

**Université catholique de Louvain**  
**Faculté de Philosophie, Arts et Lettres**

Centre de Recherche interdisciplinaire sur les Pratiques enseignantes et les Disciplines scolaires  
Centre d'Etude en Didactique des Langues et Littératures romanes



# **Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire**

**Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire**

**Séverine De Croix**

**Thèse de doctorat dirigée par les  
Professeurs  
Luc Collès et Jean-Louis Dufays  
(Université catholique de Louvain)**

**Année académique 2009-2010**



*Quand elle lisait, baignée dans le  
miracle du papier, cet entre-deux,  
le calme venait sur les enfants,  
leurs épaules tombaient,  
un délassément les emportait.*

Alice Ferney, *Grâce et dénuement*.

*La présente thèse applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.*

## REMERCIEMENTS

*À Luc Collès et Jean-Louis Dufays, deux promoteurs formidables, qui ont accueilli avec enthousiasme cette recherche orientée vers les élèves en difficulté, qui m'ont témoigné un soutien inconditionnel et ont relu ces pages avec rigueur et bienveillance.*

*À Francine Thyron, Olivier Dezutter et Jean-Louis Dumortier, qui ont composé un comité d'encadrement de thèse accueillant et stimulant tout à la fois.*

*À l'ensemble des membres du jury de thèse pour l'intérêt manifesté à l'égard de ce travail.*

*À Geneviève Naert et Brigitte Engels, collaboratrices généreuses, enseignantes toujours en éveil, lectrices passionnées, qui ont accepté de tenter l'aventure, et l'ont vécue avec conviction.*

*À Nargesse, Cindy, Laura, Noémie Iman, Arezou, Jérémy, Marwane, Mohamed, Thomas et Ibrahim, pour leur confiance chaleureuse – ces pages bruissent longtemps encore de leurs paroles.*

*À Dominique Ledur, complice dans la recherche depuis qu'elle m'a fait « entrer en didactique de la lecture », amie bien au-delà – ses réactions ont alimenté mon questionnement, et son soutien de tous les instants a permis que ce travail voie le jour.*

*À Chantal Gaspard – tout particulièrement –, à Marielle Wyns, Catherine Deschepper, Delphine Michard, Samira Mhanzez, Eric Maes et Lorenzo Campolini, qui ont relu ce travail avec finesse et générosité.*

*Aux membres du CEDILL, qui ont, parfois à leur insu, nourri ma réflexion et ont contribué à la faire avancer.*

*À Silvia Lucchini pour nos échanges féconds.*

*À tous les professeurs de l'Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon – IESP (Haute Ecole Léonard de Vinci) pour leurs nombreuses attentions et marques de solidarité.*

*À Monique Coppé, qui m'a aidée à franchir le seuil, ainsi qu'à Anne Giacomelli, Philippe Jamotte et Paul Gauthy qui ont accordé leur soutien à ce projet et l'ont ainsi rendu possible.*

*À mes proches, aux amis de toujours, pour leurs « petites mains » habiles, leurs « maisons-refuges » au sein desquelles l'écriture a trouvé son élan, leurs paroles apaisantes.*

*À Damien, qui m'a poussée à commencer, et m'a aidée à finir.*

*À Luca et Léo-Paul pour leur patience et pour leur rire, qui retentit en moi à longueur de vie.*



## AVERTISSEMENT

La présente thèse s'appuie sur une expérimentation, menée au fil de deux années dans un même établissement scolaire. Elle implique donc un certain nombre d'acteurs en dehors de la chercheuse elle-même. Dans les remerciements, comme dans la suite de la thèse, j'ai choisi de nommer les enseignantes, partenaires de la recherche, par leur véritable identité – cela avec leur accord et telle une reconnaissance de leur implication. En ce qui concerne les élèves suivis dans le cadre de la recherche-action, je n'ai conservé que les prénoms, après accord écrit de leurs parents pour utilisation à des fins scientifiques. Notons le cas particulier d'une élève, Noémie Iman, qui souhaitait se faire appeler Iman lors de la 1<sup>re</sup> année de la recherche, puis Noémie dans la 2<sup>e</sup> année : si, le plus souvent, les deux prénoms sont mentionnés l'un à la suite de l'autre, il se peut que, çà et là, seul l'un des deux prénoms soit utilisé. Dans un même souci de discrétion, le nom de l'établissement scolaire dans lequel s'est déroulée l'intervention n'est pas révélé.

Dans le texte, je suis régulièrement amenée à citer, ou à reproduire intégralement, des propos oraux ou des productions écrites des acteurs. A cette fin, j'utilise les conventions suivantes. Les extraits de productions écrites figurent soit en italique dans le corps du texte, avec la mention de leur auteur, soit en italique au sein d'encadrés clairement intitulés, avec la mention de leur auteur (individuel ou collectif). Les propos oraux, tenus à l'occasion d'échanges de classe ou d'entretiens avec la chercheuse, font l'objet d'une transcription. Celle-ci figure en italique dans le corps du texte (propos isolés) ou en retrait (échanges). Les interlocuteurs sont désignés, le plus souvent, par leur prénom (dans le cas des élèves) ou par les mentions « Chercheuse » et « Enseignante ». Toutefois, dans l'analyse des données de la 1<sup>re</sup> séquence, l'échantillon de sujets n'étant tout d'abord pas constitué, les élèves sont désignés par la lettre « E » (lorsque l'élève n'a pas pu être identifié) ou par la 1<sup>re</sup> lettre de leur prénom ; l'enseignante est quant à elle désignée par la lettre « P » (pour « professeur »). S'agissant de transcriptions d'énoncés oraux, celles-ci ne comportent pas de ponctuation – hormis le point d'interrogation qui marque une intonation montante de type interrogatif et le point d'exclamation qui marque une intonation montante de type exclamatif. La majuscule est conservée pour les prénoms des élèves ou des personnages issus des textes littéraires. Lorsque le titre de ces derniers est évoqué dans les échanges, il est retranscrit avec les guillemets et les majuscules

d'usage. Enfin, les signes « / » et « // » indiquent la durée, plus ou moins longue, des pauses énonciatives, et le signe « [...] » désigne un passage non retranscrit.

Au fil du texte, les noms d'auteurs, suivis d'une année et parfois d'un numéro de page, et cités entre parenthèses renvoient à la bibliographie qui se situe en fin de thèse. Les références citées en notes de bas de page correspondent, pour leur part, à des textes littéraires exploités lors de la recherche exploratoire ou dans la recherche-action. Dans le volume d'annexes, les annexes 6 et 10 comportent les références bibliographiques de l'ensemble des textes littéraires exploités dans le cadre de l'intervention.

Certains termes, notions ou concepts, fréquemment utilisés dans ce texte, sont mentionnés entre guillemets lors de leur première apparition, laquelle correspond au lieu de leur explicitation en référence aux auteurs qui les ont forgés. C'est notamment le cas des termes ou des expressions « mauvais lecteur » et « faible lecteur », « décodeur » et « compreneur », texte « résistant », « réticent » ou « proliférant ». Par la suite, ils ne sont plus mentionnés entre guillemets que pour signaler un usage particulier ou pour mettre en évidence. Signalons, en outre, un emploi du mot « lecteur » en apposition des substantifs « sujet » ou « héros » : dans ce cas, j'ai considéré que « lecteur » fonctionnait comme épithète et n'ai donc pas mentionné de trait d'union dans « sujet lecteur » et « héros lecteurs ». Est adapté de la même manière : « un élève non lecteur » (à distinguer des formes « la non-lecture » ou « le non-lecteur »).

Enfin, la troisième partie de la thèse étant consacrée à l'explicitation des dispositifs, à la description de leurs « effets » et de l'analyse *on line* des comportements des lecteurs, le lecteur ne s'étonnera pas de l'utilisation régulière de l'indicatif présent – et cela même si, à ce jour, les faits rapportés ressortissent du passé.



# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>17</b>
1. L'école et ses « mauvais lecteurs »	17
2. Vers la définition d'une problématique	20
3. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire à destination des élèves en difficulté au début du secondaire	23
4. Présentation du parcours de lecture	25
<b>Première partie. Les lecteurs en difficulté et la lecture littéraire : cadres théoriques, problématique et options méthodologiques</b>	<b>29</b>
Chapitre I. De la lecture à la lecture littéraire : concepts, outils et approches	33
1. Qu'est-ce que l'activité de lecture ?	34
1.1. Quatre modèles de l'activité de lecture	35
1.1.1. Le modèle de Jocelyne Giasson : la compréhension comme interaction entre trois pôles	35
1.1.2. Le modèle de Nicole Van Grunderbeeck : la compréhension comme interaction, initiée par une intention, entre un lecteur et un matériel écrit	38
1.1.3. Le modèle de Kate Cain et Jane Oakhill : la compréhension et les facteurs qui l'influencent	39
1.1.4. Le modèle de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe : la compréhension en cinq ensembles de compétences	41
1.2. Conclusion provisoire sur la modélisation de l'activité de lecture	42
2. Qu'est-ce que la lecture littéraire ?	43
2.1. Des théories de la réception à une modélisation didactique de la lecture littéraire	44
2.1.1. En amont des théories de la réception, un questionnement sur l'effet littéraire et sur le lecteur	44
2.1.2. L'avènement des théories de la lecture : effet et réception	45
2.1.3. L'héritage des théories de la lecture dans la sphère didactique	46
2.2. Neuf modèles de la lecture littéraire	47
2.2.1. Bertrand Gervais : trois pratiques de lecture (manipulation, compréhension, interprétation)	48
2.2.2. Christian Vandendorpe : une dialectique compréhension / interprétation	49
2.2.3. Yves Reuter : cinq attitudes de lecture (compréhension, interprétation, impressions, analyse théorique, discours esthétique)	50
2.2.4. Catherine Tauveron : la compréhension au cœur d'un système	51
2.2.5. Jean-Louis Dufays : un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation	54
2.2.6. Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy : l'amateur éclairé de récits de fiction littéraires, le jugement de goût (motivé) et le jugement de valeur	55
2.2.7. Annie Rouxel : une activité de « lire littérairement un texte littéraire » qui implique un objet, des pratiques et des compétences	57
2.2.8. Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine : un processus transactionnel	58
2.2.9. Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier : des interactions entre œuvre et lecteur à l'activité fictionnalisante du lecteur	59
2.3. Conclusion provisoire sur la modélisation de la lecture littéraire et sur les dangers d'une telle modélisation	61

3. Vers un modèle intégré de la lecture littéraire, outil didactique théorique, opératoire sur le terrain des pratiques scolaires	64
3.1. Les composantes en interaction dans toute activité de lecture : texte, lecteur, contexte	64
3.2. Une modélisation didactique de la lecture littéraire	66
Chapitre II. Les lecteurs en difficulté	71
1. De quels lecteurs parle-t-on quand on parle de « lecteurs en difficulté » ?	73
2. De quelles difficultés parle-t-on quand on parle de mauvais lecteurs au début du secondaire ?	76
2.1. Les difficultés mises au jour au travers des évaluations institutionnelles	76
2.1.1. Trois évaluations institutionnelles de référence	77
2.1.2. Les difficultés de lecture identifiées dans les évaluations de 1991 et 1997	78
2.1.3. Les difficultés de lecture identifiées dans l'évaluation de 2007	79
2.1.4. Des limites des évaluations institutionnelles du point de vue didactique	86
2.2. Les difficultés de lecture et leurs possibles causes	88
2.2.1. Pourquoi certains lecteurs ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent ? Un cadre général pour penser les difficultés de lecture	89
2.2.2. Vers une typologie (provisoire) des difficultés de lecture	96
3. Peut-on distinguer différents profils de lecteurs en difficulté ?	127
3.1. Des profils de lecteurs établis au départ des types d'écrits investis	128
3.2. Des profils de lecteurs établis au départ des performances ou niveaux de littératie	128
3.3. Des profils de lecteurs en difficulté	130
4. Vers une modélisation des difficultés de lecture et une définition des profils de lecteurs en difficulté au début du secondaire	132
4.1. Vers un modèle des difficultés de lecture	133
4.2. Vers une modélisation des difficultés potentielles du lecteur et de leurs possibles causes au début du secondaire	134
4.3. Vers une définition des profils de lecteurs présentant des difficultés spécifiques de compréhension	135
Chapitre III. Les interventions auprès des lecteurs en difficulté de compréhension : éléments pour une didactique de la lecture <i>littéraire</i> à destination des mauvais lecteurs	137
1. Quelles interventions auprès des adolescents présentant un déficit dans le traitement des mots ?	137
1.1. Le renforcement des procédures alphabétiques	138
1.2. L'automatisation de la reconnaissance des mots	139
2. Quelles interventions auprès des adolescents présentant un déficit dans l'activité de compréhension ?	142
2.1. Une recherche de diversité	142
2.2. Des entraînements ciblés	143
2.2.1. Des entraînements ciblés : les composantes cognitives	144
2.2.2. Des entraînements ciblés : les composantes culturelles et sociales	157
2.3. Des programmes multidimensionnels	169
3. Quelles interventions selon les évaluations et les instructions officielles ?	174
4. A quelles conditions les pratiques « innovantes » se révèlent-elles efficaces dans l'aide aux élèves en difficulté de lecture au collège ?	179
5. D'une synthèse des principales interventions auprès d'élèves en difficulté de compréhension au choix des paramètres d'un dispositif de recherche-action	183
Chapitre IV. Une recherche en didactique de la lecture littéraire à destination d'élèves en difficulté : options méthodologiques	187
1. Présentation de la recherche doctorale : problématique, questions de recherche et hypothèses	188
2. De l'intérêt des recherches à visée herméneutique et praxéologique	195
3. Les options méthodologiques de la recherche	197

<b>Deuxième partie. Les outils de recueil de données et d'évaluation de la lecture littéraire : une recherche exploratoire</b>	<b>201</b>
Chapitre I. Evaluer la lecture littéraire ?	205
1. Quelles difficultés à évaluer la lecture, notamment littéraire ?	205
1.1. Des difficultés inhérentes à la nature même de l'activité de lecture, notamment littéraire	206
1.2. Des difficultés inhérentes aux moyens pour évaluer la lecture, notamment littéraire	207
2. Quels cadres de référence pour (re)penser l'évaluation de la lecture, notamment littéraire ?	209
3. Quels outils pour une évaluation de la lecture, notamment littéraire ?	212
3.1. Des outils pour évaluer la compréhension en lecture	213
3.2. Des outils pour évaluer la lecture littéraire	219
Chapitre II. Une recherche exploratoire sur les outils d'évaluation de la lecture littéraire utilisables en situation didactique et en recherche	227
1. Les objectifs et la problématique de la recherche exploratoire	228
2. Contexte et description de la première tâche expérimentée : la rédaction d'une scène de lecture	229
3. Analyse des scènes de lecture	233
4. Contexte et description de la deuxième tâche : répondre à un questionnaire	236
5. Analyse des réponses à un questionnaire de lecture	237
6. Analyse comparée des tâches d'évaluation et de formation du lecteur	240
Chapitre III. D'une synthèse de quelques méthodes d'évaluation de la lecture littéraire au choix des outils de recueil de données de la recherche-action	243
1. Quelles sont les principales catégories de méthodes d'évaluation de la lecture littéraire ?	243
2. Quels outils de recueil de données sur l'activité de lecture littéraire des élèves sont privilégiés dans le cadre de la recherche-action ?	247
<b>Troisième partie. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire au 1<sup>er</sup> degré différencié : l'intervention dépliée</b>	<b>253</b>
Chapitre I. La recherche-action : une vue d'ensemble	257
1. Les principes didactiques et pédagogiques retenus dans le cadre de la recherche-action	257
1.1. Trois dispositifs innovants dans le domaine de la lecture (littéraire) à destination d'élèves en difficulté	259
1.1.1. « The Reading Apprenticeship Approach » (Ruth Schoenbach, 1999)	259
1.1.2. « La lecture littéraire, une voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture » (Catherine Tauveron, 2005)	266
1.1.3. <i>Lector &amp; Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs</i> (Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, 2009)	271
1.2. Les dispositifs mis en œuvre dans la recherche-action : les principes didactiques et pédagogiques qui les sous-tendent	277
1.2.1. Tentative de schématisation des options didactiques et pédagogiques retenues dans le cadre de la recherche-action	277
1.2.2. Trois axes d'action privilégiés : les lignes de force du programme	280
2. Les dispositifs didactiques mis en œuvre dans le cadre de la recherche-action : plan d'ensemble, supports et tâches	285
2.1. Plan d'ensemble des dispositifs didactiques : étapes, buts, supports et timing	286
2.1.1. Les dispositifs à destination des élèves	286
2.1.2. Le dispositif du point de vue de l'équipe de recherche	291
2.2. Répertoire et caractérisation des textes littéraires proposés et exploités dans le cadre de la recherche-action	297
2.2.1. Un équilibre entre le degré d'attractivité et de complexité du texte à lire	297
2.2.2. Le choix de textes « résistants »	302

2.2.3. Répertoire et catégorisation des textes littéraires exploités	304
2.3. Répertoire et caractérisation des « traces » de lecture produites dans le cadre de la recherche-action	306
3. Les acteurs de la recherche-action	310
3.1. Les élèves : description des échantillons de sujets large et restreint	310
3.1.1. Le processus de constitution et de révision de l'échantillon de sujets	310
3.1.2. La détermination des profils des lecteurs au début de la recherche-action	315
3.2. Les enseignantes, partenaires de la recherche	326
3.2.1. Des enseignantes en situation de genèse instrumentale et de collaboration à la recherche-action	326
3.2.2. Des objectifs d'apprentissage parallèles à ceux visés par la recherche-action	327
 Chapitre II. L'intervention dépliée : étude des traces sémiotiques recueillies	 331
1. Séquence 1 : lire des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour clarifier l'activité de lecture et sa propre activité de lecteur	333
1.1. Objectifs et choix des supports de la séquence	333
1.1.1. Explicitation et justification des objectifs de la séquence	333
1.1.2. Présentation des supports de lecture de la séquence et justification du choix des textes	334
1.2. Présentation des étapes du dispositif	337
1.2.1. Première étape : « bain » de scènes de lecture et d'images de la lecture	338
1.2.2. Deuxième étape : appariements de scènes et d'images de la lecture	339
1.2.3. Troisième étape : production d'un écrit personnel réflexif	339
1.2.4. Quatrième étape : lecture d'une scène de lecture en dévoilement progressif	340
1.2.5. Cinquième étape : production d'une interprétation personnelle finale	341
1.3. Traitement des données recueillies lors de la première séquence	341
1.3.1. Outils d'analyse et d'interprétation des données	341
1.3.2. Analyse et interprétation des effets de la première séquence sur les sujets de l'échantillon large	343
1.3.3. Analyse et interprétation des effets de la première séquence sur les sujets de l'échantillon restreint	361
1.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la première séquence	371
 2. Séquence 2 : lire un texte résistant et faire part de sa compréhension dans un questionnaire et au cours d'un entretien métacognitif	 375
2.1. Objectifs et choix des supports de la séquence	375
2.1.1. Explicitation et justification des objectifs de la séquence	375
2.1.2. Présentation du support de lecture de la séquence et justification du choix de texte	376
2.2. Présentation des étapes du dispositif	377
2.2.1. Première étape : questionnaire écrit et individuel relatif à la compréhension d'un texte réticent et à la métacognition	378
2.2.2. Deuxième étape : entretien métacognitif avec la chercheuse	379
2.3. Traitement des données recueillies lors de la deuxième séquence	381
2.3.1. Outils d'analyse et d'interprétation des données	381
2.3.2. Analyse et interprétation des données recueillies lors de la deuxième séquence	388
2.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la deuxième séquence	405
 3. Séquence 3 : se familiariser à l'univers du livre	 411
3.1. Objectifs et choix des supports de la séquence	411
3.1.1. Explicitation et justification des objectifs de la séquence	411
3.1.2. Présentation des supports de lecture de la séquence et justification des choix de textes	412
3.2. Présentation des étapes du dispositif	414
3.2.1. Première étape : quatre activités de familiarisation centrées sur l'objet-livre	415
3.2.2. Deuxième étape : retour réflexif individuel et collectif	415
3.3. Traitement des données recueillies lors de la troisième séquence	416

3.3.1. Outils d'analyse et d'interprétation des données	416
3.3.2. Analyse et interprétation des effets de la troisième séquence	418
3.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la troisième séquence	425
4. Séquence 4 : lire des textes résistants pour apprendre à construire du sens et à interpréter et pour développer la métacognition en lecture	427
4.1. Objectifs et choix des supports de la séquence	427
4.1.1. Explicitation et justification des objectifs de la séquence	427
4.1.2. Présentation des supports de lecture de la séquence et justification des choix de textes	428
4.2. Présentation des étapes du dispositif	431
4.2.1. Première étape : lire des devinettes	432
4.2.2. Deuxième étape : lire un texte en dévoilement progressif (1)	433
4.2.3. Troisième étape : lire et résoudre une énigme	433
4.2.4. Quatrième étape : lire une nouvelle en dévoilement progressif (2)	434
4.2.5. Cinquième étape : lire une nouvelle et imaginer la fin	435
4.2.6. Sixième étape : lire une nouvelle en dévoilement progressif (3)	436
4.2.7. Septième étape : lire une nouvelle à rebours	437
4.2.8. Huitième étape : rassembler les découvertes sur l'activité de lecture/du lecteur	438
4.3. Traitement des données recueillies lors de la quatrième séquence	438
4.3.1. Outil d'analyse et d'interprétation des données	438
4.3.2. Analyse et interprétation des effets de la quatrième séquence	439
4.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la quatrième séquence	457
5. Séquence 5 : élaborer un modèle de la lecture, outil de travail évolutif, pour clarifier rétrospectivement la lecture au départ de son activité propre	459
5.1. Objectifs de la séquence	459
5.2. Présentation des étapes du dispositif	460
5.3. Traitement des données recueillies lors de la cinquième séquence	461
5.3.1. Outil d'analyse et d'interprétation des données	461
5.3.2. Analyse et interprétation des effets de la cinquième séquence	462
5.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la cinquième séquence	469
6. Séquence 6 : lire une œuvre longue en groupe-classe pour s'entraîner à comprendre et interpréter ainsi qu'à apprécier de façon motivée	471
6.1. Objectifs et choix des supports de la séquence	471
6.1.1. Explicitation et justification des objectifs de la séquence	471
6.1.2. Présentation du support de la lecture de la séquence et justification du choix de texte	472
6.2. Présentation des étapes du dispositif	473
6.3. Traitement des données recueillies lors de la sixième séquence	476
6.3.1. Outil d'analyse et d'interprétation des données	476
6.3.2. Analyse et interprétation des effets de la sixième séquence	477
6.3. Synthèse intermédiaire à l'issue de la sixième séquence	497
7. Séquence 7 : se familiariser à l'univers du livre pour faire le choix autonome et motivé d'une lecture personnelle	501
7.1. Objectifs et choix des supports	501
7.1.1. Explicitation et justification des objectifs de la séquence	501
7.1.2. Présentation des supports de lecture de la séquence et justification des choix de textes	502
7.2. Présentation des étapes du dispositif	503
7.3. Traitement des données recueillies lors de la septième séquence	504
7.3.1. Outils d'analyse et d'interprétation des données	504
7.3.2. Analyse et interprétation des effets de la septième séquence	505
7.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la septième séquence	509
8. Séquence 8 : rédiger son autobiographie de lecteur pour retracer son itinéraire	511

8.1. Objectifs de la séquence	511
8.2. Présentation des étapes du dispositif	512
8.3. Traitement des données recueillies lors de la huitième séquence	514
8.3.1. Outils d'analyse et d'interprétation des données	514
8.3.2. Analyse et interprétation des effets de la huitième séquence	514
8.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la huitième séquence	523
9. Séquence 9 : lire un texte résistant et faire part de sa compréhension dans un questionnaire et au cours d'un entretien métacognitif en fin de programme d'intervention	525
9.1. Objectifs et choix des supports de la séquence	525
9.1.1. Explicitation et justification des objectifs de la séquence	525
9.1.2. Présentation du support de lecture de la séquence et justification du choix de texte	526
9.2. Présentation des étapes du dispositif	527
9.2.1. Première étape : un questionnaire écrit et individuel relatif à la compréhension d'un texte réticent et à la métacognition	527
9.2.2. Deuxième étape : un entretien métacognitif avec la chercheuse	531
9.3. Traitement des données recueillies lors de la neuvième séquence	532
9.3.1. Outils d'analyse et d'interprétation des données	532
9.3.2. Analyse et interprétation des effets de la neuvième séquence	532
9.4. Synthèse à l'issue de la neuvième séquence et du programme d'intervention : pistes conclusives	549
<b>CONCLUSION GENERALE</b>	<b>553</b>
1. Comprendre les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire	553
2. Accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire	559
2.1. Retour sur un premier postulat de la recherche : la lecture littéraire peut contribuer à remobiliser les lecteurs en difficulté	561
2.2. Retour sur un deuxième postulat de la recherche : l'aide aux lecteurs en difficulté passe par une clarification, pour l'apprenant, de l'activité de lecture et de ses propres procédures pour donner sens aux textes	563
2.3. Retour sur un troisième postulat de la recherche : l'aide aux lecteurs en difficulté passe par une clarification, pour l'enseignant, des dispositifs de problématisation des textes et d'évaluation de la compréhension/interprétation	564
3. Et s'il s'agissait de poursuivre ?	570
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>573</b>

## TABLE DES FIGURES

Figure 1. Modèle de la compréhension en lecture (Giasson, 1990 : 7)	36
Figure 2. Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990 : 16)	37
Figure 3. Les composantes d'une situation de lecture (Van Grunderbeeck, 1999 : 9)	38
Figure 4. Un modèle de la lecture	66
Figure 5. Un modèle de la lecture littéraire	68
Figure 6. Les quatre attitudes du lecteur pratiquant la lecture littéraire	69
Figure 7. Des profils de lecteurs : les types d'écrits investis	128
Figure 8. Des profils de lecteurs : les niveaux de littératie	129
Figure 9. Des profils de lecteurs en difficulté (d'après Payette, 2004)	131
Figure 10. Des profils de mauvais compreneurs (d'après Van Grunderbeeck et Payette, 2007)	132
Figure 11. Trois sources de difficultés de lecture	133
Figure 12. Trois groupes de difficultés propres au lecteur	134
Figure 13. Des profils de mauvais compreneurs (d'après Van Grunderbeeck et Payette, 2007)	136
Figure 14. Le choix des paramètres d'un dispositif de recherche-action	185
Figure 15. Des catégories de tâches pour recueillir des données sur la lecture littéraire	246
Figure 16. Les types de données collectées et les instruments d'analyse	251
Figure 17. Dimensions de « Reading Apprenticeship »	261
Figure 18. Schématisation des options didactiques et méthodologiques de la recherche-action	280
Figure 19. Chronogramme du dispositif de recherche-action	294
Figure 20. Convention de notation des méprises en lecture à voix haute (d'après Nadon, 2002)	385
Figure 21. Performances en vitesse de lecture (mots lus à la minute)	395
Figure 22. Performances en précision (pourcentage de mots bien lus dès la saisie)	395
Figure 23. Performances en autocorrection (pourcentage d'erreurs autocorrigées)	396





# INTRODUCTION GENERALE

## 1. L'école et ses « mauvais lecteurs »

L'arrivée au secondaire d'élèves en difficulté, voire en grande difficulté, de lecture retient périodiquement une part de l'attention des acteurs de la scène scolaire et médiatique, les discours tenus par les uns et par les autres étant le plus souvent teintés d'alarmisme. Comme le précise Elisabeth Nonnon, « même si ce phénomène d'annonce est lui-même à analyser, même si le nombre des élèves concernés et la nature de ces difficultés varient beaucoup en fonction des critères, des définitions du savoir-lire et des épreuves de recueil, cette persistance d'un nombre important d'élèves qui n'ont pas pu au cours de leur scolarité construire les démarches et les outils du savoir-lire questionne l'école, ses modalités d'enseignement et de remédiation, ses capacités de prévenir les échecs et de différencier les apprentissages en fonction des élèves (Nonnon, 2007 : 5). Depuis la publication et la diffusion des résultats du PISA 2000, le « mal de lecture » des jeunes de nos établissements scolaires fait en effet l'objet d'une préoccupation constante. Si l'enquête de l'OCDE a contribué à révéler une nette disparité des performances en lecture selon les élèves, des évaluations plus récentes, menées par le Service général du Pilotage du Système éducatif de la Communauté française (Ministère de la Communauté française, 2005 et 2007a), montrent, d'une part, que les performances en lecture des jeunes Belges francophones restent stables à l'intérieur des mêmes catégories d'âge, voire sont légèrement inférieures, par rapport à celles mesurées précédemment et, d'autre part, que le fossé qui sépare les bons des faibles lecteurs tend à s'accroître en dépit de la médiatisation du phénomène et des réponses « institutionnelles », pédagogiques et didactiques apportées sur le terrain des classes ces dernières années.

Les évaluations institutionnelles convergent en effet dans l'identification de difficultés récurrentes, rencontrées tant dans l'activité de lecture au sens large que dans l'activité de lecture littéraire, par les élèves les moins performants au début de l'enseignement secondaire. Ceux-ci sont ainsi mis en difficulté par les questionnaires sur lesquels reposent ces enquêtes, dès qu'une opération de reformulation est nécessaire dans le va-et-vient entre le texte à lire et la question posée à son propos ou dès que les informations à retrouver sont distillées et supposent une mise en relation. Les éléments

de reprise (des personnages dans le récit de fiction, notamment) leur causent du souci : ils ne les repèrent et ne les identifient pas. Centrés sur le « dit » du texte, ils infèrent avec peine, tant localement que globalement. Ils n'appréhendent pas le texte comme un tout cohérent dont il revient au lecteur de construire le sens global ou de proposer une (des) interprétation(s). Par ailleurs, ils identifient mal les difficultés posées par les textes au lecteur et n'adoptent dès lors pas de stratégies de lecture efficaces.

