

LA LECTURE LITTÉRAIRE 3^e / 2^e

Programmé depuis deux ans sous le titre « Les textes littéraires en 3^e/2^e », le numéro de *Pratiques* s'est en fait, dans l'intervalle, dédoublé.

Dans cette première livraison, intitulée finalement « La lecture littéraire 3^e / 2^e », nous avons traité le problème essentiellement sous l'angle de la **lecture des textes**, dans le prolongement immédiat du numéro 76 de *Pratiques* (« L'interprétation des textes ») qui garde toute son actualité.

Dans un second numéro, la recherche portera plus spécifiquement sur l'**écriture**. On y traitera des rapports entre lecture et écriture, de la nécessité de continuer, au lycée, à faire écrire de la fiction et de l'utilité d'introduire, dès le collège, une initiation à la rhétorique des argumentations scolaires écrites (justifier un point de vue et commenter un texte).

Avec l'article de **Jean-Marie FOURNIER** et **Bernard VECK** qui ouvre le numéro, il s'agit d'étudier comparativement ce qui caractérise les activités de lecture au collège par rapport à celles du lycée. Les résultats de cette recherche sont intéressants à plus d'un titre : corpus de textes sélectionnés comme littéraires, savoirs enseignés, valeurs transmises, méthodes de lecture... Nous retiendrons, plus particulièrement, par rapport à la logique de ce numéro :

- que la lecture-compréhension domine largement au collège (voir les questions de compréhension du brevet des collèges) sur la lecture-interprétation ;
- qu'au lycée, l'interprétation des textes est plus un geste magistral de l'enseignant qu'un savoir faire que l'on prend le temps de faire acquérir. Comme l'écrivent les deux auteurs : « L'explication, sous cette forme, ne vise à construire aucun corps de savoir transférable, qui pourrait être réinvesti. Comme ce serait le cas d'un cours de grammaire, par exemple. Elle met en œuvre une érudition multiforme et extensive élaborée progressivement, d'une explication à l'autre, sur le mode de l'accumulation. L'enseignement ne vise pas alors la mise en place de savoir faire constitués en méthode de lecture explicite [...]. Autrement dit, ce sont les *résultats* de la lecture, non les procédures auxquelles elle a eu recours, qui cherchent à se transmettre. »

Il nous a donc semblé opportun de centrer ce numéro sur les procédures interprétatives, qui correspondent aux opérations de « haut niveau » dans les théories cognitives de la lecture, comme l'attestent les articles de **Jean-Louis DUFAYS** et de **Jean-Marie-PRIVAT**.

Jean-Louis DUFAYS, dans un premier temps, recontextualise les théories de référence qui concernent tant les textes littéraires (pensés comme des entités hétérogènes et polysémiques) que la lecture (conçue comme un processus actif et variable de construction du sens). Dans un second temps, il rend compte du fait que l'institution scolaire (Instructions Officielles et manuels) a commencé à modifier ses conceptions de la lecture. On fera référence, ici, pour ne prendre qu'un exemple emprunté aux Instructions Officielles françaises de seconde, à la contestation de l'explication de textes traditionnelle, qui est à la base des présupposés fondateurs de la « lecture méthodique ». Il reste qu'en l'état, si l'on en croit l'enquête sur les représentations des élèves de collèges et de lycée en matière de lecture, dont Anne Rouxel rend compte (1), « il n'y a pas de différence significative dans la répartition des réponses entre les classes de troisième et de première. 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. » (p. 58)

Ce constat rend d'autant plus pertinente la volonté de Jean-Louis Dufays d'introduire dès le collège « une initiation au pluriel des lectures » et de la systématiser au lycée. Pour ce faire, l'auteur achève son article par une série d'activités (objectivation des représentations des élèves concernant les notions d'auteur, de texte, de lecture... ; élaborations de grilles de lecture internes et externes...) qui permettent de construire progressivement le savoir-faire interprétatif des élèves.

Avec l'article de **Jean-Marie-PRIVAT**, le lecteur trouvera une véritable propédeutique au travail interprétatif. Ce travail a été réalisé dans une classe de 3^e mais il peut être tout à fait transposé en 2^e et illustre ce que les nouvelles Instructions Officielles du collège appellent la « lecture analytique » (p. 2 du document d'accompagnement).

