UNE SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE

Sébastien MARGUET Lycée Pierre Mendès-France, Tunis Catherine SAUVAGE Collège Madame de Staël, Lille

INTRODUCTION

Après une année de stage motivante et fructueuse à l'IUFM de Lille et au Lycée d'Haubourdin¹, conclue par la rédaction puis la soutenance de notre Mémoire Professionnel, *Apprentissage de la lecture méthodique par le travail en groupes*², nous arrivons au terme d'une première année de titularisation effectuée, c'était prévisible, en Collège. Heureusement la lecture méthodique est aussi un objet d'apprentissage des classes de Collège mais s'est tout de même posée la question du réinvestissement de notre travail de mémoire. Sous quelle forme : transposition, redéploiement, modification, simplification...? Nos pratiques et nos réflexions antérieures devaient a priori nous servir à aborder ce changement. Ce fut effectivement le cas³ puisqu'il nous était donné l'occasion d'élargir et d'étendre notre recherche et notre champ d'investigation...

Au cours de ces deux années nous avons été mis en situation d'enseignement dans tous les cycles d'apprentissage de la sixième à la seconde. Ce changement nous

^{1.} Dans deux classes de seconde, dont une composée presque exclusivement de garçons qui se destinaient à une première technologique.

^{2.} A paraître dans la collection Prologue de l'I.U.F.M. Nord Pas-de-Calais.

^{3.} L'omission, dans le titre de notre mémoire professionnel, de la mention du niveau de classe auquel correspondait notre recherche, est peut-être le signe inconscient de son éventuelle transférabilité pour les classes de Collège et de notre désir de poursuivre le travail entrepris.

a parfois mis en situation périlleuse sur le plan pédagogique mais il fut porteur d'ouvertures et de contraintes et les expériences menées en classe nous autorisent aujourd'hui à rendre compte de ce que peut être une lecture méthodique.

Le contenu de cet article est donc un double témoignage, celui de la poursuite d'une réflexion générale sur la lecture méthodique et la description, assortie parfois de quelques essais de propositions didactiques et pédagogiques, d'une séquence menée au lycée. Nous y avons ajouté des exemples du collège lorsque ceux-ci nous semblaient pertinents malgré leur apparence de bricolage.

Notre article suivant le déroulement chronologique de cette séquence, il convient de la décrire ici rapidement. On peut en rendre compte schématiquement ainsi⁴.

Séance n° 1: Ronsard, Les Amours, « Comme on voit sur la branche... ».

	OBJET DE TRAVAIL	CONSIGNES
Groupe 1	Outils	Métaphore – Comparaison – Champs lexicaux – Personnification
Groupe 2	Outils	Expression du temps – Structure – Forme
Groupe 3	Outils	Enonciation – Rythmes – Assonances – Allitérations
Groupe 4	Axes	Comparaison femme-fleur : A quoi la femme est-elle comparée ? Quels sont les attributs de la fleur ? Que symbolise la rose ? + Thème du temps et de la mort.
Groupe 5	Axes	Thème du temps et de la mort : Qui meurt ? Quand et comment survient la mort ? La mort peut-elle être dépassée ? + Offrande, hommage à la femme disparue.
Groupe 6	Axes	Offrande, hommage à la femme disparue : Comment le poète rend-il hommage à Marie ? Pourquoi lui rend-il hommage ? Quel est le caractère de l'offrande ? + Comparaison femme/fleur.

^{4.} En annexe sont reproduits les poèmes qui ont été étudiés au cours de cette séquence.

Séance n° 2 : C. Baudelaire, Les Fleurs du mal, « A une passante ».

	OBJET DE TRAVAIL	CONSIGNES
Groupe 1	Axes	Qui voit la femme ? Quels sont ses attributs ? Comment apparaît-elle au poète ? Où se passe la rencontre ? Combien de temps dure-t-elle ? Que se passe-t-il ? Et après ?
Groupe 2	Axes	Où se passe la rencontre ? Combien de temps dure-t-elle ? Que se passe-t-il ? Et après ? Qui parle ? A qui ? Que retirent-ils de cette rencontre ? Qu'en attend-il ?
Groupe 3	Axes	Qui voit la femme ? Quels sont ses attributs ? Comment apparaît-elle au poète ? Qui parle ? A qui ? Que retirent-ils de cette rencontre ? Qu'en attend-il ?
Groupe 4	Outils	Les champs lexicaux Métaphores et symboles Figures d'opposition
Groupe 5	Outils	Forme Rythme Allitérations et assonances Enonciation
Groupe 6	Outils	Expression du temps Types de phrases Structure

Séance n° 3: G. Apollinaire, Alcools, « Les Colchiques ».

	CONSIGNES
Groupe 1	
Groupe 2	A partir des impressions et des hypothèses de lecture inscrites au
Groupe 3	tableau, vous formulerez et étudierez deux axes en les illustr
Groupe 4	à l'aide d'outils d'analyse. Travail en classe : production d'un plan. Rédaction à la maison.
Groupe 5	
Groupe 6	

Evaluation:

Séance n° 4:

Ronsard, Sonnets pour Hélène, II, 24, « Quand vous serez bien vieille...» ou au choix

C. Baudelaire, Les Fleurs du mal, « Parfum exotique ».

	CONSIGNES
Devoir individuel en classe en deux heures	 Faites une paraphrase rapide de ce texte. Vous ferez de ce texte une lecture méthodique comprenant deux axes de lecture. Vous tâcherez d'être aussi clair et organisé que possible et de rédiger complètement au moins un axe. NB: Pour élaborer vos axes de lecture, il peut être utile pour vous de noter au brouillon vos impressions et hypothèses de lecture.

La séquence retenue pour illustrer notre propos puise essentiellement les informations enregistrées auprès de deux groupes d'élèves, chacun issu d'une de ces classes. Celle-ci a été menée en début de second trimestre et correspondait à peu près au début de l'apprentissage spécifique de la lecture méthodique pour nos élèves et pour nous également qui mettions en pratique cette méthode de lecture dans les conditions que nous nous proposons d'exposer ici pour la première fois! Elle constitue une reprise et un réinvestissement partiels des seconde et troisième parties de notre

mémoire. Elle a été menée au début du second trimestre. Elle prévoit trois séances d'apprentissage de deux heures et une évaluation. Les deux premières séances permettent un travail plus spécifique sur les notions d'axe et d'outil d'analyse : à partir de consignes et de questions, la tâche des « groupes-outils » est d'articuler le relevé d'une ou plusieurs formes à un effet de sens, celle des « groupes-axes » d'articuler un ou plusieurs effets de sens à une signification. D'une séance à l'autre, chaque groupe change de type de tâche afin d'avoir travaillé sur ces deux entrées possibles. Le lien entre les résultats et les trouvailles des différents groupes se fait au cours d'une phase collective pendant laquelle un plan de lecture possible, que les élèves noteront, s'élabore au tableau. A la maison, à partir de ces notes, ils doivent rédiger et développer un ou deux de ces axes de lecture.

A l'occasion de la troisième, les groupes d'élèves, ayant effectué les deux types d'opération, se proposent de (re)trouver de façon autonome sur un texte nouveau, mais appartenant au même groupement de textes que les précédents, des axes possibles de lecture et leur articulation avec des outils d'analyse pertinents retenus par le groupe. On peut désormais exiger de chaque groupe qu'il mène une lecture méthodique depuis la lecture du texte et la formulation d'hypothèses. La dernière séance peut se clôturer par une évaluation individuelle ou en groupes au cours de laquelle la tâche à réaliser serait la même que celle évoquée précédemment.

Voici comment se décompose chaque séance : elle intègre sous forme collective une première phase de lecture méthodique :

- Lecture du texte à voix haute.
- Lecture et découverte individuelle du texte en silence (5 minutes).
- Paraphrase (5 à 10 minutes).
- Impressions de lecture (5 à 10 minutes).
- Formulation d'hypothèses (5 à 10 minutes).

Sont ensuite proposés les consignes de travail et le travail en groupes proprement dit (30 à 45 minutes) lors d'une deuxième étape.

Enfin le retour à une phase collective de synthèse (temps restant sur deux heures) permet une prise de note individuelle et une clôture de la séance.

Le plan de cet article suivra donc le déroulement chronologique interne d'une séquence :

Notre première partie présentera une analyse et une illustration de l'étape collective initiale axée sur l'oral et le questionnement considérés comme outil d'appropriation du texte.

Seront en deuxième partie évoqués les principes de lecture proprement dite qui ont conditionné notre étude du texte et sont à mettre en relation avec les découvertes de la psycholinguistique en matière de compréhension. Cette étape correspond sur le plan chronologique à la phase de travail en groupes.