Autre enseignement instructif en provenance des évaluations institutionnelles : les élèves en difficulté de lecture, appelés parfois « mauvais lecteurs », « faibles lecteurs » ou encore « lecteurs précaires »<sup>1</sup>, ne relèvent pas forcément de l'enseignement spécialisé, mais sont pour la plupart scolarisés dans des classes ordinaires. Les difficultés de lecture qui caractérisent ces élèves à la transition entre la scolarité primaire et l'enseignement secondaire ont, jusqu'à ce jour, fait l'objet de peu d'études spécifiques dans le champ des recherches en didactique ou en psychologie de la lecture : comme le précise Elisabeth Nonnon, on dispose aujourd'hui de données nombreuses et de connaissances solides sur les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage initial de la lecture, mais beaucoup moins « sur les difficultés persistantes chez des élèves "ordinaires" de fin d'école primaire ou de collège » (Nonnon, 2007 : 7). Citons, parmi les signes d'un investissement accru de cette problématique, la dernière publication de l'Observatoire national de la Lecture (ONL, 2007), consacrée à la lecture au début du collège, et le numéro 35 de la revue *Repères*, qui s'est intéressé aux ratés de l'apprentissage de la lecture tant au collège qu'à l'école primaire (Nonnon et Goigoux, 2007a).

Bien entendu, ces constats font d'emblée surgir la question des causes : comment expliquer que des difficultés de lecture persistent, se modifient, voire s'accroissent, chez un nombre important d'élèves arrivant au secondaire ? Comme on le verra dans les développements à venir, les causes des difficultés sont, sans aucun doute, multifactorielles. S'il fallait n'en évoquer que quelques-unes dans le cadre de cette introduction, parmi les plus saillantes que les chercheurs aient mis en lumière dans le cadre des évaluations institutionnelles récentes, je relèverais tout à la fois quelques facteurs personnels et quelques facteurs contextuels. Sur le plan des paramètres personnels, il apparaît que les élèves les plus exposés au risque d'un déficit important dans la maîtrise du savoir-lire sont ceux qui connaissent un retard scolaire dû à un redoublement, ceux qui parlent à la maison une langue d'un pays hors Union

---

<sup>1</sup> Ces différentes dénominations feront l'objet d'une explicitation et d'une discussion dans le cadre de la thèse. Dans cette introduction, leur mention vise à rendre compte de la diversité des manières dont l'école ou la communauté de chercheurs parlent des élèves en difficulté de lecture.

européenne, ceux dont les parents exercent des professions de niveau moins élevé, ceux qui sont peu en contact avec des livres et des lecteurs à la maison, ceux qui ont des pratiques de lecture peu fréquentes, peu diversifiées et qui manifestent des attitudes peu favorables à l'égard de la lecture – on dira qu'ils ont un faible niveau d'« engagement » en lecture. Par ailleurs, divers facteurs contextuels sont fréquemment avancés dans l'explication du déficit de lecture : les élèves qui sont scolarisés dans des classes au sein desquelles on enseigne ou on évalue peu la compréhension de l'écrit, ou dans lesquelles on recourt peu à des textes diversifiés, semblent ainsi plus exposés que les autres. En outre, il importe de rappeler qu'une rupture se produit, au moment de l'entrée au secondaire, dans les pratiques de lecture par rapport aux usages du primaire : l'élève doit ainsi être capable d'utiliser l'écrit de façon plus autonome, notamment pour s'approprier des connaissances, ce qui est d'autant plus difficile que les supports de lecture et les réseaux de sociabilité commencent à se distinguer selon les sphères scolaire et extrascolaire (Nonnon, 2007 : 15) ; la lecture revêt par ailleurs un caractère disciplinaire, en partie inédit pour l'adolescent, perceptible non seulement dans les supports de lecture qui deviennent clairement disciplinaires, mais aussi dans les modes de lecture plus ou moins spécifiques aux disciplines – ces modes de lecture sont peu connus des élèves, notamment parce qu'ils sont peu enseignés, ce qui explique que les élèves ne parviennent pas à les mettre en œuvre avec toute la flexibilité requise (Fayol, Morais et Rieben, 2007 : 89).

Les quelques difficultés rapidement évoquées font figure de caractéristiques récurrentes partagées par les élèves réputés « mauvais » lecteurs au début du secondaire. Il importe pourtant de préciser d'entrée de jeu, au risque, sinon, de construire une représentation erronée de cette population d'élèves (ou de renforcer celle qui est fréquemment véhiculée par les médias), qu'il n'existe pas de portrait type du « mauvais lecteur ». Comme l'ont notamment montré Nonnon (2007), Payette et Van Grunderbeek (2007) ou les chercheurs de l'Observatoire national de la Lecture en France (2000 et 2007), les lecteurs en difficulté relèvent d'une large diversité de profils et connaissent diverses trajectoires de lecteurs : leurs difficultés ne se situent pas aux mêmes endroits ; elles n'évoluent pas et ne se modifient pas de la même façon selon les sujets. Des recherches restent à conduire, au-delà d'une approche globale forcément réductrice, pour affiner l'analyse des difficultés de lecture qui persistent au secondaire et pour mettre au jour les itinéraires des lecteurs les moins performants.

Il s'agit, enfin, de souligner les difficultés professionnelles générées chez les enseignants par la prise en charge des élèves en déficit de lecture : « intégrer ces

élèves aux tâches communes, et prendre en charge un soutien susceptible de les faire progresser pose aux enseignants de primaire et de collège de difficiles problèmes de différenciation, à la fois sur le plan de l'organisation du travail dans la classe (recherche de tâches et de supports adaptés à de mauvais lecteurs de cet âge, modes de différenciation) et sur celui de l'identification des difficultés et des stratégies d'aide pertinentes » (Nonnon, 2007 : 6). Les élèves en difficulté de lecture génèrent en effet bien souvent chez leurs enseignants des questionnements, des dilemmes, des défis qui paraissent difficiles à relever, notamment en raison d'un manque d'outils conceptuels et didactiques que ceux-ci puissent s'approprier et intégrer à leurs pratiques.

Ainsi, les questions qui constituent tout à la fois le moteur, l'origine, la trame et le sens de cette recherche doctorale, apparaissent multiples : qui sont les élèves réputés « faibles » et « mauvais » lecteurs si on les considère dans leur diversité et dans leur singularité ? Quel est leur rapport à la lecture, notamment *littéraire* ? De quelles difficultés parle-t-on quand on parle de difficultés de lecture au début du secondaire ? Pourquoi l'écart de performances entre les bons et les mauvais lecteurs se maintient-il, voire se creuse-t-il davantage ? Comment expliquer que certains adolescents ne comprennent pas ce qu'ils lisent ? Plus précisément, que comprennent les élèves en difficulté de lecture quand ils lisent ? Quels modes de lecture, quelles attitudes, quelles stratégies mettent-ils en œuvre quand ils s'efforcent de comprendre ou d'interpréter des textes littéraires ? Quelles sont les réponses didactiques les plus adaptées aux difficultés des élèves ? La présente thèse serait bien ambitieuse si elle prétendait apporter une réponse à ces questions primordiales. Ce sont elles pourtant, parce qu'elles m'ont mise en mouvement, qui permettent de rendre quelque peu compte de la genèse de ma réflexion. Sans plus tarder, venons-en à la définition de la problématique de cette thèse.

## 2. Vers la définition d'une problématique

Plusieurs resserrages successifs ont permis de faire émerger les questions de recherche traitées dans la présente thèse. Tout d'abord, la **finalité** de la recherche s'est dédoublée dès les prémices de la réflexion en un volet compréhensif et un volet praxéologique. Le projet de recherche est pensé en termes d'apports à la fois à l'analyse des difficultés et à l'outillage des pratiques enseignantes : les constats initiaux sont ainsi pris en compte pour être réinterrogés et affinés, mais ils débouchent, au-delà, sur une expérimentation didactique à des fins d'aide aux élèves les plus fragiles

dans le domaine de la lecture littéraire. En ce sens, je crois rejoindre Michel Dabène et François Quet dans le souci qui les anime de « mettre la recherche au service des élèves [et de leurs enseignants], sans pour autant renoncer à construire des connaissances qui font avancer la théorie » (Dabène et Quet, 1999 : 13).

L'**objet** de cette étude est donc double : d'une part, la compréhension des difficultés rencontrées par ces élèves et l'identification des besoins qui sont les leurs, en ce qui concerne l'apprentissage de cette activité qu'est la lecture littéraire et, d'autre part, l'accompagnement didactique à privilégier pour favoriser chez ces élèves le développement des compétences minimales permettant l'accès au statut d'utilisateur conscient de l'écrit, le développement de la personne et la participation à la vie sociale et culturelle. Je reviendrai ultérieurement, dans cette introduction, sur le choix de privilégier la lecture littéraire, à priori étonnant si l'on songe que les écrits littéraires ne recueillent pas forcément les préférences des lecteurs adolescents et, bien plus, qu'ils mettent certains d'entre eux particulièrement en difficulté.

Au-delà de l'objet, la démarche de définition progressive de la problématique de cette recherche m'a aussi amenée à spécifier le public d'élèves pris en considération. A ce niveau, mon choix s'est porté sur le premier degré différencié qui, au sein des filières de l'enseignement ordinaire, prend en charge les élèves qui quittent la scolarité primaire sans avoir obtenu leur « certificat d'études de base ». Ces élèves apparaissent parmi les plus en difficulté dans le domaine de la lecture, mais ils bénéficient aussi, par l'entremise du décret sur le premier degré différencié, d'un renforcement des apprentissages dits « de base » et d'une souplesse organisationnelle de façon à accroître les chances d'une remédiation efficace. La spécification de la **population** concernée se veut plus précise encore. On pourrait avancer, dans la foulée de différents chercheurs, l'existence de deux sous-populations principales d'élèves en difficulté de lecture à l'entrée du secondaire : ceux qui souffrent d'un déficit dans l'identification et le traitement des mots et ceux qu'affecte un déficit spécifique de la compréhension. Ce sont là les deux catégories générales d'élèves en difficulté de lecture que les chercheurs de l'Observatoire national de la Lecture (2000 et 2007), en France, mais aussi Kate Cain et Jane Oakhill (2007), en Angleterre, distinguent prioritairement, même si ceux-ci reconnaissent par ailleurs que les profils sont plus diversifiés et plus complexes dans la réalité. Pour diverses raisons, que la thèse s'attachera à présenter de façon plus développée par la suite, j'ai fait le choix de m'intéresser exclusivement aux élèves qui présentent des difficultés de compréhension/interprétation et de métacognition, ce choix ne signifiant bien sûr pas que je méconnaisse l'existence de difficultés d'une autre nature, notamment en relation

avec les microprocessus, dont la maîtrise peut ne pas être complètement établie ou l'être de façon trop peu automatisée. Outre que les problèmes de compréhension et d'autorégulation concernent une large proportion des élèves en difficulté de lecture au début du secondaire, outre que le déficit en métacognition semble être la caractéristique qui distingue le plus les « mauvais » des « bons » lecteurs, la compréhension est ici privilégiée dans la mesure où elle constitue le but de l'activité de lecture elle-même – l'activité de lecture gagne à s'organiser en fonction de la compréhension et à y conduire – et où elle apparaît comme la facette de l'acte lexique la plus susceptible d'accroître la motivation des élèves en difficulté à l'égard de la lecture ; quant aux stratégies de compréhension et de contrôle de l'activité de compréhension, elles se trouvent aussi privilégiées dans cette étude dans la mesure où elles paraissent constituer les dimensions les plus porteuses en termes d'accroissement des compétences, s'agissant, non pas de jeunes élèves, mais d'adolescents – plusieurs chercheurs, notamment Rémond (2001), Cain et Oakhill (2007), s'accordent sur l'idée que, dans l'évolution des lecteurs, la conscience phonologique ou les compétences en identification des mots exercent une influence décroissante sur la compréhension à mesure que les lecteurs avancent en âge.

Enfin, cette recherche repose sur différentes **hypothèses** à propos des réponses didactiques qui paraissent les plus appropriées pour aider les lecteurs en difficulté. Ces hypothèses, je les partage avec d'autres chercheurs, en particulier avec l'équipe de Catherine Tauveron dont la recherche sur la lecture littéraire comme « voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture » au sein de l'enseignement fondamental a beaucoup influencé la mienne (Tauveron, 2004). On postule ainsi la pertinence de la lecture littéraire pour remobiliser les élèves à l'égard de la lecture : adapté aux lecteurs, posé au départ d'un tressage de critères d'attractivité et de complexité, le choix des textes littéraires peut contribuer à l'acculturation à l'écrit, au développement cognitif, à l'accroissement de la motivation et, dans certains cas, à la (re)construction de soi. Font aussi partie des postulats de recherche relatifs à l'aide aux lecteurs en difficulté (1) la clarification, pour l'apprenant, de la lecture en tant qu'activité et de ses propres procédures de lecteur, ainsi que (2) le développement de l'estime de soi et du sentiment de sécurité lectorale. Enfin, on postule que l'aide aux « mauvais lecteurs » passe par une clarification, pour l'enseignant, des dispositifs de problématisation « impliquée »<sup>2</sup> des textes (ce qui présuppose de penser les tâches de sorte qu'elles soient signifiantes et stimulantes tant pour le lecteur pris isolément que

---

<sup>2</sup> L'adjectif est choisi en référence au terme d'« implication », emprunté notamment aux travaux de Rouxel (2004), de Langlade et Fourtanier (2007), pour désigner la recherche délibérée de l'implication subjective du sujet dans sa lecture. Ce terme fera l'objet d'une explicitation dans le cadre de la thèse.

pour la communauté des lecteurs) et par une clarification des dispositifs d'évaluation de l'activité de compréhension des lecteurs.

### **3. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire à destination des élèves en difficulté au début du secondaire**

La recherche sur laquelle s'appuie la présente thèse a d'abord été une recherche-action menée auprès d'un petit groupe d'élèves tout au long d'un degré d'enseignement<sup>3</sup>. Le format de cette recherche-action s'est progressivement précisé dans le but de correspondre à la fois aux questions et aux objectifs de la recherche, et au contexte dans lequel celle-ci était amenée à se dérouler.

Ainsi, il s'est agi tout d'abord d'une **recherche qualitative longitudinale** visant à accompagner, sur deux années scolaires, dix élèves identifiés en difficulté de compréhension au début du premier degré différencié et à observer ces élèves *in situ*, dans le contexte naturel de la classe, pour les décrire qualitativement. La recherche a consisté, en outre, en une **intervention collaborative à dispositif ouvert** : des dispositifs d'évaluation et de formation des lecteurs ont été mis au point en collaboration avec les deux enseignantes partenaires et ajustés d'une étape à l'autre en fonction des effets constatés. Ces dispositifs sont articulés au sein d'un programme que l'équipe a voulu multidimensionnel, c'est-à-dire fondé sur une conception globale de l'acte de lire, dont l'ensemble des composantes (ou, en tout cas, plusieurs d'entre elles) font l'objet d'un entraînement. Si les modalités d'aide envisagées sont volontairement diverses, elles incarnent aussi un souci de stabilité et de progressivité. Au sein de ce programme, la métacognition fait figure de mode d'intervention privilégié dans la mesure où, comme l'ont montré Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2007 et 2009), d'une part, les compétences métacognitives sont souvent les plus fragiles chez les élèves et les moins développées dans les pratiques de classe et, d'autre part, celles-ci se trouvent être aussi les plus intégratives. A côté de la métacognition, deux autres axes d'intervention ont orienté la conception des dispositifs d'intervention : la familiarisation progressive avec le livre et avec l'univers de l'écrit ainsi que le développement des compétences de construction du sens et d'interprétation des textes.

Enfin, animée par le souci de prendre en compte la complexité des situations d'apprentissage scolaire, j'ai privilégié une démarche de **recherche écologique** qui

---

<sup>3</sup> En Communauté française de Belgique, l'enseignement secondaire se structure principalement autour de degrés (les premier, deuxième et troisième degrés) comportant chacun deux années d'études.

s'est notamment concrétisée dans le choix d'outils de recueil d'informations qui soient d'abord, et simultanément, des outils de formation des lecteurs, à savoir diverses formes de verbalisations orales et écrites, individuelles et collectives, telles qu'elles existent dans le contexte naturel de la classe. Les instruments d'analyse et d'interprétation des données ont été conçus selon les mêmes principes écologiques : conformes à la nature des traces collectées, ces outils, élaborés dans une perspective de recherche, sont pensés pour être aussi exploitables par l'enseignant (et utiles à celui-ci) en contexte d'enseignement et d'évaluation.

En définitive, le choix du format de la recherche-action, outre qu'il permet sans doute de contribuer à ouvrir la recherche en didactique de la lecture littéraire à des types de recherches (recherches-actions, recherches expérimentales) actuellement sous-développées comparativement aux recherches théoriques ou descriptives, se justifie de plusieurs autres manières. D'abord, les paramètres de cette recherche-action paraissent adéquats au projet d'analyse des difficultés de lecture : le caractère longitudinal rendait possible une analyse évolutive des difficultés de lecture chez un même sujet (maintien ou disparition de certaines difficultés, effets de cumul, déplacements...), cette analyse semblait de surcroît incontournable pour assurer aux dispositifs d'intervention quelque pertinence – on ne peut intervenir que si l'on a compris ce qui, au fil du temps, met tel ou tel lecteur en difficulté. Ensuite, le caractère à la fois qualitatif et écologique de la recherche paraissait cohérent par rapport à l'objet de recherche : une approche de ce type rendait possible, sans doute plus que d'autres, un repérage et une analyse de ce qui est « non visible » par définition, la compréhension/interprétation étant une activité cérébrale ; mais elle permettait aussi de préserver l'appréhension de l'acte de lecture dans sa globalité et dans sa complexité (les composantes de la lecture peuvent être appréhendées ensemble et en interaction les unes avec les autres, plutôt qu'isolées de façon abstraite). Enfin, la temporalité longue paraissait plus respectueuse de la nature évolutive de l'activité de lecture littéraire : les textes littéraires vivent et se transforment au fil du temps, reconfigurés par « l'activité fictionnalisante du lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007) ; il s'agissait de se donner les moyens de saisir ces reconfigurations.

Bien sûr, l'enjeu de cette thèse n'est pas de défendre la pertinence absolue des dispositifs d'intervention en tant que tels, même si j'en présente la validité et la cohérence interne dans le contexte où ceux-ci ont été élaborés. Son enjeu réside davantage dans l'étude des trajectoires que connaissent les lecteurs suivis, en relation avec ces dispositifs-là, qu'elles qu'en soient la pertinence ou le degré de généralisation potentielle : qu'apprenons-nous sur l'évolution de ces lecteurs au fil de l'expérience,



sur la manière dont ils parviennent (ou non) à construire du sens et à interpréter, à se représenter l'activité de lecture et leur propre activité de lecteur, à construire des comportements de lecteur ? L'interprétation des données issues de la recherche-action vise ainsi à décrire, comprendre et évaluer (en termes de déplacements, plus que de « progrès ») les effets de quelques dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire auprès d'élèves en difficulté. Développée de manière « prudente » et « systématique » (Thevenaz-Christen, 2007 : 25), l'interprétation peut ensuite déboucher sur une « représentation conceptualisée » des phénomènes observés par le chercheur, pour reprendre l'expression de Jean-Louis Dumortier (2007 : 23), susceptible d'orienter l'action didactique – et non de faire quelque prescription que ce soit.

#### 4. Présentation du parcours de lecture

Précisons, avant d'examiner les différentes parties qui constituent cet écrit à présent livré au lecteur, que le **parcours d'écriture** de ce texte revêtait dès le commencement un caractère nécessairement non linéaire : il s'agissait de présenter un moment d'intervention et d'en rendre compte pas à pas, mais aussi d'interpréter les multiples « traces » recueillies pour analyser les effets des dispositifs, tant au cours de la recherche-action qu'à son terme, et pour appréhender ainsi les trajectoires des lecteurs. C'est sans doute à ce cheminement de recherche, à ce mouvement de va-et-vient entre l'intervention et les analyses interprétatives que l'écriture de ce texte doit sa dimension réflexive. Cette écriture cherche à circonscrire les déplacements des sujets suivis, tant dans leur « rapport à » la lecture, que dans leurs apprentissages ou dans leurs discours, mais aussi à expliciter mes questionnements de chercheuse, comme ceux de l'équipe de recherche, quant aux choix méthodologiques, didactiques ou interprétatifs. Si le confort du lecteur peut éventuellement en pâtir, une telle écriture comporte à mes yeux l'avantage de montrer, plus justement, que, sans cesse, cela bouge du point de vue de l'apprentissage, du point de vue de l'enseignement, du point de vue de la recherche et que les cadres d'explication et d'intervention ne sont jamais figés.

Disons, enfin, un mot du **parcours de lecture** de ce document. Ce dernier se divise en trois grandes parties.

La **première partie**, subdivisée en quatre chapitres, est consacrée à l'explicitation des cadres théoriques et de leur processus de construction progressive.

Un premier chapitre s'attache à définir la conception de l'activité de lecture en général et de la lecture littéraire en particulier à laquelle je souscris dans le cadre de cette recherche. Cette analyse a priori de l'activité que l'on va chercher à développer ultérieurement chez les élèves apparaissait comme un incontournable dans la conception de l'intervention. Quatre modèles de l'activité de lecture, neuf modèles de la lecture littéraire sont ainsi convoqués et confrontés afin de construire un modèle intégré de la lecture littéraire, conçu comme un « outil didactique théorique », opératoire sur le terrain des pratiques scolaires.

Le deuxième chapitre tente de faire le point sur les difficultés de lecture des élèves à l'entrée au secondaire : il me conduit tout d'abord à questionner quelques termes récurrents, dans les travaux de sociologie, de didactique ou de psychologie de la lecture, pour désigner les lecteurs (ou des profils de lecteurs) en difficulté ; puis, il m'amène à préciser la nature des difficultés que ces lecteurs rencontrent à la fois au départ des évaluations institutionnelles (le point de vue y est quantitatif) et par le recours à des recherches en psychologie de la lecture qui identifient différentes sous-populations de lecteurs précaires (le point de vue y est plus qualitatif) ; enfin, il me conduit à rassembler les apports d'une large diversité de travaux, issus des approches sociologique, psychologique et didactique de la lecture, pour tenter une typologie (provisoire) des principales difficultés de lecture organisée selon les sources potentielles de difficulté – le texte, le contexte et le lecteur. Ce cheminement pas à pas me permet alors de concevoir une modélisation des principales difficultés de lecture au début du secondaire.

Dans un troisième chapitre, je cherche à faire le point sur les réponses didactiques expérimentées à des fins d'aide aux lecteurs les moins performants : divers programmes sont passés en revue, en distinguant les entraînements ciblés (sur les composantes cognitives ou sur les composantes culturelles et sociales de la lecture) et les entraînements multidimensionnels. Cette revue d'une sélection de programmes d'intervention n'a d'autre but que de faire la synthèse des connaissances relatives aux effets constatés sur différentes populations de lecteurs en difficulté, à l'issue d'interventions de divers types (conçues sur le court ou le long terme). Mais elle débouche aussi sur une réflexion à propos des conditions auxquelles les pratiques « innovantes » en didactique de la lecture peuvent éventuellement se révéler efficaces et porteuses. *In fine*, le questionnement vise le choix et l'explicitation des paramètres d'intervention retenus dans le cadre de la recherche-action sur laquelle s'appuie la présente thèse. Le quatrième chapitre fait le point sur les caractéristiques générales de la recherche, en explicite et en discute également les principales options

méthodologiques. Je tente d'interroger les sources de validité de ce type de recherche dans un triple souci de cohérence : herméneutique, praxéologique et écologique.

La **deuxième partie** est consacrée aux outils de recueil de données et aux outils d'évaluation de la lecture littéraire.

Partant du constat que l'évaluation de la lecture littéraire apparaît comme une aporie et que les outils d'évaluation mobilisés dans le cadre des recherches sont souvent peu adéquats dans le contexte de l'enseignement, je m'interroge, dans le premier chapitre, à la fois sur la problématique de l'évaluation de la compréhension et sur les moyens qui paraissent les plus adéquats pour évaluer cette activité au début du secondaire.

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation de la recherche-exploratoire (ses objectifs, sa méthodologie et ses principaux résultats), conduite sur un autre échantillon de sujets du même établissement scolaire, afin de sonder le potentiel et les limites de différentes formes d'évaluation de la lecture.

Dans le troisième chapitre, enfin, je tente de dresser une synthèse des principales méthodes d'évaluation de la lecture littéraire, recensées dans la littérature scientifique, j'explique et je justifie mes propres choix de méthodes et d'outils de recueil de données, en relation avec les objectifs et les caractéristiques générales de ma recherche.

L'intervention et l'interprétation des traces issues de celle-ci font l'objet de la **troisième partie**. Deux chapitres la constituent.

Au premier chapitre, j'expose, par la confrontation à trois programmes d'aide aux lecteurs en difficulté qui ont fortement nourri et influencé la présente recherche-action, les postulats, les logiques, les principes pédagogiques et didactiques sous-jacents aux dispositifs d'intervention qui ont été conçus en collaboration avec les enseignantes partenaires. La vue d'ensemble du programme qui est proposée dans ce chapitre intègre la présentation des neuf dispositifs conçus, des textes littéraires et des critères mobilisés pour les sélectionner, ainsi que celle des « traces » de lecture produites au fil des deux années de recherche-action. Je précise également les données contextuelles de la recherche-action – je m'attarde notamment quelque peu à la description et à la caractérisation des acteurs de la recherche, à savoir les élèves qui constituent l'échantillon de sujets et les enseignantes, résolument perçues comme des partenaires de recherche.

Le deuxième chapitre, le plus important quantitativement, est consacré, à l'intervention « dépliée » : chacune des neuf séquences mises en place dans le cadre de la recherche fait l'objet d'une description précise et d'une interprétation. D'une part, les

objectifs visés, les supports choisis, les étapes successives conçues sont dument présentés et justifiés. D'autre part, les effets constatés, lors de la mise en œuvre de ces dispositifs, auprès des sujets suivis font l'objet d'une analyse *on line*, laquelle débouche sur des choix, des décisions d'équipe quant à la poursuite du programme. Divers instruments, propres à chaque séquence, sont conçus à des fins d'interprétation, d'étude sémiotique des « traces » produites : ceux-ci réfèrent à différentes dimensions du programme et à des axes de recherche précis. D'autres outils, stables d'une séquence à l'autre, servent quant à eux à l'analyse de l'évolution des sujets au fil de l'expérience. Au terme de la neuvième séquence, des pistes conclusives s'attachent à mettre en lumière les principaux déplacements occasionnés ou non chez les élèves suivis.

De l'ensemble de la recherche sont issus différents développements, présentés dans la conclusion générale, relatifs à la compréhension des élèves en difficulté de lecture et aux formes d'accompagnement qui semblent devoir être privilégiées en ce qu'elles paraissent particulièrement porteuses, ou semblent l'être plus que d'autres. En ce sens, cette dernière étape porte à la fois sur une *re*-théorisation des modèles et sur la formulation de nouvelles hypothèses, provoquées par la recherche-action.

# **Première partie**

**Les lecteurs en difficulté et la lecture littéraire : cadres théoriques, problématique et options méthodologiques**



Comme je viens de le préciser dans l'introduction générale, cette recherche doctorale poursuit un double objectif prioritaire. Il s'agit, d'une part, de comprendre les élèves réputés « faibles » ou « mauvais » lecteurs au début du secondaire, par une observation longitudinale de leurs pratiques, de leur rapport à la lecture et aux tâches de lecture proposées dans le cadre scolaire, de leurs difficultés de lecture et de l'évolution de celles-ci. Mais il s'agit aussi, d'autre part, d'accompagner ces mêmes lecteurs par la mise en place de dispositifs de remédiation conçus pour prendre en charge les difficultés repérées. Ainsi les volets « diagnostic » et « intervention » se présentent-ils comme inextricablement liés dans les postulats de cette recherche : il importe de comprendre ce qui met les élèves en difficulté, afin de pouvoir intervenir. La première partie de cette thèse rassemble divers apports qui me paraissent pertinents pour comprendre les élèves en difficulté de lecture au collège. Les cadres théoriques de référence de la recherche-action y seront construits pas à pas, l'écriture cherchant à restituer à la démarche son caractère évolutif et réflexif.

Trois questions principales sont à l'origine des développements de la première partie de cette thèse :

- qu'est-ce que l'activité de lecture et, plus précisément, qu'est-ce que l'activité de lecture littéraire ?
- de quels lecteurs parle-t-on quand on parle de « lecteurs en difficulté » au début de l'enseignement secondaire ?
- que sait-on des interventions pédagogiques et didactiques à destination des « mauvais » lecteurs ?

