prises en compte sont celles extraites des sous-parties, et non des axes de lecture (sauf pour les cas où les sous parties sont inexistantes).

Degré de justification atteint par les élèves dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva : analyse descriptive puis comparative⁷⁹⁵

Grille de synthèse des justifications par texte de lecteur T/Eva			
Type de justification		Nbre référencé moyen/ T	Pourcentage moyen / T
Justification par analyse globale	221	2	12,50 %
Justification par analyse explicative	222	5	31,25 %
Justification par analyse structurée	223	9	56,25 %

Grille de synthèse des justifications par texte de lecteur : analyse comparative									
Type de justification		Nombre référencé moyen par texte de lecteur				Pourcentage moyen par texte de lecteur			
		T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva	T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva
Justification par analyse globale	221	6	2	3	2	54	22	30	12,5
Justification par analyse explicative	222	3	5	4	5	27	55	40	31,5
Justification par analyse structurée	223	2	2	3	9	18	22	30	56,25

Degré d'explication atteint par les élèves dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva : analyse descriptive puis comparative

Grille de synthèse des explications par T/Eva				
	Type de critère :		Pourcentage moyen / texte de lecteur	
	Cohésion		(6/7)	85,70 %
	Pertinence		(5/7)	71,40 %
	Justification		(222 +223)	87,50 %
Type d'explication			Pourcentage moyen / texte de lecteur	
explication non développée		231	(2/50)	4,00 %
explication développée		232	(11/50)	22,00 %
explication détaillée		233	(37/50)	74,00 %

⁷⁹⁵ Pour rappel :

l'analyse globale (2.2.1) : l'élève propose son hypothèse, mais sans établir une interaction qui puisse être jugée satisfaisante (non pertinent, trop général) dans le cadre de ce qu'il s'agit de démontrer et de l'interaction hypothèse-texte littéraire ;

l'analyse explicative (2.2.2) : l'élève justifie son hypothèse de manière satisfaisante (pertinence, précision des données citées ou intégrées), par une justification qui illustre l'hypothèse : elle a donc une valeur explicative et argumentative ;

l'analyse structurée (2.2.3) : l'élève justifie son hypothèse avec les mêmes critères de satisfaction que pour l'analyse explicative, mais il réinvestit cette justification en l'explicitant, en démontrant ce qui, dans celle-ci, la justifie. Cette analyse est dite structurée car elle consolide la justification.

Degré d'explication atteint par les élèves dans les textes de lecteur

Grille de synthèse des explications par texte de lecteur : analyse comparative					
	Type de critère :	Pourcentage moyen / T			
		T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva
	Cohésion	80,00 %	40,00 %	44,00 %	85,00 %
	Pertinence	60,00 %	60,00 %	44,00 %	71,00 %
Justification	45,00 %	77,00 %	70,00 %	87,50 %	
Type d'explication		Pourcentage moyen / T			
explication non développée	231	10,00 %	18,00 %	16,00 %	4,00 %
explication développée	232	70,00 %	56,00 %	60,00 %	22,00 %
explication détaillée	233	20,00 %	32,00 %	24,00 %	74,00 %

Niveau de structuration atteint par les élèves dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva : analyse descriptive puis comparative ⁷⁹⁶

Structuration des idées

Grille de synthèse du niveau de structuration des idées par texte de lecteur T/Eva :			
Structuration des idées		Nombre référencé au total sur 50 textes de lecteur	Pourcentage sur 50 textes de lecteur
Macrostructure	311	50	100,00 %
Structuration interne	312	49	98,00 %
Microstructure	313	42	84,00 %

⁷⁹⁶ Rappel :

la structuration générale ou macrostructure (311) : il s'agit de la structuration du texte de lecteur en axes de lecture, qui sont généralement délimités entre deux et quatre ;

la structuration interne (312) : il s'agit de la structuration satisfaisante du texte de lecteur en axes et en sous-parties de lecture, qui sont généralement de l'ordre de deux à quatre par axe, si l'on s'inspire des critères de structuration du commentaire littéraire ;

la microstructure (313) : il s'agit de la structuration satisfaisante à l'intérieur de chaque sous partie, notamment à l'aide de connecteurs logiques.

La pertinence des textes de lecteur dépend donc de leur degré de structuration, pour chacun des trois niveaux : cette pertinence donnera lieu à un codage 0 / 1 pour chaque niveau.

Grille de synthèse du niveau de structuration des idées par texte de lecteur : analyse comparative

Structuration des idées		Nombre référencé au total sur 50 textes de lecteur				Pourcentage sur 50 textes de lecteur			
		T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva	T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva
Macrostructure	311	50	50	50	50	100 %	100 %	100 %	100 %
Structuration interne	312	49	48	49	49	98 %	96 %	98 %	98 %
Microstructure	313	29	30	33	42	58 %	60 %	66 %	84 %

Niveau de dialectisation atteint par les élèves dans les textes de lecteur T/Alb, T/Can, T/Mét et T/Eva : analyse descriptive puis comparative

Grille de synthèse du niveau de dialectisation par texte de lecteur T/Eva			
Dialectisation du propos		Nombre référencé au total sur 50 textes de lecteur	Pourcentage sur 50 textes de lecteur
progression anarchique	321	4	8,00 %
progression structurée	322	21	42,00 %
progression dialectique	323	25	50,00 %

Grille de synthèse du niveau de dialectisation par texte de lecteur : analyse comparative									
Dialectisation du propos		Nombre référencé au total sur 50 textes de lecteur				Pourcentage sur 50 textes de lecteur			
		T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva	T/Alb	T/Can	T/Mét	T/Eva
Progression anarchique	321	8	17	18	4	16 %	34 %	36 %	8 %
Progression structurée	322	39	25	23	21	78 %	50 %	46 %	42 %
Progression dialectique	323	3	8	9	25	6 %	16 %	18 %	50 %

7. ETUDES DE TEXTES DE LECTEUR

PRESENTATION D'EXTRAITS SIGNIFICATIFS DES TEXTES DE LECTEUR

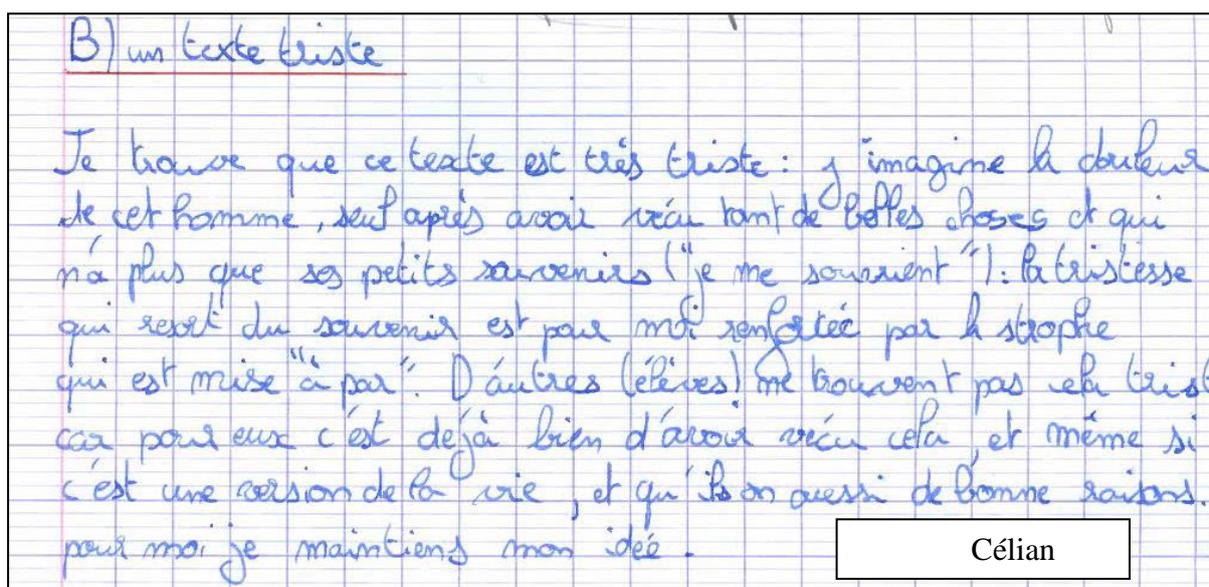
T/EVA DES ELEVES CONCERNANT LE NIVEAU D'ELABORATION DE SENS

Analyse de textes de lecteur caractérisés par une pluralité des approches modales

Nous proposons ici d'analyser plus en détail certaines hypothèses de sens large, construites en sous-parties, pour mieux percevoir la pluralité des stratégies qu'elles contiennent. Nous précisons que les extraits sont issus de textes d'élèves de tous niveaux, et que c'est ce critère qui a guidé ici notre choix.

Nous tenons à rappeler que ces extraits peuvent utiliser un mode en particulier de manière plus marquée, mais c'est la combinaison avec les autres modes qui nous intéresse, et c'est pour cela aussi que nous avons décidé de ne pas choisir uniquement des textes de « bons élèves ». De plus, si un extrait est souvent plus ou moins à l'image de l'ensemble du texte, l'utilisation des modes varie aussi d'une sous-partie à l'autre, ce qui ne permet pas de généralisation hâtive.

Extrait du texte de lecteur de Célian



B) un texte triste

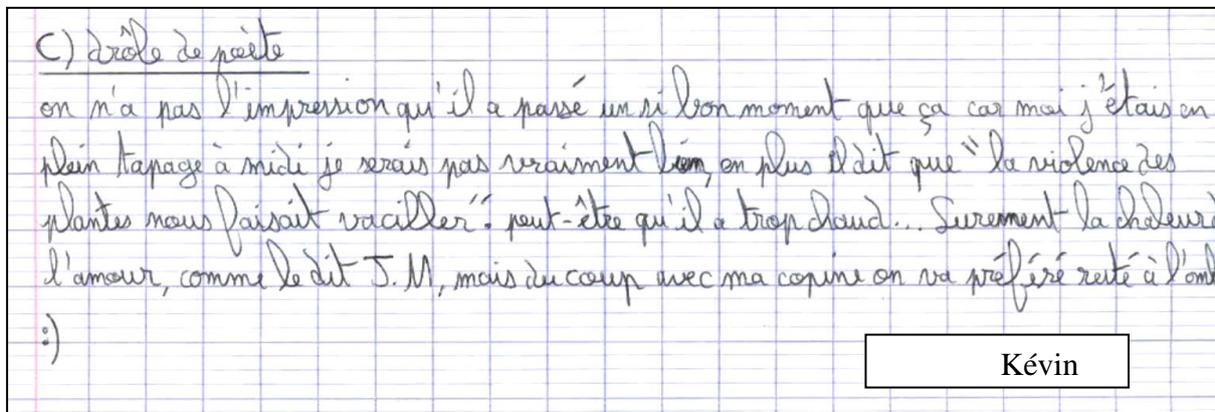
Je trouve que ce texte est très triste : j'imagine la douleur de cet homme, seul après avoir vécu tant de belles choses et qui n'a plus que ses petits souvenirs ("je me souviens") : la tristesse qui résulte du souvenir est pour moi renforcée par la strophe qui est mise "à part". D'autres (élèves) me trouvent pas cela triste car pour eux c'est déjà bien d'avoir vécu cela, et même si c'est une version de la vie, et qu'il y a aussi de bonnes raisons, pour moi je maintiens mon idée.

Célian

Cette sous-partie proposée par Célian se caractérise par la forte présence du mode expérientiel : l'élève exprime ses sentiments, fait preuve d'empathie, il essaye de se mettre à la place du sujet lyrique. Cette sous-partie intervient après une sous-partie qui se caractérisait par une approche beaucoup plus distanciée, où l'élève questionnait le contexte, et montrait « la possibilité » de voir un paysage très sombre au final », à cause des éléments qui évoquent la violence ». C'est cette impression finale qui l'a ensuite amenée à évoquer le sujet lyrique, et à s'impliquer davantage, tant d'un point de vue expérientiel qu'argumentatif d'ailleurs, car il prend position à plusieurs reprises dans cette sous-partie. Il évoque l'avis de camarades pour mieux mettre en évidence le sien, il justifie son propos par une analyse textuelle (macrostructure).

Ainsi, pour Célian, l'indétermination, l'entre deux référentiel ont engagé une forme de réflexion sur le lu et le dit, mais qui n'a pas empêché l'élève de s'impliquer de plusieurs manières.

