

## **Année universitaire 2018-2019**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Second degré***

***Parcours : DU – Lettres Modernes***

# **Lecture analytique et commentaire de texte en première : le morcellement, une source de malentendus**

**Présenté par Maëlle Porcheron**

**Ecrit scientifique réflexif de DU encadré par Marie-Sylvie Claude**

## Table des matières

|                                                                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Introduction .....                                                                                                                                         | 1  |
| 2. Qu'est-ce qu'un malentendu socio-cognitif ? .....                                                                                                          | 1  |
| 2. 1. Définition générale des malentendus socio-cognitifs.....                                                                                                | 1  |
| 2. 1. 1. Le problème de la secondarisation, ou du métalangage scolaire .....                                                                                  | 2  |
| 2. 1. 2. Une dimension sociale, qui dépasse le cadre scolaire .....                                                                                           | 3  |
| 2. 2. Origines des malentendus socio-cognitifs.....                                                                                                           | 3  |
| 2. 2. 1. L'influence du milieu socio-culturel dans les malentendus socio-cognitifs .....                                                                      | 3  |
| 2. 2. 2. L'influence des pratiques d'enseignement dans les malentendus socio-cognitifs :<br>une hypothèse relationnelle .....                                 | 4  |
| 3. Les malentendus socio-cognitifs et la didactique du français : le problème de la lecture<br>analytique .....                                               | 6  |
| 3. 1. Un croisement d'approches : pourquoi la question des malentendus socio-cognitifs<br>intéresse-t-elle particulièrement la didactique du français ? ..... | 6  |
| 3. 2. Comment les malentendus socio-cognitifs interfèrent-ils avec la lecture littéraire ?.....                                                               | 7  |
| 3. 2. 1. Une hésitation de la didactique sur la posture de l'élève : approche descendante et<br>approche ascendante.....                                      | 7  |
| 3. 2. 2. La difficulté de la « secondarisation » face à un texte littéraire.....                                                                              | 8  |
| 3. 2. 3. Deux tentatives de résolution du problème .....                                                                                                      | 9  |
| 3. 3. Le cas particulier de la lecture analytique en lycée.....                                                                                               | 10 |
| 3. 3. 1. Cadre théorique .....                                                                                                                                | 10 |
| 3. 3. 2. Le problème spécifique du morcellement : une source de malentendus.....                                                                              | 12 |
| 3. 4. Problématique.....                                                                                                                                      | 13 |
| 3. 5. Hypothèse.....                                                                                                                                          | 14 |
| 4. Méthode.....                                                                                                                                               | 15 |
| 4. 1. Participants. ....                                                                                                                                      | 15 |
| 4. 2. Matériel et procédure.....                                                                                                                              | 16 |
| 4. 2. 1. Deux dispositifs pédagogiques différents pour la lecture analytique.....                                                                             | 17 |
| 4. 2. 2. Mesure du succès ou de l'échec des deux méthodes.....                                                                                                | 17 |
| 5. Résultats. ....                                                                                                                                            | 18 |
| 5. 1. Confiance des élèves en leurs propres capacités à réaliser l'exercice.....                                                                              | 19 |
| 5. 2. Réflexion et analyse du texte.....                                                                                                                      | 20 |
| 5. 3. Organiser sa réflexion .....                                                                                                                            | 22 |
| 5. 4. Être dans une posture de commentateur.....                                                                                                              | 25 |
| 6. Discussion .....                                                                                                                                           | 27 |
| 6. 1. Re-contextualisation.....                                                                                                                               | 27 |

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| 6. 2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....        | 28 |
| 6. 2. 1. Aspect formel de l'exercice.....                      | 28 |
| 6. 2. 2. Aspect herméneutique de l'exercice.....               | 29 |
| 6. 2. 3. Une question de posture : un malentendu non levé..... | 30 |
| 6. 3. Limites et perspectives .....                            | 34 |
| 7. Conclusion.....                                             | 35 |
| 8. Bibliographie.....                                          | 37 |

## 1. Introduction

L'analyse de textes en cours de français a pris de nombreuses formes depuis le début de son enseignement, de l'explication orale au commentaire de texte écrit, en passant par la « lecture méthodique » des programmes de 1987 (Daunay, 2004, p. 56) et, plus récemment, par la « lecture analytique » qui fait aujourd'hui l'objet d'une interrogation orale lors de l'épreuve anticipée de français en première. Les méthodes d'enseignement sont tout aussi variées que ces exercices, voire plus encore : elles dépendent, dans une certaine mesure, de chaque enseignant. Elles rencontrent également plus ou moins de succès auprès des élèves : combien d'entre eux quittent le lycée sans avoir compris ce qu'était un commentaire de texte ? Et pour cause : il n'est pas impossible que cette incompréhension soit une construction sociale, en partie liée à la façon d'enseigner l'analyse de textes. C'est ce que ce travail cherche à savoir : les difficultés à comprendre l'analyse textuelle sont-elles, d'une part, le fruit d'un héritage social ? D'autre part, dans quelle mesure l'action de l'enseignant entretient-elle ces difficultés ? En un mot, y a-t-il des malentendus socio-cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage de l'analyse textuelle ?

Pour répondre à ces questions, je consacrerai une partie de ce travail à la définition des malentendus socio-cognitifs (2), avant d'interroger le rapport entre ce concept et la didactique du français (3). Enfin, j'exposerai une expérience menée avec des élèves de première ayant pour objectif de comparer deux méthodes d'enseignement de l'analyse de textes, pour savoir laquelle provoque le moins de malentendus (4, 5, 6).

## 2. Qu'est-ce qu'un malentendu socio-cognitif ?

### 2. 1. Définition générale des malentendus socio-cognitifs

Pour définir cette notion complexe, partons d'abord de la notion de malentendu, telle que donnée par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (<http://cnrtl.fr/definition/malentendu>, consulté le 19/02 à 10h53) : « Divergence d'interprétation sur la signification de propos ou d'actes entraînant un désaccord. » Bautier et Rayou expliquent pourquoi et avec quel sens ce terme peut être transposé dans le cadre de l'apprentissage scolaire : « Nous avons avancé la notion de malentendu (Bautier et Rochex, 2007, Bautier et Rayou, 2013) pour décrire les différences le plus souvent qualitatives entre les élèves qui « réussissent » et ceux dont les difficultés s'accumulent au long de la scolarité » (Bautier et

Rayou, 2015, p. 30). Les malentendus scolaires sont des malentendus sociaux en ce sens que les enseignants peuvent penser, ou bien que les élèves ne comprennent pas parce qu'ils sont moins intelligents, ou bien qu'ils travaillent moins, alors que la raison en est sociale, c'est le parcours de socialisation qui crée des dispositions différenciées pour réussir à l'école, par acculturation différente aux codes scolaires. Et ce sont des malentendus cognitifs en ce sens qu'ils ont pour conséquences des difficultés d'apprentissage pouvant aboutir à des lacunes parfois jamais comblées par les élèves. Bautier et Rayou explicitent le mécanisme de ces malentendus : « Les élèves, face à des documents et consignes de travail, mobilis[ent] leurs expériences, leurs valeurs morales, leurs connaissances et pratiques ordinaires. [...] Ces mobilisations p[eu]vent faire obstacle à la compréhension des textes et plus encore à la possibilité de répondre « selon les attendus scolaires » aux consignes. Nous avons qualifié de « malentendus », le fait que, de leur côté, ces élèves estimaient souvent à tort faire ce qu'il fallait et que, de leur côté, les enseignants pensaient indûment que la sollicitation des opinions et expériences des élèves leur facilitait la tâche scolaire lorsqu'ils étaient en difficulté » (Bautier et Rayou, 2015, p. 30). C'est donc le rapport cause/conséquence des difficultés d'apprentissage qui est interrogé par la notion de malentendu : les professeurs observent les difficultés de leurs élèves, mais peuvent se méprendre sur la cause, et les élèves se méprennent aussi sur la cause de leurs difficultés, pouvant penser qu'ils sont « naturellement mauvais », que travailler leur sera inutile, que les professeurs ont quelque chose après eux... Les réactions de chacun seront alors mal interprétées par l'autre : du côté des élèves, cela pourra aboutir à une perte de la confiance en ses capacités dans le domaine scolaire, tandis que les professeurs pourraient penser avoir affaire à des élèves qui ne veulent pas apprendre, cherchent le conflit, se défient d'eux... sans en percevoir justement la cause.

### **2. 1. 1. Le problème de la secondarisation, ou du métalangage scolaire**

L'on peut donc peu ou prou résumer les malentendus socio-cognitifs à l'idée d'un *hic et nunc* de l'élève. En effet, l'élève en situation de malentendu n'arrive pas à prendre de recul par rapport au document qui lui est proposé ou à l'activité qui lui est demandée.

Certains élèves ne parviennent pas à adopter une « attitude de secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91), c'est-à-dire à voir les objets étudiés à l'école comme de véritables objets d'interrogation. Les discours premiers sont entendus (selon une terminologie de Bakhtine) comme discours liés au contexte ; or, certains élèves ont du mal à sortir de ce contexte de production des énoncés. « Le fait que la constitution des savoirs renvoie toujours à des

questions posées au-delà de soi et de la situation immédiate par une culture et des hommes qui les ont précédés est aujourd'hui une dimension du sens de l'école difficile à appréhender pour les élèves qui évaluent les savoirs à l'aune d'une vérité ou d'une utilité qui leur est extérieure. » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91) Tout est donc perçu comme une tâche immédiate, un « travail d'élève » à effectuer dans l'instant.

### **2. 1. 2. Une dimension sociale, qui dépasse le cadre scolaire**

Les malentendus socio-cognitifs sont à l'origine d'inégalités d'apprentissage notables, et, partant, d'inégalités de réussite. S'il y a différence de réussite, c'est qu'il y a différence d'apprentissage, or le rôle de l'école est bien de permettre l'apprentissage de tous.

Les élèves confondent des attentes sociales (être poli, bien se comporter...) et des attentes d'apprentissage (s'approprier les savoirs scolaires, comprendre les attendus des exercices). S'ils sont en échec d'apprentissage, ils le prennent alors comme un désaveu social, et se sentent discriminés. Cela vaut surtout au moment du passage de l'école primaire au collège, puis du collège au lycée. « Les 'contrats didactiques' [...] changent d'un niveau à l'autre, et les élèves ne repèrent pas ces changements » (Rayou, 2012, p. 13). En conséquence, l'école contribue à créer des différences sociales au lieu de les résoudre.

Deux facteurs peuvent être mis en avant (Bautier et Goigoux, 2004) : la disposition socio-langagière et socio-cognitive des élèves en ce qu'elle dépend de leurs modes de socialisation et le caractère implicite des attendus scolaires.

## **2. 2. Origines des malentendus socio-cognitifs**

### **2. 2. 1. L'influence du milieu socio-culturel dans les malentendus socio-cognitifs**

Selon Sylvie Cèbe (2001), les parents peu familiers avec les réquisits scolaires valorisent l'obéissance et ont tendance à être directifs, le but étant avant tout d'atteindre un résultat. Les parents familiers avec les réquisits scolaires favorisent la compréhension et l'autonomie et adoptent une pédagogie de l'erreur. En conséquence, les enfants des milieux favorisés sont ensuite plus aptes à se conformer aux attentes scolaires, à apprendre de manière autonome, à persévérer devant l'échec. « Si certains élèves apprennent à apprendre « par héritage », d'autres ont besoin que l'école les y aide » (Cèbe, 2001, p. 4). Or 75% des enseignants de maternelle

pensent que la socialisation et le développement de l'autonomie sont des enjeux majeurs : « La socialisation (définie comme la capacité à respecter les règles du jeu scolaire et à réguler ses comportements) semble donc être, aux yeux des enseignants, un préalable aux apprentissages » (p. 4.).

### **2. 2. 2. L'influence des pratiques d'enseignement dans les malentendus socio-cognitifs : une hypothèse relationnelle**

Mais le milieu socio-culturel n'est pas seul en cause : les pratiques d'enseignement peuvent créer ou aggraver les malentendus.

Le premier problème est le décloisonnement des savoirs à l'école, dans le but de se forger une culture personnelle globale, mais qui implique de jouer sur plusieurs registres de compréhension : certains enfants y ont été préparés par leur socialisation scolaire et extra-scolaire, et d'autres non. « Là où l'École française s'était construite dans la clôture symbolique et les savoirs strictement disciplinaires avec leur accompagnement d'exercices et de pratiques d'exercisation, spécifiques de chaque discipline, l'École très contemporaine fait éclater ces références par une porosité de plus en plus grande non seulement entre les disciplines scolaires, mais aussi entre l'École et ce qui n'est pas elle » (Bautier et Rayou, 2015, p. 30). Le but de ce décloisonnement est de permettre aux élèves d'être acteurs de la construction de leurs savoirs et de leur permettre de faire des liens, non seulement entre les différentes matières qu'ils apprennent (ce qui est par exemple l'objectif des projets interdisciplinaires), mais aussi entre les savoirs scolaires et le monde qui les entoure. Le problème est que cela suppose une grande souplesse cognitive : les supports, les types d'activités demandées, les pré-requis, les compétences mobilisées varient du fait de ce décloisonnement... Chaque discipline n'est plus un monde clos avec son type d'activité privilégié, voire exclusif. Mais les élèves ne sont pas toujours capables d'une telle variation cognitive. La transférabilité des savoirs dans d'autres domaines de réflexion ne va pas d'elle-même, et suppose une certaine aisance dans les disciplines concernées. Il y a peut-être un premier temps de « cloisonnement » des savoirs nécessaire aux élèves comme cadre de réflexion avant qu'ils puissent étendre leurs compétences au-delà d'une seule discipline à la fois.