De ces questions fondamentales découlent les quatre chapitres constitutifs de la première partie. Le premier chapitre vise l'explicitation des concepts, des outils et des approches de la lecture, notamment littéraire (premier champ d'ancrage de cette recherche). Il débouche sur deux propositions de modélisations : l'une relative à l'activité de lecture, l'autre relative à la lecture littéraire. Le deuxième chapitre s'emploie à cerner la problématique des lecteurs en difficulté (deuxième champ d'ancrage de l'étude). Il vise la conception progressive d'une modélisation des difficultés de lecture et d'une définition des principaux profils de lecteurs en difficulté. Le troisième chapitre fait la synthèse de connaissances acquises dans le domaine de la didactique de la lecture littéraire à des fins d'aide aux « mauvais lecteurs » (troisième champ d'ancrage de la recherche). Ce chapitre vise à mettre en lumière la diversité des voies possibles dans la prise en charge des déficits en lecture. Il s'agit aussi d'interroger les effets, constatés auprès des lecteurs, au terme de diverses recherches (expérimentales ou

non), afin de cerner les conditions d'efficacité des pratiques innovantes dans le domaine de la lecture littéraire. L'ensemble de cette réflexion me permettra alors de préciser les paramètres d'intervention retenus dans le cadre de la recherche-action. Enfin, le quatrième chapitre fait le point sur les options méthodologiques de la recherche-action conduite au 1<sup>er</sup> degré différencié. Y sont précisés et interrogés : la problématique, les questions de recherche, les hypothèses et la méthodologie adoptée dans chacune des parties constitutives de la thèse.



## Chapitre I. De la lecture à la lecture littéraire : concepts, outils et approches

---

L'objectif de ce premier chapitre concerne la modélisation de la lecture littéraire autour de concepts clairs et opératoires sur le terrain des pratiques scolaires. Cette tentative de modélisation conduira assez naturellement à définir l'activité de lecture et, plus précisément, la lecture littéraire, notamment en problématisant des notions souvent traitées en opposition dans la sphère de la didactique de la lecture telles que lectures littérale et inférentielle, distanciation et participation, ordinaire et littéraire, compréhension et interprétation... Comme le souligne Yves Reuter, « les distinctions scolaires et théoriques portant [par exemple] sur compréhension et interprétation servent en général à relégitimer des constructions idéologiques assez classiques dans les champs littéraires et scolaires, hiérarchisant textes et lectures » (Reuter, 2001 : 69-70). Il s'agira, au contraire, de chercher à « construire des outils (et non tenter de distinguer en essence compréhension et interprétation) opératoires dans le cadre didactique » (Reuter, 2001 : 70). Cette construction présuppose quelques principes que je tenterai de respecter ici : l'explicitation maximale des outils conçus (afin que formateurs, enseignants et élèves puissent s'en emparer) ; leur pertinence pour comprendre les pratiques de lecture ; leur caractère le moins discriminant possible par rapport à la diversité des pratiques et des représentations sociales (principe de non hiérarchisation) (Reuter, 2001 : 70).

Cherchant à modéliser tant la lecture que la lecture littéraire, je serai assez naturellement amenée à mettre ensemble et en relation les modèles issus de la psychologie cognitive et ceux conçus dans le champ de la didactique de la lecture littéraire – voire aussi dans celui de la théorie littéraire. En ce sens, l'objectif de cette première partie est aussi de tresser les apports de champs disciplinaires différents dans le domaine de la lecture :

*« En psychologie cognitive, la compréhension est travaillée pour elle-même et l'interprétation ignorée comme opération ultérieure » (Gervais, 1998) et d'une autre nature. Les théories de la réception littéraire portent à l'inverse toute leur attention sur*

*l'interprétation, recherche délibérée et valorisée d'un surplus de sens, et négligent si bien cet en-deçà jamais précisément défini qu'est la compréhension qu'on ne voit guère ce qu'il est possible de mettre concrètement sous le processus mental auquel il renvoie.* (Tauveron, 2001 : 8)

## 1. Qu'est-ce que l'activité de lecture ?

Dans cette partie, je choisis de présenter prioritairement des modèles de la lecture entendue comme activité de compréhension, de construction de sens. Les modèles sélectionnés ici sont issus de la psychologie cognitive. Comme le précise Martine Rémond, spécialiste française de la psychologie de la lecture, en particulier de la métacognition en lecture :

*La compréhension d'un texte implique la mise en jeu d'un ensemble de processus qui conduit à la formation d'une représentation mentale du contenu du texte. Elle fait appel à un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau permettant d'établir la cohérence du texte, ainsi qu'à la capacité d'interpréter. On attend du lecteur accompli qu'il comprenne ce qu'il lit en déployant des stratégies adaptées (au type d'écrits, à la tâche, etc.).* (Rémond, 2001 : 115)

La conception de Martine Rémond rejoint celle proposée par Nathalie Blanc dans un ouvrage récent consacré aux habiletés de compréhension chez l'enfant. Amenée à définir l'activité de « comprendre », la chercheuse pose qu'elle « se traduit par la formation d'un réseau représentationnel qui comporte des informations issues des différentes parties d'une histoire, les connaissances antérieures pertinentes à leur compréhension, et les relations établies entre ces différentes sources d'information » (Blanc, 2009 : 9). L'objectif de l'activité de lecture réside donc dans la construction par le lecteur d'une représentation globale cohérente du contenu du texte. Posons d'entrée de jeu que, comme le précisent Caroline Golder et Daniel Gaonac'h :

*Lire, c'est avant tout décoder, mais, si pour comprendre, la maîtrise du décodage est une condition nécessaire, ce n'est pas une condition suffisante. [...] Pour traiter les phrases, pour traiter le texte, le lecteur fait appel à des processus de haut niveau qui se situent au-delà du décodage [...] et qui, en retour, facilitent le décodage (utilisation des connaissances antérieures, du contexte...).* (Golder et Gaonac'h, 1998 : 142)

Certains psycholinguistes comme Michel Fayol distinguent en outre compréhension littérale (laquelle s'appuie sur les traitements lexical et syntaxique) et compréhension inférentielle (laquelle requiert trois grands types d'opérations : l'intégration, c'est-à-dire la mise en relation des énoncés pour construire une représentation unique ; l'extraction, c'est-à-dire la sélection et la hiérarchisation des informations du texte et l'élaboration, par laquelle le lecteur relie le texte à des savoirs ou des expériences

personnels) (Fayol, 1992). Comme le disent François Quet et Michel Dabène, une telle conception a ceci d'efficace qu'elle découpe assez précisément l'expérience du lecteur, mais il reste à se demander « s'il existe des "compréhensions" qui ne seraient que littérales, parce qu'elles se dérouleraient sans la moindre production inférentielle » (Dabène et Quet, 1999 : 118). Sans doute de tels modèles ne permettent-ils pas d'appréhender la lecture, à fortiori la lecture littéraire, dans toute sa complexité. Si de tels questionnements, bien légitimes, n'enlèvent rien à l'intérêt d'examiner néanmoins ces modèles pour voir ce qu'ils offrent à penser, il va de soi que des précautions s'imposent en raison du souci qui m'habite de rassembler des conceptions psycholinguistiques, didactiques et littéraires (relatives à la théorie de la littérature).

### **1.1. Quatre modèles de l'activité de lecture**

Quatre modèles de l'activité de lecture vont être ici succinctement présentés : il s'agit des modèles de Giasson, de Van Grunderbeeck, de Cain et Oakhill, et de Cèbe et Goigoux. Ils ont été retenus dans le cadre de ce travail en raison à la fois de leur influence importante sur les travaux de didactique de la lecture et de leur apport à la modélisation de la lecture littéraire qui sous-tend la présente recherche.

#### **1.1.1. Le modèle de Jocelyne Giasson : la compréhension comme interaction entre trois pôles**

S'appuyant sur des modèles antérieurs (Pagé, 1985 ; Mosenthal, 1989 ; Irwin, 1986 ; Deschênes, 1986 ; Langer, 1986), Jocelyne Giasson propose un modèle de la compréhension en lecture autour de trois variables indissociables : le texte, le lecteur et le contexte.

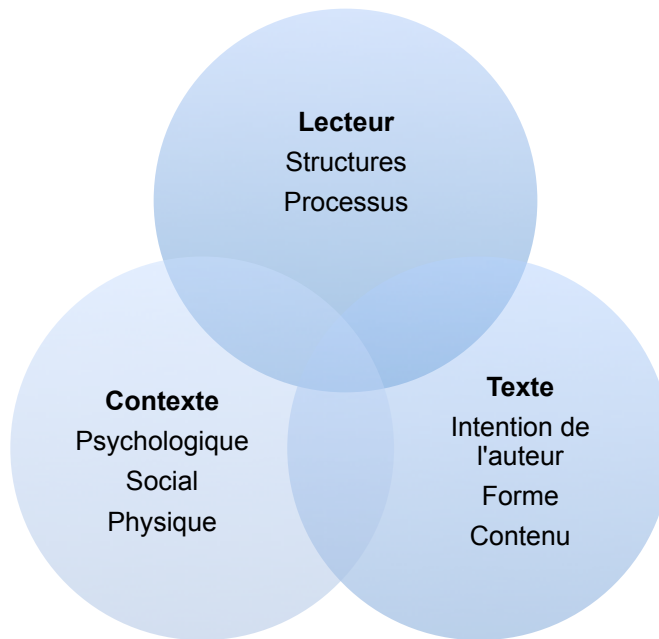


Figure 1. Modèle de la compréhension en lecture (Giasson, 1990 : 7)

Le pôle « lecteur » du modèle comprend les structures du lecteur (ce qu'il est : ses connaissances et ses attitudes) et les processus du lecteur (ce qu'il fait durant la lecture). La variable « texte » concerne le « matériel à lire » et peut être considérée sous trois aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et son contenu. Le « contexte » de l'activité de lecture est à la fois psychologique (intention de lecture, motivation à lire dans une situation particulière, intérêt pour le texte...), social (toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire, telles les interventions de l'enseignant, des pairs...) et physique (toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture, telles le temps disponible, le bruit, la présentation matérielle du texte à lire...) (Giasson, 1990 : 6-7).

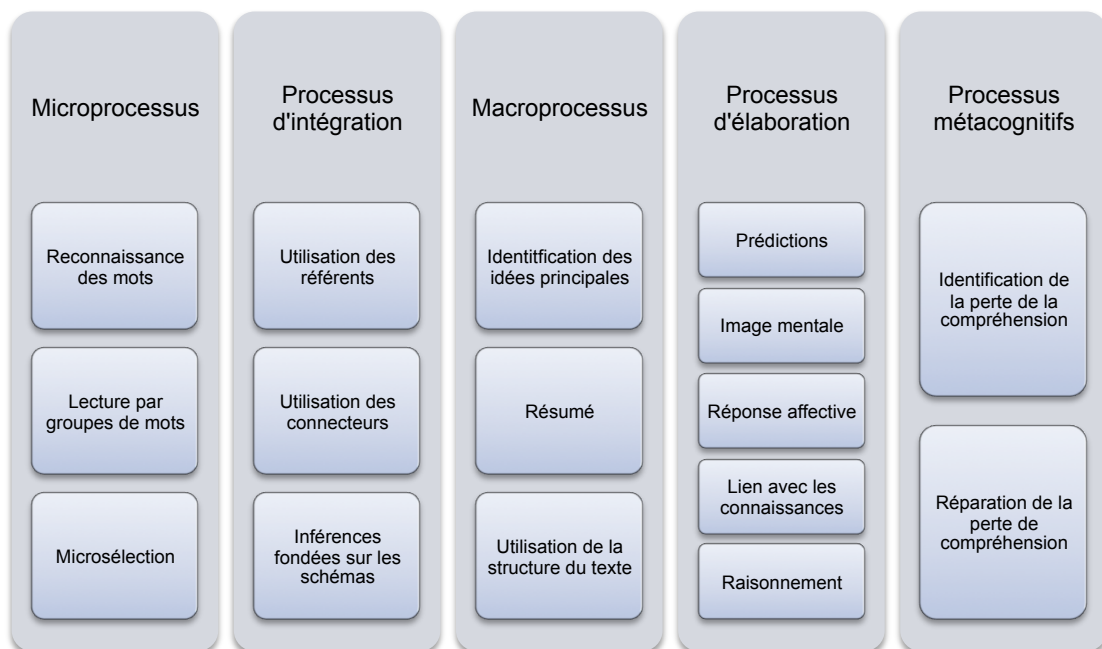
On pourrait s'étonner de voir ainsi apparaître dans l'ensemble « contexte » des composantes psychologiques qui, ainsi désignées et expliquées, semblent être bien davantage en relation avec le lecteur, son projet, son rapport à l'écrit, sa relation au texte qu'avec la situation de lecture – quoique l'on puisse tout de même concéder que, dans l'espace de l'école, en particulier dans le cas des élèves en difficulté de lecture, l'intention de lecture de l'élève se résume le plus souvent à celle que l'enseignant assigne à la découverte de tel texte et à la réalisation de telle tâche et ne lui soit, en définitive, que rarement personnelle.

Lorsqu'elle développe plus avant la variable « lecteur », la chercheuse québécoise distingue les processus et les structures de la façon suivante.

Les processus, habiletés nécessaires pour aborder le texte, sont classés en cinq catégories :

- les microprocessus qui servent à comprendre l'information d'une phrase ;
- les processus d'intégration grâce auxquels on effectue des liens entre les phrases ;
- les macroprocessus grâce auxquels on établit la cohérence générale du texte ;
- les processus d'élaboration qui sont responsables des inférences non prévues par l'auteur du texte ;
- les processus métacognitifs grâce auxquels le lecteur gère sa compréhension, s'ajuste au texte et à la situation (Giasson, 1990 : 16).

Plus précisément, les cinq processus cités se composent des éléments suivants :



**Figure 2. Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990 : 16)**

Quant aux structures, elles relèvent de deux catégories : les structures cognitives d'une part (les connaissances sur la langue – phonologiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques – et les connaissances sur le monde qui constituent les connaissances antérieures), et les structures affectives d'autre part (les attitudes, les intérêts spécifiques du lecteur, notamment par rapport au texte à lire, à son thème, la capacité à prendre des risques, le concept de soi en général, le concept de soi comme lecteur...).

1.1.2. Le modèle de Nicole Van Grunderbeeck : la compréhension comme interaction, initiée par une intention, entre un lecteur et un matériel écrit

Reprenant le modèle de Jocelyne Giasson, Nicole Van Grunderbeeck apporte quelques éléments supplémentaires à la définition de l'acte de lire. Elle le conçoit comme :

*Une interaction entre un lecteur et un texte, laquelle se déroule dans une situation très précise. Le lecteur aborde le matériel écrit avec une intention. Pour traiter l'information contenue dans le texte et réaliser son intention, il déploie une activité mentale qui se déroule sur trois plans – visuel, cognitif et métacognitif – et il fait usage de différentes stratégies. (Van Grunderbeeck, 1999 : 7)*

La chercheuse déploie ainsi les composantes de toute situation de lecture de la façon suivante :

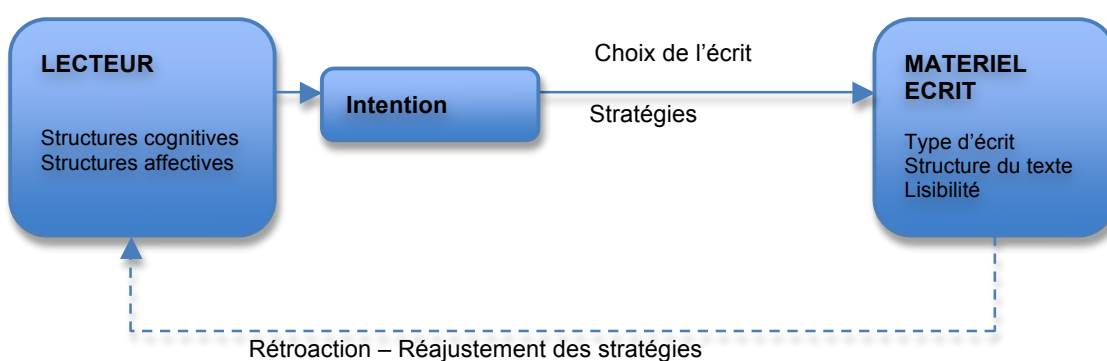


Figure 3. Les composantes d'une situation de lecture (Van Grunderbeeck, 1999 : 9)

Sans aller jusqu'à expliciter chacune des composantes de ce modèle (dont certaines, le lecteur et le texte, ont la même acception que dans le modèle de Giasson), évoquons-en néanmoins plus avant quelques particularités. Le *contexte* du modèle de Giasson cède ici la place au pôle de l'*intention* : elle concerne la motivation ou l'intérêt (facette affective de l'intention), ou le but poursuivi par le lecteur, duquel découlent à la fois le choix de l'écrit et les stratégies adoptées pour le traiter (facette cognitive de l'intention).

Au-delà des composantes d'une situation de lecture, Van Grunderbeeck distingue trois activités psychiques du lecteur.

- L'activité visuelle concerne la captation de l'information par l'œil, lequel procède par saccades – la prise d'informations (la lecture proprement dite) ayant lieu au moment où s'effectuent les points de fixation. Cette activité visuelle évolue,

avec l'habileté du lecteur, dans le sens d'une diminution (a) du nombre et de la durée des fixations par ligne et (b) du nombre de régressions (retours en arrière), mais aussi dans le sens d'une augmentation du nombre de signes perçus en une fixation (l'empan visuel).

- L'activité cognitive est orientée à la fois par les limites de la mémoire de travail, laquelle ne peut retenir tous les signes présents sur un matériel écrit, et par les connaissances antérieures du lecteur (le texte n'est jamais totalement inconnu). Elle concerne les opérations de tri, d'interprétation, d'anticipation et de mémorisation (une fois traitées, les informations qui le méritent sont stockées dans la mémoire à long terme).
- L'activité métacognitive recouvre la conscience qu'a le sujet de sa propre activité de lecture, le jugement qu'il porte sur celle-ci et la décision qu'il peut prendre à tout moment de modifier cette activité ou son produit. Elle englobe à la fois les connaissances et les stratégies qui permettent au sujet de contrôler sa lecture (le lecteur sélectionne, planifie, modifie, évalue ses stratégies dans une situation donnée). Van Grunderbeeck distingue trois ensembles de stratégies qui s'emboîtent les uns dans les autres et interagissent constamment : les stratégies que l'on peut utiliser lors de l'identification des mots, celles que l'on peut adopter lors de la compréhension du texte et celles auxquelles on recourt en fonction du but poursuivi ou pour s'adapter à une situation donnée.

### 1.1.3. Le modèle de Kate Cain et Jane Oakhill : la compréhension et les facteurs qui l'influencent

Les auteures posent tout d'abord que la compréhension du langage écrit et oral est une tâche complexe qui implique de nombreuses compétences cognitives différentes. Avant que les enfants n'apprennent à lire à l'école, ils ont déjà développé des compétences de compréhension du langage qui vont les aider à acquérir l'identification des mots et les stratégies de compréhension de l'écrit. Ainsi, la compréhension de la langue parlée sert de fondation pour développer les compétences de compréhension en lecture, mais elles ne garantissent pas en elles-mêmes le succès en lecture (Cain et Oakhill, 2007 : 1).

Les chercheuses s'appuient sur des études longitudinales, en ce compris leurs propres travaux, pour tenter de caractériser le développement de la compréhension de l'écrit. Elles pointent ainsi trois catégories de facteurs qui influencent le développement de la compréhension :

- des compétences au niveau du mot et de la phrase : compétences phonologiques ou de décodage, compétences lexicales et syntaxiques ;
- des compétences métalinguistiques ;
- des compétences au niveau textuel, discursif (relatives à la compréhension et la production de récits) : l'inférence et l'intégration, la compréhension/perception de la structure narrative.

Relativement à l'influence de la conscience phonologique et du décodage de mots, les chercheuses concluent des diverses études qu'elles synthétisent (notamment Parrila, Kirby et McQuarrie, 2004 ; Muter et al., 2004 ; Wilson et Rupley, 1997 ; De Jong et Van der Leij, 2002 ; Keenan, 2006) :

*Some studies have demonstrated that phonological skills predict variance in later comprehension ability, though in most case it is not clear whether or not they were direct predictors or were mediated by word decoding, since concurrent word decoding was not controlled for. There is substantial evidence to suggest that the relation between word-level skills and reading comprehension declines with age, and may be critically dependent on the measure of comprehension used. (Cain et Oakhill, 2007 : 11)*

En d'autres termes, l'influence de l'identification des mots et de la conscience phonologique peut limiter le développement de la compréhension en lecture aux premiers stades de l'apprentissage, mais décroît avec l'âge et avec les progrès réalisés en lecture. Les études compulsées en relation avec l'influence du vocabulaire (notamment Carroll, 1993 ; Cunningham, 2005 ; Nagy et Scott, 2000 ; Eldredge, Quinn et Butterfield, 1990 ; Seigneuric et Ehrlich, 2005) et de la syntaxe (notamment Tunmer et Hoover, 1992 ; Shankweiler, 1989 ; Gottardo, 1996 ; Oakhill, Cain et Bryant, 2003) montrent quant à elles une relation d'influence réciproque entre connaissances lexicales et compréhension mais en revanche une influence moins grande des compétences syntaxiques sur le développement de la compréhension – « the relations between syntactic skills and comprehension may be mediated by phonological working memory » (Cain et Oakhill, 2007 : 20).

Relativement aux compétences métalinguistiques, Cain et Oakhill montrent que l'habileté des enfants à réfléchir sur leur propre compréhension se développe au fil des années de scolarité primaire. L'étude de Chaney (1998) a abouti à la conclusion que



des compétences métalinguistiques précoces influencent positivement les compétences de compréhension en lecture quatre années plus tard. Dans leur étude longitudinale, Cain et Oakhill (2007) ont montré que le contrôle et l'autorégulation de la compréhension chez l'enfant de 8 ans était un « prédicteur » significatif des compétences de compréhension à l'âge de 11 ans.

Enfin, les chercheuses constatent que la capacité à inférer contribue significativement (même davantage que le lexique) au développement de la compréhension (mais pas à celui de la lecture de mots) à partir de la 4<sup>e</sup> année primaire (Cain et Oakhill, 2003 et 2007). De même, la compréhension et la production de récits est un « prédicteur » précoce du développement de la compréhension : « the early comprehension skills that are important in development of later comprehension are not reading-specific but, rather, range across a variety of media, including picture stories and televised narratives » (Cain et Oakhill, 2007 : 29).

En conclusion, les chercheuses anglaises rappellent que le développement de la compréhension en lecture repose en partie sur certains aspects des compétences en langage oral, mais ne s'y résume pas : les compétences mémorielles, les connaissances et stratégies relatives à « comment lire » ou « que lire pour.. » (qui ne sont pas cruciales dans la compréhension de l'oral) influencent très fortement la compréhension en lecture. En outre, si de nombreux facteurs influent vraisemblablement sur le développement de la compréhension (conscience phonologique, décodage, lexique, syntaxe, métacognition, inférence, perception de la structure narrative...), leur impact est susceptible de varier au fil du développement d'un sujet (ou selon les sujets lecteurs). A ce niveau, les conclusions les plus récurrentes tendent à montrer que :

- la conscience phonologique et les compétences en identification de mots sont plus fortement associées au développement précoce de la compréhension (chez les jeunes enfants) ;
- la compréhension d'histoires (notamment de récits oraux), les connaissances sur l'acte de lire et les stratégies de lecture influencent plus fortement (et de façon croissante) la compréhension des lecteurs plus âgés (grands enfants et adolescents).

#### 1.1.4. Le modèle de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe : la compréhension en cinq ensembles de compétences

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe ont proposé une conceptualisation de la lecture en amont de la conception d'un nouvel instrument pédagogique et didactique (*Lector &*

*Lectrix*, 2009) destiné aux lecteurs en difficulté avec l'activité de compréhension de textes. Ils considèrent, en accord avec la synthèse réalisée par l'Observatoire national de la lecture (sous la direction de Fayol, 2000), que la compréhension repose sur cinq ensembles de compétences simultanément requises au cours de l'activité de lecture :

- *des compétences de décodage (identification des mots écrits) ;*
- *des compétences linguistiques (syntaxe et lexique) ;*
- *des compétences textuelles (genres, ponctuation, énonciation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.) ;*
- *des compétences référentielles (connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) traité(s) dans les textes) ;*
- *des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture).* (Cèbe et Goigoux, 2007 : 189)

Par ailleurs, le lecteur mobilise l'ensemble de ces compétences en opérant deux types de traitements : locaux, pour accéder à la signification des groupes de mots et des phrases ; globaux, pour construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte. Ce sont ces deux types de traitements qui permettent au lecteur de trier les informations principales et d'en assurer l'organisation progressive en mémoire à long terme. Les auteurs rappellent que cette intégration sémantique est un processus cyclique : les nouvelles informations amènent le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure de son avancée dans le texte. Celui-ci doit donc être toujours prêt à réviser ses premières représentations et à les considérer comme provisoires tant que la compréhension « définitive », construite au départ de l'ensemble des données textuelles, n'est pas établie.

L'ensemble de ce processus suppose un lecteur qui « évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte » de telle sorte que, s'il survient, son « échec cognitif provisoire » puisse « être compensé par une réussite métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il peut engager des activités stratégiques pour le résoudre (revenir en arrière pour relire une partie du texte et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, allouer plus d'attention aux parties qui lui semblent plus ardues, etc.) » (Cèbe et Goigoux, 2007 : 189-190).

## **1.2. Conclusion provisoire sur la modélisation de l'activité de lecture**

En conclusion, les quatre modèles présentés convergent en plusieurs points. On remarque, tout d'abord, qu'ils intègrent tous les quatre la dimension métacognitive, la perspective de Cèbe et Goigoux m'intéressant davantage en ce qu'elle dépasse le seul

diagnostic de la perte de compréhension et les stratégies de remédiation, comme on le verra dans un chapitre ultérieur de cette première partie. Ensuite, les deux derniers modèles, ceux de Cain et Oakhill d'une part, de Cèbe et Goigoux d'autre part, s'accordent quant aux ensembles de compétences mobilisées dans l'acte de lecture (seules les compétences référentielles ne sont pas reprises dans le modèle de Cain et Oakhill, par rapport à celui de Cèbe et Goigoux – même si les chercheuses anglaises évoquent pourtant bel et bien leur influence sur le développement de la compréhension chez les plus grands enfants). La particularité du troisième modèle par rapport aux autres tient à ce que celui-ci précise les facteurs qui interviennent dans le développement de la compréhension en fonction de l'âge du lecteur – ces considérations sont cruciales quant à la définition des perspectives pertinentes d'intervention en remédiation auprès des lecteurs plus âgés (fin de scolarité primaire, début du secondaire). Enfin, le modèle de Giasson, connu et influent au sein la communauté des pédagogues et des didacticiens du français, m'intéresse en ce qu'il dépasse les seules compétences du lecteur pour introduire l'interaction du lecteur avec le texte et le contexte – même si ce dernier gagne sans doute à faire l'objet d'une redéfinition centrée sur les paramètres d'une situation de lecture, notamment scolaire (voir, par exemple, l'impact des tâches prescrites...). Si les processus cognitifs qui président à la lecture sont aussi évoqués dans les deux derniers modèles (les traitements locaux et globaux dont parlent Goigoux et Cèbe rejoignent en effet les différents processus listés par Giasson), le premier modèle comporte en plus l'intérêt de faire exister le lecteur en tant que sujet non seulement cognitif, mais aussi affectif et le deuxième, celui de mettre l'accent sur l'intention qui préside au choix et à l'adaptation de stratégies de lecture.

## **2. Qu'est-ce que la lecture littéraire ?**

Après avoir cherché à cerner l'activité de lecture à travers le regard des psychologues de la compréhension, je tenterai de rassembler quelques autres éléments théoriques utiles à la construction d'un modèle didactique de la lecture littéraire. Seront d'abord évoquées les théories de la lecture, dont les théories de la réception, dans la mesure où elles ont considérablement influencé l'approche scolaire de la lecture littéraire. Les travaux exploités à cette fin – principalement les articles de Jean-Louis Dufays et Annie Rouxel – sont privilégiés d'une part parce qu'ils relèvent de la sphère didactique et font le point sur l'apport des études littéraires consacrées à la réception aux conceptions et aux pratiques de l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire ; d'autre part

parce qu'ils constituent des synthèses didactiques particulièrement claires et efficaces de ces différents apports<sup>4</sup>.

Neuf modèles ou définitions de la lecture littéraire comme activité seront ensuite décrits et commentés succinctement : ces conceptions ont toutes, d'une manière à chaque fois particulière, influencé la modélisation de la lecture littéraire sur laquelle s'est fondée ma recherche.

## 2.1. Des théories de la réception à une modélisation didactique de la lecture littéraire

Comme le précise Bertrand Daunay, « ce sont [...] essentiellement les nombreux travaux littéraires sur la lecture, pour divers qu'ils soient [...], qui ont permis de construire la lecture littéraire comme un véritable *outil didactique théorique* permettant de concilier les avancées théoriques des années 1950-1960, centrées sur le texte, et la conception du texte comme objet de lecture, dont le sens n'est pas conçu comme indépendant de l'interaction qu'il entretient avec ses lecteurs – non dans un « tête à texte » (Kuenz, 1974), mais dans le cadre d'un contexte historique et social » (Daunay, 2007 : 108). Ont ainsi émergé peu à peu<sup>5</sup> dans la sphère didactique des approches qui, loin de l'application de savoirs textuels, se sont donné pour projet de prendre en compte le lecteur (modélisé ou réel) (Quet, 2006).