L'auteur commence son article en regrettant que la lecture littéraire au collège ne soit, de façon dominante, « que vaguement impressionniste (faite de connivence lettrée), sommairement psychologisante (faite de considérations rudimentaires) ou sèchement technicienne (faite de remarques stylistiques ou linguistiques éparses). » De même, il reproche aux questionnements sur les textes de viser uniquement « soit une vérification ponctuelle et factuelle de la compréhension du contenu de la fiction soit à une explication formelle du choix de l'écriture [...] ». Ces interrogations sont bien entendu nécessaires mais si l'enseignant s'en contente il risque :

- de ne jamais rendre manifeste le cadre interprétatif qui sous-tend toute question sur le sens ;
- d'enfermer les élèves dans les cadres de la lecture « ordinaire », dominée par les modalités émotionnelle et identificatrice de type éthico-pratique qui, sans être négligeables dans la consommation des fictions, ne facilitent pas l'apprentissage de la distance critique ;
- de réduire la lecture littéraire à un relevé systématique des marques linguistiques et des procédés stylistiques.

L'auteur propose, ensuite, après avoir résumé les attendus théoriques de l'ethno-critique, un compte rendu théorico-pratique d'une démarche d'apprentissage de la compétence interprétative. Il s'agit, successivement, de construire avec les élèves une lecture ethno-critique de *Boule de Suif* de Maupassant et de vérifier, six mois après, si les concepts et les principes interprétatifs ont été assimilés et transférés, en les mettant à l'épreuve d'un texte de Rabelais et d'un album pour enfants de parution récente. On retiendra de cette expérience, en premier lieu, les difficultés des élèves. En particulier, l'oscillation entre les sous-interprétations de type identifico-référentiel et les phénomènes de surinterprétation (transformation du modèle ethno-critique en une grille de lecture appliquée mécaniquement sur le texte). On retiendra,

(1) *Enseigner la lecture littéraire*, collection Didact Français, Presse Universitaires de Rennes, 1996.

en second lieu, son triple intérêt didactique. Montrer, d'une part, que l'on peut articuler, dans la lecture scolaire, les approches internes (sous la gouverne des notions de narratologie) et les approches externes (exemplifiées, ici, par les concepts de l'ethno-critique (2)). Prouver, d'autre part, que l'on peut développer chez les élèves une certaine clarté cognitive concernant l'acte de lecture et les initier à la pluralité des lectures. Attester, enfin, que cette compétence interprétative s'apprend et que les processus intellectuels qu'elle implique (définir, identifier, associer, inférer, déduire, vérifier, généraliser...) ne sont contradictoires ni avec les motivations et les intérêts des élèves ni avec de prétendues insuffisances cognitives.

L'article de **Bertrand DAUNAY**, qui achève cette livraison, est à la charnière des deux numéros dont il a été fait mention à l'ouverture de cette présentation. En effet, consacré à la *paraphrase* dans le commentaire de texte littéraire, l'article s'arrête sur un phénomène cognitivo-discursif qui relève à la fois de la lecture (l'élève doit lire et interpréter le texte-source) et de l'écriture (l'élève doit produire un commentaire explicatif du texte étudié).

Bertrand Daunay, dans un premier temps, s'interroge sur la notion même de paraphrase. Il montre ainsi que la tradition scolaire la définit comme un commentaire inacceptable dans la mesure où il répète les idées du texte-source sans les expliquer. Il montre aussi que la paraphrase est, en fait, une opération de reformulation textuelle – évoquée par la rhétorique et retravaillée par la linguistique textuelle – que les élèves de collège mettent en œuvre dans différentes situations scripturales (résumé de texte, questions de compréhension du brevet des collèges...). Apparaît ainsi une rupture entre collège et lycée puisque ce qui est autorisé et légitime jusqu'en troisième devient objet d'interdit et source de disqualification en seconde.

Dans un second temps, Bertrand Daunay essaye d'expliquer ce changement de statut de la paraphrase d'un cycle à l'autre. Il fait alors l'hypothèse que le rejet de la paraphrase est consubstantiel, à la fois, à une représentation du texte littéraire (manière inédite et singulière de produire du sens que l'on ne doit pas répéter avec des mots ordinaires) et à une conception du commentaire littéraire (glose métatextuelle suffisamment distante du texte analysé).

Dans un troisième temps, Bertrand Daunay suggère de considérer positivement la paraphrase comme un moment transitoire dans l'apprentissage de la compétence à interpréter et à commenter un texte. Pour ce faire, l'auteur propose d'abord des activités qui cherchent à aider les élèves à prendre une bonne distance critique par rapport aux textes en analysant les différents types de rapports métatextuels que les textes peuvent entretenir entre eux. Il décrit, ensuite, une démarche formative ayant pour objectif de faire réfléchir les élèves sur la notion même de paraphrase, en les encourageant à améliorer des productions paraphrastiques.