Le second problème est plus propre aux situations d'enseignement quotidiennes dans la classe et relève à proprement parler de la relation professeur/élèves. Selon Sylvie Cèbe (2001), les élèves issus de familles peu accoutumées aux réquisits scolaires sont plus dissipés, ont tendance à commencer plusieurs tâches sans en finir aucune, ont du mal à se concentrer. En

conséquence, ils sollicitent l'attention constante du professeur pour rester focalisés sur une activité, parce que la situation d'apprentissage est « hors de portée de leur prise de conscience » (p. 4, citant J. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983). En répondant à leur sollicitation permanente, l'enseignant les empêche donc, bien malgré lui, de devenir de meilleurs apprenants : « en acceptant de contrôler de l'extérieur leurs comportements et leur attention, on renforce un type de fonctionnement peu efficace caractéristique des mauvais apprenants » (p. 4).

L'hypothèse que l'on peut faire est celle d'« une inadéquation des pratiques d'enseignement (objectifs assignés, choix des tâches, modes de régulation, etc.) aux caractéristiques de certains élèves les moins performants issus des milieux populaires. » (Bautier et Goigoux, 2004, P. 93) La part de responsabilité de l'école dans les malentendus socio-cognitifs est donc conséquente.

Deux contraintes que s'imposent beaucoup d'enseignants donnent lieu à des malentendus. La première serait de « favoriser l'activité des élèves » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 96). Les enseignants peuvent penser que l'essentiel est que les élèves participent, prennent la parole en classe, sans forcément veiller à ce que leurs interventions aient un contenu cognitif adéquat. La seconde serait de « construire une motivation suffisante » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 96) : les enseignants créent des scénarios avant tout destinés à motiver les élèves, les engager et les maintenir dans le travail. mais cela peut multiplier les activités et facultés cognitives requises, ce qui peut induire les élèves en erreur. Il s'agit alors de les motiver pour s'acquitter du travail ou participer en classe, sans forcément veiller à ce que ce soit sur le mode cognitif nécessaire aux apprentissages. Le problème est que les enseignants prennent alors l'implication des élèves comme un signe en soi de succès de la leçon, ce qui ne permet pas de mesurer les acquis intellectuels effectifs des élèves au terme du cours.

Un écueil dans lequel tombent alors fréquemment les professeurs consiste à proposer des tâches trop fermées : « par souci de faciliter leur réussite et de préserver leur image de soi, on leur propose des tâches simplifiées à l'excès, morcelées et ne faisant appel qu'à des compétences cognitives 'de bas niveau' » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 97). Autrement dit, croyant aider leurs élèves et les guider vers la construction d'un savoir, les enseignants font obstacle à cette construction, en donnant à l'activité demandée un aspect techniciste : l'activité est une addition de tâches courtes et facilitées. Mais les élèves ne font pas nécessairement le lien entre les tâches courtes qui se succèdent et l'objectif final de l'activité : le professeur entrave ainsi le cheminement vers son propre objectif, ne prenant pas conscience du malentendu qui se joue.



La résolution des malentendus socio-cognitifs permettrait de s'acheminer vers la construction positive d'un savoir.

Selon Sylvie Cèbe (2001), pour empêcher les malentendus socio-cognitifs, il faut une pratique autoréflexive de l'apprentissage, qui permet de développer une métacognition, de maîtriser un métalangage scolaire. « Pour nous ce n'est pas l'action qui est le moteur du développement mais la prise de conscience de ses propriétés » (p. 5). Cela n'implique pas de laisser libre cours aux volontés et aux désirs de l'élève en classe, et paradoxalement ce cheminement vers l'autonomie doit s'accompagner d'un guidage très serré, mais non directif : « On fait l'hypothèse que, par la suite, les élèves devraient se libérer de l'exigence des formats, la métacognition et le langage intériorisé jouant le rôle de régulateur interne » (p.5). Sylvie Cèbe déplore toutefois que l'école centre encore trop son action éducative sur le résultat et non sur une prise de conscience des moyens d'acquisition des connaissances, ce qui empêche les élèves de développer certaines compétences et de s'acculturer aux implicites scolaires : « Alors que nous centrons l'attention de nos élèves sur la structure des tâches, l'abstraction du système relationnel contenu dans leurs procédures et leur fonctionnement, l'école maternelle tend plutôt à les centrer sur les traits de surface des tâches, la performance et la réussite » (p. 6). Il nous semble que ce propos pourrait être étendu au lycée.

### **3. Les malentendus socio-cognitifs et la didactique du français : le problème de la lecture analytique**

#### **3. 1. Un croisement d'approches : pourquoi la question des malentendus socio-cognitifs intéresse-t-elle particulièrement la didactique du français ?**

Selon les analyses de Dufays (2017), le français langue première est lieu d'une ambiguïté, en ce qu'il se situe à la croisée de l'expertise et de la pratique sociale. L'on comprend aisément en quoi cela peut être source de malentendu si l'on considère les professeurs comme des garants de l'expertise, alors que le français langue première relève d'abord pour les élèves d'une pratique sociale : le texte n'a pas le même statut pour les élèves et les professeurs, les uns voyant en lui d'abord l'objet d'un investissement émotionnel, de l'exercice d'une subjectivité, les autres l'objet d'un savoir (voir *infra*, 2.2.2.). L'investissement émotionnel et subjectif n'est pas cependant à rejeter en soi, mais est une première étape vers la considération du texte comme objet de savoir : il faut que ce pont s'opère pour les élèves. Il faut alors relever une difficulté

supplémentaire : certains élèves s'investissent peu subjectivement dans la lecture des textes, pour diverses raisons. La source des malentendus en didactique du français est donc double.

### **3. 2. Comment les malentendus socio-cognitifs interfèrent-ils avec la lecture littéraire ?**

On peut cependant avancer que cette ambiguïté semble recouper peu ou prou les hésitations de l'histoire de la réception, entre l'idée de chaque lecture comme une expérience subjective unique et le postulat structuraliste du texte comme système auto-suffisant ou tout au moins « 'partition' qui n'autorise qu'un jeu limité de variations » (Dufays, 2017, p. 11). Les malentendus socio-cognitifs qui se créent autour de la lecture littéraire en classe semblent être en partie le reflet de la difficulté de tout lecteur, y compris et peut-être même surtout des lecteurs « experts », à statuer sur le texte comme objet de savoir, en amont même d'une approche didactique. Le texte littéraire pourrait être vu lui-même comme lieu de malentendu... Ce qui ne facilite pas la tâche quant à savoir comment l'approcher didactiquement.

#### **3. 2. 1. Une hésitation de la didactique sur la posture de l'élève : approche descendante et approche ascendante**

Précisément, la didactique du français manifeste cette hésitation dans la posture à adopter face au texte. Daunay (2007) souligne l'effet de balancier permanent entre formalisme et subjectivisme, « empirisme spontanéiste » (p. 47).

Daunay souligne les effets pervers de la première approche, qui revient à exclure le sujet lecteur du texte : « Ce qui m'intéresse ici est, dans une telle conception restreinte de la discipline « français », l'exclusion hors de la discipline de tout ce qui est nécessaire à l'acte de lecture. C'est, ici, le sujet cognitif qui est mis à mal, de façon assez étrange. Car quelle modélisation cognitive de la lecture évacue de fait le processus de référenciation du texte au monde ? On peut toujours mener les croisades que l'on veut contre la lecture référentielle (cf. Picard, 1986), il est difficile de nier qu'elle est nécessaire, en partie, à l'acte de lecture, quel qu'il soit » (p. 46). Daunay récusé donc un modèle descendant dans lequel le texte apparaît comme un monde clos dont la lecture serait programmée et face auquel les professeurs seraient des experts en cryptologie devant initier les élèves à leur science.

Et Dufays de remarquer quant à lui, à propos des impressions spontanées des élèves (modèle ascendant) : « 1° elles se situent sur le plan de l'émotion et de l'évaluation plutôt que sur celui de la mise à jour des significations partagées ; 2° elles accordent à la parole des élèves un statut unique, lui reconnaissent une valeur qui en fait l'objet même de la démarche. Ce qui est thématique, à ce moment du travail, ce n'est plus le texte, c'est sa lecture » (Dufays, 2017, p. 14). Bien que Dufays et Daunay défendent tous deux une approche subjective de la lecture littéraire, Dufays relève les apories à la fois du modèle descendant et ascendant, si l'on n'en choisit qu'un : « Un choix exclusif ne conduit-il pas en effet à des apories intellectuelles ? Aporie du lecteur modèle : s'y référer conduit à ignorer ou à minorer les activités de l'élève réel, et à stigmatiser ses réalisations non attendues en termes de manques ou de déficiences. Mais aporie aussi du sujet lecteur : l'objet à apprendre se dissout devant l'infinie diversité des interprétations et des appropriations auxquelles ils donnent lieu ; partant, il n'existe plus de savoir, rien que des pratiques subjectives, toutes singulières et pareillement légitimes » ; « Je crois qu'il faut aller plus loin et se demander si, au regard des enjeux pédagogiques et épistémologiques, la combinaison de l'analyse de la lecture modèle et du sujet lecteur n'est pas davantage pertinente que l'exclusivité accordée à l'une ou à l'autre de ces modélisations. » (Dufays, 2017, p. 16). Dufays appelle donc à réconcilier le modèle descendant et ascendant : bien que ce dernier ait le mérite de se baser sur les réalisations effectives des élèves, il ne peut suffire à lui seul, et peut conduire à un nivellement des interprétations, qui semblent toutes légitimes, ce qui peut empêcher de construire un savoir positif à partir du texte.

### **3. 2. 2. La difficulté de la « secondarisation » face à un texte littéraire**

Le problème revient finalement, dans le modèle du sujet lecteur, à la question de la secondarisation, évoquée plus haut. Face à une œuvre littéraire, les élèves restent au niveau de l'énoncé (discours premier), quand l'enseignant « attend implicitement d'eux qu'ils mobilisent cette attitude de secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91) (c'est-à-dire portent un regard critique sur l'œuvre). Autrement dit, les élèves sont amenés à fréquenter des savoirs autour de textes littéraires, mais sans devenir capables de les transférer. Ce problème est d'autant plus épineux que la lecture littéraire est un objet différent d'autres objets scolaires (les théoriciens de la secondarisation – Bautier & Goigoux, 2004 – n'abordent pas la didactique de la littérature) en ce sens qu'on ne peut pour construire du sens se passer d'un engagement subjectif. La lecture littéraire se situe donc entre une approche primaire (émotionnelle, liée à *l'hic et nunc* de l'élève) et secondaire (critique). La lecture littéraire semble donc un des lieux

où il y a le plus de risque que « les élèves estim[ent] souvent à tort faire ce qu'il fa[u]t et que, de leur côté, les enseignants pens[ent] indûment que la sollicitation des opinions et expériences des élèves leur facilitait la tâche scolaire lorsqu'ils étaient en difficulté », selon la définition que Bautier et Rayou donnent des malentendus (2015, p. 30). Les enseignants ont des attentes implicites que les élèves, qui ne sont pas acculturés aux codes scolaires, ne comprennent pas, et ils peuvent manquer à comprendre comment passer d'une réaction émotionnelle face texte, d'un *hic et nunc* textuel, à un regard distancié.

### **3. 2. 3. Deux tentatives de résolution du problème**

#### *3. 2. 3. 1. La didactisation du sujet lecteur (Daunay)*

Pour éviter les malentendus liés à la lecture littéraire, il est nécessaire de didactiser l'approche subjective de la lecture : « Eviter les effets de censure que peut engendrer une certaine conception distanciée de la lecture littéraire, ce n'est pas nier la distance que crée toute approche scolaire de la lecture. Mais le sujet lecteur qu'il s'agit de réintégrer, c'est le sujet didactique – dont la subjectivité est un aspect inhérent à l'apprentissage » (p. 48). Il est donc nécessaire que les élèves s'impliquent personnellement, émotionnellement dans les lectures, qu'ils puissent tisser des liens entre les textes et leur *hic et nunc*, pour avoir des prises sur les textes. Mais la « réintégration » du sujet est nécessaire : les impressions subjectives doivent être un point de départ vers une interprétation critique du texte. Il s'agit d'abstraire la perception du sujet lecteur en discours objectivable sur l'œuvre.

#### *3. 2. 3. 2. Un continuum entre pratique sociale et pratique scolaire de la lecture*

Dufays (2017) récuse quant à lui l'incompatibilité entre une « lecture modèle dirigée » (p. 11), c'est-à-dire une approche descendante, et un « jeu épistémique à chaque fois singulier » (Sensevy, 2011) » (p. 13), c'est-à-dire une approche ascendante. L'approche descendante seule a donc peu de sens. En pratique, Dufays constate que, bien plus qu'une fusion entre les deux approches ou l'abandon de l'une au profit de l'autre, c'est une alternance entre les deux qui se produit le plus souvent, et en général de façon spontanée, dans les classes. Dufays appelle donc à la recherche d'une voie médiane entre les deux approches, basée sur l'idée d'un *continuum* entre lecture littéraire et lecture ordinaire : « Une conception descendante part des pratiques expertes pour modéliser les pratiques didactiques, alors qu'une conception ascendante part des

pratiques didactiques pour sélectionner et mobiliser des éléments jugés pertinents au sein des pratiques savantes. [...] Toute lecture qui met en œuvre des interprétations et des projections subjectives comporte une dimension que je qualifie de littéraire [...]. Selon ce modèle, entre la lecture littéraire ordinaire et celle de l'expert il n'y a pas rupture mais *continuum* » (p. 17). Les malentendus sur les textes pourraient donc être réduits par des allées et venues entre les impressions des élèves et une lecture orientée par le professeur, de façon à aguerrir les sujets lecteurs que sont les élèves, les épaissir, leur donner plus de prises pour les lectures suivantes, en même temps que l'on fait confiance à leurs ressentis.