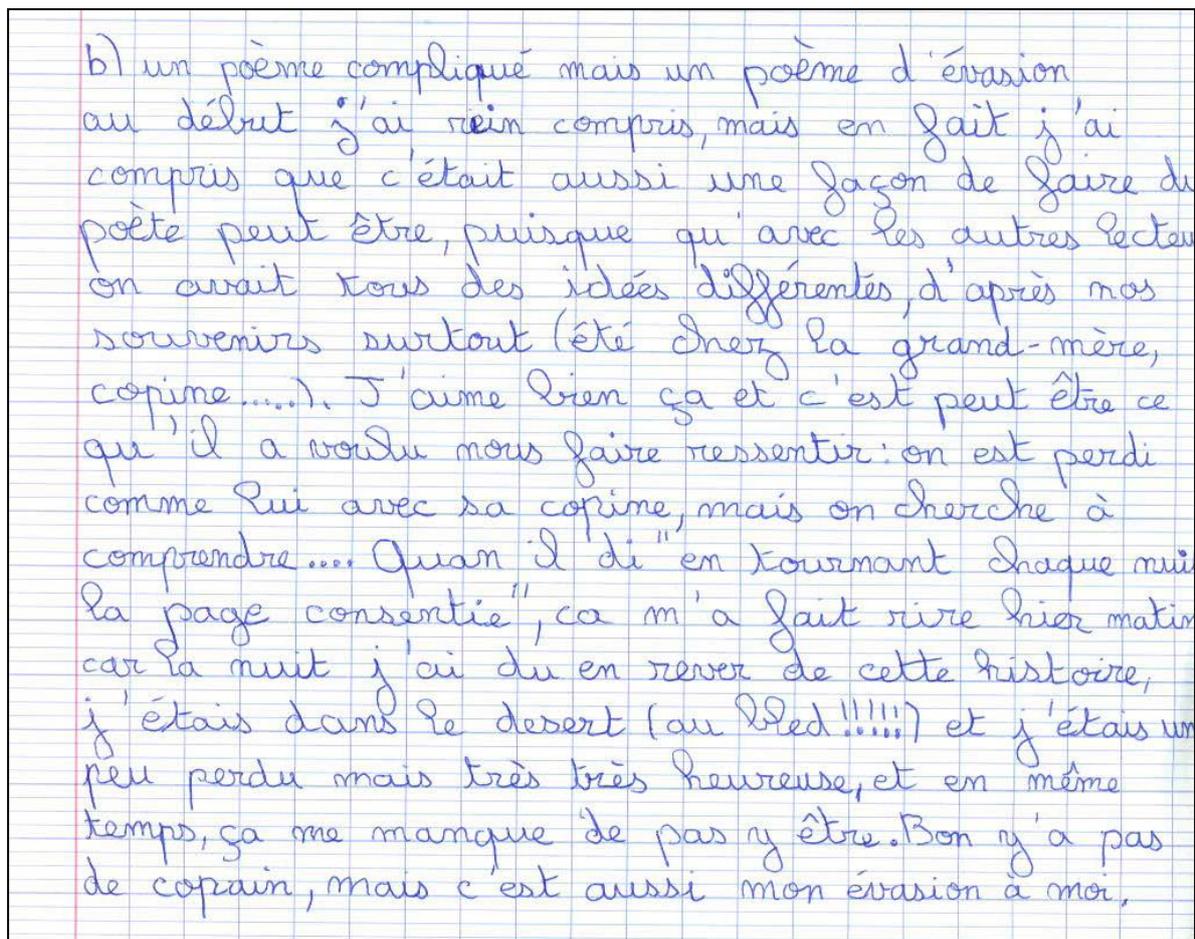
Extrait du texte de lecteur de Kévin :



Cette sous-partie se caractérise par une forte implication de l'élève d'ordre expérientiel : en effet, Kévin s'identifie au « je » et se met à sa place, de deux manières : en imaginant certains des éléments du contexte (la chaleur), ou en remplaçant ce type de rencontre dans le cadre de son propre vécu (« avec ma copine »). L'expression de sentiments est donc multiple, et bien qu'on puisse juger cette approche assez sommaire, nous ajouterons que Kevin est un élève en grande difficulté (langue et compréhension) et qu'il est fréquent qu'il rende copie blanche. Lors de la lecture analytique, il a cherché à expliquer le type de rapport au texte qu'il avait eu. Nous avons ainsi trouvé ce résultat assez remarquable. De plus, nous

noterons que Kévin a employé le mode critique (« on », « peut-être », inscription d'un tiers) dans son propos, ce qui souligne sa prise en compte de la pluralité des interprétations possibles. La justification de son propos, bien qu'elle manque d'explications, prouve néanmoins une volonté d'argumenter et on comprend que le terme « vaciller » l'a interpellé, sans qu'il soit allé néanmoins assez loin d'un point de vue inférentiel.

Extrait du texte de lecteur de Shéhérazade :

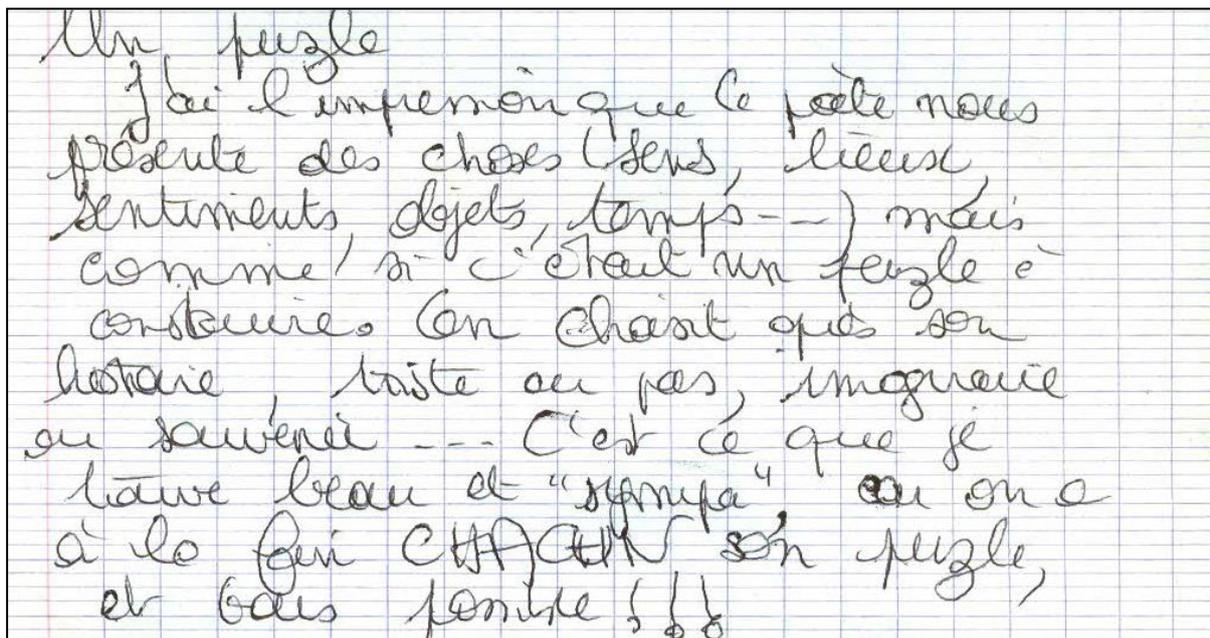


b) un poème compliqué mais un poème d'évasion
au début j'ai rien compris, mais en fait j'ai
compris que c'était aussi une façon de faire du
poète peut être, puisque qu'avec les autres lecteurs
on avait tous des idées différentes, d'après mes
souvenirs surtout (été chez la grand-mère,
copine....). J'aime bien ça et c'est peut être ce
qu'il a voulu nous faire ressentir: on est perdu
comme lui avec sa copine, mais on cherche à
comprendre.... Quand il dit "en tournant chaque nuit
la page consentie", ça m'a fait rire hier matin
car la nuit j'ai du en rêver de cette histoire,
j'étais dans le désert (au bled!!!!) et j'étais un
peu perdu mais très très heureuse, et en même
temps, ça me manque de pas y être. Bon y'a pas
de copain, mais c'est aussi mon évasion à moi,

Cet extrait va nous permettre de mettre davantage en évidence la forme de signifiante dont nous avons parlé et qui se manifeste ici par une logique des sens, à partir du mode expérientiel utilisé par l'élève: l'élève s'identifie au « je » de manière pluriel, et l'énonciation, pourtant floue, devient la porte d'entrée de plusieurs pistes de sens qui sont autant de formes d'évasion, comme elle le dit elle-même par le titre de sa sous-partie. L'indétermination référentielle, et plus particulièrement spatiale, permet à l'élève de

concrétiser une image mentale qui fait sens par rapport à son propre vécu. Ce qui est d'autant plus intéressant, c'est qu'elle dit l'avoir recréé en rêve : il y a donc une mise en abîme d'une fiction « raisonnée » (c'est-à-dire par ce terme sans perte fictionalisante, mais avec une distance critique de Shéhérazade qui assume et comprend la fiction) elle-même guidée d'après l'élève par certains des mots du texte « nuit, retenue » : c'est donc une relation très complexe qui s'installe entre le texte et cette lectrice (c'est peut-être ce qu'elle voulait dire par « un poème compliqué ») , mais cette approche est très révélatrice pour nous des possibilités de s'impliquer d'un point de vue expérientiel sans se noyer dans la fiction, et elle montre en quoi la pluralité des approches permet un approfondissement du sens, de la réflexion, une dynamique dialectique. On soulignera que cette sous-partie se trouve à la fin du texte de lecteur de l'élève, qui a attendu ce moment pour livrer cette vision du texte, et cette part d'elle-même.

Extrait du texte de lecteur d'Orane :

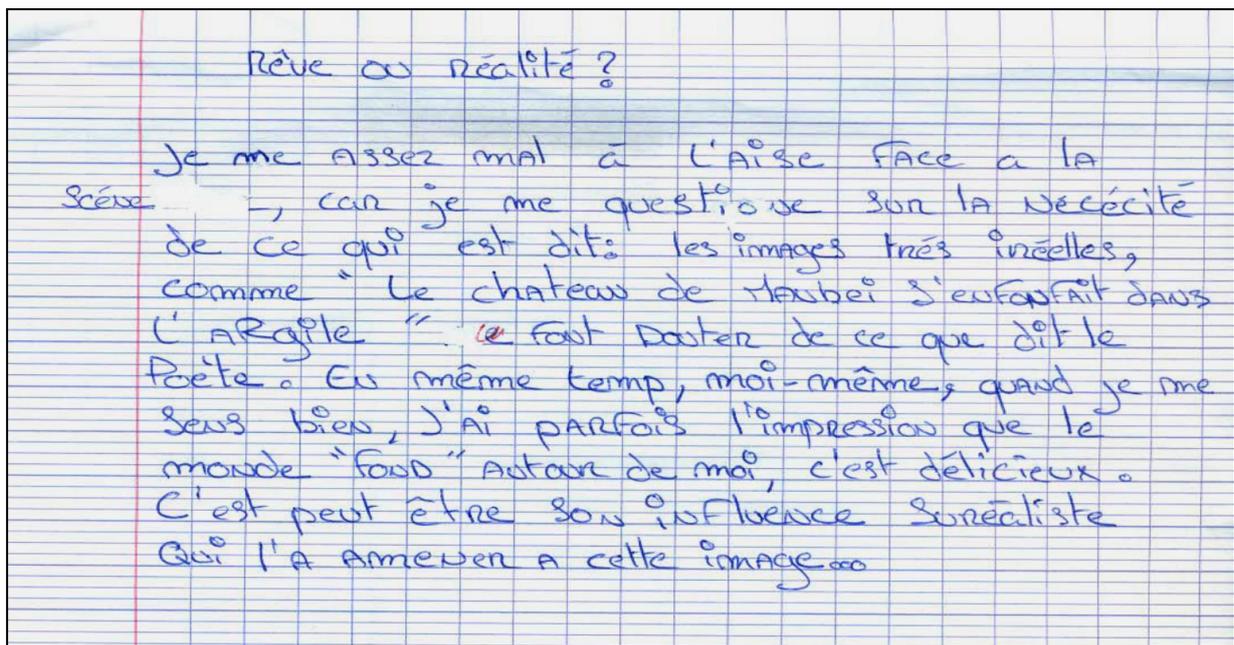


Un puzzle
J'ai l'impression que le poète nous
présente des choses (sens, lieux,
sentiments, objets, temps...) mais
comme si c'était un puzzle et
construire. On choisit que son
histoire, taste ou pas, imaginaire
ou réel... C'est ce que je
trouve beau et "sympa" ou on a
à le faire CHAQUE son puzzle,
et tous les jours !!!