### 2.1.1. En amont des théories de la réception, un questionnement sur l'effet littéraire et sur le lecteur

Si les théories de la réception auxquelles se réfèrent aujourd'hui les didacticiens sont advenues avec la rupture épistémologique des années 1970, des auteurs se sont depuis toujours interrogés sur l'effet de l'œuvre littéraire et sur le rôle du lecteur. Dans son article « Le pluriel des réceptions effectives », Jean-Louis Dufays s'attache ainsi à citer quelques-uns des pionniers de ce questionnement, au nombre desquels il fait par exemple figurer Aristote (avec ses réflexions sur l'effet de l'œuvre d'art dans la

---

<sup>4</sup> Mon lecteur pourrait se demander pourquoi les travaux théoriques dont il va être question ne font pas l'objet d'une présentation et d'un commentaire personnels. A cet égard, il m'a semblé pertinent de prendre pour point de départ, non les sources théoriques elles-mêmes – bien que sur le plan scientifique, cela eût été sans conteste plus rigoureux – mais les discours que la communauté des didacticiens tient sur ces travaux. Ce sont en effet ces discours-là, en ce qu'ils sélectionnent, traduisent et modulent les théories en référence à la classe qu'ils ont en ligne de mire, qui me paraissent influencer les discours, les conceptions et les pratiques didactiques sur le terrain.

<sup>5</sup> Bertrand Daunay situe dès le début des années 1990, les premiers événements qui traduisent cette « alliance entre théoriciens de la lecture littéraire et didacticiens » : la publication d'ouvrages théoriques non spécialement didactiques, mais rédigés par des auteurs qui s'intéressent à l'apprentissage de la lecture (par exemple ceux de Dufays, 1994 ; Gervais, 1993 ; Jouve, 1992, 1993) ; la tenue du colloque « Pour une lecture littéraire » (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996) et le lancement de la revue *Lecture littéraire* qui font se côtoyer des didacticiens et des théoriciens de la lecture littéraire (Daunay, 2007 : 108-109).

*Poétique*) ; l'abbé du Bos et Diderot qui, au XVIII<sup>e</sup> siècle, amorcent une théorisation du public et du lecteur ; Edgard Allan Poe, Baudelaire, Mallarmé ou Valéry qui, au XIX<sup>e</sup> siècle, incitent les auteurs à prendre en compte les effets de leur œuvre ; Péguy, Proust et des critiques comme Albert Thibaudet qui, au XX<sup>e</sup> siècle, confirment une préoccupation pour la lecture. Nietzsche est mis en évidence par Jean-Louis Dufays comme celui qui fait de l'activité interprétative une création et qui montre qu'il n'y a pas qu'une seule interprétation possible ; les phénoménologues et les existentialistes le sont aussi, en particulier Sartre, qui, dans *Qu'est-ce que la littérature ?* (1948), parle du lecteur comme du co-créateur de l'œuvre mais également Gadamer, qui considère que l'œuvre littéraire constitue à la fois une réponse aux attentes du public présent et une question posée aux publics futurs (*Vérité et méthode*, 1960). Dufays évoque également l'influence de Peirce dans le champ de la sémiotique ; les travaux de Vodicka et Mukarovsky (théoriciens du Cercle de Prague), qui définissent la lecture comme une « concrétisation » conditionnée par les contraintes structurales et contextuelles ; ceux de Jakobson qui attribuent à l'interprète une grande liberté de manœuvre : sous l'influence de ces travaux se développe, dit-il, la notion d'œuvre « ouverte » ou « plurielle » bien connue aujourd'hui.

### 2.1.2. L'avènement des théories de la lecture : effet et réception

La révolution scientifique des années 1960-1970 suscite, dans le champ des sciences humaines, un déplacement de la notion d' « œuvre » vers celle de « texte » et impose « l'idée qu'il existe autant de "lectures" (savantes, certes) que de systèmes de signes mobilisés » dans les grilles de lecture qui servent à décrire le texte, issues des nouvelles sciences contributives (sémiologie, psychocritique, sociocritique, anthropologie...) (Dufays, 2007 : 75-76). Les théories de la réception peuvent ainsi advenir sur ce terreau propice dès les années 70 en Allemagne avec l'école de Constance, qui fonde l'Esthétique de la réception (Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser), mais aussi aux États-Unis, en France et en Italie.

Jean-Louis Dufays distingue deux courants au sein de ces travaux : l'un centré sur l'effet, l'autre sur la réception. Du côté de l'effet (Riffaterre, 1979 ; Iser, 1985 ; Eco 1985), la perspective est « textualiste » et privilégie l'objet lu par rapport à l'acte de lire, l'effet de lecture par rapport à la réception empirique : lire revient à pratiquer une « interprétation coopérative » du texte (Eco). Du côté de la réception (Marghescou, 1974 ; Jauss, 1978 ; Picard, 1986), la perspective est « lectorale » et consacre les pouvoirs du lecteur à construire le sens et affecter une valeur littéraire au texte : elle

privilégie la lecture à l'objet lu. Pédagogiquement, chacune des deux approches possède ses atouts et ses limites, précise Jean-Louis Dufays : la première permet l'identification d'un sens commun potentiellement partagé par tous, mais occulte la diversité des lectures effectives ; la seconde promeut les réceptions effectives, la réalité des expériences de lecture des différents élèves dont le regard particulier sur le texte est pris en compte, mais risque de faire tomber dans le subjectivisme (toute lecture est pertinente) (Dufays, 2007 : 76-77). Il propose ainsi de renoncer à choisir entre ces deux approches pour les articuler : « il suffit de reconnaître que, tout en disposant d'une large liberté, toute lecture est culturellement inscrite, parce qu'à chaque contexte historico-culturel correspond un nombre limité de codes et de stéréotypes permettant de faire signifier les textes d'une manière partiellement convergente » (Dufays, 2007 : 77).

### 2.1.3. L'héritage des théories de la lecture dans la sphère didactique

Dans son article « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », Annie Rouxel entreprend d'évoquer les apports de quatre figures emblématiques de ces théories de la réception, sans doute parmi celles qui sont aujourd'hui les plus fréquemment citées par les didacticiens (Rouxel, 2004 : 12-17).

Elle montre ainsi que l'on doit à Hans-Robert Jauss le mérite d'avoir délaissé, avec son ouvrage *Pour une esthétique de la réception* (1975), les instances de l'auteur et du texte pour s'intéresser au lecteur et donner un nouveau statut à l'objet de la connaissance littéraire. L'œuvre n'est plus définie en elle-même, mais comme un objet réactivé à chaque lecture. Et le lecteur est une instance plurielle, mobile dans la synchronie (la diversité socioculturelle des lecteurs est programmée dans une certaine mesure par les textes) et dans la diachronie (l'historicité du lecteur entraîne un changement permanent des effets de lecture, ce dernier inscrivant le texte dans un champ référentiel défini par ses propres références culturelles). Le lecteur se caractérise aussi par un « horizon d'attente », ensemble d'attentes et de règles du jeu (genre, connaissances, lectures antérieures...) grâce auxquelles il construit sa lecture. Un « écart esthétique » se produit quand l'œuvre lue ne « satisfait » pas l'horizon d'attente du lecteur.

Annie Rouxel synthétise ensuite les apports de Wolfgang Iser (*L'Acte de lecture*, 1976) : ceux-ci ont trait à la tentative d'approcher l'acte de lecture par lequel le lecteur se fait aussi auteur du texte et qui se trouve inscrit implicitement dans le texte, à travers des sollicitations auxquelles le lecteur va réagir. « Toute œuvre met en place

une représentation de son lecteur et préoriente sa réception » (Rouxel, 2004 : 14). La chercheuse pointe encore, parmi les apports d'Umberto Eco et son approche sémiotique (*Lector in fabula*, 1979), l'idée de l'incomplétude du texte et du lecteur modèle institué par l'œuvre pour l'actualiser. Elle reprend enfin les travaux plus récents de Michel Picard dans le champ, non plus des théories de la réception, mais de la théorie de la lecture littéraire, plus précisément de la perspective psychanalytique. Dans *La lecture comme jeu* (1986), Picard s'intéresse en effet au lecteur réel, empirique, dont il entreprend de décrire l'activité de réception des textes en se référant au modèle du jeu. Entre « playing » et « game », le jeu de la lecture littéraire mobilise ainsi trois instances lectrices : le *liseur* (instance sensorielle), le *lectant* (instance intellectuelle, interprétative) et le *lu* (instance fantasmatique). Le plaisir du lecteur provient de l'oscillation entre participation et distanciation, même si le plaisir esthétique provient plutôt de la posture distanciée.

En conclusion, Annie Rouxel résume l'héritage des théories de la réception dans la sphère de la didactique autour de quatre notions : le fait littéraire, le texte, le lecteur et le statut du sens. Le fait littéraire apparaît comme « un ensemble dynamique à trois pôles identifiables : l'auteur, le texte et le lecteur » (Rouxel, 2004 : 16). Le texte se définit par l'ensemble de ses lectures (il cesse d'être un ensemble fini). Le lecteur, programmé en partie dans le texte, est actif : sa lecture produit le texte. Et le sens « se construit dans l'interaction entre texte et lecteur » ; « il est pluriel dans la synchronie comme dans la diachronie » (Rouxel, 2004 : 16).

## 2.2. Neuf modèles de la lecture littéraire

La notion de lecture littéraire, pensée comme *outil didactique théorique*, me semble particulièrement porteuse dans les recherches didactiques concernant l'enseignement de la littérature : son statut de notion *heuristique* permet d'interroger à travers elle l'acte de lecture (notamment scolaire) et « de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte (et ses divers contours), mais la relation texte-lecteur » (Daunay, 2007 : 109). Pour autant, il ne s'agit pas d'un concept consensuel au sein du champ de la didactique : « nul ne saurait définir, sans se voir opposer une autre définition, ce qu'est une lecture littéraire » (Daunay, 2007 : 109). Au-delà des écarts et des divergences toutefois, il semble que la notion de lecture littéraire se soit construite « par une réévaluation du rôle du lecteur dans l'appréhension des textes, permettant d'ouvrir [...] à la "lecture plurielle" et de passer, pour emprunter l'expression de Thomas Aron (1987), "du texte interrogé au texte qui interroge" » (Daunay, 2007 : 109-

110). Le mouvement de « didactisation de la lecture littéraire » s'est accompagné d'une centration sur le sujet apprenant, voire, plus récemment, sur une recherche délibérée de son « implication » dans la lecture. C'est ainsi que les travaux tant théoriques que didactiques sur la lecture littéraire parlent tour à tour (et selon les auteurs), à propos du sujet lecteur, de son expérience, de ses pratiques, de ses postures, de ses conduites, de ses attitudes... Les modèles de la lecture littéraire se construisent conséquemment autour de ces notions plutôt qu'autour de corpus de textes qualifiés de « littéraires » sur lesquels on tenterait de s'accorder.

Les tentatives de modélisation ou de définition de la lecture littéraire présentées ci-après sont, bien entendu, le fruit d'une sélection opérée au sein d'une multiplicité de travaux afin de mettre à plat les cadres conceptuels de ma propre recherche. La perspective adoptée est celle de l'explicitation des théories de référence qui sont à la source du modèle de la lecture construit dans le cadre de cette recherche, non celle de l'expertise théorique visant à discuter de la pertinence des modèles choisis ou à en concevoir de nouveaux. J'adopterai, en l'élargissant à d'autres chercheurs, le mouvement de mise en relation de diverses modélisations initié par Catherine Tauveron en guise d'ouverture de l'ouvrage de 2001, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (Tauveron, 2001).

### 2.2.1. Bertrand Gervais : trois pratiques de lecture (manipulation, compréhension, interprétation)

Selon Bertrand Gervais, ce sont les pratiques de lecture qui définissent la lecture littéraire. Par « pratiques de lecture », le chercheur désigne les *manipulation, compréhension et interprétation* d'un texte. Il précise d'entrée de jeu que ces trois pratiques sont imbriquées et complémentaires et, de même, qu'elles sont en jeu à chaque situation de lecture. La manipulation relève de la dimension médiologique de la situation de lecture, « c'est-à-dire de l'étude des matérialités des cultures, des modes de transmission des messages et de leur impact sur une société » (Gervais, 2001 : 39). En d'autres termes, la manipulation concerne l'ensemble des gestes requis pour progresser à travers le texte ; elle réfère au rapport matériel entretenu avec les textes et leurs supports, étant entendu que ceux-ci orientent les « régies de lecture » nécessaires pour en assurer la réception (Gervais, 2001 : 38). La compréhension, quant à elle, relève de la dimension sémiotique et concerne « cette fraction de la saisie du texte qui ne pose aucune difficulté » (Gervais, 2001 : 38). Elle rend, pour le lecteur, le texte « transparent » (la transparence n'est donc pas une propriété du texte, mais un effet de lecture) et suscite cette « impression que le texte peut être pris et compris pour



soi » (Gervais, 2001 : 38-39). Cela suppose que la compréhension varie en fonction de la culture du lecteur. L'interprétation, enfin, relève de la dimension symbolique ou culturelle : elle est cette « opération complémentaire [...] qui sert à résoudre une illisibilité résiduelle de l'acte de compréhension » par le biais d'une modification des habitudes interprétatives (Gervais, 2001 : 39). Elle n'est déclenchée que lorsque la compréhension atteint ses limites. En tant qu'activité culturelle, elle doit être validée par une communauté interprétative.

En somme, « la ligne de démarcation entre comprendre et interpréter est par la force des choses fluctuante » : « ce qui est comprendre pour l'un sera interpréter pour l'autre » (Gervais, 2001 : 39). Par ailleurs, le chercheur précise que la lecture « savante » n'est qu'une forme possible de la lecture littéraire ; il en existe une autre qui, sans admettre n'importe quelle approche, conduit davantage le lecteur à inventer son questionnement et sa méthodologie (Gervais, 1998).

## 2.2.2. Christian Vandendorpe : une dialectique compréhension / interprétation

Pour Christian Vandendorpe, la compréhension relève de processus automatiques, alors que l'interprétation fait appel à des procédures délibérées – les stratégies interprétatives se construisant dès la tendre enfance. Il précise encore que « différentes caractéristiques – rapidité, traitement en parallèle, accès à la mémoire, aspect semi-conscient, performance élevée – contribuent à différencier un acte de compréhension d'un acte interprétatif » (Vandendorpe, 2001 : 82). Fortement socialisée, la compréhension est plus stable que l'interprétation parce qu'« elle repose sur le fonctionnement du langage tel qu'il est intériorisé dans une communauté donnée » – dans l'interprétation, le sujet interprétant peut, à l'inverse, délibérément contester le langage. L'activité interprétative, balisée par un état de culture et de société, consiste quant à elle à « mettre en relation une donnée énigmatique avec le maximum de contextes possibles » (Vandendorpe, 2001 : 93). Malgré ces différences, compréhension et interprétation entretiennent des rapports qu'il s'agit de penser en termes dialectiques, le but ultime étant toujours de comprendre : généralement envisagé sur le mode de l'immédiateté, le mouvement de compréhension n'a pas de « clôture naturelle », si bien que le jeu d'interprétation est potentiellement illimité (Vandendorpe, 2001 : 83-84). D'après le chercheur, le texte littéraire exige de problématiser la compréhension initiale et entraîne le « foisonnement interprétatif » ; il a ceci de propre qu'« il a pour vocation de [...] renouveler nos perceptions en les

"désautomatisant" » : ces raisons conduisent Vandendorpe à recommander de favoriser la lecture de textes littéraires à l'école (Vandendorpe, 2001 : 92-93)<sup>6</sup>.

### 2.2.3. Yves Reuter : cinq attitudes de lecture (compréhension, interprétation, impressions, analyse théorique, discours esthétique)

Yves Reuter précise d'abord que la lecture est déterminée avant tout par ses visées et par des représentations (de l'activité même de lecture, du texte, du sens) lesquelles fondent une *attitude de lecture* (Reuter, 2001 : 70). Selon lui, compréhension et interprétation divergent plus en raison de cette *attitude* que de mécanismes différents qui y seraient mis en œuvre. Quant aux multiples « mécanismes » qui constituent la lecture (décodage ; construction des relations syntaxiques, rhétorico-stylistiques, textuelles, sémantiques internes et externes ; sélections sémantiques ; compléments, inférences, anticipations...), ceux-ci « participent plus ou moins et de manière plus ou moins réussie à toute lecture de tout texte » (Reuter, 2001 : 70).

Le chercheur définit cinq *attitudes de lecture* plus ou moins sollicitées par le monde scolaire, qu'il s'efforce de bien distinguer : la compréhension, l'interprétation, l'impression, l'analyse théorique des écrits et les lectures « esthétiques » des textes littéraires. Sous la bannière des « droits du texte », l'attitude compréhensive amène le lecteur à reconstituer/retrouver le(s) sens du texte, médium clos, qu'il interroge au départ de la question « que dit le texte ? ». En revanche, l'attitude interprétative, sous la bannière des « droits du lecteur », conduit le lecteur à « *construire* le(s) sens (*partiellement gisants*) dans le texte », médium ouvert, qu'il interroge au départ de questions telles que « que dit réellement le texte ? », « que veut dire son auteur ? » et au moyen d'opérations telles que le complètement du sens, la « désambiguïsation »... (Reuter, 2001 : 70-71). La vérifiabilité de l'interprétation est relative (plusieurs interprétations sont considérées comme possibles, bien que la multiplicité de sens ou sens seconds ne soit pas nécessairement liée à l'attitude interprétative). Sous la bannière des droits absolus du lecteur, de la subjectivité admise (mais souvent considérée comme une marque de faiblesse), l'impression désigne les effets produits sur le lecteur (recherchés ou non) sur les plans psychoaffectif et/ou socioculturel. Cette composante de lecture est incontournable (nul ne peut y échapper) et, se situant plutôt du côté du non conscient, elle peut pourtant s'ériger en position volontaire : ce qui fait sens pour le lecteur, ce sont les émotions qu'il ressent et ses réactions.

---

<sup>6</sup> En cela, Vandendorpe montre aussi que le processus articulé de compréhension/interprétation ne se réfère pas exclusivement à un type de texte qui serait « littéraire » (Tauveron, 2001 : 21).

Compréhension, interprétation et impression constituent ainsi des composantes de toute lecture à propos de tout écrit et celles-ci ne sont pas hiérarchisées.

Deux autres attitudes de lecture sont introduites par Yves Reuter dans son modèle, celles-ci étant à distinguer de l'activité de lecture elle-même. Il s'agit d'abord, sous la bannière des « droits de la théorie », de l'analyse théorique des écrits, dont la lecture ne constitue qu'une partie, qui est pratiquée par des spécialistes et outillée méthodologiquement, qui s'appuie sur des systèmes conceptuels constitués... Il s'agit ensuite des lectures esthétiques (des textes littéraires) qui présupposent une relation intime au texte, qui valorisent le texte comme la lecture en tant qu'ils sont *littéraires* et le lecteur en tant que sujet doté d'une sensibilité et d'une culture particulières, qui mettent le texte en relation avec d'autres œuvres d'art ou avec des théories de référence...

En conclusion, le chercheur pointe la nécessité de distinguer clairement le développement, à l'école, de compétences lectorales, de compétences d'analyse et de la réflexion sur soi, en relation avec l'ordre de l'écrit. Le choix des textes (littéraires ou non) doit donc d'abord être posé, selon lui, en fonction des objectifs et des situations didactiques explicitées avec/pour les élèves.

#### 2.2.4. Catherine Tauveron : la compréhension au cœur d'un système

Dans les différentes recherches qu'elle a conduites avec son équipe, Catherine Tauveron conçoit la lecture littéraire comme « une compétence de lecture à la fois spécifique [...] et plurielle, ouverte à la variété des pratiques culturelles attestées » (Tauveron, 2001 : 5). L'auteure remet en cause l'idée ou l'existence d'une compréhension littérale et définit la compréhension du récit (sur lequel se centrent ses études) « comme un processus qui s'opère principalement à partir de l'identification du mobile et du but du personnage principal ainsi que du rôle tenu par les autres personnages dans la réalisation de son projet et qui aboutit à la reconstitution d'une macrostructure sémantique » (Tauveron, 2001 : 9-10). Ainsi, Catherine Tauveron s'accorde, avec Christian Vandendorpe et Bertrand Gervais, à considérer la compréhension comme un processus automatisé (tant que les automatismes ne se heurtent pas à un obstacle) et l'interprétation, comme un travail conscient et volontaire sur le sens. Lire littérairement revient alors à « suspendre le processus automatisé de compréhension pour deux raisons : a) parce que la nature même du texte y contraint, b) par suite d'une décision délibérée du lecteur qui décide que le texte peut lui en dire plus encore » (Tauveron, 1999 : 17).

Plusieurs catégories d'obstacles peuvent se présenter : des problèmes de compréhension (d'ordre cognitif ou culturel) non programmés, dépendant du lecteur ; des problèmes de compréhension programmés, dépendant quant à eux du texte ; des problèmes d'interprétation programmés délibérément par le texte ou, et il s'agit là de la dernière catégorie de problèmes, des problèmes d'interprétation programmés délibérément par le lecteur. Sans entrer de façon approfondie dans le détail des problèmes de compréhension et d'interprétation qui seront repris ultérieurement dans l'analyse des difficultés de lecture, disons néanmoins un mot de ces quatre catégories de problèmes.

a) Les problèmes de compréhension non programmés, dépendant du lecteur

Tout texte peut mettre en difficulté un lecteur pour des raisons à la fois cognitives et culturelles. Les difficultés cognitives concernent par exemple la tendance à ne reconnaître l'existence d'un personnage que s'il est nommé, à référer tout nom propre et toute reprise anaphorique à un nouveau personnage, à ne pas accomplir la synthèse des informations discontinues fournies sur un personnage pour en reconstituer la cohérence... Les difficultés culturelles touchent quant à elles à des stéréotypes (par exemple ceux qui permettent l'identification d'un genre) que l'on pense l'élève capable de reconnaître alors qu'on n'a pas pris la peine de les construire (Touveron, 2001 : 10-11).

b) Les problèmes de compréhension programmés, dépendant du texte

La spécificité du texte littéraire est, selon Catherine Touveron, de « réclamer un partenaire pour que [...] se parachève l'intention » (Touveron, 2001 : 11). Grâce à diverses techniques d'écriture littéraire, le texte disperse ainsi divers obstacles qui font de lui un « texte résistant », de type « réticent » : il en dit moins qu'il ne devrait dire, de sorte que la saisie et le résumé de l'intrigue ne peuvent être immédiats. Cela conduit le lecteur à mobiliser deux opérations : la détection et le remplissage (Touveron, 2001 : 12-13).

c) Les problèmes d'interprétation programmés délibérément par le texte

Dans le registre des obstacles posés par le texte à son lecteur, Touveron pointe aussi la « proliférance », caractéristique des textes qui en disent plus qu'ils ne devraient dire et sont donc ouverts à la pluralité des interprétations. Rien n'empêche un texte d'être à la fois réticent et proliférant.

Deux types d'interprétation sont distingués par l'auteur : l'un qui précède la compréhension et lui permet d'advenir (par exemple pour traiter les blancs ou les effets de polysémie qui peuvent accepter plusieurs solutions) ; l'autre, postérieur, qui donne accès à la portée symbolique de l'intrigue une fois celle-ci comprise (Tauveron, 2001 : 13-16).

d) Les problèmes d'interprétation délibérément posés par le lecteur au texte

Catherine Tauveron pointe encore un troisième type d'interprétation, qui conduit à la résolution (ouverte) d'un problème posé par le lecteur au texte, dès lors que le lecteur décide que ce texte qu'il a compris, il désire le problématiser davantage afin de le comprendre plus (Tauveron, 2001 : 16-18).

Si Catherine Tauveron pose que la compréhension cesse d'être un processus automatisé ou peu conscient dès lors que le lecteur est confronté à des obstacles, elle cherche aussi à montrer que l'interprétation n'est pas seulement un processus second, à réserver – parce que supérieur à la compréhension – aux seuls aînés ; mais qu'il consiste bien plutôt en un processus intégré dialectiquement à la compréhension : entre compréhension et interprétation s'établit dès lors un rapport d'inclusion, et non de succession (Tauveron, 1999 et 2001). On ne peut donc apprendre à comprendre sans apprendre à interpréter. En cela, la chercheuse rejoint Michel Dabène et François Quet qui déclarent : « toute compréhension est inférentielle, toute compréhension de texte est donc une interprétation de celui-ci » (Dabène et Quet, 1999 : 120). En outre, précise-t-elle, « il n'y a pas moins d'interprétation dans une lecture affectivo-identitaire de jeune élève que dans une lecture "critique" de lettré, il n'y a pas moins de projections fantasmatiques dans une lecture "critique" de lettré que dans une lecture affectivo-identitaire d'élève... ou de lettré » (Tauveron, 2001 : 9). Apprendre à comprendre et à interpréter se développe en l'enseignant, notamment par la lecture en classe de textes qui permettent aux problèmes de compréhension et d'interprétation d'advenir et de donner lieu à un travail du sens par le recours à des dispositifs didactiques adaptés<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Sur cette question du choix des textes à proposer en lecture, Francis Grossmann, qui souscrit à nombre des propositions et à l'esprit général des démarches proposées par l'équipe de Catherine Tauveron, apporte néanmoins cette nuance : certains textes qui jouent trop subtilement sur les contraintes d'un genre ou qui utilisent des procédés de décalage, de clins d'œil, de mise en abîme, ne doivent pas être proposés trop prématurément ou en grand nombre aux jeunes élèves, au risque de n'adresser ces textes et ces propositions qu'à la seule catégorie d'élèves dont la culture narrative est déjà suffisamment importante pour pouvoir y accéder et en profiter. Il invite en outre à ne pas sous-estimer la résistance des textes dits ordinaires, qui posent parfois des problèmes aussi intéressants que ceux offerts par les écrits littéraires (Grossmann, 2003 : 7).

## 2.2.5. Jean-Louis Dufays : un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation

Jean-Louis Dufays pose que la lecture littéraire résulte de la combinaison dialectique de l'approche culturelle, interprétative, axiologique et fantasmatique (Dufays, 1996 : 167-175). Reconnaissance des codes culturels, interprétation et participation psychoaffective se présentent ainsi comme trois composantes inextricables de la lecture des textes littéraires. Cette définition rejoint, comme l'auteur le fait remarquer (Dufays : 1996, 173), la théorie de Michel Picard (Picard : 1986), qui conçoit la lecture littéraire comme une activité triple, lorsqu'il définit les trois instances complémentaires du lecteur : le *liseur* (le lecteur physique, l'instance sensorielle), le *lectant* (le lecteur critique, l'instance intellectuelle ou interprétative) et le *lu* (le lecteur pris au jeu de l'illusion référentielle, l'instance inconsciente, fantasmatique) ou encore les propositions de Vincent Jouve qui considère que le *lu* peut être distingué du *lisant*, qui serait la part psychoaffective consciente et ludique de chaque lecteur (Jouve, 1992). Comme le précise Jean-Louis Dufays, « lire littérairement revient dès lors à activer au maximum les tensions axiologiques inéluctables qui tiraillent tout lecteur entre les valeurs liées aux référents (l'unité de sens, la conformité esthétique, la vérité) et les valeurs liées aux formes du message (la polysémie, la subversion, la fictionnalité) : est littéraire le lecteur qui oscille sans faire de hiérarchie entre des critères de valeurs à priori contradictoires » (Dufays, 2006 : 94). Ce modèle de « va-et-vient dialectique », alternative selon l'auteur aux modèles de la distanciation critique d'une part et de la participation psychoaffective d'autre part, est « consubstantiel de la réflexivité » (il suppose la prise de conscience de son fonctionnement par les élèves), il est aussi « le plus à même de relativiser les inégalités sociales » (Dufays, 2006 : 95).

En outre, pour assoir sa définition de la lecture littéraire, l'auteur a pertinemment démontré que rien ne justifie le maintien d'une opposition franche entre « l'ordinaire » et le « littéraire », les dimensions « savante » et « ordinaire » s'imposant toutes deux, peu ou prou, comme constitutives de toute lecture<sup>8</sup>. Cette démonstration soutient le modèle de la lecture littéraire « comme pratique dialectique inscrite dans un continuum où la marche lente et le survol rapide, l'esthétique et l'éthique, le fictionnel et le fonctionnel, le gratuit et l'utilitaire sont à la fois toujours en tension et constamment entremêlés » (Dufays, 2005 : 319). Ce raisonnement conduit Dufays, prolongeant le

---

<sup>8</sup> Pour construire cette démonstration, l'auteur aborde des couples de notions en opposition fréquemment avancés pour défendre la distinction entre l'ordinaire et le littéraire : il s'agit des couples « texte non littéraire vs texte littéraire », « rapidité vs lenteur », « émotivité vs rationalité », « simplicité et univocité vs complexité et polysémie », « éthique vs esthétique », « fonctionnel vs fictionnel » et « référentiel vs intertextuel » (Dufays, 2005 : 309-322).

plaidoyer de Schaeffer<sup>9</sup> (1996) pour une « esthétique sans mythe », à proposer de distinguer l'effet littéraire des œuvres littéraires (l'effet littéraire n'étant pas l'apanage des textes qualifiés de littéraires lesquels, en retour, ne produisent pas assurément un effet littéraire) (Dufays, 2005 : 320).