### **3. 3. Le cas particulier de la lecture analytique en lycée**

#### **3. 3. 1. Cadre théorique**

Il faudra ici recourir à des textes institutionnels. Voici une définition générale de la lecture analytique telle qu'elle devrait être pratiquée dans les classes de lycée : « Elle a pour but l'examen méthodique des textes et constitue un travail d'observation des éléments constitutifs de ceux-ci, suivi d'un travail d'interprétation. Elle permet aux élèves de s'approprier progressivement les perspectives d'étude et de distinguer celles qui sont les plus pertinentes selon les textes étudiés. La lecture analytique est une démarche, c'est-à-dire qu'elle peut se réaliser sous la forme d'exercices divers ; aussi bien ceux qui ont pu être appelés précédemment explication de texte ou lecture méthodique, que l'étude d'œuvres intégrales. Les élèves doivent y apprendre à formuler des hypothèses de sens et les confronter aux caractéristiques du texte. Ils ont pris l'habitude d'analyser des textes au collège ; au lycée, il est important qu'ils parviennent à les situer dans leur contexte. » (*Accompagnement des programmes*, Français, classes de seconde et première, page 82, cité dans V. Bart, S. Gallo, H. Gravier, M-A. Lefort, 2006, p. 1).

L'exercice de la lecture analytique est aussi celui qui est demandé aux élèves de première lors de l'oral de l'Epreuve Anticipée de Français. Voici les attendus de cet exercice tels que donnés par le programme : « L'exposé est ordonné. Il prend constamment appui sur le texte proposé mais ne peut consister en un simple relevé. Il présente, de façon libre mais adaptée, les éléments d'une réponse organisée à la question posée » (<http://eduscol.education.fr/cid48105/definitions-des-epreuves-francais.html#lien1>, consulté le 20 février 2019 à 9h32).

Pour résumer, trois compétences sont principalement attendues des élèves face à un texte littéraire à étudier : citer, analyser, proposer des interprétations. S'il est attendu que les élèves rendent compte de leur lecture de façon structurée, cette structure ne doit pas forcément prendre la forme d'un plan de commentaire (deux à quatre grands axes, deux ou trois sous-parties par axe). Les textes institutionnels le soulignent souvent, comme ici : « Une séance de lecture analytique ne se résume pas à l'élaboration d'un plan détaillé de commentaire littéraire ; quelques grandes questions posées sur le texte et mettant en valeur sa richesse peuvent amplement suffire à cerner les enjeux du passage » (V. Bart, S. Gallo, H. Gravier, M-A. Lefort, 2006, p. 14).

Il faut pourtant relever une ambiguïté quant à cette question. Bien qu'il soit précisé que toute lecture analytique n'aboutit pas à un plan de commentaire, le texte cité ci-dessus propose de demander aux élèves à la suite du cours la « construction d'un plan de lecture analytique à partir d'une problématique donnée » (p. 15), sans que des précisions soient données quant à la spécificité du plan de lecture analytique par rapport au plan de commentaire ; il est encore proposé de faire rédiger aux élèves « un paragraphe de commentaire littéraire » (p. 15). La limite est donc poreuse ; il apparaît en tout cas que la lecture analytique a un rôle à jouer dans la compréhension par les élèves dans la méthode du commentaire. Et, de fait, en classe de première, le plus courant en pratique est d'aboutir avec les élèves à un plan de commentaire à l'issue de chaque lecture analytique. En outre, les chartes de correction du bac, qui proposent une « approche globale » des attentes de l'Epreuve Anticipée de Français sous forme de tableau synthétique détaillant les exigences des trois exercices écrits et de l'exercice oral du bac, mettent l'accent sur le fait que les différents exercices du baccalauréat servent les mêmes objectifs cognitifs. Voici une partie de ce tableau reproduit (pris, en l'occurrence, dans la Charte des examinateurs de l'EAF de l'Académie de Rennes, pour l'année 2012 ; mais les autres chartes consultées proposaient la même grille), qui permet d'observer que les attentes du commentaire et de l'exposé oral de lecture analytique sont très proches – la différence la plus sensible se situe à vrai dire sur le plan de l'aptitude à la communication, orale ou écrite :

|                                                      | Commentaire                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Exposé (oral)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Expression et communication</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lisibilité (graphie, présentation, disposition en paragraphes...)</li> <li>• Correction de la langue (orthographe, ponctuation, lexique, syntaxe...)</li> <li>• Insertion précise et exacte des citations, selon des modalités variées</li> <li>• Travail de l'écriture manifestant sensibilité littéraire et rigueur argumentative (point à valoriser)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aptitude à la lecture à haute voix</li> <li>• Correction de la langue (lexique, syntaxe...)</li> <li>• Clarté et précision de l'expression</li> <li>• Qualités de communication et de conviction (point à valoriser)</li> </ul>                                                                                                                                   |
| <b>Réflexion et analyse</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation d'un projet de lecture</li> <li>• Pertinence des observations, des analyses et du choix des citations</li> <li>• Cohérence et progression du propos</li> <li>• Intérêt porté à la singularité d'une écriture</li> </ul>                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise en compte de la question posée</li> <li>• Compréhension du texte</li> <li>• Réponse ordonnée de façon pertinente</li> <li>• Interprétation prenant appui sur des références au texte et leur analyse pertinente</li> </ul>                                                                                                                                  |
| <b>Mobilisation et utilisation des connaissances</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interprétation fondée sur le recours pertinent à des outils d'analyse littéraire variés</li> <li>• Mise en œuvre de savoirs liés aux objets d'étude, aux genres, aux mouvements littéraires...</li> <li>• Mobilisation d'une culture personnelle : références pertinentes à des œuvres littéraires et artistiques absentes du corpus (point à valoriser)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interprétation fondée sur le recours pertinent à des outils d'analyse littéraire variés</li> <li>• Mise en œuvre de savoirs liés aux objets d'étude, aux genres, aux mouvements littéraires...</li> <li>• Mobilisation d'une culture suffisante pour mettre le texte en contexte</li> <li>• Mobilisation d'une culture personnelle (point à valoriser)</li> </ul> |

Pour ces raisons, notre protocole s'appuiera sur une comparaison d'écrits de commentaires littéraires (voir *infra*).

### 3. 3. 2. Le problème spécifique du morcellement : une source de malentendus

Le problème des malentendus socio-cognitifs nous semble ici croiser l'exercice de la lecture analytique sur un point en particulier : celui du morcellement de la tâche. L'exercice de la lecture analytique est exigeant d'un point de vue cognitif et la méthode peut être difficile à faire comprendre aux élèves. Diviser la tâche dans un premier temps pour la faciliter et montrer aux élèves qu'ils en sont capables peut paraître une bonne solution : c'est sur ce point que nous nous interrogerons.

L'on pourrait donner deux définitions au « morcellement » dans le cas de la lecture analytique.

La première rejoindrait les analyses de Dufays et Daunay : il s'agirait d'un morcellement au sens de découpage méthodique techniciste de la tâche, selon une approche descendante. En voici un exemple en pratique : faire faire un tableau d'analyse aux élèves sur un texte avec « citation/analyse/interprétation ». Ce type de « découpage » peut leurrer les élèves sur la nature de l'exercice attendu. Les élèves comptent les syllabes, relèvent des champs lexicaux ou des métaphores, mais ne construisent pas de sens, donc ne sont pas dans l'activité cognitive adéquate, tout en pensant qu'ils font ce qu'il faut. L'importance de la métacognition dans l'exercice de lecture analytique paraît donc prégnante, l'essentiel étant peut-être que les élèves comprennent que ce qui est attendu d'eux, ce n'est pas seulement relever des procédés, mais que la construction de sens, qui nécessite un engagement de soi, est nécessaire.

La seconde s'inspirerait des constats faits par S. Cèbe ou E. Bautier à propos de l'école primaire pour les étendre à l'exercice de la lecture analytique en lycée. Le professeur a des attentes implicites face à cet exercice complexe que les élèves ne décodent pas. Devant la difficulté des élèves à réaliser cet exercice et le souci de maintenir leur attention, le professeur peut vouloir faire de la lecture analytique une succession de tâches réduites qui s'enchaînent, ce qui n'aide pas les élèves à devenir autonomes, et empêche le processus de secondarisation du texte : les élèves restent dans leur « métier d'élève », qui, dans ce cas, est exercé de façon pauvre, alors qu'il peut à d'autres occasions l'être de façon beaucoup plus riche. Donc les élèves ne développent pas la capacité de résoudre les difficultés liées à la lecture analytique, et à construire le sens du texte en général. Un exemple en pratique : faire une succession de questions d'analyse pour obtenir un plan de commentaire.

Les chercheurs d'escol, qui ne traitent pas de la didactique spécifique de la lecture littéraire, y compris analytique (qui n'est pas la même chose que la didactique de la lecture au primaire dont parle Cèbe, même s'il y a des points communs), dénoncent des approches morcelées et technicistes. Par ailleurs, ils pensent que la lecture doit être distanciée (ne pas laisser de place sujet réel, empirique). Mais les didacticiens de la littérature tendent à montrer qu'une approche d'emblée distanciée mène justement à un morcellement techniciste dont les élèves ne comprennent pas les enjeux, alors que l'encouragement à l'investissement subjectif donne du sens à l'exercice. La lecture littéraire, type de savoir particulier, nécessite un engagement subjectif, mais qui doit être ressaisi, reconfiguré.

### **3. 4. Problématique**



La problématique à laquelle ce double constat contradictoire mène serait la suivante : des malentendus socio-cognitifs naissent-ils lorsque la lecture analytique est proposée aux élèves comme une tâche morcelée, et qui se veut facilitée de ce fait, avec des jalons méthodologiques précis posés par le professeur ? Ces malentendus sont-ils résolus lorsque ce morcellement est abandonné au profit d'un plus grand investissement subjectif dans le texte à étudier ?

### **3. 5. Hypothèse.**

L'hypothèse faite à partir de ce constat est la suivante.

Le professeur de français, craignant de perdre des élèves qui semblent avoir du mal à comprendre les attendus scolaires, peut avoir tendance, croyant les aider à progresser à leur rythme, à empirer la situation en empêchant que les élèves soient intellectuellement investis dans le texte étudié.

De la même façon que les élèves confondent la construction positive du sens d'un texte littéraire avec un « métier d'élève » constitué de l'accomplissement d'une suite de tâches, l'enseignant peut confondre ce problème chez ses élèves avec un niveau bas et une démotivation. Le corollaire de ce constat est que les élèves se sentent peut-être sous-estimés, et finissent peut-être convaincus de leur incapacité à comprendre un texte, puisqu'elle semble être le diagnostic des professionnels de l'éducation que sont les enseignants.

Cette incompréhension entre élèves et professeur peut devenir un cercle vicieux : il y a moins de sollicitation intellectuelle parce que le professeur pense que ses élèves ne seront pas capables de faire l'exercice demandé, donc moins d'engagement de la part des élèves, qui renoncent ensuite à comprendre et analyser un texte, et ont moins de capacités à le faire effectivement, en conséquence de quoi le professeur, qui essaie de se « mettre au niveau » de ses élèves peut baisser ses exigences... et ainsi de suite. Il faudrait réussir à inverser cette logique.

On pourrait penser que l'investissement subjectif dans un texte est une source de malentendus socio-cognitifs : la subjectivité étant, par définition, individuelle, comment les élèves pourraient-ils comprendre ce qui est attendu d'eux dans l'exercice de la lecture analytique ? Il semblerait donc qu'une méthode plus objective, qui semble plus rigoureuse, clarifierait la nature de l'exercice aux yeux des élèves.

Or, l'on peut faire au contraire l'hypothèse qu'une approche morcelée (au double sens de techniciste et subdivisée en sous-tâches plus « simples »), parce qu'elle est distanciée et empêche l'investissement émotionnel dans le texte, crée des malentendus socio-cognitifs. En utilisant la méthode décrite plus haut pour faire des lectures analytiques, on peut faire l'hypothèse qu'un malentendu socio-cognitif se crée parce que les élèves ne perçoivent pas la finalité de ce travail, et achèvent l'exercice sans repérer d'unité dans le texte, et sans comprendre le lien entre les différentes parties et sous-parties proposées pour le plan. Les élèves pensent comprendre ce qui est attendu d'eux pour la lecture analytique en faisant une succession de tâches simples, le professeur pense également qu'ils le comprennent, mais lors du réinvestissement du travail fait en classe devant un nouveau texte, les élèves ne parviennent pas à transférer les compétences acquises durant l'étude des textes précédents. L'enseignant ne s'en rend pas compte, parce que ce que ces élèves ne comprennent pas va pour lui de soi. Nous sommes donc dans le cadre d'une hypothèse relationnelle (Bautier et Goigoux, 2004) : c'est ce que l'enseignant fait qui peut réduire ou accroître les malentendus socio-cognitifs.

En un mot, l'hypothèse faite est donc qu'une approche moins morcelée de la lecture analytique réduit les malentendus socio-cognitifs liés à cet exercice complexe.

Il faut introduire ici une nuance : je n'ai pas eu les moyens, pour ce travail, d'explorer la cause des difficultés, c'est-à-dire le parcours social de mes élèves. On peut cependant déduire du cadre théorique que les incompréhensions constatées de la part d'une partie de mes élèves relèvent de malentendus socio-cognitifs. Je fais l'hypothèse que si une partie de tes élèves a de grosses difficultés, c'est qu'ils comprennent mal ce que j'attends, donc qu'il y a des malentendus qu'une approche morcelée ne permet pas de lever, voire renforce. Je suppose que ces malentendus sont socialement construits, et que mes élèves ont des difficultés à décoder des attendus scolaires implicites que d'autres élèves plus acculturés aux codes scolaires pourraient décoder plus facilement. Je ne pourrai cependant pas ici m'attacher à montrer que c'est le cas : je préférerai donc employer à partir de maintenant le terme de « malentendus » plutôt que « malentendus socio-cognitifs », et je m'attacherai à étudier la création ou résolution de malentendus en lien avec des pratiques d'enseignement, plutôt que des déterminismes sociaux.

## **4. Méthode**

### **4. 1. Participants.**

L'idée de ce travail est née d'un constat dans ma pratique.