Enfin nous n'avons pas jugé pertinent de nous attarder dans la troisième partie sur la synthèse collective pour laquelle nous n'avons pas toujours pu consacrer le temps nécessaire. En revanche il nous a paru important de présenter la méthode de travail en groupes qui s'est avérée la plus productive et la mieux adaptée à la lecture

méthodique. C'est ainsi que nous présenterons dans cette dernière partie de nombreux exemples des interactions verbales qui permettent la construction efficace de savoirs et de savoir-faire propres à l'apprentissage de la lecture méthodique.

L'ÉTAPE COLLECTIVE

L'oral comme outil d'appropriation du texte

La paraphrase du texte

Il peut paraître discutable (et choquant) de considérer la paraphrase du texte comme pratique pédagogique dans le cadre de l'enseignement du français. Sa récurrence dans les travaux d'élèves et l'acharnement dont font preuve certains collègues pour la combattre sont néanmoins problématiques. Elle n'est pas considérée comme un objectif d'apprentissage, encore moins comme un outil pédagogique. Pourtant, elle traverse l'enseignement du français dans les questions orales du professeur, dans les questions de nombreux manuels, et même dans certains exercices du baccalauréat de français !⁵ Les Instructions Officielles pour la classe de seconde l'excluent catégoriquement : « la lecture méthodique rejette la paraphrase. »

Pourquoi alors en faire un outil d'apprentissage à part entière en la ritualisant ainsi?

En premier lieu, il est certain qu'elle présente au moins l'intérêt de contrôler la compréhension globale des élèves et de créer un consensus dans la classe (« une sorte de base linguistico-culturelle »⁶) en rendant le texte lisible. C'est la raison pour laquelle, qu'on le veuille ou non, elle fait partie de nos pratiques. Y. Reuter note que « la compréhension est considérée comme une base nécessaire et préalable à l'interprétation »⁷. Comme il le souligne ailleurs, « Comprendre en milieu scolaire me paraît répondre à une question du type : Que dit le texte ? » C'est d'ailleurs le plus souvent en ces termes que nous engageons la paraphrase.

Mais notre objectif essentiel n'est pas uniquement de « vérifier ou d'évaluer » la validité de la compréhension première du texte. Son intérêt et sa pertinence se situent davantage dans le fait qu'elle permet de développer un discours sur le contenu. Par sa relative facilité d'élaboration⁸, pratiquement tous les élèves participent à son

Cf. B. Daunay, « Les questions de compréhension au collège », Recherches n° 19 : Comprendre, Lille, 1993.

Yves Reuter, « Comprendre, interpréter, expliquer des textes », Pratiques n° 76, L'interprétation des textes, Metz, 1992.

^{7.} Ibid.

^{8.} Mais l'élaboration d'une paraphrase collective a pu occuper toute une séance dans des classes faibles. Les propositions des élèves montraient bien à quel point leur représentation (interprétation qu'ils se contruisent spontanément à la lecture première du texte) ainsi que leur perception variée et subjective car conditionnée par certains aspects du texte induisaient d'emblée d'importantes erreurs. D'où l'intérêt de se mettre d'accord sur une compréhension commune.

élaboration et ne se privent pas de corriger leurs pairs en ayant recours à des références au texte, posture argumentative dont on peut noter au passage l'intérêt pédagogique. Son élaboration orale permet aux élèves de s'approprier d'ores et déjà le texte en le reformulant avec leur propre langage. Ils ne restent pas désarmés ni secs, ils peuvent parler de ce qu'ils viennent de lire, et parler à propos d'un texte c'est le faire sien. L'échange collectif (qui précède l'étude du texte en groupe) permet aussi de mettre l'accent sur des désaccords qui se prolongent aussi dans les impressions et les hypothèses et sont très fructueux dans la mesure où les élèves prennent conscience de la diversité de leurs points de vue : leur curiosité se trouve aiguisée ; ainsi comme on a pu le constater souvent, ces conflits les poussent à rechercher des éléments de réponse et créent une vraie dynamique. D'autre part, ils entrent ainsi dans « l'explication du texte » (telle que de nombreux élèves se la représentent) puisqu'ils sont enfin capables de « tenir un discours sur » limité au contenu mais qui permet d'engager le travail sur la forme, de le déclencher. Ce dispositif serait purement démagogique s'il s'arrêtait là! La paraphrase n'est pas un but en soi et lorsque les élèves ont pu clairement en définir le statut et les limites, on peut enfin la dépasser et en éviter le retour un peu systématique dans la suite du travail.

Le questionnement : impressions et hypothèses de lecture

Cette précédente phase d'ancrage est poursuivie par les impressions et les hypothèses de lecture émises dans la foulée. Elles présentent le même avantage pour les élèves que la paraphrase puisqu'elles s'élaborent collectivement et oralement mais leur nature même va enclencher une posture de questionnement plus productive pour l'étape interprétative. Ainsi que le fait remarquer B. Daunay⁹, pour que les élèves puissent commenter un texte, encore faut-il qu'ils soient capables de le questionner (...) mais également « de pouvoir faire la différence entre expliquer un texte (c'est-à-dire justifier sa compréhension) et l'interpréter (c'est-à-dire le commenter) ». Or le questionnement ne peut se faire efficacement si l'élève ne parvient pas à prendre une distance par rapport au texte, distance que la paraphrase, et pour cause, n'a pas pour fonction d'engager. Pour déclencher le développement d'une compétence métatextuelle chez les élèves, nous les invitons à formuler, toujours collectivement, leurs impressions émises à l'issue des questions du type « que ressentez-vous à la lecture de ce texte ? », ou encore « quelles sont vos impressions ? » posées par le professeur. Cette distance par rapport au texte, qui s'installe progressivement, est provoquée en premier lieu par le fait que les questions concernent directement l'élève, elles l'apostrophent en quelque sorte : ce n'est plus le sens du texte qui importe mais les sentiments ou les impressions de l'élève, sa réception propre. D'autre part, elles manifestent souvent deux attitudes simultanées face au texte : l'une fusionnelle à dominante affective où l'élève s'identifie aux sentiments de l'auteur ou à la situation évoquée (c'est triste, ça fait peur, le poète n'aime pas les aveugles, etc.). Cette réaction

^{9.} B. Daunay, op. cit., page 115 et 116, note 1.

est dominante au collège. On constate assez souvent l'emploi spontané du conditionnel dans les remarques des élèves qui marque bien la distance prise avec le texte mais cela manifeste aussi une sorte d'attitude un peu pudique et respectueuse face au texte (puis-je me permettre d'émettre un avis sur un texte littéraire, moi qui bien souvent ne comprends même pas ce que ça raconte?). L'autre attitude est plus de distanciation, d'un début de posture critique surtout lorsque les élèves réinvestissent des notions vues auparavant dans un groupement de textes. Ainsi lorsque cette pratique est répétée, les élèves parviennent progressivement à pointer des aspects plus formels (présence de comparaisons, de métaphores par exemple...) qui se trouvent réinvestis grâce au groupement de texte qui développe ces compétences intertextuelles. A l'issue des impressions, certains élèves ont au moins atteint un positionnement distancié quand ce n'est pas déjà chez d'autres, un véritable début d'analyse. Par la confrontation de leurs impressions, les élèves prennent conscience de problèmes qui sous-tendaient la formulation d'hypothèses. On retrouve ainsi dans ces dernières des questions de même nature que dans les impressions¹⁰:

- les questions portant sur le contenu : pourquoi est-ce que Baudelaire n'aime pas les aveugles ?
- les questions de forme : pourquoi y a-t-il des comparaisons ?
- les désaccords non encore résolus qui contribuent toujours à piquer la curiosité des élèves (et cela arrive aussi dans les classes dites faibles): dans le groupe 8 de niveau 5^e, des élèves se mettent à discuter vivement pour convaincre d'autres camarades que le texte qu'ils ont sous les yeux ne relève pas du conte.

Les hypothèses ne sont finalement qu'une redite des impressions, à ceci près (et la nuance est de taille !) qu'il est préférable d'exiger des élèves qu'ils les formulent sous forme interrogative, afin qu'ils prennent conscience du processus de problématisation progressivement mis en place et marqué grammaticalement. Dans leur pluralité et leur diversité elles ont parfois fait l'objet d'une sélection et d'une hiérarchisation.