Cet extrait est intéressant car il se caractérise par une forte réflexivité de l'élève, d'un point de vue métacognitif : celle-ci a en effet pleinement conscience des pluralités interprétatives du texte, elle le montre mais en plus elle cherche à expliquer comment elle a compris cela, grâce aux échanges avec les pairs, et aux différentes prises dégagées alors. Elle va encore plus loin en donnant son appréciation face à cette pluralité interprétative. Le

terme « puzzle » est très intéressant, car l'élève perçoit l'idée d'inférence et de construction d'un cheminement interprétatif propre à chacun (« on choisit après son histoire... ») à partir de la pluralité et des indéterminations présentes dans ce texte (phrase 1). Il y a donc ici une forme de distance critique construite à partir de l'analyse des formes d'implication et d'approches de « chacun ».

Extrait du texte de lecteur de Tanguy :



Rectifions tout d'abord une coquille dans ce texte : lorsque nous avons lu « nécessité », nous nous sommes interrogée sur le sens de la phrase : nous avons alors demandé à l'élève ce qu'il avait voulu exprimer, et il nous a dit qu'il s'était trompé de terme, voulant mettre « réalité ». Nous lisons ainsi « réalité » au lieu de « nécessité ».

Une lecture linéaire de cette sous-partie nous permet de voir une pluralité des modes de lecture : l'élève exprime tout d'abord un sentiment de malaise, qu'il explique ensuite, en montrant ses doutes face à la « réalité » de l'énoncé (mode distancié). Après avoir justifié son propos, il utilise le mode expérientiel, en s'identifiant (« moi-même »), en expliquant qu'il lui arrive lui aussi de ressentir une impression étrange de « déréalisation » du monde qui l'entoure. Il emploie ensuite le mode culturel, pour aller plus loin dans son questionnement, en mettant en relation ce questionnement sur l'image (mode textuel) et l'univers surréaliste qu'a côtoyé l'auteur pendant une période de sa vie. Ce passage est donc intéressant car on y

observe une pluralité des modes de lecture, qui s'articulent, sont mis en dialogue. On note aussi une pluralité des implications : le lecteur s'implique par recours au mode expérientiel, mais à cette forme d'implication s'ajoute une implication argumentative : il justifie son propos et construit, élabore un sens qu'il va ensuite approfondir dans la suite de sa lecture. Ainsi, on peut voir dans cet extrait la construction d'une lecture littéraire dialectique, car cette pluralité des approches lui a permis de construire une hypothèse de sens questionnant la part de réalité et de rêve. Ce questionnement ne restera pas sans suite car l'élève expliquera dans sa sous-partie suivante que la création poétique permet ce mélange de réel et d'irréel grâce à l'utilisation de l'image.

Analyse comparative de trois textes de lecteur : Margaux, Paul et Jo : les formes d'implication / distanciation

Ces extraits ont été choisis non pour leur caractère d'exemplarité face aux formes d'implication / distanciation qu'on peut y trouver, mais pour au contraire présenter trois cas représentatifs de la diversité des niveaux des élèves.

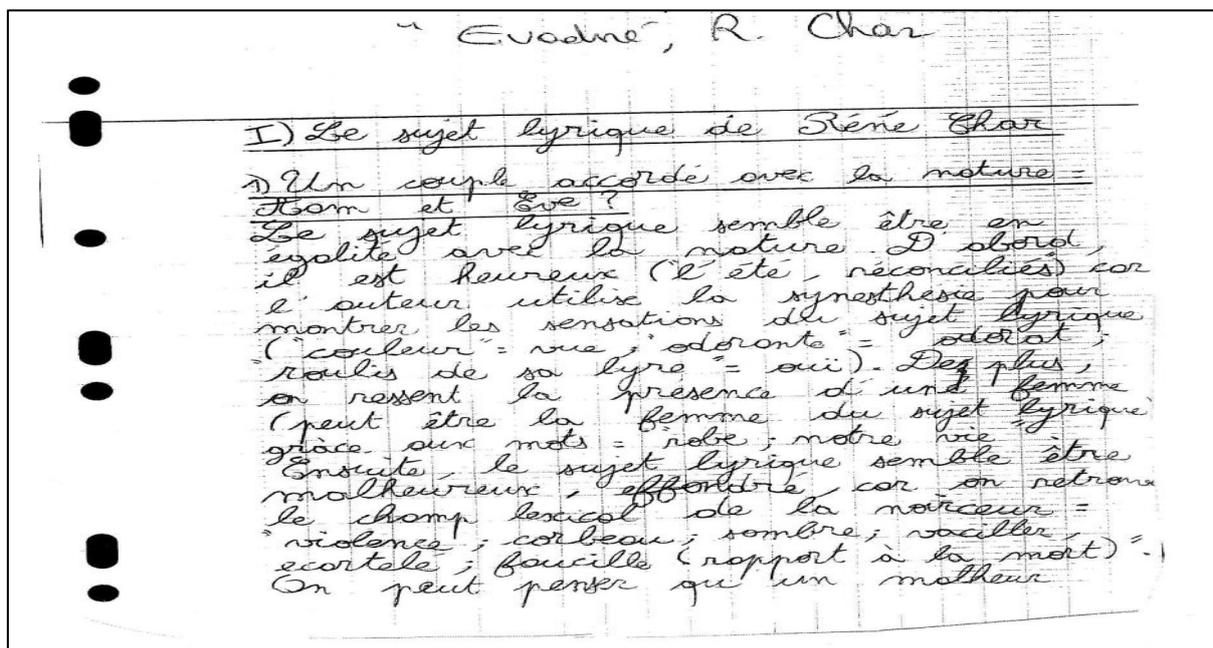
Extrait du texte de Margaux :

II. Différentes histoires en une
a) Une histoire d'amour

Tout au long du poème on pourrait croire que le sujet Pyrique raconte son histoire d'amour et plus particulièrement sa rupture avec une femme. Au début, il décrit une femme qu'il aurait aimé puis qui l'a quitté. On dit "corbeau rameur" peut décrire la rupture avec la femme qu'il a aimé. Et puis lorsqu'il écrit "Notre rareté commençait un règne", il veut peut-être parler de la rareté à se voir ou l'amour qui commençait à faiblir. Ensuite, lorsqu'il dit "le vent insomniaque" cela voudrait dire que c'est un vent qui ne s'arrête pas, et "nous ride la paupière" voudrait dire : l'âge, le temps, on pourrait comprendre que c'est le temps qui passe comme le vent, la relation qui est passée comme le vent. Et puis "pays d'âge affamé" représente un désert, et "premiers grains" représente la pluie et cela voudrait dire que même si l'auteur est aussi sec qu'un désert il peut pleurer comme la pluie. Et aussi "premiers grains" peut signifier la fin de l'été donc la fin de la relation, c'est pour cela que le "corbeau rameur" s'en va.

Cet extrait se caractérise par le questionnement face aux possibles du texte : on notera la présence marquée de plusieurs modes dont le mode textuel (travail sur les thèmes), qui vient s'ajouter à une forte justification du propos, et donc à une visée argumentative. Néanmoins, le titre de sa sous-partie, et la suite de son texte de lecteur, ainsi que toutes ces justifications textuelles, soulignent une prise de position, une dimension argumentative dans le propos. A cela se joint le mode critique (l'emploi du conditionnel, le recours au pronom personnel « on », l'utilisation d'adverbes (« peut être »), les semi-auxiliaires (« peut ») dans les périphrases verbales) et la pluralité des hypothèses soulevées, qui montrent bien la volonté affichée de l'élève de modaliser son point de vue, et le questionnement qui naît de l'interaction avec le texte. Ce mode permet d'observer que l'élève a conscience de la relativité de son propos. Nous sommes donc face à un texte de lecteur qui combine une approche argumentative et une approche plus distanciée par l'emploi de deux modes qui s'articulent et permettent une dialectisation du propos.

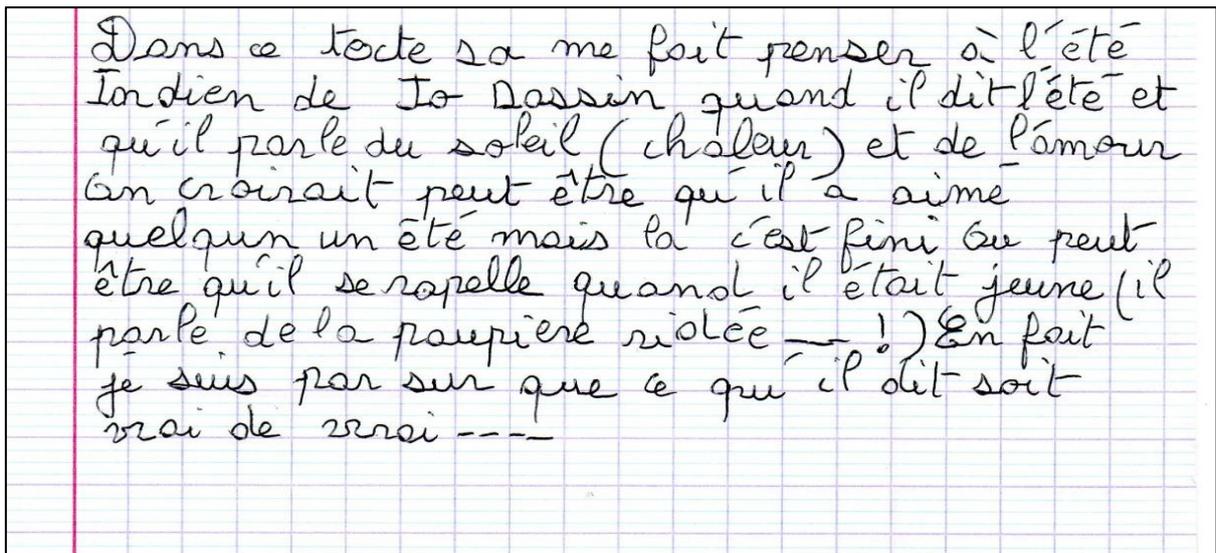
Extrait du texte de lecteur de Paul :



Cet extrait se caractérise par le questionnement de l'élève face aux sentiments du sujet lyrique : Paul se questionne face à l'ambiguïté et à l'évolution de ces sentiments. Pour montrer cette évolution, il a recours au mode textuel (figure de style, champ lexical) et il cherche à justifier et à structurer son propos. Néanmoins, on note aussi la présence du mode

critique (l'utilisation de semi-auxiliaires à valeur modale (« peut »), l'emploi du pronom personnel indéfini « on », la récurrence du verbe « sembler »). Le texte de lecteur de Paul témoigne bien de cette double approche faite de formes d'implications (dimension argumentative, mode expérientiel) et de mise à distance (modalisation, relativisation).

Extrait du texte de lecteur de Jo :



Dans ce texte ça me fait penser à l'été
Tardien de Joe Dassin quand il dit l'été et
qu'il parle du soleil (chaleur) et de l'amour
On croirait peut être qu'il a aimé
quelqu'un un été mais là c'est fini ou peut
être qu'il se rappelle quand il était jeune (il
parle de la pauvre violée — !) En fait
je suis pas sûr que ce qu'il dit soit
vrai de vrai ---

Malgré les difficultés de l'élève (formulation d'un propos à l'écrit de manière claire et développée ; compréhension littérale), on sera attentif à la présence de plusieurs modes de lecture dans ce court extrait, qui correspond à une sous-partie : présence du mode textuel (faible analyse thématique), du mode culturel (établir une relation avec un autre texte, la chanson de Joe Dassin pouvant faire partie du répertoire culturel de la chanson française !), du mode distancié aussi (l'élève se montre capable de mettre en question l'énoncé analysé : « je suis pas sûr », d'employer comme les autres camarades le pronom indéfini « on » et le conditionnel).

