

## DOSSIER RECHERCHES ACTIONS (1)

### ANALYSE DE TEXTE

#### Lecture(s) méthodique(s)

*Quelles conceptions de la lecture ?*

*Pour quels projets ?*

*Actes des Journées d'étude et de recherche*

*ANIFEC, Angers*

L'Association Nationale des Instituts de Formation de l'Enseignement Catholique a réuni les 8 et 9 mai 1992 un certain nombre de "spécialistes" de la lecture méthodique pour tenter de faire le point sur la mise en oeuvre de cette démarche dans les lycées et collèges.

Plusieurs thèmes, liés aux problèmes de cette mise en oeuvre ont été abordés.

**La lecture.** Domine, dans les différentes contributions, l'idée que lire c'est "apporter une signification à" et non "tirer une signification de" ; que c'est prélever des informations dans la langue écrite pour construire une signification. L'activité de lecture n'est donc plus considérée comme la perception d'un sens que l'auteur a préalablement défini, mais comme une construction par le lecteur d'un sens personnel. Pour H.R Jauss, un des chefs de file de "l'École de Constance", "*la lecture crée chaque fois le sens*". Par lecture, il entend l'interaction entre le texte et le lecteur. "*L'enracinement historique, le contexte social et culturel, modifient les perspectives et les représentations qui définissent l'acte de lire.*" Pour W. Iser, autre membre de cette école, "*Le sens, comme la beauté, ne sont plus considérés comme des données du texte, mais comme naissant de l'interaction que le discours littéraire sollicite et postule en tant que tel. Ainsi l'au-delà de l'oeuvre est condition de l'oeuvre, et sa permanence historique repose sur la pluralité immanente de ses réceptions futures. Cette inscription se fait grâce aux formes, et c'est ce qu'on appelle l'art*".

Cette conception de la lecture implique un renouvellement de la façon d'appréhender les textes. Le structuralisme conduisait à une étude des textes en eux-mêmes et pour eux-mêmes, comme des entités closes. Fi du sens, voilà les sens ! Sens pluriels qui résultent du travail du lecteur, de ses attentes et de ses propres compétences. E. Charmeux pousse très loin cette affirmation en déclarant "*Le sens n'est jamais dans le texte, mais dans la tête du lecteur...*".

Cependant il convient de nuancer et de ne pas réduire l'auteur à la portion congrue qui le rendrait transparent. "*Le texte est donc un tissu d'espace blanc... un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général, il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité*" rappelle Umberto Eco et D. Maingueneau ajoute dans *Éléments de linguistique pour le texte littéraire* : "*Le texte littéraire n'est pas un "message" circulant de l'âme de l'auteur à celle du lecteur, mais est un dispositif ritualisé ou sont distribués des rôles*".

La question primordiale est donc, pour le lecteur, de se demander comment le texte a été conçu pour qu'il soit en mesure de produire les effets auxquels il a été sensible.

Aussi, pour que le lecteur ait la plus grande liberté de production de sens, doit-il maîtriser ces formes, les connaître et les reconnaître.

Les compétences du lecteur. L'activité de construction de sens demande plusieurs compétences du lecteur.

#### 1) Une compétence "encyclopédique".

La construction personnelle du sens exige de mettre en rapport les éléments du texte avec des connaissances générales et extra-textuelles car un texte est étroitement dépendant de la culture qui l'engendre.

La difficulté de lecture de textes indiens ou chinois dépend en grande partie de notre méconnaissance de ce contexte externe. Les mêmes difficultés apparaissent sur des textes français qui véhiculent de plus en plus un monde étranger à une grande partie des élèves. Un exemple emprunté à U.Eco peut illustrer ces dires : il s'agit de définir le contexte encyclopédique qui entoure un mot pourtant simple, celui de LION. Ce LION peut être associé à trois domaines (en fait on pourrait sûrement en trouver d'autres) :

- le lion de la jungle avec ses connotations : liberté, férocités
- le lion du cirque : dressage, habileté,
- le lion du zoo : captivité, défaite, humiliation...

Ainsi, dès les premières lignes, *le Lion* de J.Kessel s'apparente au lion de la jungle, avec l'ensemble des attributs qui s'y rapportent et qui constitueront un élément important de la trame du roman. Il est bien évident que le mot LION ne renverrait pas automatiquement aux mêmes connotations très marquées par la culture occidentale et il est probable qu'un Africain n'envisagerait pas le problème sous le même angle.

Un des postulats de la lecture méthodique est de ne pas invalider telle ou telle interprétation, si tant est qu'elle soit validée avec des éléments probants.

### 2) La connaissance du support linguistique.

L'interprétation d'un texte, s'il se fait en liaison avec une vision du monde, ne peut faire l'impasse d'une analyse linguistique, lexicale et syntaxique. C'est ici que les théories linguistiques récentes sont le plus à l'œuvre : pragmatique, théories des discours, des types de textes, classification par genre, construction du système énonciatif, la liste est longue et il s'agit avant tout pour le lecteur de maîtriser ses compétences et de ne mettre à l'œuvre que celles qui vont se révéler pertinentes.

### 3) Une compétence logique.

Il s'agit d'une logique de mise en relation, de déduction à partir d'hypothèses et d'indices choisis de façon pertinente, entre le texte et le hors-texte. Il convient alors de répertorier, de classer, de mettre en système un certain nombre d'éléments par rapport à des hypothèses de lecture. Ce "chemin expérimental" constitue le processus de construction de sens.