J'ai une classe de première technologique (en effectif réduit – vingt-trois élèves) dont la plupart des élèves ne sont manifestement pas acculturés aux codes et aux exercices scolaires. Leur faire comprendre les attendus du bac me semblait un enjeu aussi important que difficile à atteindre.

La lecture analytique pose souvent des problèmes avec ces élèves en classe, soit que les élèves peinent à comprendre le sens littéral du texte, soit que l'exercice en lui-même leur paraisse aride (souvent, les deux). Devant des élèves en difficulté, j'ai tenté de leur « simplifier » l'exercice.

Sur les vingt-trois élèves de la classe, l'un est arrivé en cours d'année, après le premier commentaire, et trois sont des absentéistes quasi-permanents, qui n'ont pas fait les devoirs sur table. Je n'ai donc pu retenir que dix-neuf travaux pour mon étude.

## 4. 2. Matériel et procédure

J'ai travaillé sur un corpus de deux fois dix-neuf copies de commentaire.

Pour expliquer le choix de cette procédure, il faut remonter à ma pratique de la lecture analytique avec cette classe au début de l'année, avant que naisse le projet du présent mémoire.

Nous avons commencé l'année en apprenant à répondre à des questions d'analyse sur des textes en remplissant un tableau ayant la forme suivante :

| Hypothèse de lecture (ou : interprétation) | Citation | Analyse |
|--------------------------------------------|----------|---------|
|--------------------------------------------|----------|---------|

Le but était de leur faire distinguer clairement les différentes étapes d'un raisonnement sur un texte littéraire. Quand nous sommes passés à des lectures analytiques entières, voyant leur peine à comprendre les textes, j'ai pensé qu'il serait plus facile pour eux de faire de la lecture analytique une suite de questions d'analyse comme celles qu'ils avaient eu l'habitude de traiter (avec, d'ailleurs, plus ou moins de succès). Je leur distribuais donc un document élève sur lequel apparaissait l'ensemble du plan de lecture analytique (grands axes et sous-parties), avec des questions à traiter pour chaque sous partie (voir un exemple pour une lecture analytique de *Voyage au bout de la nuit* en annexe 1). Nous commençons l'exercice sur le document élève après la lecture et la présentation du texte, sans faire ensemble le plan.

Cette façon de faire peut être qualifiée de tâche morcelée. D'abord, parce qu'elle vise à développer une technique particulière de l'analyse de texte (les trois étapes

citation/analyse/interprétation, dont on demande aux élèves qu'elles soient toujours présentes) : c'est donc une approche, dans une certaine mesure, techniciste. Ensuite, c'est une tâche morcelée en ce sens que l'exercice global de la lecture analytique est subdivisé en tâches secondaires, apparemment plus faciles.

Cette façon de faire me semblait d'autant plus adaptée que les premières technologiques ont, à l'écrit de l'Epreuve Anticipée de Français, un parcours de lecture (c'est-à-dire deux grands axes) proposé pour le commentaire. J'ai alors pensé qu'il n'était pas forcément nécessaire de construire le plan avec les élèves, et que le fait d'avoir déjà les sous-parties de commentaire, pour ainsi dire, clé en main, leur permettrait de voir les attendus à la fois de l'écrit et de l'oral, et de mieux se concentrer sur le sens du texte, d'en découvrir certaines facettes à travers des questions qu'ils n'auraient pas pensé à formuler sans cela. Mais mes élèves ne semblaient pas vraiment progresser dans la compréhension des textes, ni à l'oral, ni à l'écrit, lors des commentaires. Pire encore, les lectures analytiques, en plus de durer trop longtemps, semblaient ennuyer beaucoup les élèves.

#### **4. 2. 1. Deux dispositifs pédagogiques différents pour la lecture analytique.**

Du début de l'année jusqu'au moins de décembre environ, j'ai procédé comme décrit ci-dessus pour les lectures analytiques : avec un document élève où les sous-parties du plan étaient une suite de questions.

Après décembre, j'ai essayé une nouvelle approche. La lecture analytique en classe constituait en une première heure d'activité sur le texte destinée à en faire saisir le sens par les élèves (voir un exemple pour une lecture analytique extraite du *Jeu de l'amour et du hasard*, de Marivaux, en annexe 2). Puis, dans une deuxième heure, il s'agissait de réinvestir les éléments trouvés lors de l'activité préparatoire pour bâtir ensemble un plan (semblable à un plan de commentaire). Les élèves avaient ensuite, chez eux, à remplir ce plan avec des exemples et des analyses personnelles sur le texte à étudier, de préférence sous forme de tableau comme ce que je leur avais enseigné, mais sans obligation.

#### **4. 2. 2. Mesure du succès ou de l'échec des deux méthodes**

Je cherchais à observer deux choses différentes.

D'abord, je voulais savoir avec laquelle des deux approches les élèves parvenaient le mieux à comprendre le sens du texte et à donner des interprétations personnelles (et justes – pour une explicitation des indicateurs de ce point de vue, voir *infra*, 5.).

Ensuite, je voulais savoir avec laquelle des deux approches les élèves parvenaient le mieux à bâtir un plan de commentaire, donc à remplir les exigences formelles de l'exercice (pour la justification de cette démarche et le rapport entre lecture analytique et plan de commentaire, voir *supra*, 2. 3. 1.).

J'ai donc procédé de la façon suivante : j'ai comparé deux commentaires de textes faits en classe. Le premier a été fait en novembre, période où j'abordais la lecture analytique en classe selon la première méthode, et le second, mi-février, période où j'abordais la lecture analytique en classe avec la seconde méthode. Avant le premier commentaire, j'avais distribué à mes élèves et lu avec eux une méthode complète du commentaire de texte, et mes exigences vis-à-vis de cet exercice n'ont pas changé entre le premier et le second devoir sur table.

Ce travail de comparaison a donc été mené dans une même classe, sur des textes différents mais de difficulté comparable.

Si le travail des élèves lors du second commentaire s'avérait plus proche des attendus formels de l'exercice (tels que précisés aux élèves dans la méthode donnée – voir annexe 3) que le premier, l'on pourrait en déduire que la seconde méthode de lecture analytique en classe était celle qui permettait le mieux aux élèves de transférer leurs compétences à l'écrit et de comprendre les attendus du commentaire comme exercice académique.

Si le travail des élèves lors du second commentaire s'avérait plus convaincant du point de vue des interprétations du texte proposées par les élèves, l'on pourrait en déduire que la seconde méthode de lecture analytique en classe était celle qui les aidait le mieux à comprendre le sens littéral d'un texte et à en construire le sens littéraire.

## 5. Résultats.

Le choix des indicateurs a été fait notamment à partir des chartes de correction de l'Epreuve Anticipée de Français (citées *supra*, 3.3.1.) : dans la lecture analytique comme le commentaire, il est attendu que les élèves fassent des hypothèses de sens sur le texte et justifient leurs hypothèses en s'appuyant sur des citations du texte commentées, et en mobilisant des savoirs spécifiques (notamment, en relevant des procédés d'écriture). Enfin, ils doivent organiser leur réflexion.

Derrière ces exigences, c'est finalement une posture spécifique face au texte qui est demandée aux élèves : celle d'une distance critique. Nous pourrions la qualifier, avec Daunay (2004, p. 53), d'« activité cognitive [...] métatextuelle » : il s'agit pour les élèves, aussi bien dans l'exercice de la lecture analytique que dans celui du commentaire, de produire un discours (argumentatif) sur un discours (littéraire). C'est sur ce travail de Daunay que nous nous appuyons pour les deux derniers tableaux proposés, qui ont pour objectif de mesurer la capacité ou non des élèves à exercer cette activité cognitive. Le détail et la justification des indicateurs retenus seront donnés ci-dessous, le cas échéant.

### 5. 1. Confiance des élèves en leurs propres capacités à réaliser l'exercice

Tableau 1. Elèves ayant renoncé, entièrement ou presque, à faire l'exercice.

| Elève        | 1 <sup>er</sup> commentaire :<br>copie<br>blanche ? | 2 <sup>nd</sup> commentaire :<br>copie<br>blanche ? | 1 <sup>er</sup> commentaire : se<br>limite à une<br>introduction et/ou<br>l'annonce succincte<br>des axes du plan. | 2 <sup>ème</sup> commentaire : se<br>limite à une<br>introduction et/ou<br>l'annonce succincte<br>des axes du plan. |
|--------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lila         | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | Non                                                                                                                 |
| Laure        | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | Non                                                                                                                 |
| Kevin        | Non                                                 | Non                                                 | <b>Oui</b>                                                                                                         | <b>Oui</b>                                                                                                          |
| Andréa       | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | Non                                                                                                                 |
| Marie        | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | Non                                                                                                                 |
| Charlotte    | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | Non                                                                                                                 |
| Sophia       | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | <b>Oui</b>                                                                                                          |
| Garance      | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | Non                                                                                                                 |
| Tristan      | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | <b>Oui</b>                                                                                                          |
| Matthieu     | Non                                                 | <b>Oui</b>                                          | Non                                                                                                                | /                                                                                                                   |
| Jean         | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | Non                                                                                                                 |
| Duncan       | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | <b>Oui</b>                                                                                                          |
| Caroline     | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | Non                                                                                                                 |
| Victor       | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | Non                                                                                                                 |
| Cyrielle     | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | Non                                                                                                                 |
| Romain       | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | <b>Oui</b>                                                                                                          |
| Maëva        | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | Non                                                                                                                 |
| Ludovic      | Non                                                 | <b>Oui</b>                                          | Non                                                                                                                | /                                                                                                                   |
| Eloa         | Non                                                 | Non                                                 | Non                                                                                                                | Non                                                                                                                 |
| <b>Bilan</b> | Aucune copie<br>blanche                             | 2 copies<br>blanches                                | 1 élève dans ce cas                                                                                                | 5 élèves dans ce cas (et<br>deux copies blanches)                                                                   |

On constate l'augmentation sensible des élèves ayant renoncé devant le commentaire : les élèves se sont donc découragés entre le premier et le deuxième travail. La nouvelle approche de la lecture analytique, sans rappel méthodologique sur la construction du plan et les étapes de

la rédaction, a perdu les élèves et augmenté les malentendus sur la façon de faire un commentaire. La construction d'un plan détaillé (parties et sous-parties) ensemble en classe ne suffit pas au transfert de compétences à l'écrit ; il semble même que la nouvelle approche ait fait pour les élèves d'un exercice difficile mais accessible un exercice hors de portée, auquel il ne vaut même pas la peine de s'essayer.

## 5. 2. Réflexion et analyse du texte

Tableau 2. Elèves qui parviennent à proposer des interprétations du texte qui soient justes.

Nous appelons « justes » des interprétations qui sont justifiables par une analyse du texte, et qui ne relèvent donc pas d'un contresens sur le texte. Mais cette justification, bien qu'elle semble implicite pour les élèves, n'est pas toujours réalisée dans leurs commentaires, comme le montre également le tableau ci-dessous :

| Elève     | 1 <sup>er</sup> commentaire : l'élève propose-t-il une/des interprétation(s) justifiable(s) ? | 1 <sup>er</sup> commentaire : les élèves qui proposent une interprétation justifiable parviennent-ils au moins une fois à fonder leur interprétation sur l'analyse précise du texte ? | 2 <sup>nd</sup> commentaire : l'élève propose-t-il une/des interprétation(s) justifiable(s) ? | 2 <sup>ème</sup> commentaire : les élèves qui proposent une interprétation justifiable parviennent-ils au moins une fois à fonder leur interprétation sur l'analyse précise du texte ? |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lila      | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                    |
| Laure     | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                    |
| Kevin     | <b>Non</b>                                                                                    | /                                                                                                                                                                                     | <b>Non</b>                                                                                    | /                                                                                                                                                                                      |
| Andréa    | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                    |
| Marie     | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                    |
| Charlotte | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                    |
| Sophia    | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | <b>Non</b>                                                                                    | /                                                                                                                                                                                      |
| Garance   | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | Oui                                                                                           | <b>Non</b>                                                                                                                                                                             |
| Tristan   | Oui                                                                                           | <b>Non</b>                                                                                                                                                                            | <b>Non</b>                                                                                    | /                                                                                                                                                                                      |
| Matthieu  | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | <b>Non</b> (copie blanche)                                                                    | /                                                                                                                                                                                      |
| Jean      | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                    |
| Duncan    | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | Oui                                                                                           | <b>Non</b>                                                                                                                                                                             |
| Caroline  | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                    |
| Victor    | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | Oui                                                                                           | <b>Non</b>                                                                                                                                                                             |
| Cyrielle  | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                   | Oui                                                                                           | Oui                                                                                                                                                                                    |

|              |                                          |                                        |                                          |                                       |
|--------------|------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------|
| Romain       | <b>Non</b>                               | /                                      | <b>Non</b>                               | <b>Non</b>                            |
| Maëva        | Oui                                      | Oui                                    | Oui                                      | Oui                                   |
| Ludovic      | Oui                                      | Oui                                    | <b>Non</b> (copie blanche)               | /                                     |
| Eloa         | Oui                                      | Oui                                    | Oui                                      | Oui                                   |
| <b>Bilan</b> | 2 copies sans interprétation justifiable | 3 copies sans interprétation justifiée | 6 copies sans interprétation justifiable | 9 copie sans interprétation justifiée |

Par « analyse précise », nous n’entendons pas ici nécessairement l’utilisation d’un vocabulaire littéraire spécifique (figures de style, valeur des temps, etc...), mais une citation commentée de façon à mettre clairement en évidence le lien entre la citation choisie et l’interprétation défendue. Voici un exemple tiré de la copie de Marie, pour le commentaire de Marivaux : « On peut aussi voir un nouveau rapport entre maîtres et valets. Devant Silvia, Lisette se prend encore pour la « maîtresse ». Elle se perd dans son jeu et parle mal à sa maîtresse quelques fois ; elle lui répond : « Vous n’avez pas eu le temps de l’examiner beaucoup » l. 37-38. Elle donne son avis alors qu’elle n’y est pas conviée ».