Illustrations complémentaires et comparatives :

Extraits des textes de lecteur T/Alb :

Extrait du texte de lecteur T/Alb de Margaux :

« II/ 3 : Le mal.... Du poète ?

Dans ce poème, le poète semble compatir au sort de l'animal car il se compare à lui : « le poète est semblable à.... ». Il nous fait ainsi partager sa tristesse et son désarroi. Néanmoins, j'avoue avoir du mal à comprendre cela car le poète a bien raison de dire qu'il reste un « prince ». Le poète, malgré ce qu'il dit à la strophe 3 (« l'un agace.... L'autre mime ») ne me donne pas pitié ni pour l'oiseau ni pour lui. »

Extrait du texte de lecteur T/Alb de Paul :

I/3 : « un poète comparé à...

Le poète fait beaucoup de comparaison dans le poème : il le compare à des « rois de l'azur », puis il le désigne comme un « voyageur », puis au « poète ». Même si les oiseaux des mers ne sont pas mes préférés, je trouve injuste de les traiter ainsi, et du coup je comprends ce que peut parfois ressentir le poète face aux autres. L'oiseau ne peut rien faire, on se moque de lui ».

Extrait du texte de lecteur T/Alb de Jo :

I : « L'oiseau :

L'oiseau (« l'albatros ») du texte est un persécuté et il est triste, car on lui fait la misère. Sa ce voit avec « agace ». [...] il ne peut rien faire ».

Nous nous intéresserons ici au niveau d'élaboration, mais nous ferons parfois des liens avec le degré d'élaboration (on comprendra assez vite, à la lecture de ces différentes sous-parties, que l'explication est moins développée, de manière générale, que dans les extraits des textes de lecteur T/Eva). Nous notons dans les trois extraits une présence assez marquée du monde expérientiel, notamment pour évoquer ses sentiments et dans l'approche affective. Malgré un lexique à première vue plus facile d'accès dans le texte « L'Albatros » que dans celui de Char, nous remarquons que les élèves ont moins eu recours au mode critique : la facilité relative à cet accès au sens littéral semble ainsi ne pas avoir pour autant motivé la

justification et la dimension argumentative du propos, mais plutôt un recours à la paraphrase. Enfin, nous noterons l'emploi moindre du mode distanciel, quel que soit l'extrait : le conditionnel disparaît, comme disparaît presque totalement aussi l'emploi du pronom « on ». Si le propos apparaît ainsi plus affirmé, c'est au détriment de l'interrogation positive face au texte, de dynamique interactive, et donc, in fine, de l'approche interprétative telle que nous la définissons.

Extraits de textes de lecteur T/Can :

Extrait du texte de lecteur de Margaux :

II/ 3 : « une critique de nos habitudes ?

Au final l'auteur veut se moquer de nos « petites habitudes » et nous faire réfléchir à cela. Il appartient en effet au mouvement littéraire du théâtre de l'absurde, et en plus du comique (comme « claquer sa langue » qui est du comique de répétition) il est sérieux. On peut bien sur douter que cette scène soit réaliste. Par exemple la composition du repas avec la répétition de « anglaise » est louffoque !

Extrait du texte de lecteur de Paul :

I/2 : « une scène ridicule :

Dans cette scène beaucoup de choses sont « absurde », comme le théâtre de Ionesco : les répétitions de même mots, le clacage de langue du mari muet, et ce qui est dit...Ce n'est pas comique. On a l'impression qu'il ne se passe rien [...] Le dramaturge fait un incipit ridicule »

Extrait du texte de lecteur de Jo :

« le texte est drôle car le couple ne se parle pas vraiment. L'homme fait claquer sa langue. On ne peut pas mangé un repas anglais comme ca ».

Là encore, nous retrouvons la même remarque concernant le degré d'élaboration sur lequel nous reviendrons plus tard. On soulignera que les textes de lecteur des trois élèves ci-dessus se caractérisent par un recours moindre aux différents modes de lecture, au niveau tant qualitatif que quantitatif (par exemple pour le mode textuel) plus encore que dans le texte de lecteur T/Alb. Les élèves ont vite tendance à la généralisation. L'écart se creuse et apparaît clairement dans le texte de lecteur de Jo. De plus, nous noterons la difficulté des élèves face au mode culturel : la résistance du texte ne les aide apparemment pas à réinvestir des

connaissances pourtant travaillées en cours. Le lien entre le texte étudié et l'approche faite lors d'une leçon précédente est peu pertinent.

Le mode critique est présent dans les textes de Margaux et Paul, mais en bien plus faible emploi. Il a même disparu dans l'extrait de Jo (nous rappelons que les extraits sont à l'image de l'intégralité des textes de lecteur de chaque élève). Ainsi, la résistance du texte n'a pas abouti à la même approche interprétative : les élèves ont semble-t-il eu des difficultés à problématiser leur lecture, à s'impliquer.

On notera aussi la difficulté des élèves à s'intéresser aux personnages (ceux-ci semblent parfois exclus de leur lecture, alors même que le texte théâtral n'existe que par leur dialogue). De même, le recours au mode expérientiel est quasiment inexistant de tous leurs textes de lecteur. Il y a comme un mur qui sépare le texte de son lecteur, et non des transactions.

Extraits du texte de lecteur T/Mét :

Extrait du texte de lecteur de Margaux :

I/2 : « un incipit fait de comparaisons :

Dans cet incipit l'auteur parle d'un personnage qui se compare à « Dieu », ce qui rend le passage comique. « Dieu » est d'ailleurs très souvent répété dans le texte (plus de dix fois). On pense que l'auteur évoque son enfance sans dire son nom . De plus « Dieu » est comparé à un tube digestif. Il y a le champ lexical : « déglutition , excrétion, nourriture, digestion, aliments » ect... L'auteur veut perdre un peu son lecteur avec ces comparaisons et le vocabulaire, et des noms savants comme « Slawomir Mrozek ». Cet extrait ressemble à la Bible car il parle de Dieu et il commence par « au commence il n'y avait... » comme dans la Bible. »

Extrait du texte de lecteur de Paul :

I/2 : « un personnage « Dieu » :

Le mot Dieu revient très souvent dans le texte : on comprend que le personnage est comparé à lui comme dans la Bible. Le mot « rien » est souvent répété aussi : il y a donc « Dieu » et « rien ». On peut par contre se demander pourquoi il est aussi appelé « le tube ». Le champ lexical des intestins rend ce texte assez comique.

Extrait du texte de lecteur de Jo :

I : « Dieu : c'est l'histoire de quelqu'un qui se prend pour Dieu (x15), et qui n'arrête pas de manger. Le vocabulaire est compliqué (Slawomir Mrozek). Le Dieu est comme un «tube » : « nous appellerons Dieu le tube ». ».

Ces trois extraits se caractérisent par un recours assez prononcé au mode textuel. Cependant, les appels au texte ne débouchent que rarement sur une hypothèse de sens

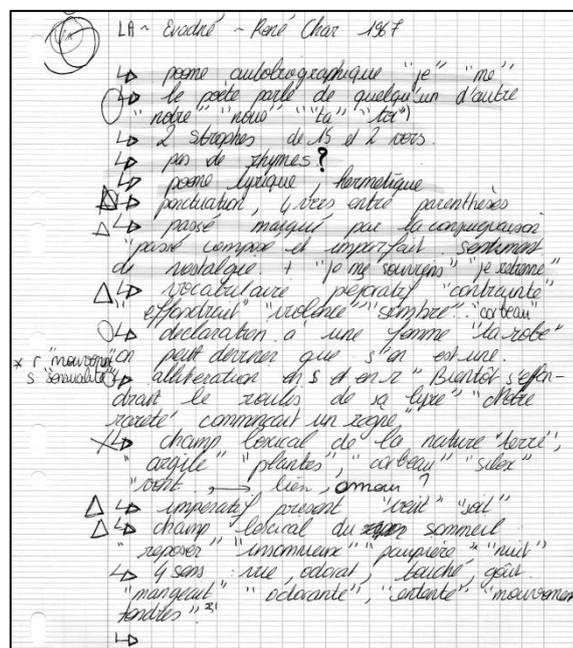
structurée : on est plus dans la compilation de micro-analyses, voire dans une tendance à la paraphrase. Le manque de cohérence et la dialectisation peu pertinente du propos renforcent l'impression de généralisation et soulignent les difficultés des élèves en termes de compréhension face à la complexité (notamment lexicale) de l'extrait. Le recours au mode culturel (intertexte religieux) peut sembler signifiant, mais on constate de manière générale que seule la référence biblique est cernée par les élèves, et ceux-ci ne mettent pas en évidence la dimension parodique de cet intertexte, passant ainsi à côté de l'ironie qui caractérise tout cet incipit. Là encore, la résistance du texte de Nothomb fait davantage obstacle aux interactions texte-élèves qu'elle ne les motive. La tendance à la généralisation du propos et les similitudes entre les stratégies employées et les hypothèses soulevées dans ces trois textes de lecteur, montrent que les élèves ont davantage cherché à reprendre les propos entendus lors des phases de mises en commun, qu'ils n'ont pu être en mesure de proposer une lecture plus personnelle et plus approfondie.

Exemple d'un brouillon d'élève :

Nous proposons ici deux brouillons d'élève pour illustrer nos propos.

Ecrits intermédiaires de Lysiane :

Le premier brouillon est constitué des traces écrites de Lysiane, lors de la phase d'échange avec son groupe (vecteur 2) et de la mise en commun. Nous ajoutons suite à cela le plan du texte de lecteur de Lysiane, pour mettre en évidence certains points :

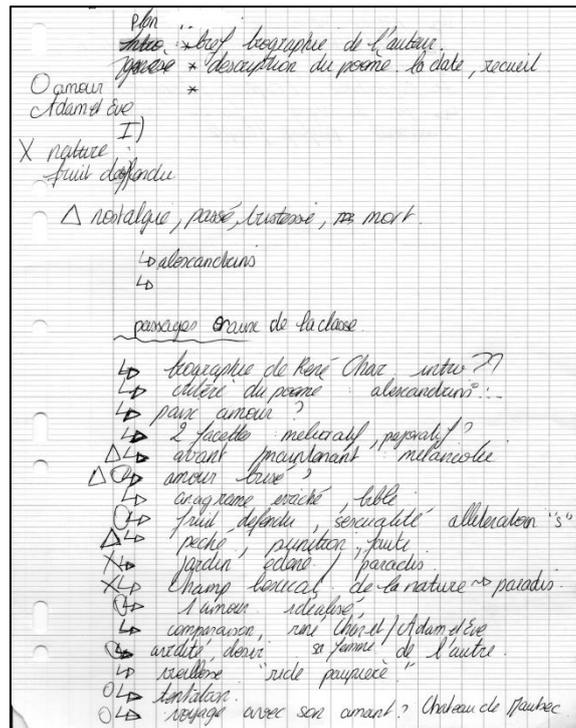


Adam - ~~l'homme~~ qui est ce qu'un poème
 - biographie "Fère Char"
 - parler de l'humain l'avenir
 et mystère
 - parler de l'histoire d'Adam
 et Eve et du péché

I^{er} Un poème "nature" ?
 - desulement de situation
 - texte subjectif
 - figure de style
 a) la ce de poème - poème autobiographique
 b) réalité? - alexandrin "Migros"
 - autre "vies"

II^{er} L'histoire d'Adam et Eve ?
 a) Un amour
 - champ lexical amour
 - pronom "te" "toi"
 - champ lexical "doux" "doux"
 - alliteration "en", "r"
 - portrait "religieux"
 b) fait de l'homme, de la femme
 - champ lexical nature
 - jardin "été" "paradis"
 c) punition "péché" et mort et l'enfer
 - champ lexical de la mort
 - vocabulaire "peur"
 - vocabulaire "d'humanité"
 - parenté "à" "de" "en"

- quelques alexandrins
 - poème vers libres et vers de forme fixe
 - vers 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000



Plan de la lecture analytique de Lysiane :

I/ UN POEME D'AMOUR ?

1) Adam et Eve ?