Mais émettre des hypothèses de lecture n'est pas toujours évident selon les niveaux de classe et surtout lors des premières séances consacrées à la lecture méthodique. D'où la nécessité de ritualiser l'exercice. D'autre part dans certaines classes très faibles l'émergence des hypothèses est facilitée par d'autres types de textes et d'autres méthodes de lecture : c'est le cas par exemple du texte à dévoilement progressif qui renforce le plaisir que les élèves ont à lire et rend plus efficace son appropriation. La confrontation des hypothèses en phase collective est toujours fructueuse. Au début de l'apprentissage, nous avons laissé parfois les élèves émettre

^{10.} Ces remarques concernent un poème de Baudelaire, « Les Aveugles », étudié avec une classe de quatrième. Le choix de ce sonnet au sein d'un groupement de textes au collège n'était que simple prétexte dans la mesure où ce type de texte présente l'intérêt d'une grande richesse de procédés d'écriture et permet ainsi aisément un travail de conceptualisation et d'acquisition de ces outils. Avec d'autres classes plus difficiles, des extraits d'ouvrage de littérature de jeunesse sont eux aussi extrêmement profitables pour mener des lectures méthodiques.

leurs hypothèses puis nous leur avons demandé de les formuler sous forme interrogative pour qu'ils puissent eux-mêmes les problématiser. Cette phase collective et orale qui évolue en trois étapes en suivant une gradation dans le cheminement interprétatif permet de réunir les conditions d'un véritable questionnement. Cette posture facilite comme nous l'observons régulièrement, la poursuite du travail des élèves en groupe parce que le questionnement suscite un intérêt¹¹ chez les élèves, presque un suspense mais aussi parce que les élèves sont les acteurs de la problématisation du texte étudié. Ils perçoivent ainsi qu'ils jouent un rôle dans l'accomplissement de la tâche à laquelle ils accordent du sens et dont ils cernent plus clairement les enjeux puisqu'ils les ont eux-mêmes définis. « Pour comprendre quelque chose il faut que ça pose un problème. »¹² Ce questionnement crée de véritables attentes de lecture ; au terme de ces trois étapes, les élèves dans l'ensemble sont parvenus à élaborer un projet de lecture.

Exemples

Voici deux exemples illustrant ce processus de problématisation en cours dans cette première phase, le premier emprunté à une classe de seconde du lycée d'Haubourdin sur le poème d'Apollinaire, le second à une classe de 4^e du collège Mme de Staël sur le poème *Les Aveugles* de Baudelaire¹³.

Les deux exemples montrent assez bien comment la paraphrase contient en substance un certain nombre des points essentiels à l'analyse du texte étudié. On verra également dans les impressions cette attitude fusionnelle à l'égard de la situation évoquée par le texte puis la distance qui s'installe dans les hypothèses qui invitent à aller voir plus précisément les procédés d'écriture du texte.

Les Colchiques d'Apollinaire ; 2nde. Poème étudié au cours d'une 3ème séance.

- Paraphrase : Que dit le texte ? ça parle de quoi ?

Fleur, pré, vaches, enfants. Cela se passe en automne. Il est question d'une femme, de ses yeux. Ça se passe à la campagne. Présence de vaches. Il parle de poison. La femme empoisonne la vie du poète. La fleur est aussi empoisonnée.

^{11.} Cet intérêt n'est pas le même chez tous les élèves, bien sûr. Ceux qui n'écoutaient pas ne comprennent pas l'intérêt du travail de groupe qui suit cette étape. Mais le cours magistral ne peut pas non plus prétendre à une plus grande efficacité puisque les élèves sont entièrement dépossédés du savoir qui se construit ici progressivement grâce au questionnement.

^{12,} D. Fabé, « Une approche de l'explication de texte au collège » Recherches π°19, Comprendre, Lille, 1993.

^{13.} Ce qui suit est la reproduction de notes prises par un témoin des cours : tout ce qui a été dit par les élèves ne se retrouve pas dans ces notes, mais l'essentiel peut s'y lire.

- Impressions : quelles sont vos impressions à la lecture de ce texte ?

Pas de ponctuation. Ce n'est pas un sonnet, pas toujours des alexandrins. Forme non régulière. 15 vers. Strophes de 7, 5 puis trois vers. Peut-être un effet d'accélération. Ce n'est pas du tout un sonnet. A moins qu'il invente de nouvelles règles. Violence des mots. Haine envers la femme. Le poète s'adresse à une femme. Elle le fait souffrir. Le poète veut la blesser, veut exprimer sa haine. Comparaison des fleurs aux yeux de la femme fondée sur le poison. Dualité : la femme est belle mais dangereuse ; plutôt intérieurement. Le fait de ne penser qu'à elle l'empêche d'avancer dans sa vie. Obsession excessive pour la femme qui fait souffrir le poète.

- Hypothèses: Que vous paraît-il important de retenir et d'étudier ?

La comparaison de la fleur aux yeux de la femme.

La femme est belle mais dangereuse.

Sonnet ou pas sonnet?

L'amour se transforme en haine.

Les Aveugles de Baudelaire ; 4^e.

- Que dit le texte ? Ça parle de quoi ?

C'est un poème.

C'est une description, un portrait. On parle des aveugles.

Ils ne sont pas beaux à voir. Ils sont affreux. Pareils aux mannequins.

Pas de vie. Ils regardent toujours le ciel. Ils marchent dans l'obscurité. Le poète se demande ce qu'ils cherchent au ciel. Le poète se compare aux aveugles, il est un peu comme eux. (« aussi »)

- Que ressentez-vous à la lecture de ce texte? Quelles sont vos impressions? C'est un peu triste.

On dirait que le poète n'aime pas les aveugles. On a l'impression qu'il n'éprouve pas de compassion, il n'a aucune pitié pour eux. Il est même cruel envers eux.

- Quelles hypothèses peut-on faire sur le sens du texte ? Quelles questions peut-on se poser à propos du sens du texte ?

Est-ce que le poète déteste les aveugles ? Pourquoi est-ce qu'il a l'air de les détester ?

S'il les déteste, on peut regarder comment il les décrit.

Que cherchent les aveugles au ciel?

Cherchent-ils uniquement à retrouver la vue ?

Pourquoi le poète se compare-t-il aux aveugles ?

L'ÉTUDE DU TEXTE LORS DU TRAVAIL EN GROUPE

Les principes

Traitement par axes de lecture, traitement par outils d'analyse

Un des objectifs essentiels que nous poursuivons en général dans un projet de lecture méthodique est l'articulation d'une notion technique et d'une interprétation. Les prescriptions des instructions officielles sont les suivantes :

« La lecture méthodique tend à mettre en évidence le travail constant et indissociable de la forme et du sens dans le tissu du texte. »

C'est une méthode d'approche littéraire, d'entrée dans les textes, et nous l'avons conçue et pratiquée dans nos classes en la fondant sur deux entrées distinctes : le texte est soumis en effet à deux types de traitement : le traitement par outils d'analyse et le traitement par axes de lecture. Ces notions ne sont pas nouvelles puisqu'elles existent dans de nombreux manuels scolaires de parascolaires ; la notion d'outil apparaissant aussi dans les I.O. lycée et collège. Nous séparons au départ volontairement ces deux types de traitement dans notre démarche mais ils sont en réalité synchroniques chez un lecteur expert, ce vers quoi doit tendre l'apprentissage et la maîtrise de la lecture méthodique.

Pour des raisons pratiques et avec toutes les nuances qu'il conviendra de préciser ultérieurement, nous considérons dans un premier temps très schématiquement que le traitement par axes et le traitement par outils recoupent les notions de sens et de forme. Les axes de lecture sont en quelque sorte les lignes de force du texte (la comparaison de la femme et de la fleur, le thème du temps et de la mort, l'évolution des sentiments du poète, la situation du narrateur par rapport au récit, etc.) les outils d'analyse peuvent être définis comme des données textuelles, formelles (les figures de rhétorique, les temps grammaticaux, le rythme des phrases, les champs lexicaux, l'énonciation, etc.). Le traitement par outil tel que nous l'avons conçu dans notre démarche consiste donc à relever des indices formels qui permettent au lecteur de construire un effet de sens ou une représentation sur le texte. Les axes de lecture, induits le plus souvent par l'emission d'hypothèses de lecture, sont en quelque sorte des représentations, des interprétations du lecteur sur le texte. Cette séparation des deux accès au texte, des deux types d'approche est provoquée dans notre travail temporairement pour mieux les faire apparaître chez nos élèves et en souligner l'étroite union. En procédant par étapes successives et complémentaires, sont mises clairement en évidence les notions de sens et de forme mais simultanément leur fonctionnement osmotique et dynamique. Cette dichotomie transitoire définit donc deux véritables stratégies de lecture, deux traitements possibles et constamment interactifs de

^{14.} Le manuel Littérature, 2^{de}, Hatier que nous avons utilisé avec nos élèves présente notamment des tableaux assez schématiques rappelant comment les différents outils d'analyse permettent le repérage d'axes de lecture selon les différents types de textes (pages 406 à 408).

l'information textuelle. Les hypothèses interprétatives ayant besoin des données formelles pour être confirmées ou infirmées et inversement, les données textuelles pouvant être regroupées en propositions sémantiques plus générales. A l'intérieur même de chaque entrée, les deux types de traitement du texte littéraire sont activés également, simultanément. Un va-et-vient s'effectue en permanence.