Enfin, s'emparant du débat relatif à « comprendre » et « interpréter », il précise que, « dans le cas de la compréhension, le pluriel est nécessairement provisoire car il met en conflit des schémas incompatibles, dont l'un est appelé à corriger l'autre<sup>10</sup>, alors que, dans le cas de l'interprétation, il est potentiellement infini » car rien n'empêche d'enrichir le sens par des schémas externes compatibles entre eux (Dufays, 2007 : 78). En outre, il adjoint au couple « compréhension/interprétation » un troisième pôle, l'évaluation, qu'il définit comme « l'affectation d'une valeur au sens qu'on a perçu ou construit » (Dufays, 2007 : 78). Il rejoint en cela les travaux de Jean-Louis Dumortier sur le jugement de goût dont il sera question ci-après.

#### 2.2.6. Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy : l'amateur éclairé de récits de fiction littéraires, le jugement de goût (motivé) et le jugement de valeur

Pour Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy, « lire, c'est traiter la suite des mots pour élaborer une représentation mentale, en tenant compte de l'intention de l'auteur. [...] C'est réagir, intellectuellement et affectivement, au "monde du texte" [...] ainsi qu'à l'intention de l'auteur » (Dumortier et Dispy, 2006 : 9). Cette activité de compréhension peut s'appliquer aux « écrits visant à procurer au lecteur le plaisir particulier qu'il recherche au contact d'une œuvre d'art » et, pratiquée à l'école, elle vise des performances qui ne coïncident pas avec celles du lecteur lisant pour se distraire (Dumortier et Dispy, 2006 : 9). Et les chercheurs d'ajouter à ce propos :

*Il est bon qu'il en soit ainsi. Pour autant que la qualité de la compréhension visée soit en tout point supérieure à celle dont le simple amateur de fiction est capable. [...] Pour autant que progresser ne signifie pas avoir de plus en plus de capacités d'effectuer des tâches de lecture et de moins en moins de goût pour les fictions livresques. Pour autant que les maîtres gardent en point de mire l'idéal de l'amateur éclairé : celui qui s'adonne à la lecture d'autant plus volontiers qu'il s'est approprié des savoirs et des savoir-faire lui permettant de choisir un livre en connaissance de cause et de le lire avec la qualité d'attention qui lui convienne ». (Dumortier et Dispy, 2006 : 10)*

---

<sup>9</sup> Précisions, relativement aux travaux de J.-M. Schaeffer (notamment à son ouvrage *Adieu à l'esthétique*), que ce qu'il définit comme « conduite esthétique » désigne l'une de nos relations au monde consistant en une activité cognitive (de discernement), entreprise et valorisée par le plaisir que procure sa mise en œuvre. Cette activité est « chargée affectivement » et « régulée par un feed-back de nature appréciative » (Schaeffer, 2000 : 13 sq).

<sup>10</sup> Par exemple dans le cas du récit d'énigme : le lecteur est amené à apporter des corrections successives au schéma de compréhension de l'anecdote.

La figure de l'« amateur éclairé » correspond, selon Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy, à l'idéal que peut viser la pratique de la lecture littéraire à l'école : former « des jeunes qui aiment lire des récits de fiction littéraires [...] et qui, de surcroît, ont acquis des lumières sur ce qui *peut* faire que de telles œuvres plaisent ou déplaisent, sur ce qui *peut* entraîner qu'elles se voient reconnaître [...] une plus ou moins grande valeur » (Dumortier et Dispy, 2006 : 82). C'est dans cette mesure que la narratologie peut être un instrument au service de la formation littéraire qui contribue à aider les jeunes lecteurs à « dire les conditions de l'effet d'agrément ou de désagrément » éprouvé (Dumortier, 2005 : 8). Dumortier distingue, quant à cette capacité à énoncer les conditions d'agrément ou de désagrément :

- le jugement de gout – « j'aime (un peu, beaucoup, passionnément) ou je n'aime pas (du tout), j'aime ceci et pas (ou moins) cela » ;
- le jugement de gout motivé – « j'aime ou je n'aime pas en raison de tel et tel choix de l'écrivain dans les domaines de l'invention, de la narration, de la textualisation<sup>11</sup> » ;
- et le jugement de valeur – je reconnais, quel que soit mon gout personnel, la valeur d'une œuvre en utilisant telle base de jugement admise à mon époque (Dumortier, 2005 : 61-70).

Il incite à ce sujet les enseignants à « garder très présent à l'esprit, qu'éclairé ou pas, l'amateur fait de son *gout* la pierre de touche de son jugement » (Dumortier, 2005 : 66-67).

A propos des théories actuelles de la lecture qui privilégient le lecteur idéal (au détriment du lecteur réel), Jean-Louis Dumortier montre qu'elles ont en commun de souligner l'indispensable coopération de lecteur et, en même temps, de mettre en évidence le pouvoir du texte de guider la réaction du lecteur : le « lecteur coopérant » est amené selon lui à combler les lacunes du texte relatives à l'action, à s'interroger sur la vertu symbolique, à prendre en compte l'énonciation, à mobiliser ses connaissances<sup>12</sup> ou son système de croyances, son idéologie (Dumortier, 2005 : 53-61).

---

<sup>11</sup> Il s'agit là des manifestations de l'intention artistique auxquelles l'enseignant peut chercher à rendre sensibles de jeunes élèves : ces manifestations portent sur l'invention, la narration et la textualisation (Dumortier et Dispy, 2006 : 84-92).

<sup>12</sup> Jean-Louis Dumortier souligne, à propos des connaissances génériques, qu'elles ne sont pas l'apanage du spécialiste : « un enfant à qui on a lu des contes merveilleux ou un adolescent qui a fait ses délices de romans d'énigme criminelle connaît les règles et les conventions de ces genres », même si ces connaissances ne sont pas disponibles dans la mémoire sous forme d'énoncés précis (Dumortier, 2005 : 59-60).



### 2.2.7. Annie Rouxel : une activité de « lire littérairement un texte littéraire » qui implique un objet, des pratiques et des compétences

Annie Rouxel désigne par lecture littéraire « le fait de lire littérairement un texte littéraire. L'adjectif renvoie à la fois à l'objet et au mode de lecture » (Rouxel, 2004 : 17). La chercheuse développe sa définition en précisant cet objet, mais aussi les pratiques et les compétences qui lui sont liées.

Evoquons tout d'abord l'objet. Le texte littéraire concerne un « ensemble de textes légitimés – historiquement et socialement valorisés – mais non réductible au panthéon classique », ensemble d'entrée de jeu qualifié d' « instable aux frontières mouvantes ». Y entrent des textes que rassemble une dimension esthétique, de complexité variable, notamment relevant de la littérature de jeunesse. Ces textes qui, en tant qu'objets symboliques et polysémiques, vont « stimuler l'activité interprétative du lecteur », ont pour caractéristiques d'instaurer un mode de communication particulier (communication différée, énonciation construite par le texte...), de créer leur propre référent et de s'inscrire dans le vaste ensemble de la production littéraire (au sein duquel ils tissent des liens d'intertextualité) (Rouxel, 2004 : 18).

La lecture littéraire est ensuite posée par l'auteure comme « une pratique », celle qui confère au texte son caractère littéraire. Cette pratique a pour spécificités d'engager le lecteur dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activité interprétative ; d'exiger de ce lecteur une sensibilité à la forme, une attention au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique ; de correspondre à un régime de lecture relativement lent (qui permet de goûter, de savourer le texte) ; d'instaurer un rapport distancié au texte, lui-même nourri par un investissement psychoaffectif, grâce auquel le lecteur analyse son expérience de lecture ; et enfin de conduire à un plaisir esthétique (en provenance de l'activité du lecteur et du texte, lié à la fois à la découverte et à la reconnaissance et s'exerçant au niveau des mots comme à celui, plus global, d'une signification élaborée dans une forme savante ou lettrée) (Rouxel, 2004 : 18-20).

Le lecture présuppose aussi des compétences (qu'il revient à l'école d'aider à construire), mais en même temps, elle les institue. Ces compétences sont tout à la fois linguistique (maîtrise du lexique, de la syntaxe nécessaire à la compréhension), encyclopédique (mobilisation des savoirs sur le monde et des références culturelles pour construire le sens en fonction du contexte), logique (connaissance des règles de coréférence et établissement des relations entre divers aspects du texte), rhétorique

(expérience de la littérature et maîtrise de savoirs littéraires) et idéologique (actualisation du système axiologique du texte) (Rouxel, 2004 : 20-21).

## 2.2.8. Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine : un processus transactionnel

Didacticiens de la lecture, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine ont largement contribué à diffuser un dispositif didactique conçu pour les classes tant de l'enseignement fondamental que de l'enseignement secondaire : le cercle de lecture (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001). En amont de ce dispositif, des mises en œuvre outillées et étayées qu'ils en proposent, les auteurs font référence à une modélisation de l'activité de lecture (pas seulement littéraire) comme *processus transactionnel*, inspirée des travaux de Louise Rosenblatt (1978). Selon celle-ci, la lecture est un processus dynamique qui repose sur une série de *transactions* entre le lecteur et le texte, toujours uniques – la relation intime avec un texte ne se reproduisant jamais exactement. « Tout texte, pourvu qu'il ait une certaine densité et un degré d'implicite, offre de multiples transactions à la subjectivité, à l'expérience, aux connaissances, aux croyances du lecteur » : ainsi, la densité des transactions (et donc le degré d'engagement du lecteur) dépend en partie du texte lui-même, « de son ouverture, des "blancs" qu'il offre à l'imagination du lecteur » (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001 : 19).

Au sein de ce processus transactionnel, Rosenblatt distingue deux *positions* possibles du lecteur : la position esthétique et la position « efférente ». La première relève de la sphère privée de la lecture en train de se dérouler : « c'est le flux des impressions fugaces, des réminiscences, des instants de jubilation, d'étonnement ou d'agacement, des moments de fusion ou de conflit avec le texte et ce qu'il alimente dans la conscience du lecteur »<sup>13</sup> (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001 : 18). La seconde position concerne davantage l'utilisation du texte une fois la lecture achevée : par exemple, transmettre une information ou faire un résumé à autrui, discuter de sa lecture avec d'autres... Dans la foulée de Rosenblatt, les didacticiens prennent soin de préciser que « la position esthétique n'est pas l'apanage de la littérature et la position efférente [celui] des textes informatifs » : les genres ne se distribuent pas selon ces deux positions, lesquelles sont susceptibles de concerner tous les genres de textes (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001 : 18). En outre, chacune de ces deux

---

<sup>13</sup> Yves Reuter évoque plutôt à propos de ces effets produits sur le lecteur l'*attitude d'impression* et réserve le qualificatif *esthétique* aux lectures qui valorisent le texte et la lecture en tant que littéraires.

positions peut être privilégiée par rapport à l'autre ; mais elles peuvent aussi s'établir l'une et l'autre simultanément dans un continuum.

A côté des *positions* du lecteur, les chercheurs évoquent les *transactions* du lecteur, qu'ils répartissent en deux catégories. Le lecteur, influencé constamment par ses expériences, ses connaissances, ses représentations du monde et de lui-même, se met en effet tour à tour en position d'écouter le texte pour, disent les trois chercheurs, « en percevoir le sens littéral et faire les inférences qu'il lui suggère » et en position de répondre au texte ou de l'interroger de manière personnelle (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001 : 19). En découlent ainsi deux types de transactions : celles qui vont du texte au lecteur et celles qui vont du lecteur au texte. Les premières transactions, du texte vers le lecteur, correspondent aux couches de sens explicite/littéral (informations explicites rapportées dans un code, une langue donnée) et implicite/inférentiel que le texte fournit<sup>14</sup>. Les secondes concernent les réponses personnelles (affectives, créatives ou critiques) des lecteurs au texte, qui constituent la couche de sens personnel dont les auteurs soulignent le caractère essentiel dans la lecture littéraire. Sur cette base, les auteurs fondent une approche didactique de la lecture qui s'appuie notamment sur les premières transactions subjectives du lecteur et sur le recours au groupe et aux interactions sociales qui « médiatisent le rapport des élèves aux textes et leur permettent de dépasser leur première compréhension » (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001 : 25). Une telle approche s'enracine dans l'intérêt de faire prendre conscience aux élèves de la richesse que constitue l'échange de points de vue divergents autour d'un texte commun : « Apprendre ce que d'autres ont fait d'un texte peut grandement augmenter la prise de conscience de notre propre relation avec lui » (Louise Rosenblatt, 1978 : 146).

### 2.2.9. Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier : des interactions entre œuvre et lecteur à l'activité fictionnalisante du lecteur

Comme Annie Rouxel dans ses travaux les plus récents, Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier centrent leur modèle de la lecture littéraire sur le sujet lecteur,

---

<sup>14</sup> On peut se demander, avec Dominique Lafontaine et Catherine Tauveron (pour ne citer que ces deux chercheuses), si ces couches de sens correspondent à un découpage pertinent tant sur le plan de la théorie que sur celui des pratiques de classe : une lecture visant la compréhension pourrait-elle n'être que littérale ? existe-t-il des textes qui pourraient se passer d'une lecture inférentielle ? Dominique Lafontaine a bien montré que pour l'enseignant « limiter ses exigences à une capacité à restituer l'information littérale revient de fait à accepter que les élèves ne comprennent pas les textes qu'ils lisent » (Lafontaine, 1997 : 140). Renversant le vieux clivage entre lecture superficielle et courante, passage obligé des petites classes, et lecture interprétative que la finesse requise réservait aux seuls aînés, une nouvelle conception s'impose aujourd'hui qui considère que « la capacité de faire des inférences, de saisir l'essentiel, d'appréhender le texte comme un tout cohérent est [...] au cœur de la compréhension, et cela dès le début de la lecture » (Lafontaine, 1997 : 140).

notamment en réaction à un enseignement littéraire qu'ils qualifient, pour ce qui concerne la France, de marqué par le formalisme et le technicisme (Langlade et Fourtanier, 2007 : 102). Comme Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, les chercheurs recourent à une théorie de la lecture littéraire comme processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres ; ils se montrent ainsi intéressés tout à la fois par « les stratégies de sollicitation des lecteurs qui animent les œuvres » et par « les reconfigurations de ces dernières par l'activité des lecteurs » (Langlade et Fourtanier, 2007 : 103).

Ils se réfèrent à Ricœur qui considère le texte littéraire comme inachevé « en ce sens qu'il offre différentes "vues schématiques" que le lecteur est appelé à concrétiser ; par ces termes, il faut entendre l'activité *imageante* par laquelle le lecteur s'emploie à se *figurer* les personnages et les événements rapportés par le texte » (Ricœur, 1985 : 305). Seule cette *activité fictionnalisante* du lecteur, seules les réalisations effectives de l'activité de lecture peuvent constituer la matière de toute théorisation de la lecture littéraire. Par *activité fictionnalisante*, Langlade et Fourtanier désignent « les multiples déplacements de fictionalité dus à l'implication des lecteurs » (Langlade et Fourtanier, 2007 : 104). En vertu de cette activité fictionnalisante, les lecteurs d'une même œuvre ne se racontent pas tout à fait la même histoire :

*A travers le prisme de sa mémoire intertextuelle, de ses références culturelles, de son histoire propre, de son expérience du monde, de ses désirs et de ses fantasmes, chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre.* (Langlade et Fourtanier, 2007 : 105)

Trois grandes modalités de reconfiguration d'une œuvre par l'opération fictionnalisante du lecteur constituent ce que les chercheurs nomment « les modes opératoires de l'activité fictionnalisante » : il s'agit de l'ajout, de la suppression et de la recomposition. Au bout du compte, la lecture fonctionne comme un « délire d'interprétation » dont le lecteur affirme la cohérence objective (Langlade et Fourtanier, 2007 : 106). Enfin, trois instances principales commandent l'activité fictionnalisante du sujet lecteur : l'activation fantasmatique (« les scénarios imaginaires à travers lesquels un sujet exprime ses désirs de façon plus ou moins déformée »), le jugement moral (porté par le lecteur sur les personnages et leurs actions, en réaction aux normes sociales, civiques... proposées par l'œuvre, et par lequel le lecteur reconfigure l'œuvre axiologiquement), et la cohérence mimétique (en vertu de laquelle le lecteur puise dans ses représentations du réel, dans son expérience du monde pour investir l'intrigue et lui donner sens) (Langlade et Fourtanier, 2007 : 107-109). A propos du jugement moral, les chercheurs précisent qu'il « supprime toute hiérarchie à priori entre lecture naïve et

lecture experte » : toutes les expériences de lecture contribuent, à leur manière, « à la singularisation des œuvres par l'activité fictionnalisante des lecteurs » (Langlade et Fourtanier, 2007 : 108-109).

Placer le texte du lecteur au cœur de la didactique de la lecture littéraire conduit à penser les moyens de susciter l'implication des élèves lecteurs dans l'œuvre. Parmi ceux-ci, les auteurs pointent par exemple : le questionnement des imaginaires individuels mobilisés par la lecture, la perception des personnages, le « complètement » de l'œuvre par l'imaginaire des élèves... Dans cette mesure, le corpus des textes doit « s'enrichir d'œuvres plus aptes à susciter davantage les réactions personnelles des élèves et à provoquer des réalisations lectorales plurielles, c'est-à-dire des œuvres qui s'attachent moins au jeu sur les codes littéraires qu'aux enjeux humains » (Langlade et Fourtanier, 2007 : 119). De la même manière, la mise en scène didactique des œuvres gagne à proposer aux élèves « des situations de lecture littéraire susceptibles de provoquer des chocs esthétiques et des émotions de tous ordres » (Langlade et Fourtanier, 2007 : 120).

### **2.3. Conclusion provisoire sur la modélisation de la lecture littéraire et sur les dangers d'une telle modélisation**

Des différents modèles de la lecture littéraire qui viennent d'être succinctement décrits, je retiens les éléments suivants pour les rassembler et les organiser, dans le point trois, à l'intérieur d'un *modèle didactique de la lecture littéraire* opératoire sur le terrain des pratiques scolaires au début de l'enseignement secondaire :

- la coexistence non hiérarchisée de plusieurs *instances* du lecteur (sensorielle, interprétative et fantasmatique), dans la foulée, notamment, des modèles de Picard, Dufays, Jouve ;
- l'*approche dialectique* de la lecture littéraire comme va-et-vient, dans le dialogue du lecteur avec le texte (processus transactionnel), d'une part entre distanciation et participation psychoaffective (ou implication) et d'autre part entre différentes *attitudes* de lecture non hiérarchisées et non linéaires (impression, compréhension, interprétation et appréciation) ; cette approche est empruntée aux modèles de Dufays, Gervais, Vandendorpe, Tauveron, Reuter, Langlade et Fourtanier, Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, mais aussi de Dumortier ;

- la conception de la lecture comme une *pratique* qui confère au texte son statut littéraire (à la suite de Rouxel), qui crée des *effets littéraires* (dans la foulée de Dufays), et qui, en même temps, par *l'opération fictionnalisante du lecteur*, reconfigure l'œuvre (à la suite de Langlade et Fourtanier) ;
- la *dimension réflexive* associée à la conception dialectique de la lecture (comme le souligne Dufays) ;
- l'influence, sur l'activité de lecture littéraire, des *représentations* du lecteur relatives au contexte (par exemple à la tâche de lecture), à l'activité de lecture elle-même ou encore au texte et des *visées* de l'acte de lecture (à la suite de Reuter).

Pour modéliser la lecture littéraire et instituer la notion en *outil didactique théorique*, il importe de prendre en compte ce qui fait le propre d'une lecture littéraire à l'école. Ainsi, outre les remarques très pertinentes de Reuter sur les confusions récurrentes entre différentes attitudes de lecture à l'école, de Tauveron sur l'évitement ou le détournement proprement scolaire des obstacles constitutifs de la lecture littéraire, je souhaite reprendre ici les propos de Francis Grossmann lorsqu'il rappelle une évidence constitutive de l'activité de lecture liée au contexte sémiographique dans lequel elle s'effectue. La lecture scolaire s'organise en effet autour de trois espaces : le texte (lequel, à l'école, est souvent extrait d'un autre texte, dont les références figurent généralement à la fin), un appareil paratextuel explicatif (espace facultatif, mais fréquent, par exemple dans les manuels, qui vise à donner des explications de vocabulaire ou des indications diverses sur le texte) et des consignes de tâche, des questions, des exercices portant sur le texte. La lecture à l'école s'effectue dans un va-et-vient entre ces trois espaces sémiographiques :

*Le lecteur doit être capable d'effectuer des opérations de va-et-vient dans le premier espace, opérations commandées par la lecture des injonctions ou dans l'espace « questions ». Il peut, ou doit, s'aider éventuellement des remarques ou explications figurant dans le deuxième espace. Ces opérations s'effectuent par le biais de réponses écrites : l'activité de lecture est donc liée à une activité d'écriture, généralement limitée, dans les petites classes, à la réponse à des questions, conçue comme le moyen quasi exclusif d'évaluation. (Grossmann, 2003 : 4)*

Ensuite, il n'est pas vain de s'intéresser quelque peu aux risques de toute modélisation de la lecture littéraire. Bertrand Daunay, dans son article « La lecture littéraire : les risques d'une mystification » (Daunay, 1999 : 29-59), s'est employé à mettre en évidence le danger, sous-jacent au modèle de Picard, d'une hiérarchisation des lecteurs. L'auteur pointe notamment les glissements qui ont pu s'opérer entre les concepts de Picard et le modèle de Vincent Jouve : « Alors que Picard décrivait les

« activités conjointes et dialectiques » du *liseur*, du *lu*, et du *lectant* (Picard, 1986 : 294), Jouve y voit trois « régimes » ou « niveaux » ou « positions de lecture » (Jouve, 1992 : 79-83).[...] On se retrouve avec une catégorisation (binaire, évidemment) des lectures et des lecteurs : ceux qui « se laissent duper » et « les autres » (Daunay, 1999 : 44). Dans un article plus récent, « Lecture scolaire et disqualification scolaire », Bertrand Daunay montre en outre que des hiérarchies posées comme naturelles sont toujours prêtes à ressurgir, disqualifiant certains rapports à la lecture qui ne correspondent pas à celui qui est seul conçu comme légitime (Daunay, 2006 : 29). Cela notamment parce que « le discours sur la littérature et sur sa pratique ne se soucie pas d'étude sur des pratiques réelles, mais d'images construites précisément pour mieux figurer l'image du lecteur auquel on s'identifie et que l'on cherche à valoriser » (Daunay, 2006 : 30-31). De l'ignorance des pratiques culturelles réelles, on passe alors facilement à leur négation : on légitime une conception de la lecture qui domine dans les pratiques scolaires supérieures (au lycée, par exemple) et qui fait de la distance une caractéristique première de la lecture littéraire. La visée poursuivie par Daunay dans ces deux textes n'est, sans aucun doute, que de tempérer les enthousiasmes, d'attirer l'attention sur le danger des illusions impliquées dans toute tentative de modélisation. Cette mise en garde mérite que je m'y arrête quelque peu pour préciser ma position par rapport à de tels glissements (ce qui n'offre aucune garantie de les éviter assurément).

Si je m'accorde avec Bertrand Daunay pour trouver en germes chez Picard les fondements d'une classification hiérarchique des lecteurs, pour ma part, je reste résolument attachée à la mise en œuvre conjointe des trois instances – le *liseur*, le *lu* et le *lectant* – comme constitutives de la lecture littéraire. Et cela même si l'on peut s'accorder par ailleurs à reconnaître que certains textes favorisent davantage la mise en œuvre d'une des trois composantes. Ainsi, la compétence interprétative est-elle bien sûr nettement moins stimulée lors de la lecture de livres de la collection « Harlequin » que lors de celle de textes plus résistants. Toutefois, il serait regrettable de prétendre que certains textes dits « lisses » ne mobilisent en aucune façon les compétences du *lectant*. En effet, comme l'a fait remarquer Yves Reuter, l'ensemble des processus de lecture participent à toute lecture de tout texte ; les trois pôles de son modèle (la compréhension, l'interprétation et les impressions) coexistent dans toute lecture et ne sont pas hiérarchisés. Dès lors, je considère, avec Jean-Louis Dufays, qu'une conception de la lecture littéraire comme dialectique de trois approches doit inciter l'enseignant « à renoncer à toute attitude monolithique pour doser et tresser incessamment des démarches complémentaires » (Dufays : 1996, 174). Cela passe

sans doute par un décentrement par rapport au *lectant*, traditionnellement érigé en finalité ultime de la pratique de la lecture littéraire à l'école et par le développement, la valorisation de l'implication subjective du lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007).

### **3. Vers un modèle intégré de la lecture littéraire, outil didactique théorique, opératoire sur le terrain des pratiques scolaires**

Précisons que le modèle intégré avancé en guise de synthèse de ce premier chapitre est conçu dans la perspective d'être opératoire pour l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire au premier degré de l'enseignement secondaire.

#### **3.1. Les composantes en interaction dans toute activité de lecture : texte, lecteur, contexte**

Il importe tout d'abord de préciser la conception de la lecture à laquelle je souscris. À la suite de Jocelyne Giasson (1997) et de Roland Goigoux (1997), je considère que la lecture d'un texte peut être définie comme une (co)construction de sens, réalisée par un lecteur dans un contexte particulier de lecture. Cette construction par le lecteur d'une représentation globale cohérente du contenu du texte est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte, au lecteur et au contexte. Le lecteur aborde une tâche de lecture avec ses structures cognitives (connaissances sur le monde, les textes, la langue) et ses structures affectives (ses centres d'intérêt, son rapport à la lecture...). Il met en outre en œuvre un certain nombre de processus ou d'opérations mentales (décodage, identification de mots, anticipation, inférence, sélection pertinente d'informations et intégration dans un tout cohérent, métacognition...) et de modes de lecture, que je nommerai stratégies (lecture linéaire, tabulaire, rétroactive ; lecture détaillée ou survol ; silencieuse ou à voix haute...), listés et succinctement définis ci-après.

Les principaux processus de lecture (ou opérations mentales) sont :

- l'identification de mots (la saisie des mots par l'œil, la reconnaissance rapide et globale des mots connus, l'éventuel décodage des mots inconnus...);
- la représentation mentale (l'image mentale de la situation évoquée par le texte);
- la sélection pertinente, la mémorisation et la liaison d'informations ;



- l'émission d'hypothèses (sur un terme inconnu, sur la suite d'une phrase ou d'un paragraphe, sur la suite ou la fin d'un texte, sur un genre) ;
- l'inférence qui consiste à rendre explicite ce qui demeure implicite dans le texte (un substitut, une ellipse, un sous-entendu...) ;
- la mobilisation de connaissances antérieures ;
- la métacognition (la conscience du lecteur relative à ses propres processus et stratégies de lecture ; la planification, le contrôle et l'ajustement de la lecture).

Les stratégies de lecture sont choisies par le lecteur en fonction du type de texte et de son intention. Parmi ces stratégies, citons le choix :

- d'une lecture linéaire ;
- d'une lecture repérage (centrée sur la localisation d'éléments ponctuels) ;
- d'une lecture tabulaire (dans de multiples sens) ;
- d'une lecture avec ou sans retours en arrière ;
- d'une lecture silencieuse ou à voix haute ;
- d'un rythme de lecture lent ou rapide ;
- d'une lecture avec ou sans prise de notes...

Le texte, quant à lui, est programmatique : il est la concrétisation de l'intention d'un scripteur, il est caractérisé par un choix énonciatif, une structure, il appartient à un type et à un genre... Enfin, la prise en compte du contexte met en évidence qu'on ne lit pas de la même façon dans toutes les conditions, qu'elles soient sociales (interventions des pairs, de l'enseignant pendant la lecture, lecture à haute voix...), psychologiques (intentions de lecture) ou physiques (temps, lieu)<sup>15</sup>. Si la compréhension/interprétation résulte de la relation entre les trois variables qui viennent d'être décrites, leur interaction mène aussi à poser un jugement. En effet, au terme de la lecture comme construction de sens, le lecteur évalue fréquemment son degré de satisfaction, notamment par un retour sur ses intentions de départ. On pourrait d'ailleurs se demander si le jugement n'est pas lui-même, à certains égards, la manifestation d'une forme de compréhension/interprétation. Le schéma suivant permet de représenter l'interaction entre ces trois pôles constitutifs de toute lecture.

---

<sup>15</sup> En somme, je m'inscris dans l'approche langagière et culturelle de la lecture développée, outre les auteurs déjà cités préalablement, par Gérard Chauveau (1997) et André Ouzoulias (2004).