2) Une étrange nature

3) Mon impression sur ce couple

II/ UNE HISTOIRE SOMBRE

1) La mort et la perte

2) mon impression sur cette fin

On remarque que les brouillons de Lysiane se caractérisent par une forte utilisation du mode textuel. Lysiane a noté toutes les justifications par recours au texte de ses camarades, ainsi que certaines hypothèses de sens. Tous les élèves ne prennent pas autant de notes que Lysiane, c'est donc un exemple particulier, mais représentatif néanmoins de notre idée selon laquelle les échanges entre pairs favorisent la justification (dans les verbalisations orales) et donc un regard plus précis sur le texte, un « retour au texte » qui n'est pas un départ à partir du texte seul : les élèves ont construit de premières pistes, de leurs premières lectures, et cette étape de l'élaboration du sens leur permet de mieux juger de la pertinence de leur propos, mais aussi de découvrir les pistes des autres camarades. Les signes qui apparaissent à la

gauche de chaque ligne sont les marques d'une réappropriation dans le texte de lectures de ces analyses textuelles ou pistes de sens.

L'autre point à souligner concerne le texte de lecteur : on constate en effet que Lysiane a réinvesti ses premières impressions dans cette verbalisations finales, et donc que son texte de lecteur combine les approches textuelles et plus distanciées effectuées en étape 2, visibles sur ces brouillons, avec cette approche plus expérientielle.

Ecrits intermédiaires de Hatun :

Le second brouillon concerne celui de Hatun : nous proposons ici son texte de lecteur pour voir l'utilisation faite du texte, son questionnement, ainsi que son tout premier brouillon intermédiaire (étape 1), issu de son tête à texte avec ce poème. Nous joignons le plan de son texte de lecteur.

Évadné) *sens ?*

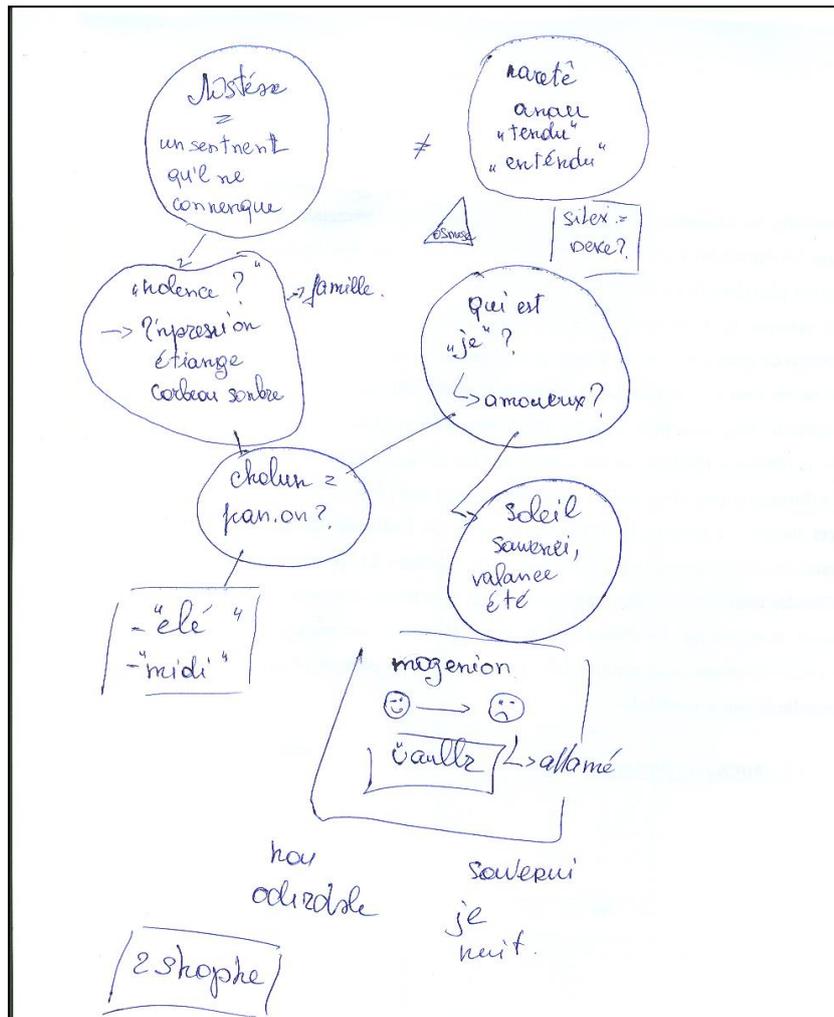
couple ?

L'été et notre vie étions d'un seul tenant *odorat*
La campagne mangeait la couleur de la robe *couleur ?*
Avidité et contrainte s'étaient reconciliées
Le château de Maubéc s'enfonçait dans l'argile
Bientôt s'effondrerait le roulis de sa lyre *ouï*
La violence des plantes nous faisait vaciller
Un corbeau rameur sombre déviant de l'escadre
Sur le muet silex de midi écartelé *?*
Accompagnait notre entente aux mouvements tendres *sensuelle / douce*
La faucille partout devait se reposer *touché*
Notre rareté commençait un règne
(Le vent insomniaux qui nous ride la paupière
En tournant chaque nuit la page consentie
Veut que chaque part de toi que je retienne
Soit étendue à un pays d'âge affamé et de larmier géant) *fin du couple ? passage au présent*

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

René CHAR (1967)
Fureur et mystère

Temps ?



Ce premier brouillon permet de mettre en évidence la diversité des modes de lecture déjà présent : expérientiel, textuel, critique. Ce brouillon nous intéresse car il est représentatif d'un certain nombre de brouillons rencontrés et caractérisés par une forme de dialogue avec le texte : sous forme de « bulles », l'élève a ciblé des mots ou de premières impressions, des sentiments, qu'elle interroge parfois, qu'elle met en relation, oppose, approfondit : la lecture n'est pas encore élaborée, mais ce brouillon montre les formes d'interactions et de transactions qui se sont construites lors de cette étape. On peut ajouter que dans son texte de lecteur, dont nous proposons le plan ci-dessous, Hatun a ajouté des stratégies d'ordre expérientiel qui sont nées plus tard dans sa lecture (ce paysage très aride et l'impression de canicule l'ont transporté « dans le sud de la France, là où j'avaie passé mes vacances l'été dernier, et qui ressemblait aux paysages de " la gloire de mon père " ». Nous lui avons demandé plus précisément quand elle avait pensé à cela, et elle nous a dit que ce lien avec son vécu était né après la phase de mise en commun, lorsqu'elle travaillait sur son texte de

lecteur : c'est un signe que l'approche expérientiel peut s'inscrire dans toutes les étapes d'élaboration du sens.

Plan du texte de lecteur de Hatun :

1/ UNE PASSION BRULANTE

1) « on dirait le Sud... »

2) une chaleur symbole de la passion amoureuse

2/ DE L'EXTASE AU CAUCHEMAR

1) un couple fantome ?

2) une violence funeste

3) Un poème un peu effrayant

TYPE, PROPORTION ET VARIÉTÉ D'INFÉRENCES MISES EN PLACE PAR LES ÉLÈVES

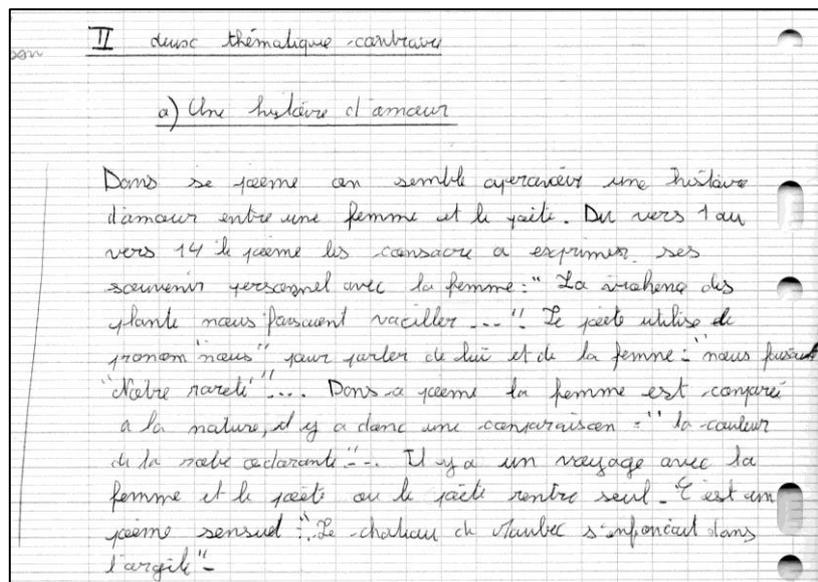
(4.2.1.)

Nous proposons ici d'illustrer les trois différents types d'inférences analysés, par des extraits choisis pour leur caractère représentatif de l'ensemble des textes d'élèves.

Inférence de liaison :

Rappel : il s'agit de la recherche de liens logiques entre différents éléments d'un même texte.

(Ben)

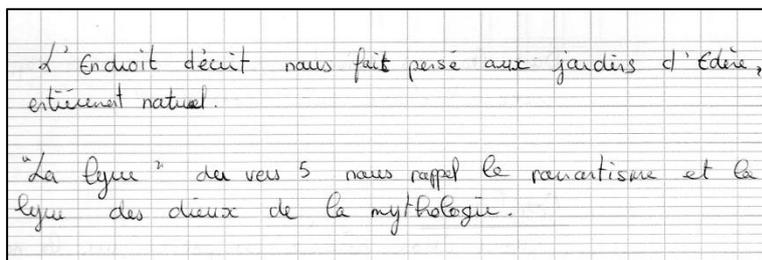
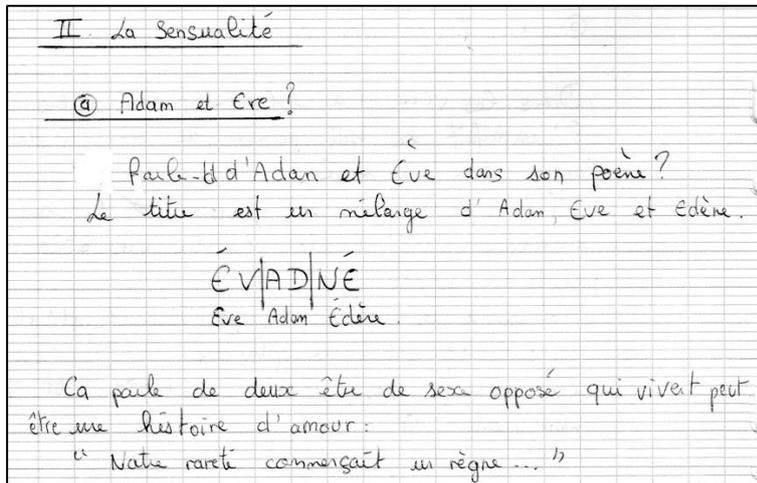


Dans la sous partie II,a) intitulée « une histoire d'amour », l'élève recherche majoritairement des liens logiques entre les différents éléments du texte : il a en cela recours au lexique et il propose certains rapprochements à la limite du dévoiement interprétatif (entre autre dû au problème de cohésion intrastructurel). Ce type d'inférence n'est cependant pas dominant dans le texte de lecteur de l'élève, et il n'est pas en soi une approche préjudiciable, dès lors que d'autres types d'inférences sont aussi proposés dans le texte de l'élève. L'élève a utilisé un certain nombre de stratégies différentes, et il a tenté de mieux comprendre le lien par des retours au texte et leur mise en relation. Vu les difficultés de l'élève (en compréhension), l'ensemble est encourageant.

Inférence interprétative :

Rappel : il s'agit de la création d'une hypothèse de lecture nouvelle née de la mise en relation de connaissances antérieures et d'un élément présent dans le texte.

(Vincent)



Cet extrait tiré du texte de lecteur d'un élève nous permet d'illustrer par l'exemple certaines des inférences dites « interprétatives » présentes dans les écrits des élèves : on observe bien la création d'une hypothèse de lecture nouvelle née de la mise en relation de connaissances antérieures et d'un élément présent dans le texte, à savoir non seulement une mise en relation entre le titre et la référence biblique (mode culturel) et juste après, le début d'une autre hypothèse interprétative née d'une mise en relation d'un élément du texte avec une connaissance culturelle double (référence au Romantisme et à la mythologie grecque).

Inférence optionnelle :

Rappel : il s'agit de la création d'une hypothèse de lecture par déduction à un sous-entendu probable d'un terme ou groupe de mots, pas nécessairement vrai, pouvant être issu de l'imaginaire littéraire, d'une réminiscence personnelle, d'un stéréotype culturel.