Précisons toutefois que, puisque nous entendons par outil d'analyse des notions comme métaphore, structure, énonciation, opposition etc., il va de soi que ce que nous nommons outil est lui-même un concept. Percevoir en effet dans le texte la présence d'une métaphore n'est possible que si ce concept a été préalablement construit par le lecteur. Il peut donc être pertinent d'effectuer un travail sur les prérequis. Mais cela revient ensuite à traiter cette métaphore comme une donnée, un outil qu'on va « appliquer » au texte pour en tirer un effet de sens, pour conceptualiser son propos. En même temps, ce concept ne sera convoqué que si le lecteur (ou le groupe lecteur) perçoit dans le texte des données pertinentes, s'il perçoit l'intérêt de relever et d'analyser ces indices formels et s'il en prend l'habitude. Nos observations montrent d'ailleurs que lorsque certains concepts ne sont pas clairement formulés, la capacité à conceptualiser le propos ne s'arrête pas pour autant et permet un vrai travail sur l'information textuelle ou dans la construction d'un concept.

Notre démarche déploie en quelque sorte les opérations mentales qu'un lecteur seul et expert applique lorsqu'il lit.

Une homologie en psycholinguistique : la notion de traitement de texte : traitement par données, traitement par concepts

Ces stratégies ont certes été mises en place de manière un peu intuitive et expérimentale au départ (quel enseignant débutant ne fonctionne pas ainsi ?). Toutefois elles ont été conditionnées par un certain nombre de notions et de principes récurrents dans les recherches que nous avons menées pour notre mémoire. Les observations ainsi que les réussites des travaux faits par nos élèves nous ont amenés à rechercher la validité et l'origine de ces concepts. C'est ainsi que nous avons trouvé dans le modèle psycholinguistique des éléments extrêmement proches et corroborant nos intuitions. En quoi la lecture méthodique telle que nous l'envisagions a-t-elle à voir avec ce modèle ?

Des théories psycholinguistiques¹⁵, les notions de traitement de texte ainsi que celles qui lui sont attenantes de traitement dirigé par données et de traitement dirigé par concepts nous ont été utiles. Plus qu'un simple écho, elles nous paraissent avoir fondé un certain nombre des principes qui régissent la lecture en général et que nous pouvons utiliser avec efficacité. Le traitement de texte ou de l'information textuelle repose sur ces deux entrées distinctes et interactives. P. Denauw¹⁶ définit ainsi le traitement dirigé par données : « [il] détermine la procédure de prise d'informations

^{15.} J. Caron, Précis de psycholinguistique, P.U.F., 1989.

^{16.} P. Denauw, « Le questionnement comme aide à la compréhension du texte », Recherches n°19, Comprendre, Lille, 1993.

d'éléments, de leur traitement et de leur intégration progressive dans des unités plus grandes pour élaborer, pas à pas, une représentation. Il est défini selon une progression base-sommet ». Nous empruntons en revanche à J.Caron¹⁷ la définition de la seconde notion : le traitement par concepts (traitement de type sommet-base) serait la convocation par le lecteur de « ses connaissances, ses hypothèses, et de ses anticipations » pour construire une représentation globale à partir des informations données par le texte. Le traitement par outil a donc ceci de commun avec le traitement par données qu'il consiste à prélever des informations, des indices textuels qui vont permettre au lecteur de construire un effet de sens ou une représentation sur le texte. Les données textuelles et formelles vont représenter de véritables instructions dans l'élaboration de concepts. Le traitement par axe, comme le traitement par concepts, est quant à lui le recours à un savoir préalable, un concept, une connaissance hors-texte, ou une représentation du lecteur sur un effet de sens qui permettrait de saisir dans leur globalité des données textuelles (le groupement de textes est en cela un outil précieux pour enrichir cette intertextualité et permettre des réinvestissements aisés et souvent très fructueux). L'autre point commun important entre ces notions est leur fonctionnement interactif, le va-et-vient constant entre les deux types de traitement. Selon J. Caron, un bon lecteur serait celui qui sait le mieux articuler entre elles les procédures sommet-base et base-sommet. Mais, si ces notions psycholinguistiques semblent conditionner une grande partie des principes de la lecture méthodique, elles ne sont pas complètement assimilables ni parfaitement transférables au domaine didactique. D'une part on ne peut assimiler les notions de sens et de forme à celles de données et de concepts (puisque par exemple une métaphore est à la fois une donnée et un concept). D'autre part, les processus cognitifs activés lors de l'acte de lecture et définis par les modèles psycholinguistiques de traitement de texte sont des opérations mentales inconscientes chez le lecteur (le relevé d'indices permettant la compréhension n'est pas contrôlé consciemment chez le lecteur¹⁸). Les traitements par outil et par axe sont des processus métatextuels, explicites et conscients, qui permettent de « mettre l'élève en situation d'objectiver et d'améliorer les processus qu'il met en oeuvre à la lecture d'un texte »¹⁹.

Illustration et commentaire : le lien entre les axes de lecture et les outils d'analyse ; les changements de niveaux²⁰

Les élèves réalisent de véritables « microenchaînements » sur le mode : donnée-sens-signification (interprétation) du type de ceux qui sont exigés dans un

^{17.} op. cit. p. 6, note 9.

^{18.} Consulter également le résumé que B. Daunay fait de ces notions psycholinguistiques dans son article, « De l'écriture palimpseste à la lecture critique », Recherches n°18, L'élève, la littérature, Lille, 1993, page 96.

^{19.} Ibid, page 99.

^{20.} Cet exemple n'a pas pour fonction ici de justifier les raisons du choix du travail en groupe qui fait l'objet d'une troisième partie plus approfondie. Il est une simple illustration de l'articulation outil-axe mais il est clair qu'il n'aurait pas été aussi patent sans ce type de pratique pédagogique.

commentaire. Les hypothèses et les impressions de lecture qui sont restées inscrites au tableau servent souvent de point de départ, surtout lorsqu'aucun questionnaire n'est remis aux élèves. Lors de la troisième séance, habitués au questionnement et à la sélection d'outils d'analyse, ils semblent construire eux-mêmes les éléments d'un balisage du texte et de son approche grâce à une démarche hypothético-déductive. Dans un groupe d'une classe de seconde, les élèves ont produit deux enchaînements avec changement de niveaux, l'un avec une entrée par formulation d'un axe, l'autre avec une entrée par recours à une série d'outils d'analyse. Voici l'échange qui a permis la construction du premier :

Boris : On n'a qu'à partir de l'hypothèse : lien femme-fleur et en faire un axe.

Arnaud: Y a déjà le champ lexical de la fleur.

Cédric : C'est quoi un champ lexical ? [relevé du champ lexical dans le poème]

Arnaud: On a aussi le champ lexical de la beauté.

Cédric: Et puis celui de la femme.

Boris: En fait il y a comparaison parce que là on repère la conjonction « comme »...

« tes yeux sont comme cette fleur-là »... y a cinq fois « comme ».

Arnaud: Il compare la femme à la fleur.

Cédric : Eh, la deuxième strophe, elle est bizarre. Elle casse, c'est pas la même chose. Boris : Y a une dualité avec le « mais »... « vénéneux mais joli ». Ça exprime le danger et la beauté.

Cédric : C'est comme un poison caché. Mais y viennent faire quoi ces enfants ?

Arnaud: Ouais, c'est bizarre.

Boris : L'axe ça serait la comparaison fleur-femme. Avec la dualité, le désir, l'attirance... Haine et amour.

Cédric : Un amour gâché.

Arnaud : On pourrait dire que les vaches c'est les hommes comme les fleurs c'est les femmes.

Par apports successifs, des liens s'établissent entre les savoirs des élèves et une vision plus globale du texte. L'axe retenu est formulé une première fois puis ajusté. Les derniers propos montrent que le groupe accède aux niveaux symbolique et allégorique.

Le deuxième enchaînement est amorcé mais demeure incomplet, il n'aboutit pas à la formulation précise d'un axe. Il se fonde en partie sur une des remarques formulées par Cédric au cours de l'échange précédent. Ce qui était resté en suspens (une remarque sur la deuxième strophe) est réinvesti, après coup. Nous présentons cet enchaînement sous une forme synoptique afin d'en distinguer chaque étape.