Certains exemples constituent des cas-limites, notamment lorsque les élèves recourent à la paraphrase. Dans certains cas, la paraphrase est une reformulation du texte qui donne lieu à une interprétation, alors que dans d’autres, ce qui devrait tenir lieu d’interprétation n’est en fait qu’une répétition du texte. Ainsi dans le second commentaire de Garance : « Silvia repousse [Arlequin], le ‘hai’ ligne 68 : ‘Je le hais assez sans prendre du temps pour le haïr davantage.’ »

Tableau 3. Elèves ne citant pas une seule fois le texte dans leur copie.

| Elève     | 1 <sup>er</sup> commentaire : absence totale de citation du texte | 2 <sup>nd</sup> commentaire : absence totale de citation du texte |
|-----------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Lila      | Non                                                               | Non                                                               |
| Laure     | Non                                                               | Non                                                               |
| Kevin     | <b>Oui</b>                                                        | <b>Oui</b>                                                        |
| Andréa    | Non                                                               | Non                                                               |
| Marie     | Non                                                               | Non                                                               |
| Charlotte | Non                                                               | Non                                                               |
| Sophia    | Non                                                               | <b>Oui</b>                                                        |
| Garance   | Non                                                               | Non                                                               |
| Tristan   | Non                                                               | <b>Oui</b>                                                        |
| Matthieu  | Non                                                               | <b>Oui</b> (copie blanche)                                        |
| Jean      | Non                                                               | Non                                                               |
| Duncan    | Non                                                               | <b>Oui</b>                                                        |
| Caroline  | Non                                                               | Non                                                               |
| Victor    | Non                                                               | Non                                                               |
| Cyrielle  | Non                                                               | Non                                                               |
| Romain    | Non                                                               | Non                                                               |



|              |                                    |                                   |
|--------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| Maëva        | Non                                | Non                               |
| Ludovic      | Non                                | <b>Oui</b> (copie blanche)        |
| Eloa         | Non                                | Non                               |
| <b>Bilan</b> | Un seul élève ne cite pas le texte | Six élèves ne citent pas le texte |

Tableau 4. Capacité à relever des procédés d'écriture.

| Elève        | 1 <sup>er</sup> commentaire : l'élève mentionne au moins un procédé d'écriture | 2 <sup>nd</sup> commentaire : l'élève mentionne au moins un procédé d'écriture |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Lila         | Oui                                                                            | Oui                                                                            |
| Laure        | Oui                                                                            | Oui                                                                            |
| Kevin        | <b>Non</b>                                                                     | <b>Non</b>                                                                     |
| Andréa       | Oui                                                                            | Oui                                                                            |
| Marie        | Oui                                                                            | <b>Non</b>                                                                     |
| Charlotte    | Oui                                                                            | Oui                                                                            |
| Sophia       | <b>Non</b>                                                                     | <b>Non</b>                                                                     |
| Garance      | Oui                                                                            | <b>Non</b>                                                                     |
| Tristan      | Oui                                                                            | <b>Non</b>                                                                     |
| Matthieu     | Oui                                                                            | <b>Non</b> (copie blanche)                                                     |
| Jean         | Oui                                                                            | Oui                                                                            |
| Duncan       | Oui                                                                            | <b>Non</b>                                                                     |
| Caroline     | Oui                                                                            | Oui                                                                            |
| Victor       | Oui                                                                            | Oui                                                                            |
| Cyrielle     | Oui                                                                            | Oui                                                                            |
| Romain       | Oui                                                                            | <b>Non</b>                                                                     |
| Maëva        | Oui                                                                            | Oui                                                                            |
| Ludovic      | Oui                                                                            | <b>Non</b> (copie blanche)                                                     |
| Eloa         | Oui                                                                            | Oui                                                                            |
| <b>Bilan</b> | 2 copies sans procédé                                                          | 9 copies sans procédé                                                          |

Les tableaux 2, 3 et 4 montrent que les élèves sont moins capables d'analyser le texte et de proposer des hypothèses de sens avec la seconde approche de la lecture analytique. Les données du tableau 2 recoupent de façon frappante celles des tableaux 3 et 4 : les élèves qui ont de la difficulté à justifier un raisonnement et mobiliser des connaissances littéraires pour analyser le texte sont souvent les mêmes que ceux qui ne proposent pas d'hypothèse de sens pour le texte. Il semble donc que ne plus « découper » la tâche de la lecture analytique en sous-tâches plus simples (pour leur donner des automatismes, les conduire à s'appuyer sur le texte pour raisonner...) ait pour résultat que les élèves ont moins de prises sur le texte lors du commentaire.

### 5. 3. Organiser sa réflexion

Tableau 5. Elèves qui proposent un plan comprenant plusieurs sous-parties par partie, selon la méthode étudiée en classe.

| Elève        | 1 <sup>er</sup> commentaire :<br>présence d'un plan, plusieurs sous-parties par partie | 1 <sup>er</sup> commentaire :<br>la mise en page permet clairement d'identifier le plan (une sous partie correspond à un paragraphe) | 2 <sup>nd</sup> commentaire :<br>présence d'un plan, plusieurs sous-parties par partie | 2 <sup>ème</sup> commentaire :<br>la mise en page permet clairement d'identifier le plan (une sous partie correspond à un paragraphe) |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lila         | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                  | Oui                                                                                    | <b>Non</b>                                                                                                                            |
| Laure        | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                  | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                   |
| Kevin        | <b>Non</b>                                                                             | /                                                                                                                                    | <b>Non</b>                                                                             | /                                                                                                                                     |
| Andréa       | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                  | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                   |
| Marie        | Oui                                                                                    | <b>Non</b>                                                                                                                           | Oui                                                                                    | <b>Non</b>                                                                                                                            |
| Charlotte    | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                  | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                   |
| Sophia       | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                  | <b>Non</b>                                                                             | /                                                                                                                                     |
| Garance      | Oui                                                                                    | <b>Non</b>                                                                                                                           | <b>Non</b>                                                                             | /                                                                                                                                     |
| Tristan      | Oui                                                                                    | <b>Non</b>                                                                                                                           | <b>Non</b>                                                                             | /                                                                                                                                     |
| Matthieu     | <b>Non</b>                                                                             | /                                                                                                                                    | <b>Non</b> (copie blanche)                                                             | /                                                                                                                                     |
| Jean         | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                  | Oui                                                                                    | <b>Non</b>                                                                                                                            |
| Duncan       | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                  | <b>Non</b>                                                                             | /                                                                                                                                     |
| Caroline     | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                  | Oui                                                                                    | <b>Non</b>                                                                                                                            |
| Victor       | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                  | Oui                                                                                    | <b>Non</b>                                                                                                                            |
| Cyrielle     | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                  | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                   |
| Romain       | Oui                                                                                    | <b>Non</b>                                                                                                                           | <b>Non</b>                                                                             | /                                                                                                                                     |
| Maëva        | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                  | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                   |
| Ludovic      | <b>Non</b>                                                                             | /                                                                                                                                    | <b>Non</b> (copie blanche)                                                             | /                                                                                                                                     |
| Eloa         | Oui                                                                                    | Oui                                                                                                                                  | Oui                                                                                    | <b>Non</b>                                                                                                                            |
| <b>Bilan</b> | 3 copies sans plan                                                                     | 7 copies où le plan n'est pas identifiable par la mise en page                                                                       | 8 copies sans plan                                                                     | 14 copies où le plan n'est pas identifiable par la mise en page                                                                       |

Parmi les élèves qui ont la mention « Non » pour l'indicateur : « présence d'un plan, plusieurs sous-parties par partie », certains n'ont rédigé que l'introduction du commentaire et annoncé les deux axes ; pour d'autres, assez nombreux (surtout lors du deuxième commentaire), les deux axes de commentaire sont traités sous forme d'un seul paragraphe plus ou moins lié à l'idée de l'axe, sans organisation de la réflexion. Un exemple chez Duncan, pour le commentaire de Marivaux (le titre du premier axe est : « Une mise à l'épreuve des sentiments de Silvia ») : « Les sentiments de Silvia sont mis à l'épreuve dans cette scène. D'un côté, elle a son valet puis veut lui parler seul à seul sans Arlequin pour quelque chose d'important. Et d'un

autre coter, il y a Arlequin qui au début refuse de les laisser seul. Quand son homme fût partie, elle avoua que cet homme-là ne lui convient point. Lissette essaye de lui dire que c'est un brave homme mais Silvia refuse de l'entendre. Nous pouvons donc voir dans cette scène que les sentiment de Silvia son mit à l'épreuve. »

Cet indicateur est sans doute celui qui donne les résultats les plus frappants : le nombre d'élèves ne respectant pas la forme attendue (et vue en classe) du commentaire a pratiquement doublé entre le premier et le second exercice.

Tableau 6. Elèves ayant trouvé une problématique.

La problématique, en tant qu'elle constitue un projet de lecture, un « angle d'attaque » du texte, témoigne de la capacité à organiser sa réflexion autour d'un fil directeur. Il est important de rappeler ici que les séries technologiques ont déjà deux axes de commentaire proposés : l'enjeu de la problématique est, pour eux, de trouver une question à laquelle les deux axes apportent chacun une réponse.

| Elève        | 1 <sup>er</sup> commentaire : présence d'une problématique ? | 2 <sup>nd</sup> commentaire : présence d'une problématique ? |
|--------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Lila         | <b>Non</b>                                                   | Oui                                                          |
| Laure        | Oui                                                          | Oui                                                          |
| Kevin        | <b>Non</b>                                                   | <b>Non</b>                                                   |
| Andréa       | Oui                                                          | Oui                                                          |
| Marie        | <b>Non</b>                                                   | <b>Non</b>                                                   |
| Charlotte    | <b>Non</b>                                                   | Oui                                                          |
| Sophia       | Oui                                                          | Oui                                                          |
| Garance      | <b>Non</b>                                                   | Oui                                                          |
| Tristan      | <b>Non</b>                                                   | <b>Non</b>                                                   |
| Matthieu     | Oui                                                          | <b>Non</b> (copie blanche)                                   |
| Jean         | Oui                                                          | Oui                                                          |
| Duncan       | <b>Non</b>                                                   | <b>Non</b>                                                   |
| Caroline     | Oui                                                          | Oui                                                          |
| Victor       | Oui                                                          | Oui                                                          |
| Cyrielle     | <b>Non</b>                                                   | Oui                                                          |
| Romain       | <b>Non</b>                                                   | <b>Non</b>                                                   |
| Maëva        | Oui                                                          | Oui                                                          |
| Ludovic      | <b>Non</b>                                                   | <b>Non</b> (copie blanche)                                   |
| Eloa         | Oui                                                          | Oui                                                          |
| <b>Bilan</b> | 10 copies sans problématique                                 | 7 copies sans problématique                                  |

Voilà le seul point sur lequel les élèves semblent s'être améliorés : un peu plus de copies proposent une problématique lors du second commentaire. Les élèves semblent avoir compris

qu'un commentaire (comme une lecture analytique) se propose de réfléchir à un texte littéraire à partir d'un aspect dominant.

#### 5. 4. Être dans une posture de commentateur

Tableau 7. Elèves manifestant des difficultés à adopter un recul critique face au texte.

Ces élèves donnent dans leur commentaire des signes que le texte est pour eux, non un objet proposé à l'étude, mais presque une réalité autonome.

Nous nous fondons, pour donner ces indicateurs, sur le travail fait par Daunay (2004), qui voit derrière le commentaire une activité cognitive métatextuelle. Les indices suivants permettent alors selon lui de juger que l'élève est dans l'activité cognitive attendue : l'écriture au présent (présent de commentaire) et le changement d'énonciation. Daunay parle, pour les élèves ne parvenant pas à avoir un recul critique face au texte, de « détextualité » (2004, p. 55-56) : « J'appelle détextualité le phénomène qui consiste en la fusion du texte commenté dans le commentaire et qui se réalise par la reprise (non marquée) dans le commentaire d'éléments textuels du texte-source, ce qui amène à nier l'énonciation propre à ce dernier : c'est le cas par exemple de toute reprise (non autonymique) d'un mot du texte commenté ou de la simple référence à un personnage du texte commenté, intégré dans le discours même du commentaire ; dans ce cas, les énoncés du texte commenté sont considérés comme ayant une existence en soi, hors du contexte même de l'énonciation du texte-source, qui peut ainsi fusionner avec celle du commentaire. » Nous retenons donc les critères suivants pour déterminer qu'un élève a de la difficulté à envisager le texte comme un objet d'étude, à adopter un recul critique face au texte :

- écriture au passé, occasionnelle ou systématique (ainsi chez Duncan, lors du second commentaire : « Ce fut un tout nouveau rapport qui se créa ensuite entre maître et valet et également un rapport inhabituelle » : le texte est traité comme une suite d'évènements historiques) ou présent de vérité générale (sur le mode d'une réflexion tirée du texte ; par exemple, Garance tire du texte de Marivaux l'idée que « l'irrespect ne doit pas être toléré ») ;

- « reprise (non marquée) dans le commentaire d'éléments textuels du texte-source », selon les termes de Daunay (exemple chez Victor, dans le commentaire de *Germinal* : « La foule se montre déterminé à avoir justice car lorsque le mot justice retentit il applaudire tous et criait ensuite tous justice », où le mot « justice » devrait être entre guillemets) ;