(Vincent)

⑤ Le Sexe

Des vers 2 à 10 il semble décrire une scène d'anamour :
" La campagne m'apportait la couleur de ta robe odorante
Avidité et certitude s'étaient reconciliées
Le château de Maubec s'effondrait dans l'argile
Bientôt s'effondrait le roulis de sa lyre
La violence des plaintes nous faisait vaciller
Un corbeau rameur sombre déviant de l'escalier
Sur le muet silex de midi écartelé
Accompagnait notre extase aux mouvements tendus
La faucille partait de vait se reposer
Notre rareté commençait en règne "

Peut-être qu'ils sont dans la campagne, qu'elle enlève sa robe, qu'ils commencent à faire l'anamour et qu'ils s'arrêtent. ~~il y a~~ il y a le CL du mouvement : " s'effondrait ", " vaciller ", " mouvements ", ... ?

Certains images sont exprimés par exemple = " le roulis de sa lyre " pourrait faire penser à la femme qui jouit, qui prends du plaisir, ou " la faucille ~~est~~ partait de vait se reposer " veut peut être faire penser à la fin des rapports et où l'homme n'est plus excité.

Ce passage extrait d'une sous-partie intitulée « le sexe » est un exemple d'inférence dite optionnelle : c'est là où l'élève prend le plus de « risque du sens », mais c'est aussi là où il s'investit de manière personnelle, ne se contente pas d'une approche littérale. On pourra se montrer critique face à la pertinence de l'hypothèse, mais elle reste néanmoins un bon exemple d'interaction dynamique et elle se rapproche, nous semble-t-il, de ce que l'on attend d'un apprentissage de l'interprétation littéraire. Ajoutons que dans la sous-partie qui suit celle-ci, l'élève se montre plus critique, tranche (pour jouer sur l'étymologie) et tente de nous convaincre que la violence exprimée vise moins à décrire une scène érotique que la fulgurance d'une passion amoureuse (le mode critique est alors moins présent, mais les

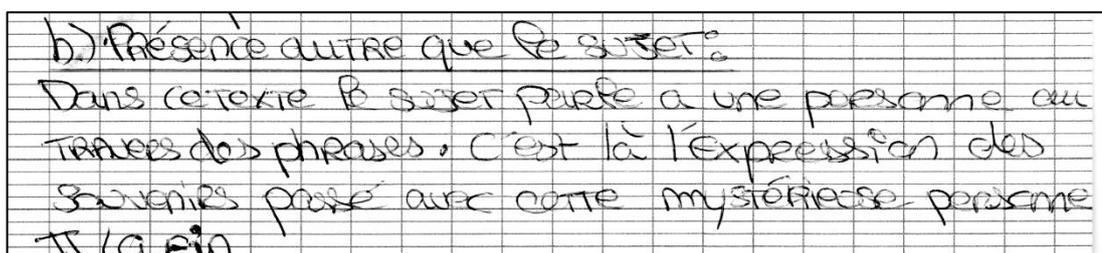
inférences optionnelles sont présentes). On assiste ainsi bien ici à « la création d'une hypothèse de lecture par déduction à un sous-entendu probable d'un terme ou groupe de mots, pas nécessairement vrai, pouvant être issu de l'imaginaire littéraire, d'une réminiscence personnelle, d'un stéréotype culturel » : l'élève avait évoqué la possibilité d'un couple dans une autre sous-partie, et le relevé de termes fortement connotés, l'amène donc à proposer ici la lecture d'une scène de relation sexuelle.

DEGRE DE JUSTIFICATION ATTEINT PAR LES ELEVES DANS LES TEXTES DE LECTEUR T/EVA (4.2.2)

Exemple d'une analyse globale :

Rappel : l'élève propose son hypothèse, mais sans établir une interaction qui puisse être jugée satisfaisante (non pertinent, trop général) dans le cadre de ce qu'il s'agit de démontrer et de l'interaction hypothèse-texte littéraire

(Léa)

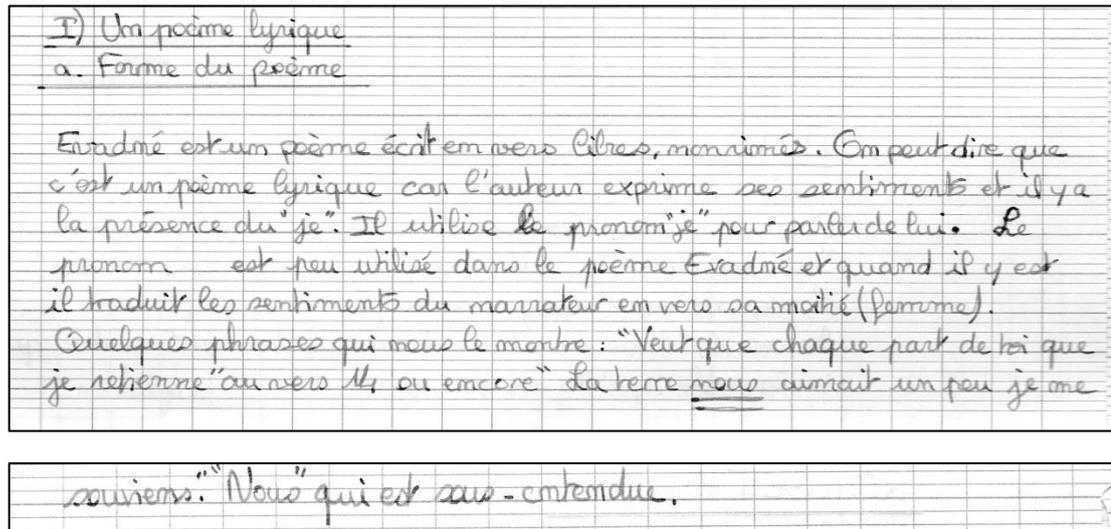


b) Présence autre que le sujet.
Dans ce texte le sujet parle à une personne au
travers des phrases. C'est là l'expression des
souvenirs passé avec cette mystérieuse personne
à la fin

Dans le cas de cet extrait, nous pouvons parler d'une analyse globale car « l'élève propose son hypothèse, mais sans établir une interaction qui puisse être jugée satisfaisante dans le cadre de ce qu'il s'agit de démontrer et de l'interaction hypothèse-texte littéraire ». En effet, sans parler du degré d'explication, l'élève n'a pas réussi à justifier un propos qui aurait pu gagner en pertinence avec une extraction de texte plus fine, ce qui aurait aussi sûrement permis de gagner en cohérence.

Exemple d'une analyse explicative :

Rappel : l'élève justifie son hypothèse de manière satisfaisante (pertinence, précision des données citées ou intégrées), par une justification qui illustre l'hypothèse, mettant en relation dynamique hypothèse-texte : elle a donc une valeur explicative et argumentative.



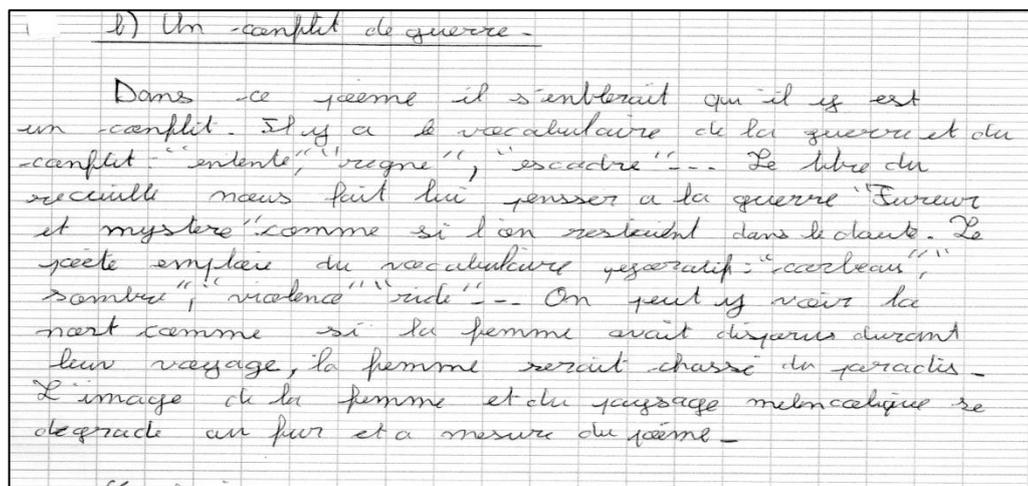
Cet extrait nous permet ici de parler d'une analyse de type explicative car l'élève justifie son hypothèse de manière satisfaisante, par un recours / retour au texte (mode textuel) : cette justification a une valeur explicative et argumentative. L'analyse justifie néanmoins davantage le titre de l'axe (I) que de la sous-partie, et il n'y a pas de réel réinvestissement des extractions de texte dans l'analyse faite.

Exemples d'une analyse structurée :

Rappel : l'élève justifie son hypothèse avec les mêmes critères de satisfaction que pour l'analyse explicative, mais il réinvestit cette justification en l'explicitant, en démontrant ce qui, dans celle-ci, justifie l'interaction texte-hypothèse. Cette analyse est dite structurée car elle consolide la justification.

Exemple 1 :

(Emeline)



b) Un conflit de guerre -

Dans ce poème il s'agirait qu'il y ait un conflit. Il y a le vocabulaire de la guerre et du conflit : "entente", "regne", "escadre" -- Le titre du recueil nous fait penser à la guerre "Fureur et mystère" comme si l'on restait dans le doute. Le poète emploie du vocabulaire péjoratif : "corbeau", "sombre", "violence", "vide" -- On peut se voir la mort comme si la femme avait disparu durant leur voyage, la femme serait chassée du paradis. L'image de la femme et du paysage mélancolique se dégrade au fur et à mesure du poème.

Nous sommes quasiment entre une analyse explicative et structurée ici : l'élève propose une hypothèse qu'elle développe en justifiant celle-ci par extractions de textes (mode textuel). Les extractions ne permettent pas vraiment de dire que le propos est structuré dans une progression de type dialectique, mais il y a néanmoins un effort fait pour réinvestir l'idée contenue dans cette justification, ce que l'on comprend avec la progression à thème linéaire (on part de l'extraction de termes relatifs à la guerre pour finir sur la perte de la femme ayant pu avoir lieu pendant la guerre).

Exemple 2 :

(Juliette)

II) La dégradation de l'histoire.

a.) La punition divine.

Comme dit précédemment, il y a une référence à Adam et Ève, et on voit qu'au fil du poème l'histoire se dégrade, le vocabulaire commence à devenir péjoratif (champ lexical symbole de la mort : "faucille", "corbeau"), et on voit le champ lexical de la guerre : "exache", "régne", "entente" (qui était le camp du Royaume-Uni, de la France et de la Russie (et plus tard des États-Unis) lors de la Seconde Guerre Mondiale) et donc du conflit, on pourrait penser que ça a quelque chose à voir avec la dégradation de l'histoire, ou bien avec la Seconde Guerre Mondiale.

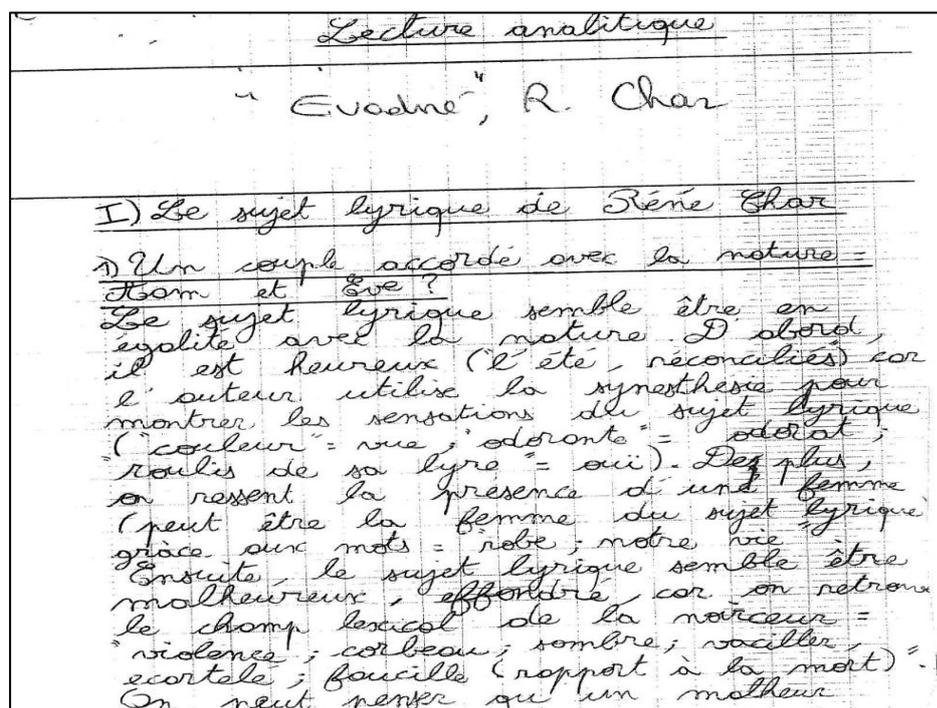
Cet extrait peut illustrer ce que l'on entend par analyse de type structuré, car l'élève justifie son hypothèse, mais il réinvestit de plus cette justification en l'explicitant, en démontrant ce qui, dans celle-ci, justifie l'interaction texte-hypothèse. Cette analyse est dite structurée car elle consolide la justification. Loin de se contenter de citer le texte pour justifier son propos, l'élève réinvestit l'idée forte issue de cette justification et fait ainsi progresser l'interprétation de sens : on peut alors vraiment parler d'élaboration de sens interprétatif.

