

**PUREN 2000c.** « Du guidage à l'autonomie dans la lecture des textes littéraires en classe de langue », *Les Langues modernes* n° 2-2000 (mai-juin-juillet), pp. 46-49. Paris : APLV.

## **DU GUIDAGE À L'AUTONOMIE DANS LA LECTURE DES TEXTES LITTÉRAIRES EN CLASSE DE LANGUE**

**Christian Puren**  
**IUFM de Paris, Université Paris-III**

Ce numéro des *Langues modernes* a volontairement joué la carte de la diversité, et ces quelques pages que Daniel Thomières m'a demandé de rédiger en conclusion ne pouvaient proposer une synthèse des articles qui le composent. C'est pourquoi j'ai choisi de dérouler simplement l'un des fils qui les traversent tous, et qui est la contradiction entre le moyen généralement utilisé, à savoir un guidage étroit de l'élève, et la fin visée, à savoir donner à l'élève les moyens d'une lecture autonome des textes littéraires. J'utiliserai à cet effet les quatre concepts qui m'apparaissent indispensables :

**1. Aide :** *Apport destiné à faciliter la réalisation de la tâche* (voir ci-dessous). Cet apport peut consister :

a) en savoirs (ou " connaissances déclaratives ") ; c'est le cas des " notes lexicales [qui] permettent d'élucider les difficultés au fur et à mesure de la lecture du chapitre ", des " notes culturelles ", ou encore du " bref résumé de chaque chapitre avec mise en évidence en gras d'éléments-clés " (A. Vesque-Dufrénot) ;

b) ou en savoir-faire (ou " connaissances procédurales "), qui concerne la procédure ou démarche à mettre en œuvre pour réaliser chaque tâche, et la combinaison ou articulation des tâches à réaliser (leur planification) ; c'est le cas de la rubrique *Detailed reading* des fiches de lecture décrites par A. Vesque-Dufrénot, où l'on propose par exemple la série de tâches suivante : " Relisez le chapitre ou l'extrait et répondez aux questions en prenant d'abord des notes. Aidez-vous de ces notes pour faire un compte rendu. Inscrivez dans un encadré les citations qui vous paraissent utiles à retenir. "

**2. Guidage :** *Nom généralement donné à la seconde forme d'aide ci-dessus.*

**3. Outil :** *Instrument que les élèves peuvent utiliser pour réaliser la tâche* (voir ci-dessous). C'est le cas du " lexique spécifique destiné à aider l'élève à enrichir son vocabulaire en matière d'analyse et de critique littéraires " (A. Vesque-Dufrénot) et des " procédés littéraires " auxquels F. Grellet propose de sensibiliser les élèves ; ou encore d'une grille présentant les différents types de texte avec leurs caractéristiques principales.

**4. Tâche :** *Travail que les apprenants doivent exécuter pour parvenir à un résultat ou à un produit déterminé.* Une tâche est simple lorsque, comme dans un exercice structural, elle propose un problème limité et préalablement défini à résoudre (la transformation d'une phrase de la forme affirmative à la forme négative, par exemple) d'une manière elle-même préalablement déterminée (en l'occurrence, par la reprise d'un modèle unique de transformation). Une tâche est complexe lorsqu'elle se compose d'autres tâches et/ou qu'elle relève de la "résolution de problèmes", c'est-à-dire qu'elle exige une réflexion et une décision préalables concernant la nature de ces tâches partielles à réaliser et leur planification, les savoirs à mobiliser et les outils à utiliser, ainsi que l'évaluation constante de ce processus en cours de réalisation. C'est ainsi que pour résumer un texte, les élèves doivent en particulier rechercher le sens des mots et expressions inconnus, analyser l'ensemble du document, en sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger et contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original, mais le contrôle en cours de travail peut les amener à tout moment à reprendre des tâches partielles déjà achevées. On notera que les tâches citées dans les articles de ce numéro se situent à des degrés différents de complexité, depuis les repérages, éléments à associer, "vrai-faux", QCM et résumés lacunaires à compléter, jusqu'aux "points à développer" et "travaux personnels de synthèse".