Boris repère la lenteur.

Arnaud voit la comparaison femme/fleur et l'analogie poète/vache.

L'enseignant les engage à poursuivre.

La strophe du milieu leur semble produire un effet de rupture (enfants, bruits).

Boris compare les premier et dernier vers du poème.

Interprétations engagées : « il est amoureux », « il est responsable de son empoisonnement », « C'est un amour poison », Cédric : « Il est entre l'amour et la haine »

A ce stade de l'apprentissage, notre rôle demeure encore très important. Par nos apports nous canalisons et orientons les enchaînements des élèves.

Une « séquence » envisage donc une dissociation et une démultiplication de l'ensemble des opérations d'une lecture experte. Elle repose sur un guidage, chaque activité de ces séances est une étape de l'interaction lecteur-texte, afin que chaque élève, en groupe, puisse mener toutes les grandes opérations nécessaires à la lecture. Sa progression est soutenue par des phases de questionnement et de reformulation, une confrontation directe à la matière du texte et un recours éventuel à une intervention de l'enseignant.

LE TRAVAIL EN GROUPES

Les savoirs et savoir-faire spécifiques à la lecture méthodique qu'il permet

Pourquoi est-il l'outil pédagogique le mieux adapté?

Les principes que nous venons d'évoquer sont spécifiques à la lecture méthodique. Mais comment rendre cette lecture optimale dans la pratique ? Comment développer ces compétences métatextuelles spécifiques à la lecture méthodique en permettant à l'élève de s'approprier les savoirs et savoir-faire qui lui sont inhérents, en essayant de le mettre au centre de cet apprentissage, et en essayant aussi de répondre au mieux aux exigences officielles ? !

Après certains essais de lecture méthodique menés en cours magistral et en cours dialogué, le travail en groupes a été de loin l'activité la plus efficace. Les nombreuses raisons qui nous ont encouragés à l'expérimenter au départ puis à le pratiquer régulièrement ensuite ont été exposées dans un certain nombre d'ouvrages²¹. Toutefois il est utile de rappeler ici pourquoi le travail en groupes, non spécifique à l'enseignement littéraire, est certainement la démarche qui répond le mieux à la lecture méthodique²².

Outre qu'il permet une circulation plus libre de la parole des élèves, cette verbalisation les aide à clarifier les problèmes qu'ils ont à résoudre (conception de la

^{21.} L'ouvrage qui a le plus alimenté notre réflexion est celui de C. Garcia-Debanc, L'élève et la production d'écrits, Metz, 1990, particulièrement le chapitre 4.

^{22.} Nous avons présenté notre conception du travail de groupe ailleurs: B. Daunay, S. Marguet, C. Sauvage, « Le travail en groupes au lycée: le rôle des interactions verbales dans l'apprentissage de la lecture méthodique », Le français aujourd'hui, n° 113, Interactions: dialoguer, communiquer, AFEF, 1996.

tâche, objet à produire et procédure à mettre en oeuvre)²³. Dans la mesure où nous choisissons de favoriser la parole des élèves, l'élève s'exprime dans des conditions beaucoup plus aisées que face au maître. L'échange est beaucoup plus « décontracté », le volume de parole mieux réparti. Le travail de groupes facilite la prise en charge d'assertions, de suggestions, d'articulations entre énoncés et pas seulement des réponses à des questions. Il améliore ainsi l'activité de conceptualisation en passant par cette verbalisation relativement peu censurée. Par ce type d'échanges, l'émergence des conceptions que les élèves se font de la tâche et son élaboration sont rendues plus claires. L'autre intérêt de ce choix pédagogique est la socialisation qu'il permet des conceptions des élèves : l'enfant qui travaille de façon isolée et qui se trouve face à une difficulté qu'il ne parvient pas à résoudre peut y accéder grâce au travail de groupe. Il peut en effet modifier une conception erronée grâce à cette socialisation²⁴.

D'autre part le travail de groupe évite la surcharge cognitive. Les élèves peuvent se répartir et diversifier les tâches à réaliser. Ils peuvent sérier les opérations constitutives d'une tâche complexe comme la lecture méthodique. C'est pourquoi nous avons choisi de faire mener la lecture méthodique en groupe, afin de potentialiser, en les répartissant, ces stratégies de lecture et de permettre aux élèves de prendre conscience des différentes opérations nécessaires pour mieux lire un texte. Le travail en groupe permet de reproduire une stratégie de lecture en se centrant tantôt sur une entrée, tantôt sur l'autre mais il permet de surcroît aux élèves de s'approprier les savoirs et savoir-faire (cognition et métacognition) en faisant émerger des opérations mentales pertinentes dans leur étude. L'interaction verbale du groupe mime en quelque sorte l'interaction lectorale par la distribution consciente des tâches et leur manipulation.

Ainsi, lors de la première étape, un groupe d'élèves travaillant sur les outils d'analyse doit parvenir à articuler le relevé d'une forme, d'un fait de langue à un effet de sens. Les groupes axes articulent un effet de sens à une signification, une interprétation. Une autre séance permute les questionnaires pour que tous les groupes puissent travailler les deux stratégies.

A moyen terme, censés avoir intégré ces deux types d'opérations, les groupes doivent retrouver de façon autonome, ces deux articulations outils-axes, forme-sens, grâce à une interaction constante entre donnée (forme), effet de sens, interprétation. L'organisation du travail en groupes permet d'amener les élèves à simultanément se poser des questions sur des données et à avoir recours à des concepts, bref à percevoir le travail constant et indissociable de la forme et du sens dans le tissu du texte. Une lecture individuelle n'aurait que très partiellement permis de développer cette compétence car un élève n'aurait pas d'emblée jugé utile de repérer des outils pour en tirer du sens, ni pertinent de confirmer une hypothèse en la vérifiant au moyen d'un indice textuel, ou d'un procédé linguistique. Ainsi sont mis en pratique les deux

^{23.} ibid. page 21.

^{24.} Le travail de groupes est plus que nécessaire dans les classes difficiles où les actes de violence sont banals. En passant par cette socialisation des tâches, les élèves apprennent à travailler ensemble. Il n'est pas rare d'ailleurs que rejaillissent des conflits au début de l'apprentissage du T.G. D'où l'intérêt de ritualiser cette pratique. A quand sa généralisation, comme le suggère C. Garcia-Debanc?

modes de vision du lecteur-expert : la vision analytique et la vision globale. Après avoir, au sein du travail de groupe, appliqué et intégré ces stratégies, ces processus métatextuels, on a pu relever dans les évaluations écrites que les lecteurs une fois seuls, parvenaient à peu près à les réactiver. Cette démarche n'a pas la prétention d'être un succès immédiat mais elle améliore réellement chez de nombreux élèves les possibilités d'appropriation du texte et leurs capacités de lecteur. Habitués à repérer des données textuelles et à les confronter simultanément à des lignes de forces en groupe, l'individu lecteur développe une compétence de lecteur expert, qui sur le long terme doit devenir spontanée c'est-à-dire inconsciente.

Enfin il faut savoir que ce type de démarche répond bien à l'hétérogénéité des élèves. Le maître ne tient plus un discours unique et il est plus disponible pour percevoir les difficultés et les conceptions des élèves sur le travail à faire et la démarche à adopter. Cette disponibilité est fort utile car on constate que les élèves dans cette situation sollicitent davantage l'enseignant et beaucoup plus fréquemment qu'en situation magistrale et dialoguée.

Exemples d'interactions verbales lors de la lecture méthodique

L'observation et l'analyse qui suivent²⁵, se fondent sur l'analyse de propos et d'échanges enregistrés au sein des deux groupes au cours de la séquence déjà décrite. Il s'agit de déceler l'acquisition de savoirs et de savoir-faire spécifiques à la lecture méthodique. Autant déjà dire que les élèves ont manifesté une grande diversité de capacités, celles-là mêmes qui président à toute interaction lectorale dans sa complexité. Rappelons seulement que ceci n'est que la première séquence d'un apprentissage long, progressif, vers la capacité pour les élèves à prendre le texte pour un objet d'analyse et de discours.

Le va-et-vient

C'est celui qu'opère l'élève ou le groupe entre son travail et le texte à étudier. Les questionnaires remis aux élèves à l'occasion des deux premières séances étaient liés à la formulation d'hypothèses de lecture par eux-mêmes, ils engageaient à un travail précis sur le texte. Que les élèves s'attachent à isoler un indice, constater, faire des relevés ou proposer une signification, le va-et-vient s'effectue en permanence sur un mode citationnel, paraphrastique ou analytique. Le texte au sein du groupe, et pour chaque individu, est un objet d'investigation, il est même un espace à enjeu. Passer par lui c'est permettre la cohérence et l'assurance sur une référence donnée.