DEGRE D'EXPLICATION ATTEINT PAR LES ELEVES DANS LES TEXTES DE LECTEUR

T/EVA (4.2.3)

Nous proposons ici quelques exemples de textes de lecteur complets pour illustrer au mieux les variables prises en compte dans l'analyse du degré d'explication, à savoir la cohérence, la pertinence et la justification⁷⁹⁷.

Exemple 1 : (Paul)



⁷⁹⁷ Rappel :

la cohésion : nous entendons observer la relation entre l'hypothèse et son développement. Par exemple, si un élève propose d'évoquer un thème, nous observerons si la suite du propos s'intéresse effectivement à ce champ lexical, ou à ce thème, et non à un autre, voire oublie de l'évoquer ;

la pertinence : nous entendons observer la justesse du propos en relation avec le texte littéraire : comme nous l'avons déjà dit, notre objectif n'est pas de cibler les contre-sens, mais plutôt de nous intéresser au processus d'élaboration du sens. C'est pourquoi nous ne désirons pas consacrer une place trop importante à l'analyse des contre-sens et des faux-sens, d'autant que nous avons déjà souligné leur relativité par rapport à la définition d'interprétation qui est la nôtre. Pour éviter cependant les possibles critiques relatives aux « délires interprétatifs » que pourrait engendrer le texte résistant, cette dimension est ici prise en compte (cela sera d'ailleurs d'un intérêt supérieur à ce que nous projetions, lors de l'analyse des résultats) ;

la justification : nous reprendrons en partie les analyses précédentes (2.2) en nous attachant davantage à la justification dans les hypothèses au sens strict.

Ainsi, un texte de lecteur ayant une moyenne de trois hypothèses cohérentes sur les cinq proposées aura un total de 3 / 5 en cohésion. Ces résultats seront ensuite convertis en pourcentage, puis additionnés aux pourcentages des deux autres critères d'évaluation, ce qui donnera un pourcentage général, permettant la synthèse. Le calcul et la distinction sont en fonction du pourcentage total. Par exemple, pour un texte de lecteur comprenant six hypothèses de sens large (sous-parties), nous calculerons la pertinence 0 / 1 x 6 que nous convertirons en pourcentage ; de même pour la cohésion et la justification. Cela mènera à trois pourcentages, donc à trois sous-totaux, dont nous ferons aussi la moyenne

s'est produit ("des vers annoncent sur dévotisme = "brûlot s'effondrerait; s'enfonçait dans l'argile").
Cette fois-ci, la nature semble se déchainer sur le sujet lyrique ("la violence des plantes").

2) Ses souvenirs de l'auteur

On peut penser que l'auteur veut nous montrer ses souvenirs, ses sentiments, car il emploie la synesthésie; de plus, le paragraphe entre parenthèse semble parler de souvenirs du sujet lyrique ("chaque port de ta que je retienne = souvenirs de sa femme").

3) René Char et Charles Baudelaire

Ce ~~pe~~ sujet lyrique me fait penser au personnage de "la vie antérieure", car dans les deux cas, l'auteur a utilisé la synesthésie pour montrer les sensations du sujet lyrique ("musique; par mes yeux; d'odours"; "odorante; couleur").

II) Rêve ou réalité

1) Rêve et cauchemar

Dans ce texte, le lecteur a l'impression d'être au milieu d'un rêve du sujet lyrique qui vire progressivement au cauchemar (bonheur = été; lyre; compagne; puis malheur = ombre; corbeau; faucille).

Cette idée est accentuée par le manque de ~~perspective~~ ~~total~~ dans le poème, ~~qui~~ ~~renforcent~~ l'idée de rêve, d'absence de réalité, de logique.

La première partie au passé ("étions commençait; s'étaient") fait référence au rêve, et la partie entre parenthèse montre la réalité, la vraie vie du sujet lyrique, ses souvenirs mélancoliques.

On y trouve le champ lexical du temps ("d'âges; tournant la page = idée du temps qui passe; chaque nuit"); cela montre bien la nostalgie du sujet lyrique.

2) Un poème sans conclusion

Ce texte produit des effets étranges sur le lecteur; on a l'impression d'être au milieu d'un rêve, ce qui est accentué par le manque de logique de certains vers, qui semblent irrésolus: "muet silex"; "la violence des plantes"; "pays d'âge infléchi".

Ce texte de lecteur se caractérise par un niveau de cohésion de 5 / 5, un niveau de pertinence de 4 / 5 (voir partie II, 2) et un niveau de justification de 4 / 5 (voir I, 2). Avec un total de 13 / 15, ce texte de lecteur se caractérise donc par une explication détaillée.

Exemple 2 :

(Margaux)

<p style="text-align: center;"><u>lecture analytique</u></p> <hr/> <p style="text-align: center;">"Euclymène" de René Char</p> <p>Groupe 1 <u>Tuque et Mystère</u></p>	<p>que c'est un amour fragile comme la nature.</p> <p>b) Une sensation bizarre.</p> <p>dorsque l'on lit ce poème, on a une sensation bizarre, une sensation d'incompréhension. C'est ce que le sujet Pyrique a peut-être voulu ce qu'on ressentir. Car lorsque l'on tombe amoureux, on a une sensation bizarre car notre cœur bat fort et en même temps une sensation d'incompréhension car on n'arrive pas toujours à comprendre pourquoi on tombe amoureux de cette personne.</p>
<p><u>I. L'amour et la nature</u></p> <p><u>la nature dans tout ces états.</u></p> <p>Dans ce poème, on remarque le champ lexical de la nature : campagne, plante, nuit, le vent, la terre. Ce qui peut nous faire penser à une personnification de la nature, car lorsque le sujet Pyrique écrit "ta robe odorante" on peut penser qu'il parle de la flore et la flore de la nature (il s'adresse à elle (ta)). Et ensuite lorsque il parle de la "Pyrre", celle-ci peut représenter l'amour ; si l'on relie la "Pyrre" avec le mot "vaciller" cela peut nous amener à penser que comme la Pyrre bouge, son amour tombe donc on peut penser</p>	<p>c) Forme et interprétation possible.</p> <p>Comme on peut le voir, dans ce texte il n'y a pas de ponctuation, comme dans "la vie antérieure". Il y a les trois schéma des rimes : croisées, embrassées et suivies. Il y a deux strophes dans le texte, cela peut signifier qu'il y a 2 temps : la description de la nature ou de la femme et la fin de la relation avec cette femme ou la nature. Et enfin on voit que ce texte est au passé, cela voudrait dire qu'il parle</p>

II.D: Différentes histoires en une

a) Une histoire d'amour

Tout au long du poème on pourrait croire que le sujet Pyrique raconte son histoire d'amour et plus particulièrement sa rupture avec une femme. Au début, il décrit une femme qu'il aurait aimée puis qui l'a quitté. Le "corbeau namer" peut décrire la rupture avec la femme qu'il a aimée. Et puis lorsqu'il écrit "Notre rareté commençait un règne", il veut peut-être parler de la rareté à se voir ou l'amour qui commençait à faiblir. Ensuite, lorsqu'il dit "le vent insomnia" cela voudrait dire que c'est un vent qui ne s'arrête pas, et "nous ricle la paupière" voudrait dire: l'âge, le temps; on pourrait comprendre que c'est le temps qui passe comme le vent, la relation qui est passée comme le vent. Et puis "pays d'âge à l'année" représente un désert, et "derniers géant" représente la pluie et cela voudrait dire que même si l'auteur est aussi sec qu'un désert, il peut pleurer comme la pluie. Et aussi "derniers géant" peut signifier la fin de l'été donc la fin de la relation, c'est pour cela que le "corbeau namer" s'en va.

b) Une histoire de mythe

Pour comprendre ceci, il faut d'abord regarder le titre. "Evadne" dans la mythologie grecque est la fille de Poséidon et elle a été séduite par Apollon. Et peut-être que le sujet Pyrique serait Apollon qui a un souvenir d'Evadne, ou Evadne qui raconte son histoire avec Apollon.

c) Une histoire de souvenir

Comme nous l'avons vu précédemment, ce texte est au passé ce qui signifierait qu'il parle d'un souvenir, d'un regret et qu'il cherche à transmettre ce souvenir à travers le poème; et peut-être qu'il parle d'un souvenir idéal comme Baudelaire.

d) Une histoire sexuelle

Sans tabou, je dirai que dans ce poème on peut y trouver quelque interprétation sexuelle. Ce poème pourrait être un fantasme pour le sujet Pyrique car "l'été" signifie la chaleur, la violence des plantes signifie la passion amoureuse. Et particulièrement lorsqu'il dit "silex de midi", cela signifierait que le sexe est en érection. Enfin, on pourrait penser qu'il parle d'amour dans cet endroit.

Dans ce texte de lecteur, le niveau de cohésion est satisfaisant à raison de 5 / 7 (voir parties I,c et II,b par rapport à la généralisation entre titre et développement, rendant le titre moins cohérent vis-à-vis de ce dernier), le niveau de pertinence est satisfaisant à raison de 7 / 7 et le niveau de justification à raison de 4 / 7 (voir I,b ; II, b et c). Avec un total de 16 / 21, ce texte de lecteur se caractérise donc par une explication détaillée.

Exemple 3 :

(Léa)

Exemple d'un texte de lecteur d'une élève en grande difficulté (difficulté à comprendre un texte dans son sens littéral, difficulté à formuler un propos clair à partir d'une consigne donnée) :

lecture analytique : EVANÉ

I) de suser lyrique n'est pas seul :
a) de suser et son environnement :
de sujet lyrique n'a que peu de liens avec son environnement ; "ROBE ADORANTE" ; Il exprime une odeur indéfini ; "la violence des plantes nous faisait vaciller" qui exprime de touches par la douleur.

b) Présence autre que le suser :
Dans ce texte le suser parle à une personne au travers des phrases, c'est la l'expression des souvenirs passé avec cette mystérieuse personne.

II) la fin
a) le passé :
c'est l'évocation d'un souvenir vécu comme si il était évadé, évanescent, le titre se fait un lapsus des deux mots : "ÉVADÉ"

b) la mort :
Créologie de champ lexical de la mort : "corbeau", "faucille" (arme de la faucheuse), "sombre", de passé évoque la mort au fils des vers.

c) l'éphémère :
Il parle des plantes qui sont à une vie très limitée. On évoque le champ lexical de la nature : "campagne, vent, eau", "Plantes".

Ce texte de lecteur se caractérise tout d'abord par un niveau de cohésion qui peut être jugé satisfaisant : si l'on s'en tient au rapport titre / contenu, il y a une forme de cohérence du propos à hauteur de 4 / 5 (sauf II, C). Concernant le niveau de pertinence, aucune des hypothèses dominantes HL ne répond aux critères de validation (0 / 5), soit que le propos est trop général ou au contraire trop peu élaboré pour s'inscrire dans une démarche d'explication de sens, soit que les inférences peinent à être analysées comme étant des inférences de liaison.

Enfin, il en est de même pour le niveau de justification (0 / 5), où les analyses globales prédominent. Avec un total de 4 / 15, ce texte de lecteur se caractérise donc par une explication non développée.