Le degré d'autonomie d'un élève est très précisément fonction de sa capacité à assumer lui-même la prise en charge des tâches complexes, c'est-à-dire, à :

1. déterminer et planifier les tâches partielles à réaliser ;
2. repérer, rechercher et mobiliser les savoirs nécessaires (aussi bien linguistiques que culturels) ;
3. choisir et utiliser les outils adéquats.

Il serait aisé, à partir de cette conception de l'autonomie – dont le projet *Rücksackbücherei* des Goethe Institut<sup>1</sup> constitue un excellent exemple de mise en œuvre – de développer la critique du "commentaire de textes" classique ébauchée ici même par M.-A. Dumortier et F. Grellet, tel qu'il est réalisé en enseignement frontal dans nos classes. Les trois éléments principaux de cette analyse me semblent être les suivants :

a) Cette activité correspond à une "macro-tâche" d'une complexité énorme du fait que le texte littéraire sert de support d'intégration didactique à la fois en langue et en culture, de sorte que les tâches à réaliser sont très nombreuses, diverses, hétérogènes, interreliées, variables d'un texte à l'autre et en partie aléatoires puisque dépendant dans une certaine mesure de la subjectivité des lecteurs.

b) Or le noyau dur de la méthodologie de référence fait que l'enseignant cherche principalement en classe à faire parler (méthode orale) les élèves eux-mêmes (méthode active) directement en langue étrangère (méthode directe).

c) Le seul moyen pour résoudre cette contradiction – faire que les élèves prennent immédiatement la parole en langue étrangère alors que la complexité de la tâche exigerait un long travail préalable de type résolution de problème – est que ce soit l'enseignant lui-même qui prenne en charge ce travail de préparation. Adrien Godart, l'un des plus fins méthodologues du début du siècle, en avait parfaitement conscience, lorsqu'il commentait ainsi en 1903 ses propositions de "lecture directe" pour la 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année, qui seront très largement reprises à l'époque et qui restent jusqu'à nos jours à la base de la méthodologie officielle de second cycle :

*La lecture directe supprime en effet la préparation à domicile. Comment [l'élève] pourrait-il préparer, puisque c'est oralement, par transmission orale, qu'il doit*

---

<sup>1</sup> Cf. ici-même l'article de Marie-Annick Dumortier.

*acquérir le sens des mots nouveaux et découvrir la signification des phrases? Maintenir la préparation selon l'ancienne formule serait le condamner à l'usage du dictionnaire français comme moyen d'acquisition. La préparation, telle que l'entendait la méthode grammaticale, disparaît donc. Ce n'est plus l'élève qui prépare, c'est le professeur.<sup>2</sup>*

L'objectif de cette préparation consiste pour l'enseignant de mettre sur pied un questionnement du texte susceptible de provoquer directement, sous forme de réponses immédiates, le commentaire oral des élèves. Les textes actuellement en vigueur pour le second cycle peuvent bien demander à l'enseignant " qu'il renonce à un questionnement étroit qui prédétermine, dans leur fond et jusque dans leur forme, les réponses des élèves " <sup>3</sup>, il n'en reste pas moins que cette " méthode interrogative " est clairement un effet de système, et qu'il ne sert donc strictement à rien de la critiquer sans faire d'abord comprendre les raisons didactiques pour lesquelles elle est utilisée " systématiquement " (dans les deux sens du mot : de manière intensive par tous les enseignants, et comme partie intégrante d'un système), et si ne sont pas proposées des modifications adéquates de la cohérence méthodologique d'ensemble. La conséquence d'un tel système est que les élèves ne sont jamais mis en situation d'autonomie, puisque c'est toujours l'enseignant qui, dans le cadre de sa propre préparation, réalise les trois opérations que je présentais ci-dessus comme nécessaires à la prise en charge des tâches complexes. Si l'on constate parfois l'apparition d'une certaine autonomie,