## Les composantes de l'activité de lecture

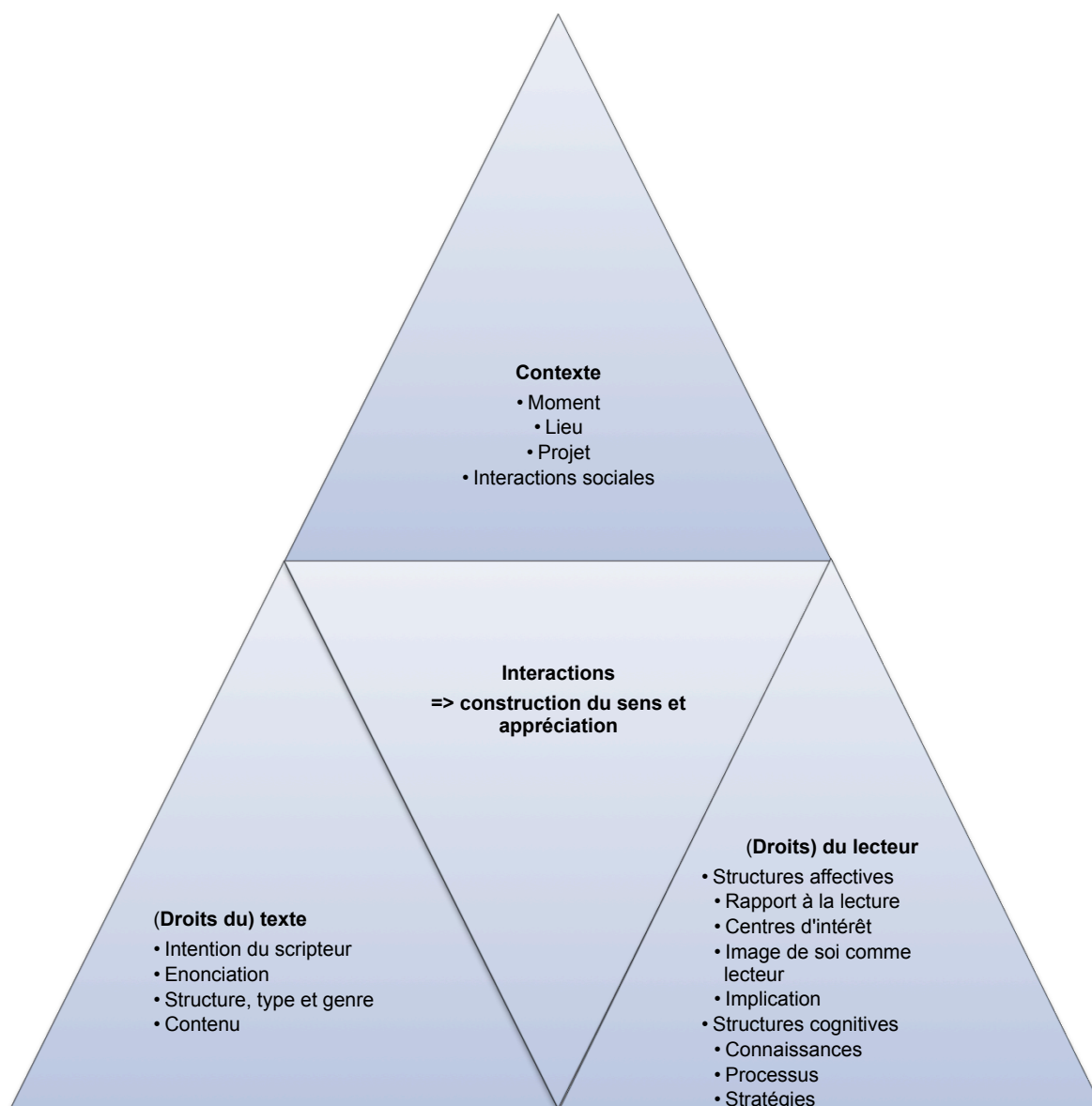


Figure 4. Un modèle de la lecture

### 3.2. Une modélisation didactique de la lecture littéraire

Outre les caractéristiques de toute lecture qui restent « vraies », la lecture littéraire comporte, dans cette tentative de modélisation, des caractéristiques spécifiques que le schéma suivant tente de représenter. L'activité de lecture littéraire est ainsi conçue comme une activité de construction de sens et d'appréciation menée par un lecteur en interaction avec un texte, qui implique un va-et-vient dialectique entre distanciation et participation, qui est influencée par le contexte dans lequel elle est réalisée (en

particulier par les visées) et qui tout à la fois confère au texte son statut « littéraire » et le reconfigure par l'activité fictionnalisante du lecteur. Dans la droite ligne de Picard et Dufays, trois instances sont constitutives de tout lecteur : les instances sensorielle, intellectuelle et fantasmatique. Au-delà des instances du lecteur, je distingue (et explicite juste après le schéma des composantes de la lecture littéraire) quatre attitudes de lecture non hiérarchisées et non linéaires : la compréhension, l'appréciation (ou évaluation), l'interprétation et l'implication (qui correspond à ce que Reuter appelle l'*impression*). Le lecteur est constamment influencé par ses représentations (à propos du texte, de la tâche, de l'activité de lecture...) et il exerce, de par le va-et-vient dialectique, une activité réflexive sur la/sa lecture.

## Les composantes de la lecture littéraire

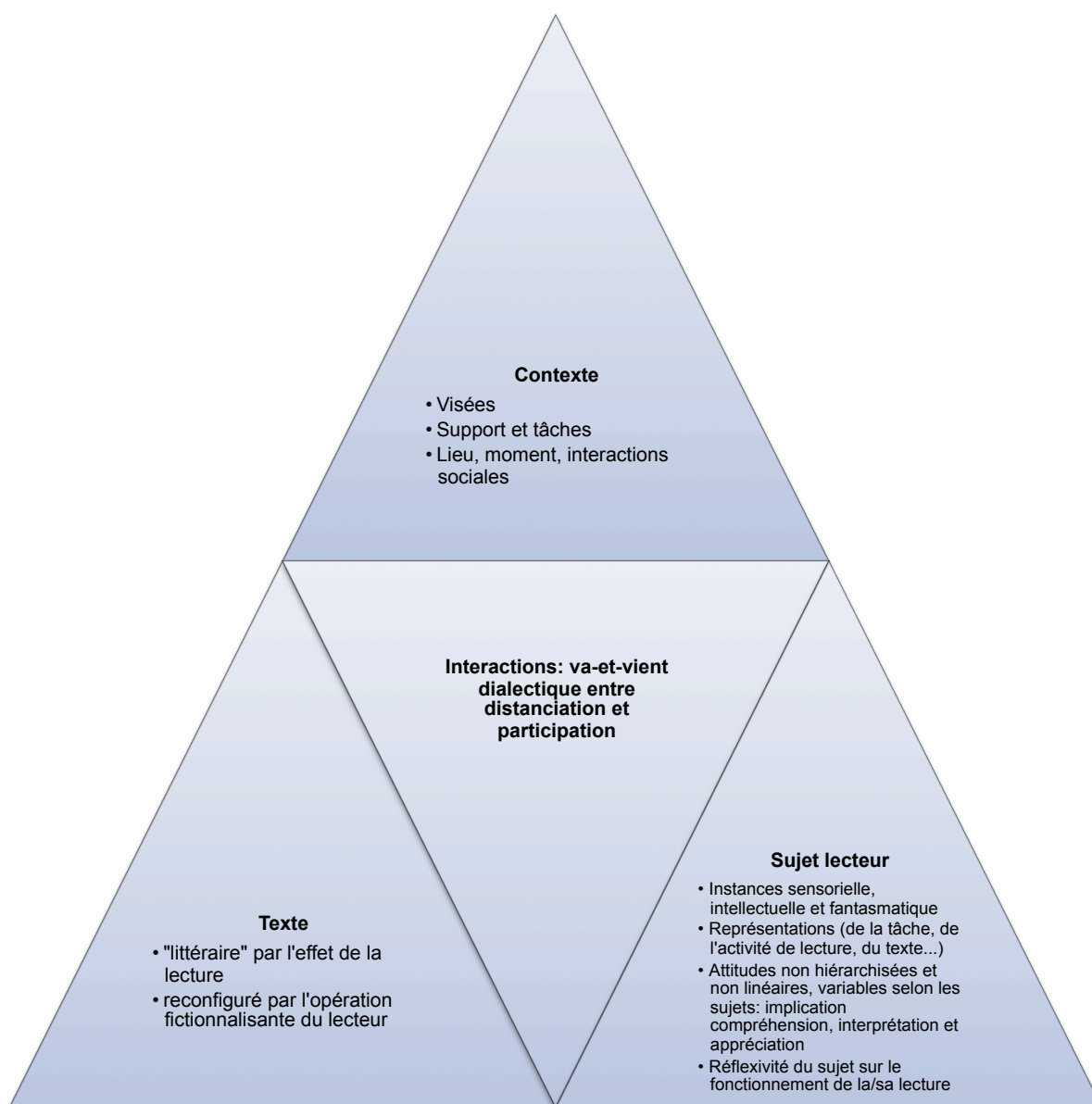


Figure 5. Un modèle de la lecture littéraire

Comme je l'ai précisé ci-dessus, les interactions du lecteur avec le texte impliquent quatre attitudes non hiérarchisées et non linéaires – la ligne de démarcation entre l'une et l'autre de ces attitudes n'étant jamais clairement définie, elles peuvent être mises en œuvre conjointement. Ces attitudes peuvent varier d'un sujet à l'autre : ce qui est « comprendre » pour l'un peut être « interpréter » pour l'autre ; ce qui est « s'impliquer » pour l'un peut être « apprécier » pour l'autre. En outre, elles sont toutes initiées dès les expériences de lecture de la petite enfance. Ces attitudes sont placées sous la bannière des droits du texte, des droits du lecteur, voire des droits de la théorie dont elles relèvent plus ou moins selon les cas de figure, comme je tente de le montrer

à travers le schéma suivant. Les quatre attitudes sont présentées côte à côte, afin de rendre plus perceptible leur caractère non hiérarchisé ; aux extrêmes gauche et droite du schéma, l'attitude de compréhension relève plutôt des droits du texte ; l'attitude d'implication, des droits du lecteur, dans toute sa subjectivité.

### Quatre attitudes non hiérarchisées propres à la lecture littéraire

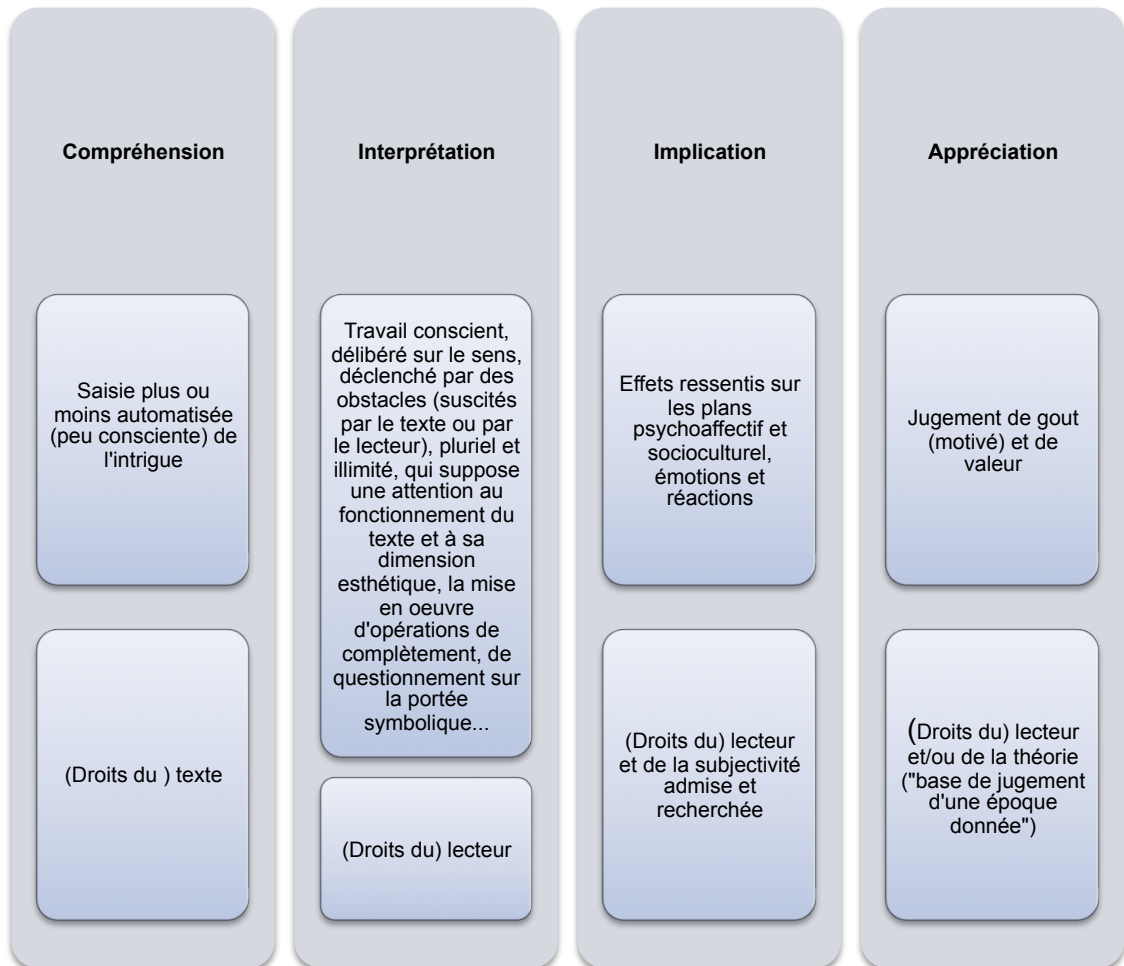


Figure 6. Les quatre attitudes du lecteur pratiquant la lecture littéraire



## Chapitre II. Les lecteurs en difficulté

---

L'un des objectifs de cette recherche doctorale consiste en l'identification approfondie des difficultés de lecture qui persistent au-delà de la période d'apprentissage initial et se modifient à l'entrée dans le secondaire, moment qui constitue un seuil critique pour bon nombre de jeunes lecteurs « où des pratiques impliquant une autonomie par rapport à l'écrit et la capacité de s'en servir pour acquérir des connaissances sont partiellement en rupture avec les usages en primaire, et [où] les supports de lecture et les réseaux d'échanges et de sociabilité scolaires et extrascolaires deviennent divergents » (Nonnon, 2007 : 15). Comme le précise Elisabeth Nonnon, on a en effet engrangé de nombreuses données et connaissances scientifiques sur les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage initial de la lecture et sur les dispositifs pour y remédier, mais beaucoup moins sur les difficultés persistantes chez des élèves « ordinaires » de fin d'école primaire ou de collège, qui sont pour la plupart scolarisés non dans l'enseignement spécialisé mais dans des classes elles aussi « ordinaires » (Nonnon, 2007 : 7). Les difficultés de lecture rencontrées par ces élèves ont le plus souvent fait l'objet soit d'une « approche pédagogique englobante de l'échec scolaire en contextes difficiles, mettant l'accent sur la restauration de l'image de soi et du lien social, du rapport au travail et à l'avenir, du sens des apprentissages », soit d'une « approche médicalisante, dans le contexte de l'enseignement spécialisé ou de la rééducation extrascolaire » qui a rendu prégnant le discours sur la dyslexie (Nonnon, 2007 : 7). Or les difficultés des mauvais lecteurs au début du secondaire relèvent bien plus de perturbations de l'histoire scolaire, de difficultés langagières ou cognitives plus larges, de « déprivations » culturelles (ensemble de caractéristiques qui sont influencées par le contexte scolaire dans lequel s'est fait l'apprentissage de l'écrit) que de la dyslexie ou d'autres « troubles de lecture » – le recours à cette dernière catégorie d'analyse relève ainsi bien souvent d'un malentendu.

Par ailleurs, « comprendre les ratés de l'apprentissage de la lecture et mettre en œuvre des réponses ajustées suppose [...] de dépasser une approche globale,

forcément simplificatrice, de ces difficultés » (Nonnon, 2007 : 13). Contrairement aux représentations spontanées, notamment véhiculées par les médias, il n'y a pas un portrait type du « mauvais lecteur », mais bien une diversité de trajectoires de lecteurs, une diversité de « profils » de lecteurs en difficulté dont les déficits comme les compétences ne se situent pas aux mêmes endroits (Van Grunderbeeck et Payette, 2007). Toute typologie des difficultés de lecture ou des profils de lecteurs en difficulté, dans l'absolu, est – j'en suis consciente – nécessairement réductrice : les histoires scolaires sont infiniment variées, tout comme le sont les conduites face à l'écrit et les modes d'un possible réinvestissement de l'écrit. De plus, comme le rappelle Elisabeth Nonnon, en dépit des nombreux glissements terminologiques (il n'est en effet pas rare d'entendre appeler non-lecteurs ou illettrés des élèves faibles lecteurs au collège), « les mauvais lecteurs du cycle 3 et du collège ne sont pas des équivalents plus âgés des élèves en difficulté au moment de l'apprentissage [initial], pas plus qu'ils ne sont des équivalents préadolescents des adultes catégorisés comme illettrés, même si on peut observer des points communs dans les représentations de l'écrit ou dans les procédures » (Nonnon, 2007 : 15). Les problèmes se posent différemment pour les « mauvais lecteurs » de fin de scolarité primaire et pour les « mauvais lecteurs » du début du secondaire, notamment du fait de « différences d'organisation pédagogique et de culture professionnelle des enseignants » (Nonnon, 2007 : 15). Il est donc indispensable de préciser de quels mauvais lecteurs on parle et de décrire finement, dans leur diversité, les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Sans entrer encore dans l'explicitation de données de cette recherche, précisons d'entrée de jeu que les élèves sur lesquels porte cette recherche sont les mauvais lecteurs scolarisés dans le premier degré différencié (au sein du cursus ordinaire) qui rencontrent des difficultés dans les domaines de la compréhension et de la métacognition en lecture. La spécification de la population concernée en fonction de types de difficultés ne signifie bien sûr pas que je méconnaisse l'existence de difficultés d'une autre nature, par exemple liées au traitement et à l'identification des mots. En outre, il m'apparaît crucial de ne pas réduire « les élèves qui lisent mal à leur non-lecture, à la description de leurs manques », mais de chercher plutôt à cerner ce qu'ils savent faire, à comprendre leur conduite face à l'écrit et à en percevoir la cohérence éventuelle (Nonnon, 2007 : 13).

Ainsi, si cette recherche ambitionne notamment et *in fine* d'analyser de façon rigoureuse les difficultés de compréhension des lecteurs au premier degré différencié, les éléments théoriques qui vont être présentés dans le chapitre qui suit sont issus d'autres travaux et sont posés en guise de cadrage préalable à ma propre recherche. Il



s'agira, dans les développements issus de la recherche-action, de réinterroger la pertinence de cette typologie des difficultés de lecture.

Avant d'amorcer cette tentative de caractérisation des élèves mauvais lecteurs, disons un mot des finalités que je lui assigne. À quelle fin en effet chercher à affiner l'analyse des difficultés de lecture au collège ? Sur cette question, de nombreux chercheurs et enseignants s'accordent à dire que l'on ne peut accompagner valablement des élèves en difficulté (de lecture) si l'on n'a pas compris au préalable ce qui leur cause du souci, ce qui se passe dans leur tête quand ils lisent, ce qui leur donne du fil à retordre au point, parfois, de provoquer l'abandon. Le diagnostic des difficultés conditionne toute intervention efficace en remédiation et toute planification des apprentissages à mettre en place pour de tels élèves : il s'agit de comprendre pour mieux intervenir. En d'autres termes, il s'agit de proposer une lecture des difficultés dans leur diversité, débouchant ultérieurement sur des propositions de tâches et d'outils de diagnostic ainsi que sur des réponses didactiques adaptées, que les enseignants puissent mettre en œuvre eux-mêmes dans le cadre de leur enseignement sans se décharger sur des structures ou des intervenants extérieurs à l'école.

Ainsi le deuxième chapitre de cette première partie visera-t-il (a) à préciser la signification de quelques termes récurrents dans les travaux de didactique de la lecture à destination des élèves en difficulté (par exemple les notions de « faible lecteur », de « lecteur précaire », de « mauvais lecteur »...), (b) à cerner les difficultés de lecture que peuvent rencontrer les élèves les moins performants au début de l'enseignement secondaire et à identifier quelques-unes de leurs causes possibles et (c) à faire le point sur quelques profils de lecteurs en difficulté établis dans les travaux de différents chercheurs.

## **1. De quels lecteurs parle-t-on quand on parle de « lecteurs en difficulté » ?**

Qui sont ces élèves de collège que l'on dit « non lecteurs », « mauvais lecteurs », « faibles lecteurs » ou encore « lecteurs précaires » ? S'il n'est sans doute ni possible ni souhaitable d'aboutir à un consensus sur la signification de ces différentes dénominations, on peut tout de même tenter de les clarifier et, surtout, de cerner les réalités diverses qui sont regroupées derrière ces termes.

Le terme « *faible* » *lecteur* (ou *faible lecture*) a principalement cours dans les travaux de sociologie de la lecture. Joëlle Bahloul précise dans son ouvrage consacré aux

*Lecteurs précaires* (Bahloul, 1990) que les « faibles » lecteurs correspondent d'abord à une population spécifiée par une variable statistique, à savoir le nombre de livres lus pendant l'année. Ainsi, la recherche lancée par le Ministère de la Culture en 1982 sur les pratiques culturelles des Français a posé les critères de cette quantification selon l'échelle suivante :

- 0 = non lecteurs
- 1 à 4 ; 5 à 9 = faibles lecteurs
- 10 à 24 = moyens lecteurs
- plus de 25 = gros lecteurs (Ministère de la Culture – Service des Etudes et Recherches, 1982 : 72).

Quatre catégories de lecteurs apparaissent au sein de cette conception, dont Bahloul rappelle très justement qu'elle présuppose une légitimation sous forme quantitative d'une certaine pratique lectorale, instituée en modèle. En réalité, précise la sociologue, les trajectoires des personnes qualifiées selon cette typologie de « faibles lecteurs » sont très diverses. C'est ce constat qui la conduit à sonder aussi, selon une approche plus qualitative, la biographie familiale et éducative, la biographie lectorale, la socialisation de la lecture, les représentations du livre et de la lecture... Qui est alors le « faible lecteur » (que la chercheuse nomme également « lecteur fragile » ou « lecteur précaire » – c'est d'ailleurs cette dernière dénomination qui l'emporte dans le titre de son ouvrage) ? Considérant, au vu de ses investigations, que le « faible » lecteur n'est pas seulement un non-lecteur ou un « petit » lecteur, Joëlle Bahloul propose la caractérisation suivante.

Dans le discours et la représentation de soi tout d'abord, le « faible » lecteur se définit comme lecteur par sa trajectoire scolaire (marquée par la faiblesse ou par l'échec) et s'envisage lui-même comme démuné de capital culturel (en référence à la lecture savante reconnue comme légitime). Ensuite, il recourt principalement aux moyens de communication de masse pour s'informer sur le livre et aux réseaux de commercialisation en grandes surfaces pour l'acquérir. La lecture se situe en outre pour lui dans le registre du passif : elle n'occupe que les temps morts. Par ailleurs, le « faible » lecteur sélectionne les genres thématiquement : l'univers narratif de son livre de prédilection est dominé par l'« action », le « vécu » et le « pratique » ; les ouvrages qui retiennent son attention n'ont pas reçu la légitimation institutionnelle de l'école. Enfin, la lecture ne vise à acquérir, à ses yeux, ni un capital culturel ni un capital social (la lecture ne fait pas l'objet d'échanges ou d'interactions sociales) ; mais le « faible » lecteur a toutefois la conscience d'appartenir à la culture majoritaire, transmise par

toute la gamme des médias (dominée culturellement, la « faible » lecture ne représente ainsi pas un univers socialement exclu). On le voit, dans les travaux de Bahloul (mais on aurait pu se référer aussi à ceux de Lahire, de Poulain ou de Robine, pour ne citer qu'eux), le « faible » lecteur ne désigne pas d'abord ou exclusivement le lecteur qui ne fréquente pas ou peu les livres, mais celui qui entretient un rapport fragile au livre, entre désir (le livre est valorisé et fait l'objet d'une croyance symbolique forte) et doute (ses propres lectures sont déniées).

Si le terme « faible » lecteur circule principalement dans le champ de la sociologie, celui de « mauvais » lecteur est davantage utilisé dans les domaines de la didactique, de la pédagogie ou de la psychologie cognitive<sup>16</sup>. Elisabeth Nonnon et Roland Goigoux, dans le numéro 35 de la revue *Repères* (2007) qu'ils ont coordonné, retiennent cette dénomination et explicitent ainsi leur choix :

*Le choix a été fait de reprendre le terme de « mauvais lecteurs », non pour lui donner le statut de catégorie d'évidence et le naturaliser, mais pour le questionner : ce terme en effet circule dans différents espaces sociaux et est utilisé, notamment à l'école et par les enseignants, pour désigner des situations problématiques réelles, mais de type différent. (Nonnon, 2007 : 6)*

C'est donc principalement par souci de distinction d'avec le terme de « faible » lecteur au sens sociologique – « ceux qui ne pratiquent pas les livres ou qui ne sont que des "lecteurs ordinaires" utilisant l'imprimé pour des usages de régulation de leur vie pratique ou sociologique » (Nonnon, 2007 : 11) – que celui de « mauvais lecteurs » est adopté. L'examen des articles réunis dans ce numéro de la revue révèle toutefois l'usage, par les différents chercheurs, des termes ou expressions « élèves en (très) (grande) difficulté de lecture (compréhension) », « lecteurs précaires », « lecteurs moins performants » et même « faibles lecteurs » comme synonymes de « mauvais lecteurs ». Dans ces travaux, la population de jeunes lecteurs visée est décrite comme très hétérogène – tous s'accordent d'ailleurs pour mettre en évidence cette diversité comme l'une des principales caractéristiques du groupe des « mauvais lecteurs ». Mais au-delà de cette diversité inhérente aux élèves en difficulté de lecture, il me semble que la formule « mauvais » lecteurs (ou ses équivalents) désigne le plus souvent, non pas uniquement ou prioritairement un rapport fragile au livre ou à l'écrit, mais une faiblesse de *performance* dans le traitement de l'écrit, sans méconnaître l'extrême variabilité des raisons qui mettent ces lecteurs en difficulté. Ce déficit en termes de performances peut toucher à différentes facettes de l'activité de lecture (l'identification des mots, la compréhension ou encore la métacognition). Ainsi, le

---

<sup>16</sup> Jacques Fijalkow le retient par exemple dans le titre de son ouvrage : *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* (Fijalkow, 1996).

« mauvais » lecteur, outre qu'il est souvent (d'abord) un lecteur scolaire (ce que n'est pas nécessairement le « faible » lecteur), peut être par ailleurs un lecteur « moyen » en termes de quantité de livres lus (voire un gros lecteur si l'on songe, par exemple, à certains lecteurs en grande difficulté qui sont par ailleurs spécialisés dans la lecture de mangas).

## **2. De quelles difficultés parle-t-on quand on parle de mauvais lecteurs au début du secondaire ?**

Identifier les difficultés de lecture persistantes au début du secondaire implique, à mon sens, de les situer dans les évolutions du contexte social et scolaire, notamment quant aux phénomènes de l'évolution sociologique des populations du collège d'une part et de la mise en œuvre massive, relativement récente, d'outils statistiques de mesure autorisant des comparaisons nationales et internationales dont les résultats sont massivement diffusés d'autre part – on peut d'ailleurs penser que ces mesures ont sans doute une influence sur les représentations que les enseignants se font de la lecture et des difficultés des élèves. Relativement à ces évaluations institutionnelles, on ne peut ignorer les analyses méthodologiques qui ont sévèrement critiqué les protocoles de mesure, les comparaisons entre pays (fragilisées notamment en raison des problèmes de traduction des consignes, de la plus ou moins grande familiarité des tâches proposées selon les contextes scolaires, de la dimension culturelle des supports) et les interprétations issues de ces enquêtes : il s'agit de les questionner dans leurs présupposés, leur adéquation aux faibles lecteurs (elles leur semblent peu adaptées et livrent peu d'informations sur eux) ; mais aussi de les compléter par d'autres dispositifs d'observation, notamment sur les conduites de travail lors des tâches de lecture. Il reste que ces évaluations à large échelle proposent des résultats convergents (à travers les publics et/ou les pays) qu'il importe de prendre en compte, avec prudence et en ne perdant pas de vue la nécessité de les croiser avec d'autres types de données.

### **2.1. Les difficultés mises au jour au travers des évaluations institutionnelles**

Les évaluations institutionnelles sur lesquelles s'appuie la tentative de synthèse des principales difficultés de lecture tant de textes informatifs ou de documentaires que de textes littéraires (des supports diversifiés sont choisis dans ce sens) portent sur des

tâches destinées à mesurer les compétences de lecture des élèves à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique. Les difficultés dont il est question ci-après ont donc été identifiées relativement à l'acte de lecture au sens large et à l'acte de lecture littéraire, sans chercher à opérer de distinction entre les unes et les autres de ces difficultés : je choisis de poursuivre dans un premier temps cette logique des « difficultés de lecture, notamment littéraire ». En revanche, les difficultés de lecture mises au jour à travers d'autres études (hors évaluations institutionnelles) présentées dans le point suivant porteront, quant à elles, plus spécifiquement sur l'acte de lire littérairement.

### 2.1.1. Trois évaluations institutionnelles de référence

Sur quelles évaluations institutionnelles s'appuyer pour identifier les difficultés de lecture des élèves du 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire ? L'objectif n'est bien sûr pas de les reprendre toutes pour en dresser une synthèse exhaustive, mais de se centrer plutôt sur celles qui ont porté spécifiquement sur le public qui fait l'objet de cette étude : les élèves du début du secondaire (1<sup>er</sup> degré). Seuls les résultats en termes de difficultés de lecture sont pris en compte, les considérations méthodologiques ne faisant pas partie des priorités visées ici.