Nous ajouterons néanmoins qu'au vu de ses difficultés, Léa a fourni un écrit plus complet que dans les autres textes de lecteur de l'année, où la cohésion était moins satisfaisante, et où il n'était possible d'analyser clairement les autres variables (construction d'un écrit d'un seul paragraphe, sans aucune liaison logique entre les différentes phrases.)

NIVEAU DE STRUCTURATION ATTEINT PAR LES ELEVES (4.3.1)

Nous ne ferons pas figurer ici d'exemples relatifs au niveau de structuration, compte tenu des résultats obtenus et du manque de pertinence d'une telle illustration.

NIVEAU DE DIALECTISATION ATTEINT PAR LES ELEVES (4.3.2)

Exemple 1 :

(Alicia)

Elève en grande difficulté pour tout ce qui touche la compréhension globale du texte (compréhension dite « en ilots », entraînant des problèmes de contrôle de la compréhension : l'élève a du mal à trouver les stratégies adaptées, manque de clarté cognitive.

Ce texte est un poème préfacé par Lucrèce écrit par René Char en 1967 qui évoque une relation avec une femme.

I) Un Poème :

a) Structure du poème

Dans ce poème, il n'y a aucune rimes. Ce poème évoque le temps qui passe "rêve". On peut voir que ce poème contient trois tercets : vers 1 à 3, 4 à 6, et 7 à 9 ensuite il y a deux distiques vers 10 à 11 et vers 16 à 17. Il y a aussi un quatrain du vers 12 à 15 qui est entre parenthèse comme si il était isolé. Ce poème est aussi un poème "surréaliste" avec des comparaisons et des personnifications avec sa bien-aimée.

b) Quelque passage de la vie de René Char :

Dans ce poème René Char se sent ~~comme~~ comme d'un mouvement de cycle "réalis". Du vers 1 à 11, il se sent du passé pour évoquer ces souvenirs personnels avec sa bien-aimée. Du vers 12 au 15, les vers sont ~~entre~~ entre parenthèse et "isolé" là il utilise le passé pour

évoquer ce qu'il ressent au moment précis où il écrit le poème. Puis au vers 16 à 17 le poète remplit le temps du passé.

II) Poème lyrique:

a) La bien aimée de René-Char

Je suppose que René-Char évoque un voyage à deux "été", "campagne", "château de Nauber". La lyre fait penser à Apollon qui signifie l'amour et qui peut aussi signifier Orphée et Euridice qui signifie l'amour mais aussi la séparation. On ressent la sensation de regret comme si ils étaient partis à deux en voyage mais qu'il est revenu seul ("c'était au début d'adorables années..."). Le titre du poème étant Evadne fait peut être illusion à Adam et Ève.

b) Comparaison et sous-entendu

Dans ce poème on dirait qu'il veut évoquer indirectement la grève "conflit" "entente" "exacte" "régne". La femme est personnifiée avec la nature "plantes" "faucilles" "la campagne". Il y a un champ lexical sur la nature: "été" "campagne" "argile" "plantes" ... Celui-ci parle de sa femme indirectement.

Le niveau de dialectisation du texte de lecteur d'Alicia peut être mis dans la catégorie des « progressions anarchiques », à cause du manque de liens logiques entre axes et sous-parties, de la quasi absence de marques de structuration internes et de l'absence de dialectisation du propos dans son évolution. Néanmoins, il nous faut souligner que c'est le seul texte de lecteur où Alicia est parvenue à proposer sa lecture avec une structuration interne. De plus, si les hypothèses proposées manquent de pertinence, il est possible de comprendre la logique de l'élève dans la relation sous titre / contenu. Cela témoigne donc d'opérations cognitives effectives et d'un effort de structuration de la part de cette élève. Si on le compare aux autres textes de lecteur de toute l'année, on peut ici parler d'une progression dans la zone proximale de développement.

Exemple 2 :

(Manon)

Lecture Analytique
« Eudone »

Ce poème « Eudone » de René Char est assez original dans sa présentation : le titre est entre guillemets, il n'y a aucune ponctuation mis à part les parenthèses (sur quelques vers) et toutes les rimes sont mélangées.

I. Un couple intrigant

a) Un souvenir commun.

Dès la première phrase "P'été et P'été" son sens mûrit. Je ne parviens déjà plus que le sujet lyrique difficile à distinguer, surtout qu'il n'y a pas beaucoup (voir pas du tout) d'information sur lui. Cependant, des pronoms reviennent souvent "toie, toi, nous, ta...". On peut donc en déduire la présence d'une femme ("ta robe blanche") et d'un homme. Peut-être un couple. Le champ lexical de Platon est très présent ("mouvements tendres, aimant, rit, adorable, chaque part de ta...") de plus on peut ressentir quelque chose de sensuel entre ses deux personnages (voix, accents) un souvenir commun (familial).

b) Rien qu'un fantasme?

Cet amour si fort va bientôt être brisé ("Bientôt s'effranchent les rails de sa lyre"). Dès le début du poème, on sait se qu'il va se passer. Comme le poème est au passé (imparfait on peut penser que ce couple « idéal » qu'il ne parvient plus qu'on se serait séparé. Cette histoire d'amour si rare, incroyable rendrait le sujet lyrique très nostalgique du passé et très triste d'avoir « perdu l'amour de sa vie ».

Néanmoins on peut penser que tout cela n'est qu'illusion, ce couple n'aurait jamais existé. Il se serait seulement « érudonné » de l'esprit du poète d'où le nom de son recueil : Un noir et mystère. Ce couple au début, cette femme est peut-être ce qu'il recherche, se serait donc un fantasme (on peut aussi dire que se n'est qu'un fantasme grâce à la "lyre" qui est source d'inspiration subit en poésie).

c) « Eudone » - Adam et Ève ?

René Char, en écrivant ce poème, a peut-être voulu faire un parallèle entre son couple « idéal » et

Adam et Ève qui au début ne formaient plus qu'un (c'est aussi) mais qui après avoir goûté cette fameuse pomme s'en séparèrent et était nostalgique de ces «antiques amours».

Rene Char ne serait aussi inspiré de ce mythe par le titre du poème.

«Écho» est crée à partir des mêmes sons qu'«Adam et Ève» mélange (ce qui renfermerait alors l'idée de ne former qu'un).

Même si l'on peut trouver et justifier le thème «écho», c'est quand tout le nom de la fille de Poséidon qui aurait été séduite par Aphrodite (le dieu de l'amour) ce qui expliquerait la encore les thèmes de ce poème.

d) On ne revient pas dans le passé.

Le sujet lyrique apparaît triste et très nostalgique de cette époque perdue. Comme dans le poème la de antérieur c'est quelque chose qu'il ne pourra retrouver.

III. Un monde idéal.

a) Un total Osmose.

Dans ce monde ambigu décrit par le sujet lyrique la nature est omnisciente («campagne, château, plantes, couleurs, parole...»). On dirait que tout dépend de la nature (cette nature si abondante semble peut-être synonyme de femme) et peut-être crée une osmose total («le château de Naber s'enfonçait dans Margie» ou «s'est étendait le racis de sa lune»).

Le mélange des sens n'est pas encore ce phénomène (adjectif: «robe adhésive», bois: «lune», Gouter: «la campagne mugeait», forchet: «mouvements tendres»). Grâce à toutes ces images hermétique (même à toute compréhension) on a l'impression d'être à la fois partout et nul part (on ne pourrait pas décrire ce paysage ni encore moins le poème).

b) Un sentiment indescriptible

On a du mal à comprendre ce poème car rien est écrit clairement tout est sous-entendu (Klein et Mustère). Il y a une opposition avec la mort («Parole, couleur, s'est étendait, symbole»).

On peut alors penser que la Nature veut
ou à essayer de piéger le coupé.
On peut penser qu'un coupé est aussi
légal que la nature.

On a l'impression que le sujet (unique)
essaie de nous reconnaître - admettent ses
souffrances mais sait qu'il ne pourra pas. Il est
peut être nostalgique de ne pouvoir pas faire
partager ces sensations, ces émotions. Il
aimerait peut être nous faire comprendre
qu'il peut profiter de mieux que l'on peut
du moment présent car on ne pourra plus
jamais ressentir les mêmes sensations même
si on essaye de ce les rappeler.

Pour moi, ce poème montre la valeur de
passé et les limites du présent.

c) Juste une pensée.

René Char a peut être choisi de présen-
ter son poème de cette manière (avec
toutes sortes de rimes, des strophes
complètement inégales) dans le but de
nous faire comprendre qu'il s'agit
seulement d'une pensée pas très adon-
née et parfois contradictoire (« un cer-
veau terrible, sombre devant de l'obscur »).

d) Un idéal Baudelairien?

Là encore, ce passage on peut
rappeler le Paradis d'Adam et Eve (où
l'adultère et l'envie s'étaient réconciliés).

Mais peut aussi être penser à l'idéal
Baudelairien (à aussi très proche de la
nature).

Ce texte de lecteur témoigne d'un réel effort de dialectisation du propos : il y a une progression des idées, avec une tendance à l'insertion d'inférences de plus en plus élaborées, et une structuration rigoureuse par l'emploi de connecteurs logiques.

Exemple 3 :

(Brendan)

I. Le sujet lyrique n'est pas seul.

a) Le sujet et son environnement.

Le sujet n'a que peu de liens avec son environnement: "sole odorante" qui exprime une odeur indéfinie et "la violence des plantes" qui décrit le touché par la douleur.

b) présence féminine.

Dans ce texte, le sujet parle à une femme au travers des vers. On comprend le souvenir d'un fait passé avec cette mystérieuse personne.

II. La fin:

a) le passé.

Le temps utilisé est le passé, se qui senton l'ien que cette action se nte dans le temps s'est déjà produite, et le poète se suit une manière de se souvenir de cette instant passé avec cette femme.

b) La mort.

Le champ lexical de la mort est présent dans ce texte : "corbeau", "flèche" (l'arme de la flècheuse) et "sombre".

c) L'éphémère.

Il parle de plantes qui sont des ^{organismes} éphémères, de plus, il dit : "l'été" et note et on d'un seul parant se qui signifie que à la fin de l'été, c'est aussi la fin de leur vie.

III. Description "sexuelle".

a) le "souil".

le souil des vague est un mouvement de vague, comme le vas-et-venir d'une relation amoureuse.

b) L'antidote.

"Enadné" est un personnage de la mythologie grecque, un personnage imaginaire. Si cette relation amoureuse met en scène un personnage fétif, c'est alors une mise en scène d'un fantasme.

Elève diagnostiqué dyslexique, Brendan a du mal à organiser ses idées de manière logique et structurée. Il n'a pas de difficulté manifeste à assurer la cohérence textuelle, mais dès lors qu'il s'agit de verbaliser ses hypothèses de lecture, à l'écrit comme à l'oral, Brendan n'arrive pas à organiser son propos de manière structurée, ce qui l'amène à de constants dévoiements et digressions. Très démotivé au milieu de son année de 3^e, il s'est alors muré dans une forme de mutisme à l'oral, et n'a rendu en termes de textes de lecteur que les brouillons produits et recopiés.

Ce texte de lecteur est donc remarquable, par la remobilisation de l'élève et parce qu'il manifeste un réel effort de structuration des idées, entre axe et titre de sous-parties, voire au niveau microtextuel, avec la présence de plusieurs connecteurs logiques. Face à la résistance textuelle, l'élève a cherché à faire face à sa propre résistance, à donner sens, par la clarté de son propos, aux lieux d'obscurité du poème : les lieux d'indéterminations du poème font donc sens par l'étayage didactique particulier qu'ils motivent, notamment au niveau de la mobilisation de certaines stratégies de structuration. Brendan a exprimé son sentiment de satisfaction après cette lecture, il a souligné que l'aide des autres l'avait aidé, mais qu'il avait aussi trouvé cette lecture « différente » car il avait vraiment eu envie d'expliquer ce qu'il pensait de ce texte. Nous finirons par cette remarque anecdotique mais aussi pleine de sens faite par Brendan à l'enseignante : « ce poème est comme moi, un peu plus difficile à comprendre mais qui a souvent beaucoup plus à dire ». Nous remercions l'enseignante d'avoir gardé cette remarque, car elle nous semble pleine de sens, pleine de possibles interprétations.