Repérant un « comme » au vers 5 des « Colchiques », un élève de Seconde suggère d'engager une étude de la comparaison qui renvoie tout le groupe à un relevé exhaustif de ses occurrences dans le texte. Ils constatent l'importance de l'utilisation

^{25,} Certains des exemples qui suivent ont déjà été, plus succinctement, analysés dans l'article cité de B. Daunay, S. Marguet, C. Sauvage.

de ce procédé d'écriture et décident d'en faire un axe de lecture qu'ils veulent étoffer en réalisant un travail et une réflexion globale sur les comparaisons (femme/fleur/yeux...) qui les conduisent à des remarques très pertinentes sur des analogies possibles entre le poète et les vaches, le pré et la relation amoureuse.

Il s'agit pour l'élève-lecteur d'instaurer et de légitimer un double discours : celui, donné, du texte : le citer, le paraphraser, le reformuler c'est (se) le donner comme objet ; celui, à construire, sur le texte : le citer, le paraphraser, le reformuler c'est lui donner l'occasion de se développer, de s'ajuster, de se reprendre, de se construire. L'échange qui suit autour du poème d'Apollinaire est la marque de ce double discours sur un double objet.

Enseignant : Alors le début ça vous semble paisible aussi ?

Eric : Ouais, quand même. Enseignant : Et au milieu ?

Guillaume: Ben les enfants ils viennent « avec fracas » donc...

Sébastien : « fracas » c'est du dégoût ?!

Eric: « fracas » c'est du bruit.

Enseignant: Oui, ils courent, ils viennent...

Guillaume: En fait c'est comme si c'était un intermède entre les deux. C'est un intermède entre les deux? Là c'est paisible parce qu'il y a pas les enfants. En fait c'est juste quand ils passent qu'il y a un peu de fracas... enfin beaucoup même!

Sébastien : Ce serait un peu une transition en fait, non ?!

Enseignant : Est-ce que vous avez relevé des termes qui iraient bien avec « fracas » ?

Guillaume: Oui, « harmonica, bruyant »

Sébastien : « Qui battent au vent dément » donc ça claque !

Enseignant: Oui.

Guillaume : Donc c'est pas paisible du début à la fin. Sébastien : En fait, c'est un paragraphe de transition...

Guillaume :... de rupture.

Le va-et-vient lecteur-texte est la condition nécessaire (et le terreau) de changements de niveaux et de constructions de savoirs métatextuels. Parce qu'il se fait autour de plusieurs termes, il contribue à la dynamique des échanges et de l'apprentissage envisagé.

La capacité à fonder et à développer un propos

Par l'observation des formulations et des enchaînements des énoncés, on peut poser que de nombreuses opérations mentales et discursives, nécessaires à la lecture méthodique et au commentaire composé, sont réalisées, individuellement et/ou à plusieurs par les élèves. Ainsi lors de la lecture du poème de Baudelaire :

Steve : Elle est triste mais peut-être que lui aussi il était triste parce qu'il est à un bar... ouais... sans doute... il devait être à un café.

Arnaud: Ben alors y a pas que les déprimés qui sont au bistrot. [Rires]

Boris: C'est pas forcé qu'il soit au café.

Steve: Il est seul... il est seul.

Boris: En fait, moi, je comprends...j `associe " je buvais"...je l'associe avec " dans

son oeil (...) la douceur qui fascine et le plaisir qui tue ».

Steve : Il est seul... C'est peut-être pour ça qu'il l'a remarquée.

Arnaud: Non regarde... à mon avis « Moi, je buvais, crispé comme un extravagant » (longue pause) « Dans son oeil... », là il la redécrit... « buvais », ça marche juste avec « crispé »

Boris: Non...!

Arnaud: Ça peut être les deux aussi.

Boris: Ouais justement ça pourrait avoir les deux sens... nous indiquer ce qu'il faisait

au moment où il l'a vue et ce qui se passe dans...

Arnaud : Donc deux possibilités.

Boris: Il peut y avoir les deux parce que dans un poème ça a souvent double sens.

Au début de cet échange, Steve tente de reformuler l'implicite du texte. La question des compléments du verbe amène Arnaud et Boris à produire une véritable argumentation.

Les élèves réalisent également la juxtaposition, pour compléter le relevé d'un champ lexical par exemple (effet de liste) ; la répétition et la reformulation pour insister, clarifier ou marquer la validité d'un propos ; l'explicitation pour élucider un point du texte, une définition ; l'exemplification pour illustrer une idée.

Mobilisant plusieurs opérations simultanées auxquelles ils ne sont pas suffisamment habitués, on peut gager qu'à terme, cette capacité à développer et à organiser son discours devienne plus fréquente et mieux maîtrisée par les élèves, même à l'écrit. Le commentaire composé et la lecture méthodique d'un texte nécessitent la mobilisation de ces compétences discursives.

Une lecture plurielle

Grâce à la confrontation, à l'expression ouverte et à la mise en commun de leurs attentes et de leurs réceptions du texte, les élèves prennent conscience de la multiplicité des points de vue sur le texte et de ses différents niveaux de lecture. Les questions qui leur sont remises apparaissent comme des déclencheurs de lectures plurielles, il faut pour cela qu'une partie d'entre elles soient ouvertes. Les réponses à ces questionnaires ne sont pas « corrigées » puisque leur fonction est de lancer une parole relativement libre puis de la guider, de l'accompagner jusqu'à ce qu'elle s'en affranchisse.

Arnaud : « Comment la perçoit-il après coup ? », il la regrette quoi.

Boris : Mais justement c'est pas dit... Arnaud : Il se demande quand il la reverra

Steve : Ce qu'il attend, c'est qu'elle l'aime.

Boris: En fait, pour lui on a dit que ça représente un idéal, donc peut-être qu'il avait pas trop envie de poursuivre la recherche (...) parce que connaître bien les gens c'est les démystifier.

Lecture plurielle parce qu'activité plurielle de plusieurs individus autour d'un même objet, dont l'objectif n'est pas de corroborer un sens prédéterminé. Dans cet exemple, le groupe, à partir de ses hypothèses sur l'interprétation de la rencontre dans « A une passante » et de ses conclusions d'observation du texte (l'expression d'un regret, l'idéal féminin, la nature de l'échange), établit deux niveaux de lecture possibles et non exclusifs : le poète désire concrétiser cette rencontre ; le poète ne considère pas cette femme en elle-même mais ce qu'elle représente. Cet exemple est un témoignage de la prise de conscience par les élèves de l'opacité du texte littéraire²⁶.

Elargissement des références et des compétences : la mobilisation et la construction d'un savoir encyclopédique

Les élèves, et c'est une des exigences de la lecture méthodique, mobilisent et utilisent des références et des compétences multiples. La confrontation directe au texte les contraint souvent à se poser des questions face auxquelles ils sont obligés de convoquer des réponses de type encyclopédique.

Boris : Ça veut dire quoi « en grand deuil, douleur majestueuse » ?

Arnaud : Je la vois bien en noir, très belle... avec le teint blanc, l'air triste...

Boris et Steve : Ouais...

Boris : Sûrement vêtue de noir et le teint pâle comme à l'époque.

Arnaud : C'est quelle époque déjà ?

[Appel d'un enseignant. Prise de renseignements et échange sur l'époque de rédaction des *Fleurs du mal* dont est extrait ce poème]

Arnaud : Alors au XIX^e ... les femmes elles étaient comment ? ! Toujours avec une ombrelle, c'était la mode du teint blanc... avec leurs grandes robes.

Steve : Ça veut dire qu'elle est triste au fond d'elle-même mais elle essaie de pas le faire montrer....

Le groupe exploite ses propres référents, sans hésiter, comme le fait Arnaud, à convoquer un savoir encyclopédique de type scolaire. Steve, élève en grande difficulté, est ici récepteur, manifestant son adhésion et sa participation par une reformulation double : reformulation d'un aspect du texte et reformulation de clôture de l'échange du groupe. C'est un premier degré d'appropriation.

Entre eux, les élèves multiplient les références et construisent une communauté de savoir autour de l'objet littéraire. Ils font, par exemple, jouer avec profit une intertextualité interne au groupement de textes : ils ont opposé le traitement de la

^{26.} Sur l'opacification, contre l'évidence et la lecture lisse, on pourra lire B. Daunay, « De l'écriture palimpseste à la lecture critique », *Recherches*, n°18, pp. 93-100.

comparaison femme/fleur entre les textes d'Apollinaire et de Ronsard. C'est à partir de cette construction des élèves que pourrait efficacement se greffer un développement plus magistral sur la conception de l'amour dans la littérature.