– soit elle est réelle, mais elle est le fait des quelques rares élèves qui ont été capables intuitivement (excusez du peu !), de remonter pour chaque texte au dispositif de questionnement de l'enseignant, de reconstituer à partir de ce dispositif ses procédures de résolution de problème et ses outils, et enfin de se les approprier ;

– soit elle est fictive, parce que les élèves ont simplement été entraînés à poser, au pire des questions rituelles aussi superficielles que passe-partout (un comble pour des textes littéraires !...), au mieux les questions les plus prévisibles que l'enseignant aurait posées à l'ensemble de la classe. Les " classes de démonstration " vidéoscopées où l'on voyait des élèves commenter seuls un texte dès sa première lecture, et qui étaient présentées comme des modèles de spontanéité, étaient donc en réalité des modèles de dressage, les questions de l'enseignant étant à ce point automatisées chez ces élèves qu'ils n'avaient même plus besoin de se les expliciter.<sup>4</sup>

Les fiches de lecture semblent constituer un progrès important dans la voie de l'autonomisation de l'élève, puisque, comme l'écrit A. Vesque-Dufrénot, elles " facilitent la préparation de l'élève ". Mais cette autonomie est largement illusoire, puisque l'enseignant est seulement remplacé dans la prise en charge de l'élève par l'auteur de la fiche, lequel, si l'on reprend les trois composantes de l'autonomie citées plus haut, lui indique les tâches à effectuer et les procédures à mettre en œuvre, lui fournit les informations à mobiliser et les outils à utiliser. Paradoxalement, comme le remarque très justement F. Grellet, " on donne aux élèves les techniques de l'autonomie, mais on ne les met pas en situation d'autonomie ". Seuls les meilleurs élèves, là encore, peuvent être capables de se construire intuitivement, à partir de lectures aussi dirigées, une compétence de lecture personnelle et autonome, et on ne voit pas par quelle magie, pour quelque élève que ce soit, des lectures aussi orientées vers les objectifs scolaires pourraient créer l'envie de lire pour le plaisir.

---

<sup>2</sup> GODART Adrien, " Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 ", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, janvier 1903, pp. 471-486.

<sup>3</sup> *Compléments de programme de la classe de seconde des lycées, Allemand, B.O. spécial n° 3, 9 juillet 1987, Paris, CNDP, p. 21.*

<sup>4</sup> Je parle au passé, osant espérer que de tels enregistrements ne sont plus utilisés en formation.

Il est sans doute temps maintenant, un siècle après la construction des méthodologies des années 1900, d'adopter un autre dispositif auquel nos collègues de cette époque ne pouvaient penser étant donné les modèles pédagogiques du moment, et qui combine préparation **et** travail de classe, qui paraissaient contradictoires à A. Godart : celui d'**un travail systématique en classe en préparation et sur la préparation des textes** – comme on dit " un travail *en* langue et *sur* la langue " – suivant le processus graduel précisément mis au point depuis longtemps pour la grammaire (repérage/reconnaissance, conceptualisation, application, entraînement, transfert), alternant séquences de travail individuel, en groupes et collectif, et débouchant progressivement sur des préparations autonomes puis des projets entièrement pris en charge par les élèves.

Il ne faut pas se cacher que le prix à payer sera moins de temps accordé à la pratique immédiate de la langue orale en classe (c'est un prix que l'on a accepté de payer depuis longtemps pour la conceptualisation grammaticale, qui se fait officiellement en français depuis les instructions de 1925), et une plus grande exigence en termes de formation des enseignants (une chose est de savoir préparer soi-même un commentaire de texte littéraire ou une étude d'œuvre complète, autre chose de savoir former les élèves à cette préparation). Ce n'était sans doute pas le moment, comme cela a été fait récemment dans la dernière réforme des lycées, de réduire les heures des élèves avec leurs professeurs de langue...