- mention des sentiments et émotions d'un personnage du texte, comme s'il s'agissait d'une personne réelle. Ainsi chez Victor, dans le commentaire de *Germinal* : « Les ouvriers

montrent qu'ils sont à bout, que trop c'est trop, et qu'il feront justice ». Voici un autre exemple intéressant chez Laure (second commentaire) : « Arlequin prend son rôle un peu trop à cœur et se montre comme un personnage froid, méchant en rabaissant Sylvia en pensant qu'elle est servante ». Laure formule ici un jugement de valeur vis-à-vis du comportement d'un personnage (on l'observe notamment par le modalisateur : « Arlequin prend son rôle *un peu trop* à cœur » : l'élève semble ici donner son avis personnel sur le comportement d'Arlequin), comme s'il s'agissait de l'action d'une personne réelle qu'il s'agissait de juger, et non d'une construction du texte. Laure semble investie subjectivement dans le texte, et la plupart de ses remarques suggèrent qu'elle en a bien compris les enjeux, mais elle n'est pas toujours dans une posture de commentatrice du texte.

| Elève        | 1 <sup>er</sup> commentaire : copies d'élèves donnant des signes de difficulté à réaliser une activité métatextuelle sur le texte proposé à l'étude | 2 <sup>nd</sup> commentaire : copies d'élèves donnant des signes de difficulté à réaliser une activité métatextuelle sur le texte proposé à l'étude |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lila         | <b>Oui</b>                                                                                                                                          | <b>Oui</b>                                                                                                                                          |
| Laure        | Non                                                                                                                                                 | <b>Oui</b>                                                                                                                                          |
| Kevin        | Non                                                                                                                                                 | <b>Oui</b>                                                                                                                                          |
| Andréa       | Non                                                                                                                                                 | Non                                                                                                                                                 |
| Marie        | Non                                                                                                                                                 | <b>Oui</b>                                                                                                                                          |
| Charlotte    | <b>Oui</b>                                                                                                                                          | <b>Oui</b>                                                                                                                                          |
| Sophia       | <b>Oui</b>                                                                                                                                          | <b>Oui</b>                                                                                                                                          |
| Garance      | <b>Oui</b>                                                                                                                                          | <b>Oui</b>                                                                                                                                          |
| Tristan      | Non                                                                                                                                                 | Non (commentaire réduit à une introduction)                                                                                                         |
| Matthieu     | Non                                                                                                                                                 | Non (copie blanche)                                                                                                                                 |
| Jean         | Non                                                                                                                                                 | <b>Oui</b>                                                                                                                                          |
| Duncan       | <b>Oui</b>                                                                                                                                          | <b>Oui</b>                                                                                                                                          |
| Caroline     | Non                                                                                                                                                 | Non                                                                                                                                                 |
| Victor       | <b>Oui</b>                                                                                                                                          | <b>Oui</b>                                                                                                                                          |
| Cyrielle     | Non                                                                                                                                                 | Non                                                                                                                                                 |
| Romain       | Non                                                                                                                                                 | Non (commentaire limité à une introduction et un court paragraphe)                                                                                  |
| Maëva        | Non                                                                                                                                                 | Non                                                                                                                                                 |
| Ludovic      | <b>Oui</b>                                                                                                                                          | Non (copie blanche)                                                                                                                                 |
| Eloa         | Non                                                                                                                                                 | Non                                                                                                                                                 |
| <b>Bilan</b> | 7 copies                                                                                                                                            | 10 copies <i>a minima</i> (les copies blanches ne permettant pas d'analyser cet aspect)                                                             |

Les signes de « détextualité » ont donc augmenté entre les deux travaux réalisés par les élèves : cela suggère une plus grande implication subjective dans le texte avec la seconde approche de la lecture analytique.

Tableau 8. Elèves adoptant une posture métadiscursive vis-à-vis de leur propre commentaire (mention régulière des termes « commentaire », « problématique », « partie », « sous-partie », « citation »).

| Elève        | 1 <sup>er</sup> commentaire | 2 <sup>nd</sup> commentaire         |
|--------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| Lila         | Non                         | <b>Oui</b> (3 occurrences)          |
| Laure        | Non                         | Non                                 |
| Kevin        | Non                         | Non                                 |
| Andréa       | <b>Oui</b> (4 occurrences)  | <b>Oui</b> (7 occurrences)          |
| Marie        | Non                         | Non                                 |
| Charlotte    | <b>Oui</b> (5 occurrences)  | <b>Oui</b> (2 occurrences)          |
| Sophia       | Non                         | Non                                 |
| Garance      | <b>Oui</b> (3 occurrences)  | <b>Oui</b> (3 occurrences)          |
| Tristan      | Non                         | Non                                 |
| Matthieu     | <b>Oui</b> (3 occurrences)  | Non (copie blanche)                 |
| Jean         | Non                         | Non                                 |
| Duncan       | Non                         | Non                                 |
| Caroline     | Non                         | Non                                 |
| Victor       | Non                         | <b>Oui</b> (2 occurrences)          |
| Cyrielle     | Non                         | Non                                 |
| Romain       | <b>Oui</b> (3 occurrences)  | Non                                 |
| Maëva        | <b>Oui</b> (3 occurrences)  | <b>Oui</b> (4 occurrences)          |
| Ludovic      | Non                         | Non (copie blanche)                 |
| Eloa         | Non                         | Non                                 |
| <b>Bilan</b> | 6 copies concernées         | 6 copies concernées <i>a minima</i> |

Voici un exemple frappant, dans la copie de Garance (deuxième commentaire) : « Nous allons étudier un commentaire. [...] Pour ceci, il faut répondre à la problématique ».

Ce tableau me semble révélateur d'un malentendu entre élèves et professeur. Les élèves semblent avoir bien compris que le commentaire nécessite une activité cognitive métadiscursive. Mais ils semblent avoir de la difficulté à exercer cette activité sur le texte à étudier : tout se passe comme s'ils avaient compris – certains, au moins – quelle posture était attendue d'eux, mais pas envers quel objet ils devaient adopter cette posture, en résultat de quoi cette posture est redirigée vers le commentaire lui-même, qui accède au statut de production textuelle indépendante, peut-être, dans l'esprit des élèves, sur le même plan que le texte littéraire à commenter.

## 6. Discussion

### 6. 1. Re-contextualisation

Rappelons brièvement les origines de ce travail. L'objectif était de savoir quelles pratiques didactiques augmentaient ou diminuaient les malentendus chez les élèves au sujet de la lecture analytique (comment analyser un texte et comment présenter son analyse). L'hypothèse était qu'une approche morcelée de cet exercice ne facilitait pas la tâche pour les élèves, mais créait un malentendu sur la posture à adopter pour analyser un texte : une posture trop distanciée et techniciste, qui ne permettrait pas de faire des hypothèses de sens sur le texte. Le corollaire de cette hypothèse était qu'une approche moins distanciée, plus subjective du texte, lèverait les malentendus quant à la nature de l'exercice ; qu'ils comprendraient qu'il faut proposer des interprétations du texte donné à l'étude, que ces interprétations viennent d'une perception subjective de lecture du texte, et que citations et analyses ne sont pas une suite de tâches obligatoires comme un « protocole », mais un moyen de montrer que les interprétations sont recevables. Pour le vérifier, nous avons étudié deux corpus de commentaires écrits, partant du principe que les mécanismes interprétatifs sont les mêmes dans la lecture analytique et le commentaire, et que les deux exercices sont soumis à la nécessité d'organiser sa pensée. Le premier commentaire a été réalisé lors d'une période où la lecture analytique était abordée de façon morcelée et techniciste, le second lors d'une période où les lectures analytiques en classe laissaient place aux réactions des élèves et à leur subjectivité. L'on attendait de meilleurs résultats lors du second commentaire.

## **6. 2. Mise en lien avec les recherches antérieures**

Les résultats semblent sans appel : les hypothèses sont infirmées. Mais il faut les reprendre dans le détail pour en examiner les causes et nuancer ce constat.

### **6. 2. 1. Aspect formel de l'exercice**

L'approche subjective de la lecture analytique permet-elle plus facilement aux élèves d'organiser leur réflexion et de répondre aux attentes formelles de l'exercice ?

Il semble assez clair que non : le travail mené met en évidence la nécessité, avec des élèves en difficulté, de faire des retours réguliers à la méthode (construction d'un plan et rédaction), sans quoi ils oublient la façon de procéder (et ne la revoient pas chez eux), et renoncent à se confronter à l'exercice. Un malentendu peut se créer au moment où la

méthodologie est vue en classe : une fois cela fait, il devient implicite pour le professeur que cette méthodologie doit être appliquée face à chaque nouveau texte, au contraire que cela n'est pas évident pour les élèves. Les élèves ne décodent peut-être pas cet implicite du discours de l'enseignant, et ne savent plus comment faire lorsqu'ils sont devant un texte inconnu à traiter. L'absence de plan dans beaucoup de copies du second commentaire suggère que le fait de bâtir ensemble en classe un plan sur les textes de lecture analytique ne suffit pas à ce que les élèves prennent conscience que la même chose est attendue d'eux dans l'étude d'un texte de commentaire.

L'on peut faire, partant, un constat frappant grâce aux résultats présentés ci-dessus : la régression du point de vue formel de l'exercice s'accompagne d'une nette difficulté à développer une réflexion sur le texte. Les attendus formels s'apparentent à un cadre de réflexion utile aux élèves, qui leur permet de former leur pensée : privés de ce cadre, l'analyse du texte leur est plus complexe. Il est intéressant de noter qu'en classe, à l'oral, les mêmes élèves parviennent pourtant à formuler des réflexions et interprétations très pertinentes : on peut faire l'hypothèse que le cadre de la classe constitue pour eux un cadre de réflexion analogue à celui des attendus formels d'un exercice écrit, qui les met dans de bonnes conditions pour réfléchir sur les textes. Sans cet appui à l'écrit, et ne maîtrisant pas les codes d'écriture pour l'exercice demandé, ils sont perdus, et n'arrivent plus à trouver de prises sur le texte.

La première approche de la lecture analytique, plus morcelée et techniciste, paraissait donc plus à même de lever les malentendus sur les attentes formelles de l'exercice et, peut-être, plus à même de les aider à faire des interprétations : étudions ce point plus avant.

### **6. 2. 2. Aspect herméneutique de l'exercice**

L'approche subjective de la lecture analytique permet-elle aux élèves de mieux comprendre et interpréter les textes ?

Les copies du second commentaire laisse voir des difficultés manifestes chez les élèves à proposer des hypothèses de sens (voir tableau 2). Le processus de quête de sens semble avoir été rendu plus opaque pour les élèves avec l'approche subjective de la lecture analytique : mais cette idée me semble devoir être nuancée.

En effet, ma pratique professionnelle me suggère que, malgré ces résultats, mes élèves ont progressé dans la compréhension littérale des textes et dans leur interprétation, entendue en tant qu'activité cognitive ; il me semble plutôt que c'est dans la réalisation de ces interprétations dans des exercices écrits que mes élèves ont régressé – le problème étant, par conséquent, que



les exercices écrits que je me proposais d'étudier ne permettent pas de le vérifier, ou seulement partiellement. La rédaction du second commentaire, souvent partielle, ou mal menée, ne permet pas de voir s'ils ont bien compris le texte ou non ; je tenterai malgré tout d'expliquer en quoi je crois pouvoir l'affirmer.

D'abord, la fréquence des interventions orales en classe et leur pertinence est un signe pour moi que les élèves sont désormais plus à l'aise dans la compréhension des textes. Lorsque j'abordais la lecture analytique d'une façon morcelée, au moment de la lecture du texte ou pendant le cours, les remarques intempestives des élèves comme « je ne comprends rien », « c'est trop dur »... étaient extrêmement fréquentes. Depuis que j'aborde la lecture analytique en travaillant à susciter des réactions des élèves et les encourager à exercer leur subjectivité sur le texte, ces remarques n'arrivent presque plus jamais.

Par ailleurs, un indicateur écrit suggère que les élèves sont plus à même de comprendre les textes : il s'agit de leur facilité à s'identifier aux personnages proposés. Un exemple chez Lila, qui affirme que « Silvia est en colère », ou chez Jean, pour qui « Arlequin crie sur Silvia ». Ces élèves qui parlent du texte au présent ne semblent pas (encore ?) dans une posture de commentateur, mais il me semble qu'ils le comprennent déjà, voire s'y intéressent vraiment.

On aboutit donc à un « tout ou rien » : le non-respect des normes rhétoriques du commentaire, le malentendu même sur ces normes, bloque les élèves et ne permet pas de mesurer leur réussite de l'activité cognitive d'interprétation que le commentaire ou la lecture analytique sont censés susciter.

### **6. 2. 3. Une question de posture : un malentendu non levé**

Et l'hypothèse que je ferais en dernier ressort est que cette plus grande difficulté à mener une démarche analytique de lecture d'un texte (qu'elle se réalise dans la lecture analytique orale ou le commentaire écrit) est imputable à une régression dans la capacité à tenir un discours métatextuel, donc un changement de posture entre le premier et le second travail des élèves.

Le travail de Daunay (2004) permet de cerner plus précisément les deux postures à différencier. Il fait la distinction entre genre et activité, pour définir l'activité cognitive appelée par le commentaire : « la notion de genre peut à mon avis être intéressante pour classer les exercices scolaires, quand elle est mise en relation avec celle d'activité. Dire que le commentaire est un genre ou un exercice change fondamentalement le regard que l'on a sur lui : – Si c'est un exercice qui relève d'un genre large (le discours métatextuel), il se caractérise par des consignes strictes, rigides, mais qui ne sont que celle de l'exercice, au même titre qu'écrire en cursive, mettre son nom sur la copie, faire des paragraphes, mettre des guillemets

aux citations, etc. : le respect des consignes est alors une simple adéquation à des normes pratiques, qui ne préjugent pas, a priori, de l'activité cognitive en jeu. Il peut y avoir des règles plus importantes : ne pas parler des intentions de l'auteur, ne pas paraphraser, marquer sa distance au texte par des signes divers (utilisation de termes savants, description objective du texte, etc.). Mais du coup, on ne dirait pas que le non-respect de ces règles est le signe que l'activité cognitive (ici, métatextuelle) n'est pas en jeu : elle se réalise simplement sous une forme rhétorique qui ne convient pas à l'exercice ; – Si le commentaire en revanche est perçu comme un genre à part entière, alors on suppose que l'adéquation aux règles est le signe de l'activité métatextuelle spécifique qu'il vise et inversement que leur transgression signale qu'elle n'est pas à l'œuvre. Mais, on l'a vu, c'est une pétition de principe assez récente qui pose que le texte littéraire est susceptible d'un traitement métatextuel spécifique, qui conduit à définition d'un genre et d'une activité autonomes » (p. 53-54). La posture de commentateur est donc celle à travers laquelle l'activité cognitive métatextuelle est perceptible. Lors du premier commentaire de mes élèves, une posture de commentateur se dessinait chez certains, bien que perfectible (voir tableau 7) ; lors du second commentaire, plus d'élèves donnaient l'impression de prendre le texte, pour ainsi dire, au pied de la lettre, d'être pris dans l'illusion référentielle qu'il propose.