Sont ainsi prises en considération :

- l'évaluation internationale IEA – *Reading Literacy*, menée dans une trentaine de pays en 1991<sup>17</sup> sur les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire<sup>18</sup> (Baye, Lafontaine, Vanhulle, 2003) ;
- l'évaluation externe de la Communauté française, menée en 1996-1997 sur les élèves de première secondaire (1<sup>re</sup> A, équivalent de l'actuelle 1<sup>re</sup> commune, et 1<sup>re</sup> B, équivalent de l'actuelle 1<sup>re</sup> différenciée regroupant les élèves qui n'ont pas obtenu leur Certificat d'Etudes de base à la sortie du primaire)<sup>19</sup> (Lafontaine, 1997) ;
- l'évaluation externe non certificative de la Communauté française, menée en 2007 auprès de tous les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire (commune, complémentaire ou professionnelle, cette dernière dénomination ayant cédé la place aujourd'hui

---

<sup>17</sup> L'évaluation internationale plus récente PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), lancée en 2001 sous l'égide de l'IEA est écartée dans la mesure où elle portait sur les élèves en 4<sup>e</sup> année de scolarisation obligatoire. Il en va de même pour l'évaluation internationale PISA (*Programme for International Student Assessment*), lancée en 2000 sous l'égide de l'OCDE, laquelle portait sur les élèves âgés de 15 ans (et non sur un niveau scolaire déterminé). J'ai préféré opter pour l'enquête portant le public ad hoc, en dépit de son ancienneté.

<sup>18</sup> 2788 élèves, issus de 140 écoles à raison d'une classe par école.

<sup>19</sup> 2180 élèves issus de 115 classes de 1<sup>re</sup> A et 292 élèves issus de 32 classes de 1<sup>re</sup> B.

à celle de 2<sup>e</sup> différenciée)<sup>20</sup> (Ministère de la Communauté française – Service de Pilotage du Système Educatif, 2007a).

La troisième évaluation étant la plus récente des enquêtes qui ont porté sur les élèves du début du secondaire en Communauté française, je lui accorderai davantage d'attention qu'aux deux précédentes.

### 2.1.2. Les difficultés de lecture identifiées dans les évaluations de 1991 et 1997

L'évaluation externe de 1996-1997<sup>21</sup> a mis en évidence, en termes de difficultés :

- un problème de vitesse de lecture qui handicape la compréhension (en 1<sup>re</sup> année, seuls 54 % des élèves de 1<sup>re</sup> A et 25 % des élèves de 1<sup>re</sup> B lisent à une vitesse suffisante) ;
- une difficulté à appréhender le texte comme un tout cohérent (si 84 % des élèves de 1<sup>re</sup> A se montrent capables d'identifier les relations entre différents éléments du texte pour autant que l'exercice soit fortement contraint, seuls 50 % y parviennent en 1<sup>re</sup> B ; les scores chutent dans les deux filières dès que l'exercice est plus ouvert) ;
- une difficulté dans le traitement des questions inférentielles (63 % de réussite en 1<sup>re</sup> A et 34 % en 1<sup>re</sup> B) qui révèle un manque de stratégies de lecture efficaces permettant de dépasser le contenu littéral du texte et se traduit par une compréhension superficielle, un peu « mécanique » (Lafontaine, 1997).

Les difficultés sont plus nombreuses et plus « graves » dans les classes comptant une forte proportion d'élèves en retard scolaire et d'élèves vivant en situation de précarité (Lafontaine, 1997 : 147-149). Les pratiques de lecture sont moins assidues dans les classes de 1<sup>re</sup> B : une corrélation significative a pu être établie avec les paramètres « accès au livre à la maison » et « fréquentation de la bibliothèque », les mauvais résultats au test étant constatés plutôt chez les élèves qui ont peu accès aux livres à la maison, vont peu à la bibliothèque, passent beaucoup de temps à regarder la télévision, à jouer à des jeux vidéo, à aider leurs parents à la maison, à jouer avec leurs amis ou à écouter de la musique. Ainsi, la quantité de livres possédés à la

<sup>20</sup> Si tous les élèves de 2<sup>e</sup> année ont passé l'épreuve, seuls deux échantillons distincts (l'un pour les classes de 2<sup>e</sup> commune et de 2<sup>e</sup> complémentaire ; l'autre pour les classes de 2<sup>e</sup> professionnelle), constitués d'élèves issus de 100 écoles, ont servi de base à l'analyse et à l'établissement des résultats.

<sup>21</sup> J'examine dans un premier temps l'évaluation externe de 1996-1997, dans la mesure où les résultats de cette étude sont plus récents. L'évaluation de l'IEA, qui date de 1991, est convoquée dans un second temps pour apporter des compléments. Ceci explique que les deux évaluations externes ne soient pas examinées dans l'ordre chronologique.

maison paraît particulièrement discriminante en Communauté française : les différences d'une filière à l'autre sont très marquées de ce point de vue (Baye, Lafontaine, Vanhulle, 2003 : 16-17). Les résultats sont aussi significativement meilleurs dans les écoles possédant, dans leurs murs, une bibliothèque fournie et dont les livres sont régulièrement renouvelés (Lafontaine, 1996 : 61). Or l'usage de la bibliothèque à l'école est aussi particulièrement limité en Communauté française (PISA a montré que 87 % des élèves n'y vont jamais ou quelques fois par an seulement).

L'étude de l'IEA en 1991 a permis de montrer, en outre :

- que les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire qui empruntent régulièrement des livres pour le plaisir réussissent significativement mieux le test ;
- que ces mêmes élèves lisent moins, en moyenne, que dans d'autres pays (sans pour autant regarder plus la télévision), constat qui interpelle dans la mesure où la majorité des enquêtes convergent pour dire que le temps consacré à la lecture pour le plaisir est associé positivement aux performances en lecture, quelle que soit l'année de scolarité ;
- et que les choix de textes posés par ces jeunes lecteurs sont particulièrement différenciés selon le sexe (« Aux filles, l'amour, la poésie, les sentiments ; aux garçons, l'aventure, la science et le sport... » (Baye, Lafontaine, Vanhulle, 2003 : 27)).

Par ailleurs, l'évaluation externe de 1996 a permis de constater que les élèves qui n'ont pas acquis le goût pour la lecture sont plus nombreux dans l'enseignement professionnel (les différences entre les filières se creusant de ce point de vue au fil des années) (Lafontaine, 1997).

### 2.1.3. Les difficultés de lecture identifiées dans l'évaluation de 2007

L'évaluation externe de la Communauté française la plus récente pour le public auquel je m'intéresse s'est soldée par la rédaction et la diffusion de résultats et de commentaires (en sus des pistes didactiques) qui distinguent des niveaux de compétences atteints par les élèves de 2<sup>e</sup> année secondaire, les niveaux les plus faibles étant ceux qu'atteignent les élèves les plus en difficulté de lecture. Les scores obtenus sont ensuite situés à la lumière de facteurs individuels et contextuels qui semblent avoir influé sur les résultats.

### 2.1.3.1. Les niveaux de compétences atteints par les élèves en difficulté

Dans la rédaction des résultats, les chercheurs responsables de l'évaluation externe établissent des niveaux de compétences en croisant, grâce à une analyse statistique (analyse de Rash), les items du questionnaire, hiérarchisés du plus simple au plus complexe, et les performances des élèves. Ce travail débouche sur quatre niveaux de compétences, différenciés en 2<sup>e</sup> commune et en 2<sup>e</sup> professionnelle dans la mesure où l'épreuve n'était pas la même, les principales différences résidant dans le choix des textes et dans le nombre d'items prévus pour chaque compétence. Si la comparaison des nombres d'élèves se situant dans l'une et l'autre filière à chacun des niveaux observés est donc biaisée d'emblée par une non-correspondance des épreuves et des niveaux, elle se révèle toutefois éclairante du point de vue de l'écart séparant les bons lecteurs des plus faibles. En outre, les niveaux de compétence informent aussi sur les profils de lecteurs et sur la progression que les élèves faibles doivent accomplir, au sein de cette épreuve particulière, pour rattraper les bons.

TABLEAU DES NIVEAUX DE COMPETENCES EN 2<sup>E</sup> COMMUNE ET 2<sup>E</sup> PROFESSIONNELLE (EVALUATION EXTERNE, 2007)

Les niveaux de lecture d'après les résultats à l'évaluation externe de 2007	En 2 <sup>e</sup> année commune	En 2 <sup>e</sup> année professionnelle
Niveau 1	Les élèves sont capables de repérer une information courte explicitement mentionnée dans le texte ou présente sous forme de paraphrase et d'effectuer une inférence simple à partir d'un élément local du texte (une phrase ou un groupe de mots).	Les élèves sont capables de repérer une information courte explicitement mentionnée dans le texte. L'amorce de la question utilise littéralement les mêmes mots que ceux du texte : une stratégie de repérage d'un mot suffit pour retrouver l'information. Les élèves sont capables d'effectuer en outre une inférence simple au départ de plusieurs propositions et de comprendre la logique d'enchaînement dans les dialogues.
Niveau 2	Les élèves savent mettre en relation des informations contenues explicitement dans un texte long ou formulées dans d'autres mots et d'effectuer une inférence locale ciblée sur un passage du texte et de traiter des informations résultant de la mise en relation d'éléments explicites du texte. Ils accomplissent un premier pas vers une interprétation au départ	Les élèves sont capables de repérer une information explicitement mentionnée, même quand les mots de la question ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux du texte (ils savent effectuer des reformulations). Ils réalisent des inférences simples au départ d'éléments proches, propositions à l'appui.



	de propositions de réponse. Ils sont capables de dégager le sens global d'un récit long et résistant en effectuant un choix parmi plusieurs propositions.	
Niveau 3	Les élèves sont capables d'entrer dans l'implicite du texte ; ils effectuent des inférences sur l'ensemble du texte à partir d'éléments dispersés. Ils savent proposer une interprétation personnelle se fondant sur des éléments du texte, dégager le sens global d'un récit long et résistant et en reconstruire la chronologie.	Les élèves sont capables de mettre en relation plusieurs informations formulées dans le texte en d'autres termes et d'élaborer une interprétation plus complexe, éléments proposés à l'appui. Ils dégagent le sens global du récit, en reconstruisent la chronologie et identifient plusieurs éléments de reprise des personnages.
Niveau 4	Les élèves sont en mesure de proposer une interprétation personnelle en se basant sur des éléments du texte, de mettre en relation un nombre important d'informations (issues du texte, mais formulées en d'autres termes), de détecter une prise de position pourtant non clairement affirmée par l'auteur et de repérer tous les éléments linguistiques de reprise des personnages dans l'ensemble du texte.	Les élèves proposent une interprétation personnelle au départ d'éléments du texte, infèrent à partir d'éléments dispersés et repèrent les éléments linguistiques de reprise des personnages.

On peut considérer, à la lumière de ce tableau, que les élèves en difficulté de lecture sont principalement ceux qui ne dépassent pas les niveaux 1 et 2 en 2<sup>e</sup> professionnelle ou le niveau 1 en 2<sup>e</sup> commune : ces niveaux caractérisent en effet des élèves qui ne parviennent pas à dégager le sens global d'un récit. Ainsi que le montre le tableau qui suit, on constate, sans grande surprise, que ces élèves sont nettement plus nombreux dans la filière professionnelle que dans la filière de transition générale. En 2<sup>e</sup> commune, 18 % des élèves présentent un profil de compétence de lecture trop faible pour leur niveau d'enseignement. En 2<sup>e</sup> professionnelle, 60 % des élèves présentent des compétences situées au niveau le plus rudimentaire de l'échelle.

TABLEAU DE REPARTITION DES ELEVES SELON LES NIVEAUX DE LECTURE (EVALUATION EXTERNE, 2007)

	Pourcentage des élèves de 2 <sup>e</sup> commune dans chaque niveau	Pourcentage des élèves de 2 <sup>e</sup> professionnelle dans chaque niveau
Niveau 1	18	60
Niveau 2	61	23
Niveau 3	19	16
Niveau 4	2	1
	100	100

Afin d'approfondir l'analyse, examinons d'une part les facteurs individuels, d'autre part les facteurs contextuels qui, d'après les chercheurs, sont corrélés aux difficultés que rencontrent les mauvais lecteurs. Ces facteurs ont été dégagés au départ de questionnaires soumis aux élèves et aux enseignants des deux échantillons.

### *2.1.3.2. L'influence des facteurs individuels sur le degré de réussite*

Les chercheurs ont tout d'abord identifié des facteurs d'influence qui ont trait aux caractéristiques personnelles et à l'environnement familial. Ainsi, les filles obtiennent un score légèrement supérieur à celui des garçons (facteur « sexe »). Les élèves qui, à la maison, parlent une langue d'un pays hors Union européenne réussissent nettement plus faiblement que ceux qui parlent le français ou une autre langue d'un pays de l'Union européenne (facteur « langue principalement parlée à la maison »). Les résultats obtenus à l'épreuve apparaissent aussi liés à l'âge des élèves : les plus âgés, ceux qui connaissent donc un retard scolaire, obtiennent des scores beaucoup plus faibles – il faut ajouter qu'un élève sur deux est en situation de retard scolaire en 2<sup>e</sup> professionnelle contre un sur cinq en 2<sup>e</sup> commune (facteur « âge »). Les élèves qui ont redoublé une année au cours de la scolarité secondaire ont eux aussi des scores inférieurs à ceux des autres, les résultats étant particulièrement faibles chez les élèves qui sont en train de redoubler une 2<sup>e</sup> professionnelle (facteur « redoublement au cours de la scolarité secondaire »). Le facteur « pays d'origine » a lui aussi une influence importante lorsqu'il se conjugue à la variable « filière d'enseignement » : la différence, en défaveur des derniers, entre les élèves natifs et les élèves étrangers est surtout marquée lorsqu'elle correspond aussi à une différence de filière (on peut en outre souligner que les élèves étrangers de première génération sont deux fois plus nombreux en 2<sup>e</sup> professionnelle qu'en 2<sup>e</sup> commune).

On constate, sans grande surprise, que « les scores des élèves dont les parents exercent les professions de niveaux les moins élevés apparaissent en moyenne plus faibles que ceux de leurs condisciples » : il s'agit du facteur « métier des parents » (Ministère de la Communauté française, 2007a : 42). Enfin, le niveau de « pratiques de lecture dans la famille » (établi au départ d'une estimation du nombre de livres présents au domicile, de la diversité des types de livres, de la fréquence à laquelle un membre de la famille peut être vu en train de lire ou encore de la fréquence d'achat d'un quotidien) apparaît bien lié aux performances obtenues, quelle que soit la filière d'enseignement considérée.

Outre les caractéristiques personnelles et familiales, les pratiques et les attitudes envers la lecture figurent parmi les facteurs qui influencent les résultats individuels. Diverses questions posées aux élèves via un questionnaire permettent de les situer sur une échelle établie au départ de trois critères : l'intensité, la fréquence des pratiques et les attitudes envers la lecture. Ainsi, 40 % des élèves de 2<sup>e</sup> commune classent la lecture parmi leur passe-temps favori contre un quart en 2<sup>e</sup> professionnelle ; les élèves de 2<sup>e</sup> professionnelle sont aussi plus nombreux à affirmer des attitudes négatives à l'égard de la lecture. Dans l'enseignement général, l'*appétit de lecture* présente un lien élevé et significatif avec le score obtenu à l'ensemble du test de lecture : plus il est élevé, plus les scores sont bons. Les élèves les plus faibles sont aussi ceux qui ont des pratiques de lecture peu fréquentes et peu diversifiées et qui manifestent des attitudes peu favorables à l'égard de la lecture. Dans l'enseignement professionnel en revanche, les élèves dont les pratiques sont plus intenses et plus fréquentes, dont les attitudes sont plus favorables envers la lecture, n'ont des scores que très légèrement supérieurs aux autres. Ces élèves se représentent-ils à ce point mal l'activité de lecture et les procédures qu'elle met en jeu qu'ils ne puissent être aidés par une pratique régulière de la lecture ? La question mérite sans doute d'être posée.

Enfin, l'appréciation des textes de l'épreuve et de leur difficulté par les élèves est également corrélée aux scores obtenus. Ainsi, les élèves qui disent avoir fortement apprécié le texte narratif long (différent dans les épreuves pour le général et pour le professionnel<sup>22</sup>) figurant parmi les textes exploités, ceux qui en outre le considèrent comme un « texte facile à lire et à comprendre », ceux qui identifient adéquatement les difficultés spécifiques posées par ce texte au lecteur obtiennent une moyenne plus élevée. Bien que relativement « évidentes » ou prévisibles, ces corrélations tendent à confirmer que, lorsqu'ils sont capables d'évaluer les difficultés du texte et d'ajuster leurs démarches de lecture, les élèves sont alors davantage en mesure d'en apprécier le contenu. À l'inverse, les élèves faibles dont on cherche à identifier les difficultés sont plutôt ceux qui considèrent le texte difficile sans parvenir à en relever les obstacles ni à mettre en œuvre des stratégies pour dépasser ces derniers.

---

<sup>22</sup> Il s'agit, pour l'épreuve de la 2<sup>e</sup> commune, de la nouvelle « Nettoyage à sec » (Nicolas Ancion) et, pour l'épreuve de la 2<sup>e</sup> professionnelle, du texte bref « Le Proverbe » (Marcel Aymé). Il va de soi que le choix de ces textes peut être mis en cause : sont-ils l'un et l'autre à même de susciter l'adhésion ou l'intérêt des élèves ou le sont-ils de la même manière ? Ou sont-ils, parmi l'éventail des textes possibles et intéressants à exploiter en classe, les plus à même de remporter l'adhésion des lecteurs ? S'il est impossible de répondre à ces questions, il est néanmoins important de se rappeler qu'elles jouent probablement un rôle dans l'effet de réception produit sur les élèves.

### 2.1.3.3. L'influence des facteurs contextuels sur le degré de réussite

Parmi les caractéristiques contextuelles, celles qui exercent une influence sur le degré de réussite des classes sont liées soit à l'environnement scolaire, soit aux pratiques de lecture – les résultats considérés ici sont ceux des classes, non plus ceux des individus.

Du côté de l'environnement scolaire, la moyenne apparaît nettement plus faible dans les classes qui sont en discrimination positive. La composition sociale des classes joue également un rôle, mais celui-ci diffère selon qu'il s'agit de l'enseignement général ou professionnel.

- En 2<sup>e</sup> commune, les résultats sont nettement plus faibles dans les classes qui comptent plus de 25 % de redoublants. En 2<sup>e</sup> professionnelle en revanche, les classes comptant plus de 25 % de redoublants sont majoritaires (86 % du total des classes), leurs résultats sont équivalents à ceux des autres classes.
- En 2<sup>e</sup> commune, les classes qui comportent plus de 25 % d'élèves issus de milieux favorisés obtiennent une moyenne nettement supérieure à celle des classes en comptant moins de 25 %. En 2<sup>e</sup> professionnelle, la quasi-totalité des classes comptent moins de 25 % d'élèves issus de milieux favorisés. Les quelques classes qui en comportent plus de 25 % ont des scores comparativement supérieurs.
- Quelle que soit la filière considérée, les classes de 2<sup>e</sup> secondaire qui comptent plus de 10 % d'élèves allophones, ayant des difficultés à comprendre le français parlé, ont des résultats nettement inférieurs.

Du côté des pratiques de lecture en classe, sondées via un questionnaire aux enseignants, on constate l'influence des facteurs « temps consacré aux activités du cours de français », « types d'écrits proposés aux élèves » et « activités de lecture proposées aux élèves ». En 2<sup>e</sup> commune, « plus le score moyen des classes est faible, plus le temps consacré au développement de la compréhension orale (et de l'expression orale) est important » ; plus la moyenne des classes est élevée, plus les enseignants déclarent proposer fréquemment des textes diversifiés (narratifs, mais aussi informatifs ou injonctifs) (Ministère de la Communauté française, 2007a : 63). En 2<sup>e</sup> professionnelle, la moyenne est plus élevée dans les classes dont l'enseignant déclare organiser fréquemment des activités centrées sur l'enseignement de la compréhension (par exemple utiliser des stratégies de compréhension de façon explicite), sur la fluidité de la lecture ou encore sur l'évaluation de la compréhension

(par exemple répondre à un questionnaire écrit). On retrouve en somme les élèves les plus faibles dans les classes au sein desquelles on consacre peu de temps aux activités de lecture, notamment à l'enseignement explicite de la compréhension (leur substituant parfois un travail de la compréhension orale) et où l'on diversifie peu les supports de lecture.

Certaines variables ayant une influence sur la réussite des élèves paraissent difficilement modifiables. Aussi les chercheurs proposent-ils aux enseignants, en relation avec les variables « changeables », de garder à l'esprit que « le travail de la compréhension orale ne doit pas [...] être confondu avec celui de la compréhension à l'écrit, ni le supplanter », mais aussi d'exercer régulièrement la réflexion des élèves face à des textes « dont la compréhension du sens global nécessite un raisonnement à construire à partir des informations distillées dans le texte » (Ministère de la Communauté française, 2007a : 63). Ils insistent aussi sur l'importance de l'exercice du contrôle de la compréhension (Ministère de la Communauté française, 2007a : 62).

En définitive, les évaluations institutionnelles prises en considération dans cette partie convergent dans l'identification de difficultés récurrentes rencontrées par les élèves les moins performants.

- S'ils sont capables de repérer une information courte à la condition qu'elle soit explicitement mentionnée dans le texte et que les mots du questionnaire diffèrent peu des mots du texte, ils sont en difficulté dès qu'une opération de reformulation est nécessaire dans le va-et-vient entre texte et question, dès que les informations à retrouver sont distillées et supposent une mise en relation.
- S'ils savent réaliser des inférences simples au départ de propositions et, parfois, au départ d'éléments proches dans le texte, ils ne parviennent pas à inférer à partir d'éléments dispersés et, de façon générale, centrés sur le « dit » du texte, ils sont en difficulté dans le traitement des questions inférentielles.
- Ils n'appréhendent pas le texte comme un tout cohérent dont le lecteur a à construire le sens global ou à proposer une (des) interprétation(s).
- Les éléments de reprise (des personnages dans le récit de fiction, notamment) leur causent assez bien du souci : ils ne les repèrent pas et ne les identifient pas.
- Ils identifient mal les difficultés posées par les textes au lecteur et n'adoptent pas de stratégie de lecture efficace.

Ces difficultés, les lecteurs du début du secondaire y sont d'autant plus confrontés :

- qu'ils sont scolarisés dans le premier degré différencié ;
- qu'ils suivent les cours dans des classes qui comptent un nombre élevé d'élèves issus de milieux défavorisés et/ou d'élèves allophones (dans certains cas, un nombre élevé de redoublants est aussi un facteur défavorable) et au sein desquelles on enseigne/évalue peu la compréhension de l'écrit, ou dans lesquelles on recourt peu à des textes diversifiés ;
- qu'ils sont des garçons, qu'ils parlent à la maison une langue d'un pays hors Union européenne, qu'ils connaissent un retard scolaire dû à un redoublement, que leurs parents exercent des professions de niveaux moins élevés, qu'ils sont peu en contact avec des livres et des lecteurs à la maison ;
- qu'ils ont des pratiques de lecture peu fréquentes, peu diversifiées et manifestent des attitudes peu favorables (peu d'appétit et d'engagement en lecture).

#### 2.1.4. Des limites des évaluations institutionnelles du point de vue didactique

Les objectifs visés par cette tentative de synthèse des résultats de quelques évaluations institutionnelles se rapportant au public étudié dans le cadre de cette recherche concernent l'identification des difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de l'activité de lecture. Si les résultats mis en évidence par les évaluations institutionnelles contribuent à cette identification, d'une part, ils n'y suffisent pas et, d'autre part, ils exigent d'être considérés avec prudence. Rappelons succinctement quelques-unes des limites et des insuffisances de ces épreuves du point de vue didactique.

Tout d'abord, la majorité des évaluations de la lecture débouchent, comme on l'a vu, sur un score indiquant le niveau de performance atteint par un élève ou par une classe, mais l'information obtenue ne permet en général pas d'identifier les éventuelles difficultés d'un élève (Rémond, 2001 : 115) : le diagnostic reste limité et partiel (voir partie II de la thèse). De plus, « de telles évaluations n'informent pas sur les obstacles à la compréhension, ne fournissent pas d'éléments de connaissance des stratégies mises en œuvre » par le lecteur (Rémond, 2001 : 115).

Ensuite, une interrogation sur les exigences auxquelles devrait satisfaire tout dispositif d'évaluation de la lecture à fonction formative conduit trois didacticiens, Daniel Bain,

Serge Erard et Monique Séchaud, à rappeler trois critères fondamentaux de toute évaluation (de la lecture) et à se demander dans quelle mesure les évaluations internationales sont à même de les rencontrer (Bain, Erard et Séchaud, 1994). La validité, premier critère, implique selon eux de se donner un modèle « convenable » des actes de lecture : de ce point de vue, beaucoup d'évaluations institutionnelles ne placent pas les élèves dans un projet de lecture, guidé par une intention, et évaluent sans doute davantage la capacité à réussir une évaluation via questionnaire que la compréhension elle-même (du moins l'activité de compréhension telle qu'elle s'exerce le plus couramment ou le plus quotidiennement). La fiabilité, deuxième critère, implique de rechercher la diversité des types de textes pour accroître la représentativité des résultats ; mais ce faisant, les évaluations institutionnelles conduisent les élèves à lire des documents nombreux et parfois très disparates en très peu de temps (cela affaiblit la validité externe du dispositif). La pertinence par rapport aux utilisations faites de l'instrument, troisième critère, concerne l'adéquation entre l'épreuve et l'objectif de la mesure : de ce point de vue, les évaluations externes en Communauté française ont une visée diagnostique et formative, servent à « piloter » le système éducatif, mais font aussi figure de « modèle » d'évaluation aux yeux de nombreux enseignants. Si l'on comprend que les enseignants s'efforcent d'aider leurs élèves à réussir ces épreuves (qui leur sont imposées) et mettent donc tout en œuvre pour les y entraîner, il reste que l'épreuve en elle-même subit ainsi un changement de finalité qui n'est pas innocent. Il n'est pas à exclure que la fiabilité d'un instrument à des fins de diagnostic et de pilotage ne puisse s'appliquer en situation de formation et d'apprentissage. Les chercheurs rappellent par ailleurs le risque important, inhérent aux évaluations institutionnelles, de « stigmatiser les lecteurs précaires » au lieu de les aider (Bain, Erard et Séchaud, 1994 : 105). Le risque est d'autant plus grand que cette qualification de « mauvais lecteurs » provient « d'un instrument prétendument scientifique (puisque c'est un test !), dont la fiabilité reste cependant toujours sujette à caution au niveau individuel » (Bain, Erard et Séchaud, 1994 : 105-106). Sans compter que la multiplication d'épreuves et d'évaluations externes risque peu à peu de déposséder ou de déresponsabiliser le maître par rapport à l'analyse et à la compréhension des difficultés de lecture de ses élèves. Il y aurait lieu de former et d'inciter davantage les enseignants à repérer et à analyser les difficultés des élèves pendant les activités de classe qui sollicitent de diverses manières des conduites de lecture, l'analyse « clinique » des enseignants pouvant être ensuite située par rapport aux résultats des évaluations institutionnelles.

Enfin, prolongeant la liste – déjà longue – des limites des évaluations institutionnelles, Elisabeth Bautier, Jacques Crinon, Patrick Rayou et Jean-Yves Rochex ont démontré, dans un article consacré aux « Performances en littératie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves », que les évaluations institutionnelles évaluent bien plus que les seules compétences de lecture et de compréhension de l'écrit (Bautier, Crinon, Rayou et Rochex, 2006). Ces épreuves évaluent aussi des compétences de production d'écrit fondées sur des processus de secondarisation et de reconfiguration : les élèves doivent adopter et mettre en œuvre un travail leur permettant de « savoir » ce qu'il est nécessaire et pertinent de mobiliser, de tenir à l'écart ou de reconfigurer – cela présuppose d'identifier les registres de référence potentiellement sollicités, de situer leurs modes de faire par rapport à ces registres et en relation avec les tâches scolaires. En outre, au vu de la diversité des performances, des postures et conduites d'un même sujet d'une épreuve à l'autre (selon les thèmes, la nature des tâches attendues...), on peut se demander s'il est possible « d'évaluer des compétences de compréhension de l'écrit comme si celles-ci étaient stables et/ou mobilisées de manière systématique pour une classe de tâches considérées comme équivalentes par les concepteurs des enquêtes à large échelle » : l'étude des modes de faire des élèves montre que ceux-ci « varient en fonction des textes et des contextes, des thématiques et des formats de tâches, autant voire plus qu'en fonction de leurs seules compétences de traitement des textes et de l'écrit » (Bautier, Crinon, Rayou et Rochex, 2006 : 97-98).

## **2.2. Les difficultés de lecture et leurs possibles causes**

Dans les discours sur les difficultés de lecture, différents niveaux se trouvent souvent entremêlés : on évoque les difficultés elles-mêmes, que l'on s'efforce de décrire précisément, et simultanément affleure dans l'analyse une interrogation sur les origines ou sur les facteurs explicatifs de ces difficultés. Distinguer une difficulté de lecture de ce qui la génère, du domaine de la lecture auquel elle se rapporte ou de ses effets, bref distinguer causes et conséquences, n'est en effet pas chose aisée. Je tenterai, dans les pages qui suivent, de situer les éléments de l'analyse au niveau qui les concerne. Seront ainsi décrites les principales difficultés concrètes observables dans le travail de l'élève lorsqu'il cherche à comprendre et à interpréter de l'écrit (littéraire), que ce travail s'exerce à l'oral ou à l'écrit. Ces difficultés seront aussi rapportées aux sources qui peuvent les générer : le texte lui-même, le lecteur dont l'activité peut être « déficitaire » sous tel ou tel aspect, et le contexte (ou la situation de lecture) en ce



qu'il (elle) implique une tâche ou une exploitation de la lecture qui peut favoriser l'activité de lecture ou en accroître la difficulté. On le verra, plusieurs pistes peuvent ainsi être empruntées pour expliquer les difficultés rencontrées par certains jeunes, « les unes pouvant être mises en relation avec la maîtrise et l'automatisation du décodage, les autres avec le développement des capacités interprétatives, d'autres encore avec les caractéristiques de la lecture scolaire, ou avec les caractéristiques génériques, linguistiques ou culturelles des textes donnés à lire » (Grossmann, 2003 : 1). Les causes des déficits de compréhension/interprétation sont donc multifactorielles et il convient de n'en mésestimer/surdéterminer aucune. Elles entretiennent des relations d'interdépendance, partiellement mises en évidence dans diverses études, de telle sorte qu'une difficulté de lecture peut être la source ou la conséquence d'une autre – et il faudrait encore préciser chez tel lecteur, dans telle situation, sur tel texte.