Bertrand Daunay confirme ainsi, sur cet exemple particulier, qu'un apprentissage explicite et progressif de la compétence interprétative est possible.

Nous concluons cette introduction du numéro par une série de remarques.

1. Construire une compétence interprétative des textes littéraires c'est apprendre aux élèves à mettre le texte étudié en relation avec des informations qui le contextualisent (3), sachant que le contexte peut être envisagé tendanciellement soit comme synchronique et hétérogène (rapports entre le texte et les autres discours tenus à la même époque (esthétique, philosophique, religieux, scientifique, technique, politi-

(2) On trouvera un autre exemple d'approche externe, qui ne se réduit pas à des informations biographiques, dans les activités proposées par Patrick GOUJON (*Pratiques* n°91, « Les fables de La Fontaine ») à propos du lectorat de La Fontaine et des images que le fabuliste veut se donner de lui-même en fonction du goût de ses contemporains.

(3) Comme l'écrit Simone LECOINTRE : « lire, c'est mobiliser autour du mot des valeurs venues d'ailleurs : du cotexte, du contexte, de l'intertexte ; c'est rassembler du sens, c'est conférer au sens un "volume" ». (*Langue Française*, n° 103, p. 103.)

que...)), soit comme historique et homogène (rapports entre le texte et les genres littéraires, les autres textes de l'auteur, son style, le lectorat visé, l'état de la langue...). Sachant aussi que le choix du type de contexte privilégié dépend de la grille interprétative utilisée par l'analyste.

On retiendra de l'étude de J.-M. Fournier et de B. Veck qu'au collège comme au lycée les savoirs présents pour les études littéraires sont essentiellement d'ordre formel. Il est donc important, comme le prouvent les articles de J.-L. Dufays et de J.-M. Privat de les compléter par des savoirs qui problématisent les rapports entre textes et contextes autrement qu'en termes de biographie, de sources et d'allusions historiques et encyclopédiques. Cela implique la constitution de **dossiers documentaires** grâce auxquels des lectures plurielles et culturelles seront possibles.

2. La lecture littéraire qui fait l'objet de ce numéro n'est pas la seule modalité de la lecture à développer.

Au collège, en particulier, on accordera une place importante aux activités de **médiation culturelle** (familiarisation avec les lieux du livre et avec la culture du livre), comme le conseillent les dernières Instructions Officielles du collège et comme l'illustre le numéro 80 de *Pratiques* intitulé « Pratiques de lecteurs ».

Au collège, toujours, on aura le souci de mettre en place des bibliothèques de classe ou d'utiliser le CDI, car les activités afférentes à ces dispositifs (lecture en réseaux, échanges autour des livres, rencontres avec les écrivains...) jouent un rôle important dans la *motivation* des élèves pour la lecture.

Au collège, enfin, on n'omettra pas d'initier les élèves aux écrits par l'intermédiaire desquels s'effectuent les apprentissages culturels et méta-lectureux (constitution d'un dossier (voir le numéro 79 de *Pratiques*) ; réalisation d'une fiche de lecture (voir le numéro 90 de *Pratiques*...)).

3. Au collège, comme au lycée, des savoirs référant aux genres littéraires et aux faits de langue sont désormais officiellement programmés. On se gardera des dérivés « technicistes », en n'oubliant jamais qu'ils ne sont que des moyens réflexifs au service de l'interprétation des textes.

4. Il serait judicieux de continuer au lycée les activités d'écriture des textes fictionnels (écrire avec ou dans un texte d'auteur). Elles contribuent à enrichir les compétences de lecture et ont le mérite d'atténuer les effets de rupture entre 3^e et 2^e.

5. Mieux penser l'articulation entre collège et lycée, au niveau de 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 des collèges appellent la lecture « analytique » ;
- au niveau du lycée, en prenant le temps de monter des activités formatives – le travail de B. Daunay sur la paraphrase en est un exemple – qui agissent en profondeur sur les compétences des élèves.

Cela passe par des programmes allégés en matière d'auteurs à étudier, par une programmation explicite de savoirs concernant tant les discours et leur fonctionnement que les relations entre textes et contextes (institution littéraire, auteur, biographie, intertextualité, formes d'inscription de l'histoire dans le texte et de médiation du texte et du contexte, lectorat...), 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.

André PETITJEAN