Je voudrais à cet égard mentionner une situation de classe vécue qui me semble tout à fait significative. J'ai essayé de faire prendre à mes élèves l'habitude de transformer les titres des axes en phrases interrogatives, dans l'idée qu'il est plus facile de trouver des sous-parties lorsque celles-ci sont des réponses à une question. Cet exercice a soulevé une difficulté que je n'avais pas anticipée. Nous corrigeons le premier commentaire, extrait de *Germinal*, de Zola : il s'agissait de la partie IV, chapitre 7, lorsqu'Etienne Lantier, après avoir pris la tête d'une grève, organise une réunion clandestine de nuit en forêt, et tient un discours devant une foule de mineurs conquise. J'avais proposé l'axe suivant à mes élèves dans le parcours de lecture : « Une révolte contre l'injustice sociale ». Je leur ai demandé de transformer cette phrase assertive en phrase interrogative, m'attendant à une réponse comme : « Comment le discours d'Etienne traduit-il une révolte contre l'injustice sociale ? » Réponse d'un élève : « pourquoi y a-t-il une injustice sociale ? » J'ai tenté de lui expliquer qu'il fallait une question qui prenne du recul sur le texte, mais sans grand succès. Lorsque je lui ai proposé la question « Comment le discours traduit-il une révolte contre l'injustice sociale ? », il m'a affirmé qu'il ne voyait aucune différence entre les deux.

Cette anecdote me semble révélatrice du fait que certains élèves n'avaient pas acquis une posture de commentateur lors du premier travail, et qu'ils envisagent les textes de fiction

comme des énoncés vrais, qui appellent des jugements de valeur. Il y a donc un malentendu sur la posture à adopter. Pour l'enseignant – c'était mon cas, en l'occurrence –, il va de soi qu'avoir une posture de commentateur signifie : commenter la façon dont est écrit le texte pour tenter d'en dégager un sens, une symbolique, en décoder l'implicite. Pour les élèves, commenter un texte revient à commenter les événements relatés par le texte. Pour les élèves, il semble qu'il faille commenter l'*histoire* et non le *récit*. L'augmentation sensible de la « détextualité » (Daunay, 2004, p. 54 ; voir *infra*, 5. 3.) dans le second commentaire (tableau 7) est peut-être un corollaire de la volonté de faire intervenir le sujet-lecteur dans la lecture analytique. L'approche subjective de la lecture analytique – telle du moins qu'elle a été mise en œuvre – n'a pas aidé les élèves à comprendre comment avoir un recul critique vis-à-vis du texte.

Il faut, pour aller plus loin, ajouter une donnée à ce constat. Il est intéressant de noter que ces mêmes élèves dont les copies manifestent de la détextualité peuvent aussi par ailleurs donner des signes d'objectivation du texte (emploi de termes savants, présent de commentaire parfois utilisé...) : les deux postures se mélangent, comme si certains élèves percevaient l'existence de ces deux registres sans savoir auquel recourir...

Les résultats sont donc paradoxaux : d'un côté, l'implication subjective dans le texte paraît interférer avec la réussite du commentaire, mais d'un autre côté, on trouve des signes (chez les mêmes élèves !) d'une distanciation avec le texte qui se réalise dans des réflexes technicistes (relevés de procédés) et est peut-être ce qui gêne l'interprétation.

Pour finir, on remarquera l'augmentation du nombre de termes métadiscursifs liés au commentaire dans le second exercice écrit, comme si l'attitude métatextuelle s'était déplacée du texte à étudier à l'exercice lui-même.

La conclusion que je tirerais de ces constats est qu'aucune des deux approches de la lecture analytique menées en classe n'a permis de lever tous les malentendus pour les élèves. L'approche subjective de la lecture analytique semble avoir levé des difficultés de compréhension des textes et permis un plus grand investissement, mais elle a créé des malentendus sur la posture à adopter et la façon d'organiser sa réflexion. Les élèves semblent avoir perçu la nécessité d'être dans une posture métatextuelle, mais n'ont pas réussi à l'adopter vis-à-vis des textes littéraires étudiés. Je pense que les élèves ont été gênés par les deux approches à cet égard. L'approche techniciste de la lecture analytique leur rendait difficile de formuler des impressions de lecture et d'avoir une perception et une compréhension globales du texte, au lieu que cette dernière semble s'être améliorée avec la seconde approche. Mais l'approche subjective telle qu'elle a été menée a eu pour résultat que, lorsque les élèves mentionnaient dans leur copie des impressions de lecture, ils le faisaient sur le mode du

jugement de valeur (« Arlequin prend son rôle un peu trop à cœur ») au lieu d'une hypothèse de sens du texte.

Puisqu'un va et vient entre distanciation et proximité avec le texte ne donne pas de résultats bénéfiques, il faudrait transformer cela en une dialectique de la subjectivité des élèves vers l'objectivation. Il me semble qu'avec l'approche subjective que j'ai tenté de mettre en place face aux textes, j'ai mis mes élèves en posture de lecteurs naïfs, et l'on pourrait je crois aboutir ici à une distinction entre cette expression et celle de sujet lecteur. Le lecteur naïf est celui qui « s'évade » grâce au texte, se laisse prendre à l'illusion référentielle qu'il offre, celui qui ressent quelque chose par le texte, *et s'en tient là*. Le sujet lecteur est celui qui, ayant d'abord fait une lecture naïve, *prend conscience de la subjectivité* de son ressenti, non pas pour l'infirmer, mais pour transformer le subjectif en objectivable. La conscience de soi, d'un *soi-lisant*, a donc je crois un rôle majeur à jouer dans la didactisation du sujet lecteur.

Concrètement, l'on pourrait imaginer, pour lever les malentendus liés à la lecture analytique et au commentaire, de favoriser dans un premier temps l'activité cognitive métatextuelle, avant de passer à la méthode écrite ou orale pour rendre compte de cette activité. Nous souscrivons ici au propos de Daunay déjà cité selon lequel « on ne dirait pas que le non-respect de ces règles [de mise en forme] est le signe que l'activité cognitive (ici, métatextuelle) n'est pas en jeu : elle se réalise simplement sous une forme rhétorique qui ne convient pas à l'exercice » (2004, p. 54). La compréhension de l'activité cognitive mise en jeu me semble devoir précéder avant d'expliquer aux élèves les principes d'expression qui vont permettre de fonder cette activité dans des « moules » de rédaction (le tableau à trois colonnes, le principe du plan, de la problématique...). L'expérience menée montre à mon sens que le cadrage méthodologique, les aides pour le brouillon et la rédaction d'une analyse de texte, ne suffisent pas à faire comprendre aux élèves la nature d'une posture de commentateur : cela revient à assimiler des capacités « linguistico-discursives » avec des « capacités cognitives » (Daunay, 2004, p. 54), qui ne sont certes pas sans lien, mais nécessitent peut-être d'être travaillées en deux temps distincts.

Cela ne signifie pas que le morcellement et les aspects techniques de l'analyse de texte soient à oublier absolument. L'échec du second commentaire suggère que les élèves ont besoin de ces points de repères, mais ils les comprendraient sans doute mieux s'ils comprenaient d'abord correctement la posture de lecture critique attendue d'eux. Il me semble finalement qu'il y ait un *continuum* entre la valorisation de l'implication subjective dans un texte et l'approche technique : sans doute est-ce une erreur de donner à l'une l'ascendant sur l'autre.

L'enjeu est que chacune soit au service de l'autre, ce qui ne me semble possible qu'en travaillant sur la posture de lecture.

### 6. 3. Limites et perspectives

Deux limites à l'expérience menées me semblent devoir être soulevées.

D'abord, le second commentaire portait sur un texte de théâtre et était fait dans le cadre de l'étude d'une œuvre complète : autant d'éléments qui rendaient sans doute les personnages plus « vivants » pour les élèves que dans l'extrait du roman *Germinal*. Cela peut avoir influencé leur posture vis-à-vis du texte et peut en partie expliquer qu'ils aient eu moins de recul critique vis-à-vis du texte de Marivaux.

Par ailleurs, le second commentaire a été fait lors du premier devoir type bac (en quatre heures, sur table) des élèves, ce qui a pu jouer dans leur découragement.

Pour améliorer l'étude, il faudrait travailler sur deux textes littéraires de mêmes genres (deux extraits de romans, par exemple), pour s'assurer que le phénomène de détextualité n'est pas dû à un genre littéraire suscitant une plus grande illusion référentielle que l'autre pour les élèves, mais que cela est bien lié à des problématiques didactiques.

L'on gagnerait également à réaliser les deux exercices écrits exactement dans les mêmes conditions (deux commentaires réalisés indépendamment d'un exercice type-bac en quatre heures).

Enfin, l'on gagnerait à réaliser cette expérience en continuant à travailler la méthodologie du commentaire entre le premier et le second travail écrit, au lieu que je l'ai abandonnée tout à fait, pensant que c'était là un acquis et qu'il suffirait aux élèves de relire le document de méthodologie avant le second commentaire. Cela permettrait de voir si les mêmes problèmes se posent aux élèves lorsqu'ils maîtrisent la forme de l'exercice attendu, ou s'ils arrivent plus facilement à donner des interprétations du texte.

Cette expérience m'a permis de réfléchir à de meilleures façons d'aborder le commentaire, et j'aimerais changer ma pratique professionnelle à cet égard à l'avenir.

D'abord, les résultats mettent en avant la nécessité de continuer à travailler la méthode en classe pour que les élèves soient capables de faire un commentaire à l'écrit. J'ai pris conscience de la nécessité de revenir très régulièrement avec les élèves sur des éléments de méthodes, et de les leur faire beaucoup pratiquer, pour qu'ils les acquièrent.

Par ailleurs, j'aimerais, dans les années à venir, essayer de trouver une méthode du commentaire qui apprenne l'activité cognitive avant d'apprendre la forme, autrement dit ne pas

commencer par un tableau qui « sectionne » le texte et installe immédiatement la méthode du brouillon, mais prendre un temps en début d'année avec les élèves pour les faire réfléchir à leur posture de lecture, pour les faire passer de lecteurs naïfs à des sujets lecteurs tenant des discours objectivables sur les textes.

Enfin, le travail mené m'a permis de réfléchir au parcours de lecture proposé pour les séries technologiques dans l'exercice du commentaire. Il me semble que cela ne les aide pas, au contraire. Je voudrais ici étudier une dernière fois des productions d'élèves, qui en témoignent. Lors du second commentaire : plusieurs élèves ont trouvé des problématiques qui manifestaient une compréhension correcte et une appropriation du texte. Mais un autre problème s'est alors présenté : les problématiques proposées par ces élèves ne correspondaient pas au plan proposé dans le parcours de lecture. En voici deux exemples, pour le texte de Marivaux : « Comment est perçu le travestissement par chaque personnage ? » (Lila) et « Comment Lisette veut convaincre Silvia de poursuivre avec son « bien aimé » (par quels moyens) ? » (Garance). Ces problématiques ne permettaient pas vraiment d'aborder le plan proposé : « I – Une mise à l'épreuve des sentiments de Silvia ; II – Un nouveau rapport entre maîtres et valets » ; du moins, ces deux élèves oubliant tout à fait leur problématique dans la suite de leur développement. Pourtant, il y a ici à mon sens des « angles d'attaque » intéressants pour aborder les textes et qui montrent que ces deux élèves ont perçu un aspect particulier du texte, qu'elles auraient peut-être gagné à traiter avec un plan personnel. A mon sens, le fait de proposer un parcours de lecture aux élèves de séries technologiques risque de les brider, force une perception du texte qui n'est peut-être pas la leur, alors qu'ils auraient pu développer une perception personnelle plus juste que ce qu'ils seront capables de faire sur un plan qu'ils n'ont pas établi eux-mêmes. Il est possible que le parcours de lecture proposé les empêche de se mettre en posture de commentateur, comme si ce travail de discours métatextuel était déjà fait et qu'ils n'avaient plus qu'à ajouter des remarques personnelles, au lieu que le fait de trouver un plan les encouragerait peut-être à prendre de la distance avec le texte, à être dans une posture de commentateur. C'est, à mon sens, un exemple de morcellement qui crée un malentendu chez les élèves.

## 7. Conclusion.

Pour conclure, il me semble que le malentendu *capital* mis à jour par l'expérience menée est celui sur la posture de commentateur – capital, en ce sens que c'est de ce malentendu que

découlent les autres malentendus liés à l'analyse des textes, que celle-ci se réalise à l'oral, lors de la lecture analytique, ou à l'écrit, lors du commentaire.

Ce malentendu me paraît aggravé dès lors que l'enseignant aborde l'analyse des textes de façon exclusivement distanciée ou exclusivement subjective : les deux approches me semblent complémentaires. Cela dit, même lorsqu'elles sont toutes deux mises en œuvre, cela ne suffit pas, je crois, si la posture de lecture ne fait pas l'objet d'un réel travail avec les élèves.

Bien que l'expérience que j'ai menée ne suffise pas à le démontrer, je pense qu'il faut expliciter auprès des élèves l'activité cognitive attendue, à savoir l'activité métatextuelle, qui reste souvent un implicite de l'enseignement. Pour cela, il me semble nécessaire aussi d'explicitier l'existence d'une lecture naïve.