**Les apprentissages.** L'explication de texte classique reposait sur le modèle du cours magistral et de la transmissibilité du savoir remontant à la scolastique du Moyen-âge, époque où les livres étaient rares et la parole de l'érudite source de savoir. Le recrutement des professeurs sur des critères de savoir est grandement tributaire de cette conception.

La Lecture Méthodique repose sur le modèle constructiviste de l'apprentissage et les référents théoriques de Bachelard et Piaget renforcés par ceux de Bruner et de Wygotsky. Apprendre c'est réorganiser, avec des ruptures s'il le faut, des schémas acquis antérieurement. L'apprentissage suppose une activité individuelle, oblige à prendre en compte l'erreur, notion fondamentale. La connaissance est une construction, une organisation et une mise en relation, éphémère, sujette à modification en fonction des expériences. C'est aussi la conscience que l'on a des processus de la connaissance et la possibilité d'une démarche réflexive sur ses propres stratégies d'acculturation.

Il est clair que tous ces bouleversements de la notion même de travail sur les textes et de l'activité de lecture auxquels s'ajoute le changement social des élèves conduisent à revoir les pratiques pédagogiques des professeurs de français. Aux progressions classiques (acquisition de la langue au collège, travail sur les 16 et 17<sup>ème</sup> siècles en seconde puis sur les 18 et 19<sup>ème</sup> siècles en première) se substituent d'autres progressions qui sont encore à inventer. Les savoirs généraux sur la littérature, sur les auteurs, sur les courants qui occupaient une place privilégiée dans la pédagogie du français, *perdent de leur importance au profit des savoirs instrumentaux - méthodologiques et culturels - qui permettent d'améliorer les compétences de lectures des élèves* (G. Langlade). Les professeurs ne possèdent plus a priori le sens du texte.

**Les conséquences didactiques.** L'organisation et le fonctionnement de la classe de français s'en trouvent transformés. Le professeur a pour premier rôle de proposer des projets de lecture qui ne sauraient se limiter à faire prendre connaissance des textes pour y prélever quelques informations ou à susciter quelques échanges sur la manière dont chacun les reçoit. Les projets de lecture proposés trouvent aussi leur justification dans le texte même, puisqu'il s'agit d'en étudier le fonctionnement, le statut, les enjeux.

Si le texte n'est signifiant que dans sa globalité et sa mise en réseau avec d'autres textes, il est légitime de demander aux enseignants de faire étudier des oeuvres complètes et des groupements de textes. Les textes complexes obligent à diversifier les entrées, les axes et les modalités de la lecture. Quant au groupement textuel, il doit s'effectuer selon une thématique et/ou une problématique textuelle.

Si le texte n'est plus considéré comme une succession d'énoncés, mais comme la combinaison d'éléments linguistiques et rhétoriques, il n'est plus pertinent de diviser l'enseignement linguistique de la lecture ou de l'écriture. La progression grammaticale devra être déterminée par les textes à lire et à produire et non par le découpage d'un manuel de grammaire. Le travail métalinguistique doit s'effectuer sur des discours authentiques pour qu'y soient analysées des régularités et des variations.

En lecture, le professeur de français, à l'aide de son questionnement, aide les élèves à repérer dans un texte les marques de l'énonciation, les procédés rhétoriques, les réseaux lexicaux, les modalités du discours ; à identifier l'image du destinataire, le lecteur modèle, le narrateur, les points de vue énoncés, la vision du monde, l'idéologie plus ou moins explicites, à l'aide de marques linguistiques...

**Les conséquences pédagogiques.** Dans le seul cadre du cours de français, le professeur peut susciter des projets collectifs qui inscrivent les élèves dans un réseau de communication sociale, dans la classe, dans l'établissement, avec l'extérieur. Ces projets finaliseront les apprentissages en leur donnant des enjeux. Le souci didactique permettra à l'enseignant de définir le projet qu'il proposera aux élèves, les textes qu'il leur fournira, les démarches par lesquelles ils seront interrogés. L'horaire pourra se partager entre temps consacré aux recherches documentaires, aux lectures personnelles, aux activités de production, d'observation, de théorisation, de systématisation légitimées par le projet.

Mais il est clair que cette démarche d'appropriation par l'élève du fonctionnement de la langue interroge d'autres disciplines. La lecture de textes historiques (où l'analyse de discours est très pratiquée et très proche de la Lecture Méthodique), scientifiques (sciences naturelles et physiques...) nécessite également une approche méthodique, certainement adaptée aux contraintes propres à ce type d'énoncés (les métaphores ont-elles le même statut dans le texte de physique que dans *Les mémoires d'outre tombe* ?!).

**Résistances et fausses interprétations.** Cette innovation pédagogique suscite chez les professeurs bien des réticences dues au décalage entre l'enseignement qu'ils ont reçu à l'université et les exigences d'aujourd'hui. M. Descotes a réalisé une enquête qui montre que nombre d'enseignants âgés ne connaissent pas le terme d'esthétique de la réception, encore moins ce que cela recouvre, alors que la lecture méthodique s'y réfère abondamment... La Lecture Méthodique suppose la remise en cause de bien des savoirs dans bien des domaines... et les faux-fuyants prennent de multiples aspects : refus pur et simple, découpage du programme en micro-objectifs d'apprentissages qui postule que la somme des compétences acquises pourrait garantir la résolution de problèmes complexes dans des situations véritables (en atomisant les savoirs théoriques et pragmatiques on risque d'ôter tout sens aux activités qui visent leur acquisition), organisation de la classe inchangée même si on se réfère aux objectifs de la LM.

La Lecture Méthodique c'est donc une véritable rupture et non un simple aménagement des anciennes pratiques au regard de nouvelles théories.

Denis FOUCAMBERT