Quant à l'enseignant il poursuit son rôle de guidage, nos interventions tentent de répondre aux demandes formulées par les groupes, de nourrir et d'élargir l'horizon des références des élèves : apports ponctuels sur la mythologie (Ronsard), sur la mode d'une époque, sur l'époque de rédaction d'*Alcools*, sur le mode de reproduction du colchique...

La construction de savoirs métatextuels

Les savoirs métatextuels sont des éléments nécessaires, ils constituent la matière nécessaire au développement d'un discours métatextuel, sur le texte.

Marie : Comme il dit « Avril de mon âge » pour « printemps »... il fait des sacrées comparaisons...

Bertille: C'est pas une comparaison mais une allusion.

Marjorie: Ouais, une allusion.

[Plaisanteries sur des élèves d'un autre groupe]

Sophie: On n'a pas encore formulé une seule question

Marie: C'est une répétition ou quoi?

Bertille: Une allusion

Marjorie: Oui, mais une allusion c'est pas interdit...

Marie: Une fausse répétition

Bertille : Et ça c'est dans le premier quatrain... Dans les trois premiers quatrains il parle du chevreuil et tout ça et après il parle de lui.

Sophie: Oui.

Bertille : C'est donc une comparaison à la vie du chevreuil et à sa vie à lui donc il

se prend...

Sophie: *Impec*...

Marjorie : Vu que quand il dit « l'Avril de mon âge », il pourrait dire au printemps, des fois ça se dit... Le printemps d'une vie c'est la jeunesse.

Marie: Quais²⁷.

Le groupe, dans l'interaction, construit la notion de métaphore, à partir du terme « allusion », qu'ils mettent en relation avec deux autres notions métatextuelles déjà vues en cours, la répétition et la comparaison. Se mêlent les discours du texte, des élèves au travail et d'autres venus d'autres horizons. Ils s'organisent en un métadiscours sur le texte, sur les outils utilisables.

La situation de travail en groupe, les types de questionnement proposés aux élèves, la dissociation des opérations de l'interaction lecteur-texte, le guidage que

^{27.} Cet échange est emprunté à la parole d'un autre groupe d'une autre classe de Seconde. Le texte étudié par ces élèves est : Ronsard, « Comme un chevreuil... », Les Amours, I, LIX.

nous avons assuré, toutes ces modalités du dispositif d'apprentissage mises en place, participent à un développement à plusieurs niveaux des compétences de l'élève en matière de lecture méthodique et de commentaire. Il est possible de distinguer cinq de ces niveaux de compétence :

- discursif (il s'agit de tenir un discours sur le texte et en rapport avec lui);
- organisationnel (il s'agit d'organiser ce discours et de le développer) ;
- savant (il s'agit de disposer d'outils d'analyse, de références littéraires, historiques et encyclopédiques) ;
- expérimental (il s'agit de vérifier des hypothèses, de les infirmer ou de les confirmer);
- métatextuel (il s'agit de s'interroger, de faire surgir des problèmes, de parler sur le texte, de ce qu'on fait, de ce qu'on fait sur le texte, de ce qu'on dit sur le texte, d'élaborer les moyens de ce discours, de mettre en place des stratégies).

Ces cinq niveaux président à la production et à l'élaboration d'un discours sur le texte, d'une analyse en rapport avec les exigences de la lecture méthodique (à la fois moyen, en tant que démarche d'approche, et fin, en tant qu'exercice évalué à l'oral de l'E. A. F.) et du commentaire.

CONCLUSION

A ce stade de notre séance, nous revenons à une phase de synthèse collective qu'il n'a pas toujours été évident de réaliser. Nous n'avons pas toujours pu consacrer le temps nécessaire à cette étape de mise en forme et de clôture du travail entrepris.

Après discussion avec les élèves, il est convenu de sélectionner des axes de lecture et d'articuler chacun à trois ou quatre outils d'analyse. Cette synthèse notée au tableau rend compte de ce que les élèves proposent et fait l'objet d'un accord collectif. L'évaluation, grâce à l'échange au sein de la classe, à la pertinence des propositions des élèves, est une préoccupation constante, elle remplace celle de l'exhaustivité.

Un exemple :

« Les Colchiques », un poème de rupture.

Un sonnet déconstruit (étude de la forme du poème)

Le nombre de vers (vers 2 et 3), les rimes, le nombre de syllabes par vers (le cas des [e] que l'on pourrait rendre muets pour rétablir les alexandrins)

Renversement du jugement entre le premier et le dernier vers, opposition de qualificatifs.

La disposition des strophes, nombre de vers décroissant, le rythme comme un renoncement : cadence mineure (7,5,3)

Effet de rupture produit par la deuxième strophe (champ lexical de la violence, allitérations en [k] et [t], consonnes explosives)

Tonalité de la dernière strophe

Valeur hyperbolique du dernier vers « Pour toujours ».

Au cours de cette phase, notre apport en matière de savoirs littéraires semble plus efficace que dans une situation magistrale : nous pouvons naturellement compléter les différents développements amorcés par les élèves. Les circonstances semblent être celles d'un apprentissage et d'une construction plutôt qu'une juxtaposition de savoirs savants assénés par le professeur. Définir et introduire la notion de cadence mineure, de consonne explosive devient plus aisé, plus opportun parce qu'inscrit dans le cadre des préoccupations et du travail de l'élève à un moment donné.

Puisque les groupes rassemblent et confrontent leurs travaux, les enchaînements et les changements de niveaux sont plus fréquents et plus élaborés. Ces synthèses n'abordent que le contenu et la démarche de la lecture méthodique du texte étudié, elle ne dégage pas de principes concernant une démarche générale de lecture méthodique.

Pour cette séquence précise, un certain nombre de critiques et de suggestions sont à faire pour améliorer ce type de lecture méthodique :

D'une part, ces mises en plan ont fait l'objet de trop rares mises en texte. Nous n'avons pas assez systématiquemnt eu cette exigence. C'est dommage, les productions écrites individuelles pourraient faire l'objet d'études et de comparaisons en classe. Les traces écrites ne sont pourtant pas inexistantes dans la mesure où les synthèses ont fait l'objet de prises de notes, de compte rendu pendant le travail des groupes.

D'autre part, en fin de séance, nous ne sommes pas assez revenus sur les hypothèses de lecture retenues au tableau et qui avaient pourtant fait l'objet d'un véritable questionnement. Un retour collectif plus précis pouvait permettre de confirmer ou d'infirmer, de conserver ou d'ajuster ces hypothèses, points de départ des projets d'analyse des élèves.

Bien que nous ayons toujours, avant la restitution collective, posé la question de savoir comment procéder à la lecture méthodique du texte étudié, nous n'avons pas fait de synthèse plus théorique en fin de séquence. Elle aurait permis pourtant de définir avec les élèves une démarche et de réaliser une fiche technique. Les amener à verbaliser, en systématisant cette réflexion, aurait pu faire l'objet d'une séance afin de leur faire prendre conscience de l'articulation étroite et nécessaire entre savoir cognitif et métacognitif. Laisser aux élèves le soin de la définir et de comprendre ce qu'elle est, seuls, est une gageure...

L'évaluation, telle que nous l'avons pratiquée et mise en place, n'est pas satisfaisante. Nous nous sommes contentés d'un passage direct sans transition à une situation d'écrit individuel. Nous n'avons pas assuré le passage de la situation en groupe au travail individuel d'une part, et le passage d'un discours sous forme de plan à une rédaction complète, travail qui servirait du même coup l'apprentissage du commentaire composé. Seule une partie des élèves s'en est tirée grâce notamment à

la cohérence du groupement de textes retenu pour l'apprentissage. Nous pouvons tout à fait envisager une évaluation moins répressive, faire mener un devoir en groupe par exemple pour assurer une transition logique.

On peut envisager de préparer davantage le devoir avec les élèves et d'assurer au moins en classe, les premières phases du dispositif (Paraphrase-Impressions-Hypothèses). Nous pourrions également prévoir un questionnaire ouvert, une série de questions qui permettent à l'élève d'être encore guidé dans sa démarche et son questionnement au fil de cette tâche très complexe.

OUVERTURE

Commentaire composé et lecture méthodique

Il existe un continum possible entre l'apprentissage de la lecture méthodique et deux autres types de travaux, le commentaire composé et le brevet des collèges, que nous n'avons à ce jour pas suffisamment expérimenté mais qui peut s'avérer extrêmement productif.