Les outils méthodologiques d'analyse des textes au brouillon et lors de la rédaction (ou de l'expression orale), notamment le tableau expliquant la structure d'un paragraphe de commentaire (citation – analyse – interprétation) ne paraissent pas suffisants à cet égard. Cependant, ce sont des outils qui semblent utiles en ce qu'ils donnent aux élèves un cadre dans lequel développer leur réflexion, ce qui n'est pas forcément incompatible avec leur implication subjective dans les textes. Ces outils peuvent permettre de lever des malentendus quant à la réalisation de l'exercice demandé, et sécurisent les élèves.

## 8. Bibliographie.

« Malentendus sociocognitifs, la construction sociale du décrochage scolaire », entretien avec Patrick Rayou, *Bulletin de la ligue de l'enseignement*, décembre 2012, p. 11-13.

Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, « Ces malentendus qui font les différences », in Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p. 105-122.

Élisabeth Bautier, Roland Goigoux, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle » *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, juillet-août-septembre 2004, 89-100.

Véronique Bart, Stéphane Gallo, Hélène Gravier, Marie-Anne Lefort, « La Lecture analytique d'extraits », URL : <http://lettres-ouvertes.enfa.fr/wp-content/uploads/sites/4/2011/05/lecture-analytique.pdf>, mars 2006, consulté le 20 février 2019 à 9h55.

Sylvie Cèbe, « Apprends-moi à comprendre tout seul », *Bulletin du Centre Alain-Savary*, n°11, juin 2001.

Dufays, Jean-Louis. « Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? » in : *Recherches en éducation*, Vol. 0, no.29, p. 11-21 (2017).

Daunay Bertrand, « Le commentaire : exercice, genre, activité ? » in : *Les cahiers Théodile*, no.5, pp. 49-61, décembre 2004.

Daunay Bertrand, « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *Le Français aujourd'hui*, 2007/2 n° 157, p. 43-51. DOI : 10.3917/lfa.157.0043



## Table des matières des annexes

|                                                                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Annexe 1 : exemple d'une lecture analytique faite en classe (première approche) .....                                                                                                      | i  |
| Annexe 2 : exemple d'activité préparatoire à la lecture analytique d'un texte de Marivaux, extrait du <i>Jeu de l'amour et du hasard</i> (seconde approche de la lecture analytique). .... | v  |
| Annexe 3. Méthodologie du commentaire distribuée aux élèves.....                                                                                                                           | vi |

### Annexe 1 : exemple d'une lecture analytique faite en classe (première approche)

#### Problématique : quelle image de la guerre apparaît à travers cet extrait ?

#### I – Bardamu : un anti-héros de guerre

Alors que nous sommes dans un texte qui parle de la guerre, les personnages n'apparaissent pas du tout comme des guerriers, surtout Bardamu, le personnage principal. A quoi le voit-on ?

#### A – L'opposition gradés/soldats

Question : Bardamu et les autres soldats ont-ils l'air d'apprécier leurs supérieurs ? Observez ce tableau et faites une hypothèse de lecture répondant à cette question.

| Citation                                                                 | → Analyse                                                                          | → Hypothèse de lecture |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| L. 20 : « On luttait un peu avec lui à coups d'inertie »<br>(Inertie = ) | Quelle figure de style reconnaissez-vous dans l'expression « à coups d'inertie » ? |                        |

On peut voir cette opposition aussi par l'étude des pronoms.

Si l'on relève certains pronoms du texte, on voit une opposition nette entre le « il » qui désigne le colonel Pinson et le « nous », ou « on », qui désigne les soldats.

Exemple :

#### B –

Exercice : Observez le tableau suivant : déduisez une hypothèse de lecture de ces citations et analyses. Cette hypothèse sera le titre de notre sous-partie (B).

| Citations                                                                                           | → Analyse                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L. 11 : « Moi qui n'étais point brave et qui ne voyais pas du tout pourquoi je l'aurais été brave » | Répétition de « brave » : insistance sur cette qualité attendue d'un soldat et que Bardamu n'a pas. |
| L. 21 : « On s'accrochait au cantonnement pépère tant bien que mal »                                | Pronom « on » : Bardamu n'est pas le seul à manquer de courage.                                     |

### C – La peur des soldats et de Bardamu

L. 9 à 11 : « Allez donc le chercher son Barbagny dans la fin d'un monde ! Il aurait fallu qu'on sacrifiât pour le retrouver son Barbagny au moins un escadron tout entier ! Et encore un escadron de braves ! »

Question : comment voit-on que les soldats ont peur dans ces phrases ?

Question : Comment la peur de Bardamu lui-même est-elle évoquée ?

| Citation | → Analyse | → Hypothèse de lecture |
|----------|-----------|------------------------|
|          |           |                        |

**Conclusion I :**

## II – La dénonciation de la guerre

## A – La critique des militaires

Question : Quels sont les indices qui montrent que les militaires sont critiqués dans cet extrait ?

| Citation(s) | → Analyse | → Hypothèse de lecture |
|-------------|-----------|------------------------|
|             |           |                        |

## B – Une violence latente dans le texte

Qqch de latent =

→ Le mot « guerre » = absent de cet extrait, et le risque précis qu'il y a à trouver le régiment (= se faire tuer par des ennemis en embuscade) n'est pas dit explicitement.

Mais il y a une certaine violence qui se dégage de ce texte. Trouvez des extraits qui le montrent.

| Citation | → Analyse | → Hypothèse de lecture |
|----------|-----------|------------------------|
|----------|-----------|------------------------|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

### C – Une vision apocalyptique de la guerre

Apocalypse =

Cette expression est présente dans le texte : l. 9 : « Allez donc le chercher son Barbagny dans la **fin d'un monde !** » → l'idée d'apocalypse apparaît donc **explicitement**.

Mais elle apparaît aussi **implicitement**. Question : Quels sont les éléments qui donnent au lecteur le sentiment d'une apocalypse ?

| Citation(s) | → Analyse | → Hypothèse de lecture |
|-------------|-----------|------------------------|
|             |           |                        |

### Conclusion générale :

La guerre est violemment dénoncée dans ce texte, notamment parce qu'on voit l'effet qu'elle a sur les soldats : elle est si terrible qu'elle leur donne une peur insurmontable, et leur donne le sentiment d'une apocalypse à venir. Bardamu apparaît comme un personnage qui lutte contre des forces supérieures contre lesquelles il ne peut rien et qui le conduisent vers la mort : c'est la définition même du .....

Ouverture : Comparez ce texte à l'extrait de *L'Odyssée* que nous avons étudié où Ulysse tue les prétendants :

**Annexe 2 : exemple d'activité préparatoire à la lecture analytique d'un texte de Marivaux, extrait du *Jeu de l'amour et du hasard* (seconde approche de la lecture analytique).**

|                | Quel rôle joue le personnage ? | Joue-t-il bien/mal son rôle ? |
|----------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Dorante        |                                |                               |
| Silvia         |                                |                               |
| Monsieur Orgon |                                |                               |
| Mario          |                                |                               |

### Annexe 3. Méthodologie du commentaire distribuée aux élèves.

#### Méthode du commentaire – les filières technologiques

Commencer par une première lecture **sans rien noter** : le but est de comprendre le sens du texte, d'être **capable de le résumer rapidement** après cette première lecture.

Après cette première lecture, il faut absolument **faire un repérage** en notant au brouillon :

- le(s) **type(s) de texte** (discours narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif)
- à quel **genre** appartient le texte
- les **registres** présents dans le texte (+ éventuellement le niveau de langue)
- le(s) **mouvement(s) littéraire(s)** du texte
- les **procédés et figures de style**
- les **personnages**, l'image qui en est donnée et leurs relations

Le sujet vous propose deux pistes de réflexion : vous pouvez en faire les deux axes de votre commentaire.

#### **Etape 1 : brouillon – recherche d'analyses pour chaque piste proposée**

Travailler **chaque piste une par une**.

**1°** Pour chaque piste, relire le texte et **souligner les passages du texte** en lien avec la piste d'analyse.

**2°** Puis **réaliser un tableau** sous la forme suivante :

I. ....  
*Noter ici le titre de la première piste et entourer les mots-clés de ce titre.*

| Citations                                                                                                        | Analyses                                                        | Interprétation/hypothèse de lecture                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <i>Note la ligne où le vers et souligner sur sa feuille le passage plutôt que de le recopier (gain de temps)</i> | <i>Ce sont les procédés d'écriture, figures de styles, etc.</i> | <i>Que montre la citation ?<br/>Que nous apprend la citation ?</i> |

Attention : ne pas oublier pas de se servir **des cours (et notions vues en cours)**

Aide pour remplir le tableau : vous pouvez vous aider de la **situation d'énonciation** en la faisant rapidement au brouillon :

- qui parle ? (Identité du locuteur, sa présence dans le texte, son statut, etc.)
- A qui ? (Présence et identité des interlocuteurs, rôle, jeu des pronoms, etc.)
- De quoi ? (Thèmes)
- Où ? (Traitement des lieux, descriptions/traitement du temps, etc.)
- Comment ? (Forme, genre, argumentation directe ou non, etc.)
- Pourquoi ? (But poursuivi, effets visés sur l'interlocuteur et/ou le lecteur)

**3°** Relire la colonne « hypothèses de lecture » du tableau : **faire trois ou quatre ensembles. Nommer ces ensembles : ce seront les sous-parties.**

Classer ces sous-parties dans l'axe.

Le plan ainsi créé doit apparaître lisiblement sur le brouillon.

|                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------|
| <b>Etape 2 : rédaction du commentaire (directement sur la copie)</b> |
|----------------------------------------------------------------------|

Rédaction de l'**introduction** :

- présenter l'auteur, l'œuvre, l'époque
- présenter le texte précis étudié ou l'extrait étudié
- problématique **sous forme de question.**
- annonce du plan

**NB : la problématique** – comment la trouver ?

On la trouve généralement après avoir terminé le plan détaillé au brouillon : ne bloquez pas sur cette étape si vous ne la trouvez pas avant de commencer le plan. Un bon moyen de trouver une problématique est de se demander d'abord, **pour s'aider** : « **quelle a pu être la visée de l'auteur lorsqu'il a écrit ce texte ?** »

Rédaction du **développement** :

- a. annoncer le titre de l'axe en une ou deux phrases qui constituent un mini-paragraphe identifiable au début de chaque axe (ne pas noter de numéros).
- b. La structure d'une sous-partie doit être la suivante :
  - Idée directrice (en lien avec l'axe)
  - Développement : arguments, citations, analyse de la citation en relevant des procédés remarquables. Expliquer le choix des citations : quel est leur lien avec l'argument et l'idée directrice ?
  - Synthèse : revenir à l'idée directrice.

- c. Faire un alinéa en début de chaque paragraphe et ne sauter de ligne qu'entre les axes et après l'introduction

**Conclusion** (sauter une ligne avant la conclusion)

- Synthèse du développement
- Ouverture : parallèle (ressemblance ou oppositions) avec un autre texte (du corpus ou des cours). Éviter les questions générales pour l'ouverture : elles sont souvent très maladroites.





École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

**Maëlle PORCHERON**

Auteure du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

**Lecture analytique et commentaire de texte en première : le morcellement, une source de malentendus**

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à **Lyon**,

Le **13 mai 2019**.

Signature de l'étudiant(e)



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) **PORCHERON Maëlle**

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

« **Lecture analytique et commentaire de texte en première : le morcellement, une source de malentendus** »,

agissant en l'absence de toute contrainte,

☒ **autorise** ☐ **n'autorise pas** <sup>2</sup>

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à **Lyon**, le **13 mai 2019**.

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord,

## Année universitaire 2017-2018

### Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

#### Mention Second degré

#### Parcours : DU MEEF Second Degré Lettres Modernes

**Titre du mémoire : Lecture analytique et commentaire de texte en première : le morcellement, une source de malentendus**

**Auteur : Maëlle Porcheron**

**Résumé** : Ce mémoire s'intéresse à la question des malentendus socio-cognitifs tels que définis par Bautier et Rayou : "le fait que, de leur côté, [l]es élèves estim[e]nt souvent à tort faire ce qu'il fa[u]t et que, de leur côté, les enseignants pens[e]nt indûment que la sollicitation des opinions et expériences des élèves leur facilit[e] la tâche scolaire lorsqu'ils [sont] en difficulté" (2015, p. 30). L'objectif de ce travail est de mesurer les malentendus à l'œuvre dans l'analyse de textes en français, sous ses différentes formes. Y a-t-il plus de malentendus lorsque l'analyse de texte est abordée de façon morcelée et techniciste, avec un « protocole » précis à suivre pour les élèves, ou bien lorsqu'elle repose sur l'approche subjective du texte par les élèves ? Pour le savoir, il s'est agi de comparer des commentaires à deux moments de l'année, et il apparaît que chaque approche est source de malentendus, si elle entend être exclusive.

**Mots clés** : français – lycée (Première) – analyse textuelle – relation professeur/élève – sujet lecteur.

**Summary** : This work is about socio-cognitive misunderstandings, that is to say, as Bautier and Rayou describe them: « the fact that, on the one hand, students are often mistaken believing they are doing the right thing, and that, on the other hand, teachers often wrongly believe that bringing up their students' personal experience and opinion will make it easier for them to do what they are asked in class, when they find it hard to do it. » This work aims at evaluating the number and nature of misunderstandings brought about by the analysis of literary texts in French class. Are there more misunderstandings when the teacher chooses to divide textual analysis in several smaller, more specific but less demanding tasks ? Or are there more misunderstandings when students are invited to express their personal feelings and opinions about a text? To find it out, two written analyses (which students made at different periods) were compared. It appears that both methods lead to misunderstandings, if one excludes the other.

**Key words**: French class – highschool (Première) – textual analysis – teacher/students relationship – subjectivity and literary reading