L'apprentissage envisagé et décrit précédemment est censé à terme, préparer les élèves aux exercices oraux du baccalauréat. C'est pourquoi, en tant qu'activité de lecture et d'analyse, il devrait également permettre d'aborder le commentaire composé. Se posent alors les questions du passage du travail en groupes au travail individuel et de l'oral à l'écrit. Ce sont de véritables problèmes auxquels nous proposons peu de solutions élaborées. Pour préparer les élèves à ces étapes, on peut demander à chaque fin de séance à chaque élève de développer et de rédiger un ou deux axes dont le(s) développement(s), élaboré(s) collectivement à l'occasion de la restitution et de la synthèse collectives, figure(nt) sous forme de plan au tableau. Ces productions individuelles peuvent faire l'objet d'un travail en classe (analyse, comparaison...). Il est même possible, à moyen terme, de proposer le développement et la rédaction d'axes n'ayant fait l'objet d'aucun travail spécifique en classe.

Les exigences de ces deux exercices ne sont pas les mêmes. Le commentaire « doit présenter à l'écrit, avec ordre (ordre de complexité croissante) un bilan de lecture du texte proposé en rendant compte de tout l'intérêt du texte²⁸ », tandis que la lecture méthodique n'a pas à rendre compte de tous les effets du texte. Comment intégrer ces notions d'ordre et de totalité (exhaustivité) ? Pourtant, s'il peut paraître que les objectifs et les exigences finales du commentaire composé et de la lecture méthodique ne sont pas strictement les mêmes, on peut poser que les démarches d'approches à mener sur le texte sont sensiblement identiques. Afin de préparer l'apprentissage spécifique du commentaire composé, l'élève peut se voir proposer un certains nombres d'activités qui assureraient un continuum entre les deux

^{28.} Propos tiré d'un manuel élève pour la classe de Seconde, qui reprend le discours des Instructions Officielles.

apprentissages. Elles peuvent se mener en fin de second trimestre, si l'on prévoit de consacrer un apprentissage spécifique du commentaire pendant le troisième trimestre.

- Evaluation formative (intermédiaire) sur un travail individuel (classer selon des critères à définir des devoirs en différents types de productions).
- Démarche comparative autour de productions écrites (devoirs complets ou parties rédigées de lecture méthodique et de commentaire composé) d'une part, et de textes officiels (définition de chaque exercice) d'autre part.
- Récupérer un plan de lecture méthodique élaboré lors d'une séance de l'apprentissage et le faire évoluer afin qu'il coïncide avec un plan possible de commentaire composé.
- Faire mener un commentaire composé en groupes en classe (en quatre heures, rendre une proposition de plan détaillé).
- A l'occasion d'un devoir individuel en classe, favoriser et permettre l'échange d'informations et de trouvailles au sein de la classe.

Le nombre de solutions et de propositions que nous faisons est assez limité. Rappelons-le, notre visée est d'assurer un continuum entre deux apprentissages, celui de la lecture méthodique, traité dans cet article, et celui du commentaire composé qui à lui seul, est l'objet d'une autre étude. C'est un exercice qui tient conjointement de la lecture méthodique, de la lecture expliquée (linéaire) et de l'écrit dissertatif (discussion). Nous pensons que ce que nous proposons peut seulement permettre d'aborder son apprentissage, qui sur un plan textuel est tout à fait spécifique.

Brevet des Collèges et lecture méthodique

Des garanties de réussite aux questions du Brevet des collèges nous semblent contenues dans l'acquisition par l'élève des démarches propres à la lecture méthodique. L'organisation des questions au Brevet en trois étapes successives, dont la dernière est sensée être l'aboutissement en tant que reprise d'éléments de réponse des deux premières, est à mettre en relation avec trois objectifs d'apprentissage de la classe de Troisième : l'argumentation, l'emploi d'outils d'analyse, la lecture méthodique.

Sur des sujets cohérents on pourrait organiser un apprentissage destiné à faire percevoir par les élèves cette progression et ce lien qui existent entre les questions de grammaire et de vocabulaire d'une part et les questions de compréhension d'autre part. Cette progression est à mettre en parallèle avec un procédé spécifique à la lecture méthodique : étude de points précis du texte puis passage à des questions d'ensemble.

On pourra présenter les questions de grammaire et de vocabulaire comme l'application au texte ou à des points précis du texte, d'outils d'analyse spécifiques. Les réponses à ces questions constituant autant d'éléments susceptibles de réinvestissement dans les réponses aux questions de compréhension.

Un travail sur l'organisation spécifique de la réponse aux questions de compréhension peut se mener grâce à une double mise en parallèle : avec le développement rédigé d'une partie d'un axe de lecture méthodique et avec le développement canonique d'une argumentation.

Nous avons conscience que la mise en relation de trois objectifs de la classe de Troisième renvoie à un niveau de compétence large (transversalité, abstraction). Se posent les questions de la cohérence et du transfert. Un tel travail peut être mené avec une bonne classe, mais nous ne pouvons augurer de sa réussite auprès de tous les élèves. Le manque complet de cohérence et de structuration qu'affichent certains sujets constitue aussi un risque et un écueil. Face à de tels sujets les deux premiers points développés plus haut seraient à considérer comme nuls. Les prises de conscience et les repérages qu'ils proposent de faire intégrer par les élèves pourraient alors être considérés comme non valides et non valables.

Dans un accès de confiance gageons seulement que ce type de sujet soit amené à disparaître.

ANNEXE 1

Les textes du groupement dont l'étude faisait l'objet de la séquence décrite : « Portraits de femme, poèmes d'amour »

« Comme on voit sur la branche »

« A une Passante »

Comme on voit sur la branche au mois de mai, la rose.

En sa belle jeunesse, en sa première fleur, Rendre le ciel jaloux de sa vive couleur, Quand l'aube, de ses pleurs, au point du jour l'arrose;

La Grâce dans sa feuille, et l'Amour se repose, Embaumant les jardins et les arbres d'odeur; Mais, battue ou de pluie ou d'excessive ardeur Languissante, elle meurt, feuille à feuille déclose;

Ainsi en ta première et jeune nouveauté, Quand la terre et le ciel honoraient ta beauté, La Parque t'a tuée, et cendres tu reposes.

Pour obsèques reçois mes larmes et mes pleurs, Ce vase plein de lait, ce panier plein de fleurs. Afin que, vif et mort, ton corps ne soit que roses.

(Ronsard, Amours de Marie, II, 4)

La rue assourdissante autour de moi hurlait. Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse,

Une femme passa, d'une main fastueuse Soulevant, balançant le feston et l'ourlet ;

Agile et noble, avec sa jambe de statue. Moi, je buvais, crispé comme un extravagant, Dans son oeil, ciel livide où germe l'ouragan, La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.

Un éclair... puis la nuit ! : - Fugitive beauté Dont le regard m'a fait soudainement renaître, Ne te verrai-je plus que dans l'éternité ?

Ailleurs, bien loin d'ici! trop tard! jamais peut-être!

Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais, O toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais!

(Baudelaire, Les Fleurs du mal)

« Parfum exotique »

Quand, les deux yeux fermés, en un soir chaud d'automne,

Je respire l'odeur de ton sein chaleureux, Je vois se dérouler des rivages heureux Qu'éblouissent les feux d'un soleil monotone;

Une île paresseuse où la nature donne Des arbres singuliers et des fruits savoureux; Des hommes dont le corps est mince et vigoureux,

Et des femmes dont l'oeil par sa franchise étonne.

Guidé par ton odeur vers de charmants climats, Je vois un port rempli de voiles et de mâts Encore tout fatigués par la vague marine,

Pendant que le parfum des verts tamariniers, Qui circule dans l'air et m'enfle la narine, Se mêle dans mon âme au chant des mariniers.

(Baudelaire, Les Fleurs du mal)

« Les Colchiques »

Le pré est vénéneux mais joli en automne Les vaches y paissant Lentement s'empoisonnent Le colchique couleur de cerne et de lilas Y fleurit tes yeux sont comme cette fleur-là Violâtres comme leur cerne et comme cet automne

Et ma vie pour tes yeux lentement s'empoisonne

Les enfants de l'école viennent avec fracas Vêtus de hoquetons et jouant de l'harmonica Ils cueillent les colchiques qui sont comme des mères

Filles de leurs filles et sont couleur de tes paupières

Qui battent comme les fleurs battent au vent dément

Le gardien du troupeau chante tout doucement Tandis que lentes et meuglant les vaches abandonnent

Pour toujours ce grand pré mal fleuri par l'automne

(G. Apollinaire, Alcools)