### 2.2.1. Pourquoi certains lecteurs ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent ? Un cadre général pour penser les difficultés de lecture

Les travaux de l'Observatoire national de la lecture en France (ONL, 2000) ont contribué à établir deux grandes catégories de difficultés de lecture fréquentes chez les enfants à partir de huit-neuf ans et persistant chez certains élèves au collège : les faibles performances en compréhension peuvent tenir à des difficultés portant soit sur le traitement des mots eux-mêmes, soit sur le traitement des textes. Les chercheurs de l'ONL s'appuient sur diverses épreuves de compréhension de textes et sur des épreuves portant sur le décodage pour distinguer deux catégories de lecteurs en difficultés : d'une part, ceux dont les difficultés touchent prioritairement au traitement et à l'identification des mots ; d'autre part, ceux dont les difficultés portent spécifiquement sur le travail de compréhension.

D'autres catégories pourraient bien sûr être établies. Si Michel Fayol, José Morais et Laurence Rieben, chercheurs membres de l'ONL, considèrent qu'1/10<sup>e</sup> à 1/5<sup>e</sup> des enfants entre 11 et 13 ans n'ont pas acquis les habiletés d'identification de mots écrits ou de compréhension générale (de l'écrit et de l'oral) qui permettent de faire face avec succès aux exigences du secondaire, ils distinguent de surcroît, parmi les élèves présentant un déficit dans l'identification de mots, ceux qui « ne disposent que d'une procédure de décodage graphophonologique entachée de méconnaissances » de ceux qui « l'ont établie correctement mais l'emploient avec lenteur et en tout cas n'ont pas

un accès assez automatisé au lexique orthographique » (Fayol, Morais et Rieben, 2007 : 98). Si l'on suit le raisonnement de ces chercheurs, la première catégorie se subdivise alors en deux sous-catégories. D'autres chercheurs, par exemple Kate Cain et Jane Oakhill, évoquent encore une autre catégorie de lecteurs en difficulté, située à l'intersection entre celle des lecteurs faibles en identification des mots et celle des lecteurs fragiles dans le domaine de la compréhension : les élèves qui relèvent de cette nouvelle catégorie cumulent en effet les deux types de difficultés (Cain et Oakhill, 2007). Si j'envisage de prendre en compte ces particularités et ces distinctions complémentaires dans l'analyse qui suit, je choisis toutefois, dans un souci de lisibilité, de structurer mon propos autour des deux grandes catégories de difficultés évoquées ci-avant.

#### *2.2.1.1. Une première sous-population de lecteurs présentant des difficultés dans le traitement des mots*

Une première sous-population de lecteurs de 9 à 14 ans rassemble les jeunes ayant des difficultés de compréhension en lecture mais non en compréhension de textes présentés oralement : les problèmes surviennent lors de la lecture en raison du coût des activités de « bas niveau ». C'est sur de tels constats que repose l'hypothèse suivante, formulée notamment par les chercheurs de l'ONL : « certaines difficultés de compréhension ne tiennent pas à des problèmes spécifiques de traitement des dimensions textuelles, mais sont consécutives aux difficultés de reconnaissance des mots et/ou de traitement syntaxique » (ONL, 2000 : 256). L'attention de l'élève est captée par l'identification des mots ; le sujet ne dispose alors plus d'une capacité de traitement suffisante pour effectuer les opérations nécessaires à l'intégration des informations en une représentation mentale unifiée et cohérente.

Ce même constat est posé par Roland Goigoux à propos d'élèves en grande difficulté de lecture en SEGPA<sup>23</sup> : si, pour les lecteurs confirmés, l'identification des mots est une opération automatisée et très rapide, il n'en va pas de même pour les lecteurs malhabiles dont les procédures d'identification des mots sont beaucoup plus coûteuses en charge attentionnelle et beaucoup plus lentes (Goigoux, 1997 : 88). Comme le précise le chercheur, « les capacités cognitives de chaque individu sont limitées, l'attention portée à l'identification des mots se fait [donc] au détriment des autres traitements » (Goigoux, 1997 : 88). En SEGPA, de nombreux lecteurs consacrent l'essentiel de leur énergie attentionnelle à l'identification des mots ; il ne leur en reste

---

<sup>23</sup> Section d'Enseignement général et professionnel adapté.

plus suffisamment pour mener à bien les activités de compréhension – la réussite de l’acte de lecture, entendue comme compréhension, n’est alors possible que moyennant une aide extérieure. C’est donc bien d’une automatisation insuffisante des traitements dits de « bas niveau » que provient leur incapacité à comprendre, et non d’abord d’un déficit d’ « intelligence » ou de « motivation » (leurs difficultés contribuent néanmoins à les démotiver en augmentant leur sentiment d’incompétence, comme on le verra dans l’examen du troisième groupe de difficultés de lecture au point suivant).

Ce problème d’allocation des ressources attentionnelles à consacrer à la fois à l’identification des mots et aux activités de compréhension, Kate Cain et Jane Oakhill le relèvent aussi chez des enfants qui rencontrent simultanément des difficultés de décodage et de compréhension : ces lecteurs – en quelque sorte, une troisième population de lecteurs en difficulté – ne sont pas plus performants en compréhension de textes présentés oralement que face à des textes présentés à l’écrit (déficit de compréhension) et, en lecture oculaire, manifestent un déficit d’automatisation des processus de bas niveaux (déficit dans le traitement des mots). Relativement à ces lecteurs qui cumulent les deux types de difficultés, les chercheuses anglaises constatent de la même façon que chez ceux qui souffrent prioritairement d’un déficit de déchiffrage : « slow or inaccurate word reading may leave the reader with insufficient processing capacity to compute the relations between successive words, phrases, and sentences to construct a coherent and meaningful representation of the text » (Cain et Oakhill, 2007 : 43).

D’où proviennent ces difficultés que l’on dit relatives aux processus de bas niveau ? En quoi consistent-elles plus précisément ? Comme le précisent les chercheurs de l’ONL, les problèmes peuvent provenir de déficits en identification des mots par voie directe ou par voie indirecte :

- dans le traitement graphophonologique portant sur des unités de taille variée (syllabes, parties de syllabe) qui sous-tend la capacité à déchiffrer des mots nouveaux (voie indirecte) ;
- dans l’automatisation de la reconnaissance des mots connus (voie directe) (ONL, 2000 : 262).

Précisons, relativement à l’identification des mots par voie directe, que l’automatisation de la reconnaissance orthographique est tout d’abord variable selon les individus : il faut entre 4 et 14 expositions à un même mot selon les sujets pour être en mesure de le reconnaître d’emblée par la voie orthographique.

Ensuite, certains enfants rencontrent, semble-t-il, des difficultés à mémoriser des « patrons » orthographiques : le passage du décodage au stockage est problématique pour certains, tandis que, pour d'autres, le stockage orthographique est entravé par des difficultés de compréhension, c'est-à-dire, plus précisément, par des difficultés dans l'association de la forme et du sens des mots (ONL, 2000 : 262-275).

En fin de compte, les opérations d'identification des mots déficitaires se traduisent par une lecture le plus souvent lente, hésitante, parfois erronée. Le déroulement de l'activité de compréhension s'en trouve ralenti ou négativement affecté. « Le risque est alors que les élèves faibles renoncent ou qu'ils évitent le plus possible la fréquentation autonome des textes » (ONL, 2000 : 268). Ils se privent ainsi de la pratique régulière de la lecture, dont ils ont tant besoin pour devenir peu à peu meilleurs lecteurs. Ce mécanisme, appelé parfois « l'effet Matthieu », conduit en effet les élèves à lire de moins en moins, donc de manière plus laborieuse, à une fréquence de plus en plus limitée, et ainsi de suite.

#### *2.2.1.2. Une deuxième sous-population de lecteurs présentant des difficultés spécifiques à la compréhension*

Une deuxième sous-population de lecteurs de 9 à 14 ans rassemble les jeunes dont les faibles performances en compréhension ne sont pas associées à des difficultés de décodage. Les scores sont faibles en compréhension, que les textes soient présentés à l'oral ou à l'écrit. D'après les chercheurs de l'ONL, les problèmes peuvent provenir de trois origines différentes, non mutuellement exclusives :

- la capacité de la mémoire temporaire (dite mémoire de travail) ;
- la connaissance et le traitement de certaines marques linguistiques (notamment le traitement des anaphores, l'effectuation des inférences) ;
- le contrôle et la régulation de la lecture (renvoyant à la métacognition) (ONL, 2000).

Concernant cette deuxième sous-population, constituée des enfants qui lisent avec fluidité (c'est-à-dire qui identifient et traitent aisément les mots) mais qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent, bref les élèves qui ont un déficit spécifique de compréhension, Kate Cain et Jane Oakhill pointent quant à elles des problèmes potentiels (récurrents auprès de cette sous-population) au niveau, non pas du mot ni de la phrase (les travaux et études étant à ce propos très divergents dans leurs

conclusions), mais du discours. Peuvent ainsi être sources de difficultés selon ces chercheuses :

- la réalisation des inférences ;
- la gestion des marques de cohésion textuelle (en particulier les anaphores) ;
- l'utilisation du contexte (phrastique ou textuel) pour tenter de comprendre un mot inconnu ou pour construire le sens global du texte ;
- le contrôle de la compréhension ;
- la connaissance (et la familiarité) des structures narratives ;
- et le stockage en mémoire (les difficultés de mémorisation pouvant être à la base de bon nombre des difficultés que rencontrent les faibles « compreneurs ») (Cain et Oakhill, 2007 : 46-53).

Les chercheuses précisent que, bien évidemment, aucune de ces habiletés n'est déficiente auprès de l'ensemble des jeunes relevant du profil des « faibles compreneurs », ni donc l'ensemble de ces habiletés déficientes chez un même « faible compreneur » (Cain et Oakhill, 2007 : 69).

### *2.2.1.3. Les pistes d'intervention auprès des deux populations décrites*

Cette distinction élémentaire introduite notamment par les travaux de l'ONL entre, d'une part, les élèves qui éprouvent des difficultés en ce qui concerne la construction de représentations cohérentes (quel que soit le média à partir duquel s'effectue l'activité de compréhension) et, d'autre part, ceux qui peinent à comprendre du fait que le traitement des mots leur pose encore plus ou moins problème, doit guider la prise en charge et l'organisation du travail individuel et collectif en classe.

Si des difficultés de traitement des mots subsistent, un travail systématique et régulier sur le code est indispensable (ONL, 2000 : 307) : on ne peut envisager une amélioration de la compréhension chez ces élèves « sans accroître le degré d'automatisation de leurs procédures d'identification des mots » (Goigoux, 1997 : 90). Toutefois, il serait illusoire de croire que l'amélioration de la qualité de l'identification des mots produit automatiquement une amélioration de la compréhension : il s'agit d'une condition nécessaire, mais non suffisante (Yuill et Oakhill, 1991). Par ailleurs, le travail sur l'identification des mots avec les élèves qui en ont le besoin, pour indispensable qu'il semble être, « ne saurait s'effectuer aux dépens du travail portant

sur la compréhension » (ONL, 2000 : 307). L'activité de lecture doit s'organiser en fonction de la compréhension et y conduire.

Si les difficultés concernent la compréhension elle-même, il s'agit de mettre en place des activités spécifiques visant la mémorisation des informations explicites du texte, la mise en relation des informations, les inférences, la mobilisation de connaissances antérieures et le contrôle de sa propre compréhension en vue de l'intégration dans une représentation cohérente (ONL, 2000 : 304-306).

On reviendra, dans le troisième chapitre de cette première partie de la thèse, sur les pistes d'intervention qui ont été tentées auprès de publics d'élèves en difficulté de lecture au début du secondaire et sur les résultats auxquels ces programmes ont abouti.

#### *2.2.1.4. Une distinction entre deux sous-populations à considérer avec prudence*

Penchons-nous, dans la foulée de quelques chercheurs, sur quelques-unes des réserves que l'on pourrait formuler relativement à la distinction entre les deux sous-populations décrites ci-avant. Ces réserves ne signifient pas la mise en cause de la distinction posée, mais aident, me semble-t-il, à adopter une posture prudente à son égard.

Tout d'abord, Martine Rémond et Francis Grossmann mettent tous deux en garde contre la vision dominante pour expliquer les difficultés de compréhension, à savoir le défaut d'automatisation qui rend les processus de décodage trop coûteux et entrave les processus inférentiels (Rémond, 2001 et Grossmann, 2003). Cette hypothèse des effets en cascade liés à un mauvais décodage, défendue entre autres par Perfetti (Perfetti, 1985), s'applique à la première sous-population mise en évidence dans le point précédent. Martine Rémond s'appuie sur diverses recherches pour contester cette vision dominante : selon elle, l'hypothèse d'effets en cascade liés à un mauvais décodage (Perfetti, 1985) ne peut s'appliquer à l'ensemble de la population des mauvais lecteurs. Ses propres travaux (Rémond, 1993a, 1993b et 1999) valident plutôt l'hypothèse de la pluralité des sources de difficultés de compréhension, déjà défendue par d'autres (notamment Levy et Hinchley, 1990 ; Yuill et Oakhill, 1991). Les élèves « mauvais lecteurs » sont largement hétérogènes y compris au plan motivationnel (Rémond, 2001).

Francis Grossmann, quant à lui, met en question la vision dominante d'effets en cascade en provenance d'un traitement des mots déficitaire en interrogeant l'idée que

la compréhension verbale soit une capacité générale, dans laquelle les spécificités de l'écrit n'interviennent que de manière accessoire (les psychologues de la cognition tendent à considérer en effet que comprendre un message écrit ou un message oral ne présente guère de différences du point de vue des processus mentaux mis en œuvre). Même s'il défend un modèle intégratif refusant une dichotomie trop stricte entre la langue de l'oral et celle de l'écrit, il lui semble que les facteurs d'organisation spécifiques de l'écrit ne doivent pas être sous-estimés pour autant. D'une part, l'écrit est balisé différemment de l'oral (Grossmann prend, pour le montrer, l'exemple des pauses orales ou des signaux prosodiques à l'oral qui ne sont pas du même ordre que certains signes de l'écrit, notamment de ponctuation) ; le fonctionnement sémiotique de l'écrit comporte ainsi des spécificités qu'il importe de prendre en compte. D'autre part, « certains genres discursifs se rencontrent prioritairement à l'écrit, ou lui appartiennent en propre » : si certains enfants éprouvent des difficultés de compréhension, c'est donc aussi peut-être parce qu'ils n'ont pas bénéficié suffisamment de certaines formes d'exposition à certains écrits et doivent, dans cette mesure, apprendre le code, automatiser le décodage en même temps que s'approprier les spécificités de la culture écrite (notamment de certains genres écrits complexes) (Grossmann, 2003 : 3). Ces remarques du chercheur ne manquent pas d'interpeler dans la mesure où c'est précisément sur l'équivalence entre compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit que s'appuie la distinction entre deux sous-populations de lecteurs en difficulté, entre deux grandes catégories de difficultés de lecture (traitement des mots et compréhension).

Ensuite, Francis Grossmann interroge la notion de « reconnaissance des mots », dont il montre qu'elle désigne une disparité de niveaux d'analyse (niveaux qui sont rarement pris en considération de manière équivalente dans les études sur la lecture) : les composantes graphique (le mot comme suite de lettres codifiée), sémantique (le mot comme unité minimale de signification) et morphologique (le mot comme objet *construit*). En réalité, « l'activité qu'effectue le lecteur ne se limite pas à la reconnaissance des mots, mais s'appuie sur une analyse – en grande partie automatisée – des différents niveaux qu'incorpore le complexe formé par le mot, cette analyse pouvant varier d'un mot à l'autre, et d'un lecteur à l'autre » (Grossmann, 2003 : 2). Sans compter, ajoute Grossmann, « qu'en parlant de "reconnaissance de mots", on laisse aussi échapper les aspects syntaxiques et énonciatifs [...] comme si l'activité de lecture ne faisait ici que reproduire la réception du flux sonore » (Grossmann, 2003 : 4). Il est vrai, là aussi, que les travaux qui touchent au déficit des traitements instrumentaux évoquent peu les aspects morphologiques ou syntaxiques, l'ONL

souligne notamment le peu d'études qui ont été consacrées jusqu'ici au niveau morphématique dans l'activité de lecture (ONL, 2000).

En somme, deux raisons – au moins – incitent à la prudence à l'égard d'un modèle explicatif centré (trop exclusivement) sur le groupe des « faibles décodeurs » par distinction d'avec le groupe des « faibles compreneurs » : d'une part, les mauvais lecteurs ont des profils et des itinéraires plus diversifiés qu'on ne le croit ; d'autre part, on pourrait bien se méprendre en partie sur ce que sont les activités de compréhension de l'écrit et de reconnaissance des mots.

## 2.2.2. Vers une typologie (provisoire) des difficultés de lecture

Dans la tentative de typologie suivante, les difficultés sont organisées conformément au modèle de la lecture proposé au chapitre précédent : les difficultés potentielles de lecture peuvent être générées par chacune des composantes en interaction dans toute activité de lecture, à savoir le texte, le lecteur et le contexte. Les difficultés de *lecture* ne sont en effet pas toujours des difficultés de *lecteurs* mais elles sont aussi largement générées par le texte (parfois délibérément) et/ou par la tâche ou la situation de lecture proposée, à fortiori quand il s'agit de lecture scolaire. Une telle réflexion doit sans doute nous inciter à ne pas trop vite placer la difficulté du côté du lecteur, mais plutôt à considérer tout à la fois les difficultés prévisibles du texte, de la tâche d'exploitation proposée et des lecteurs.

### 2.2.2.1. Des difficultés du côté des textes

Catherine Tauveron (2001) distingue, parmi les problèmes posés par le texte, les problèmes de compréhension et d'interprétation. Comme je l'ai rappelé dans le chapitre précédent, les problèmes de compréhension programmés par le texte littéraire font de lui un texte « résistant », de type « réticent » : il en dit moins qu'il ne devrait en dire, de sorte que le lecteur est « empêché » dans sa saisie immédiate de l'intrigue. Il doit, pour comprendre, détecter et remplir, deux opérations que les manuels, à travers le questionnement, opèrent en général à la place de l'élève : le lecteur doit détecter, à partir du seul dit du texte, qu'il y a du vide à combler (il s'agit de comprendre davantage qu'il n'entend) ; il doit ensuite le remplir par une attention aux indices du texte ; par la mobilisation, la mise en relation et l'intégration de connaissances préalables pertinentes ; par l'inférence... Les obstacles textuels de ce type de récit sont, par exemple, l'adoption d'un point de vue inattendu, biaisé ou contradictoire ; la perturbation de l'ordre chronologique ; la présence d'ellipses importantes ; la difficulté



d'identifier la nature du monde représenté ; l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits ; l'intertextualité ; l'ambiguïté des reprises anaphoriques ; l'effacement des relations de cause à effet ; l'éloignement des canons du genre (qui empêche de l'identifier) ; la mise en scène de la lecture ou de l'écriture (récits métanarratifs) ou encore la perturbation des valeurs attendues ou le masquage des valeurs. Patrick Joole pointe, en outre, les structures narratives par entrelacement ou par emboîtement, auxquelles les élèves sont en général peu familiarisés et qu'ils ne parviennent donc pas aisément à reconnaître ; le nombre élevé de personnages dès les premières pages ; les insertions de fragments descriptifs (portraits et descriptions de lieux) et discursifs (monologues, dialogues, propos rapportés au style indirect ou narrativisés) à travers lesquels l'histoire se poursuit (et que les élèves en difficulté identifient erronément comme une pause dans le récit)... (Joole, 2006 : 25-27).

Les problèmes d'interprétation programmés délibérément par le texte littéraire font de lui un texte « résistant », de type « proliférant » : il en dit plus qu'il ne devrait dire, de sorte que les interprétations se révèlent plurielles. Les obstacles textuels de ce type de récit sont la présence d'éléments polysémiques, par exemple une fin ouverte, la latence de significations morales, symboliques ou idéologiques (Tauveron, 2001).

En dehors des textes « résistants », les textes « ordinaires », pour reprendre l'expression de Francis Grossmann (Grossmann, 2003), peuvent poser des problèmes parfois tout aussi intéressants que ceux qui sont offerts par les écrits littéraires, sur le plan énonciatif ou rhétorique : Grossmann cite en exemple les faits divers dans la presse écrite, qui posent bien souvent problème eu égard aux points de vue, et les documentaires, notamment dans les journaux pour enfants, qui comportent des obstacles liés aux schémas rhétoriques et aux finalités en raison d'un effet de brouillage (la narration dans les textes documentaires pour les enfants est mise au service de la dimension proprement étiologique du texte : derrière l'anecdote, il s'agit de percevoir l'enjeu épistémique). Relativement au texte documentaire scientifique, Brigitte Marin, Jacques Crinon, Denis Legros et Patrick Avel ont montré que, si le traitement de la surface textuelle est facilité par l'organisation syntaxique et la structuration des énoncés, d'autres caractéristiques du genre en rendent la compréhension parfois plus problématique que celle de textes narratifs : la complexité des phrases, la distance entre les constituants immédiats de la phrase, la présence de transformations (transformations passives, nominalisations...), la densité des informations et la concision du texte, l'élimination des redondances, les assertions nombreuses dans une même phrase, les anaphores (leurs référents ne sont pas familiers ni disponibles dans la mémoire à long terme), la spécialisation du lexique (que

le contexte aide peu à éclairer), la nécessité de réaliser des inférences renvoyant à la causalité du monde physique (plus complexe à traiter que la causalité intentionnelle), le renvoi à des connaissances non évoquées par le texte, relevant du modèle de situation... (Marin, Crinon, Legros et Avel, 2007 : 119-121).

Le relevé des difficultés potentiellement ou délibérément posées par le texte au (jeune) lecteur que je viens d'amorcer ici devrait favoriser la conscientisation des maîtres et des élèves à propos de certains obstacles à l'activité de compréhension que l'on ne peut considérer comme des difficultés de *lecteurs*. Il faut rappeler en outre que « les lectures au collège sont diversifiées » et que « les textes de physique, de biologie, d'histoire présentent des degrés différents de difficultés<sup>24</sup>, qui s'expriment d'ailleurs par des différences corrélatives dans le nombre et la durée des fixations oculaires ainsi que dans le nombre de régressions » (Fayol, Morais et Rieben, 2007 : 103). À l'égard des difficultés de lecture occasionnées par les textes, Catherine Tauveron (2004) insiste sur l'importance d'une « déculpabilisation » des élèves en difficulté : prendre conscience du fait que les difficultés de compréhension ne sont pas toujours imputables au lecteur mais le sont aussi – parfois – au texte lui-même qui peut mettre délibérément le lecteur dans l'embarras, chercher à le piéger ou à lui donner du fil à retordre peut véritablement rassurer les faibles lecteurs.

#### 2.2.2.2. Des difficultés de lecteurs

Quelques-unes des difficultés posées par les textes ayant été décrites, on peut à présent examiner de plus près les difficultés les plus fréquentes que rencontrent les élèves les moins habiles dans leur travail de lecteurs. Celles-ci peuvent être schématiquement classées en trois groupes en interrelation : le déficit de familiarisation, de clarification et d'autorégulation ; le déficit de maîtrise des principaux processus et principales stratégies de lecture ; le déficit d'estime de soi et de « sécurité lectorale » (De Croix et Ledur, 2008). Il va de soi que la proposition de classification sous forme de liste que l'on trouvera dans les pages qui suivent ne vise ni l'exhaustivité, ni la caractérisation (définitive) du « mauvais lecteur » (qui n'existe pas dans l'absolu), ni encore la réduction du sujet à sa non-lecture ou à ses manques au détriment de l'analyse de ses réussites et de ses conduites face à l'écrit. Il s'agit bien plutôt de déplier, pour mieux les comprendre, les difficultés de lecture que peuvent,

---

<sup>24</sup> Cela ne revient pas à dire que les textes de telle discipline sont plus faciles ou plus difficiles que ceux de telle autre discipline. La difficulté provient de la diversité des problèmes posés par cet éventail de textes qui s'élargit au début du collège. Ces problèmes peuvent être surmontés ou non selon le degré de connaissance et de familiarité de l'élève avec les mots et les concepts, selon la nature plus ou moins concrète ou abstraite de l'information (Fayol, Morais et Rieben, 2007).

sous une forme unique et complexe à chaque fois, rencontrer les lecteurs ordinaires les moins habiles.

#### 2.2.2.2.1. Premier groupe de difficultés : un déficit de familiarisation, de clarification et d'autorégulation

- Certains élèves sont peu familiarisés avec l'univers du livre, la culture de l'écrit et la diversité de ses usages ; ils sont peu familiers des pratiques de la lecture (littéraire) et des formes de relation à l'écrit requises à l'école

Une première catégorie de difficultés a trait au manque de familiarisation des élèves avec l'univers du livre et, plus généralement, avec les pratiques sociales de l'écrit. Comme le montrent de façon récurrente les évaluations institutionnelles, de nombreux élèves en difficulté de lecture ne fréquentent qu'exceptionnellement les lieux du livre (librairie, bibliothèque...) et ne manipulent que peu ou pas de livres (en dehors de l'école ou, plus exactement, du cours de français). Leur représentation de l'objet-livre est par conséquent approximative. Par ailleurs, la lecture n'est pas toujours une activité valorisée dans leur entourage ; ces élèves n'appartiennent pas à un cercle, à une « communauté » où les lectures sont partagées, échangées ; ils ne perçoivent donc pas l'utilité des livres et éprouvent des difficultés à choisir un ouvrage en fonction d'un projet de lecture.

Cette absence de projet est susceptible d'entraver la construction de sens. Comme le rappelle Gérard Chauveau, « lire, c'est nécessairement lire pour : s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'émouvoir, etc. [...] La lecture n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur » (Chauveau, 2003 : 5). En situation scolaire, la tâche proposée par l'enseignant tient souvent lieu de projet de lecture. L'élève qui ne développe aucun projet personnel de lecture, qui considère exclusivement cette activité comme une tâche scolaire à effectuer, risque bien de ne jamais entrevoir le sens du texte qui lui a été proposé. On touche là aux difficultés de lecture générées par le contexte ou la situation de lecture (scolaire), lesquelles seront développées ultérieurement.

En outre, les faibles lecteurs se sentent bien souvent exclus des pratiques de lecture littéraire, pour y être, là aussi, peu familiarisés par leur origine socioculturelle. Relativement à la lecture de textes de fiction, et plus particulièrement de textes résistants, les mauvais lecteurs semblent souffrir d'un manque de familiarisation. Rappelons qu'au 1<sup>er</sup> degré différencié, les évaluations institutionnelles ont révélé que

les lecteurs réguliers de romans constituent une minorité des élèves. Or la compétence lectorale dépend, entre autres, de la fréquence des rencontres avec les livres. Dans le cas contraire, les lecteurs sont trop étrangers au fonctionnement, à la mécanique d'un récit. Ceci les empêche d'émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire, voire de mobiliser leurs compétences interprétatives. Plus précisément, le déficit de familiarisation aux récits peut se traduire par un « rapport inadéquat à la fiction », comme l'a montré Catherine Tauveron (2005). Ce rapport inadéquat, observé chez des élèves en difficulté de lecture au primaire, peut prendre trois formes différentes. Certains enfants « entrent de plain-pied dans les histoires sans jamais se poser de questions parce que pour eux tout est possible, tout est admissible sans examen (et donc rien n'est surprenant) dès lors qu'on est dans la fiction » : s'ils ne s'étonnent pas, ces enfants sont donc aussi incapables de se questionner sur le texte ou de rechercher une logique aux mondes fictionnels (Tauveron, 2005 : 99). D'autres jeunes lecteurs, mais ils sont moins nombreux d'après la chercheuse, « n'entrent pas dans la fiction, au nom du principe de réalité » : l'histoire est tout simplement *impossible*, parce qu'elle *n'existe pas vraiment* (Tauveron, 2005 : 99). D'autres, enfin, « lisent la fiction au travers de leur réalité » : ces enfants ont alors des difficultés « à entrer dans les univers de fiction et à accepter comme une donnée leurs propres lois de fonctionnement et leur propre système de valeurs », ils ne peuvent « aborder la lecture des histoires comme un renoncement (provisoire) à soi » (Tauveron, 2005 : 99).

Par ailleurs, comme l'a bien montré Bernard Lahire, il convient de « relativiser sociologiquement [la lecture interprétative, qui est une] "lecture par références" : cette lecture qui ne se fait que dans le rapport à d'autres lectures préalables n'est pas le mode de lecture de ceux qui lisent en faisant référence, non pas à des livres, mais à des schèmes éthico-pratiques d'expériences » (Lahire, 1993 : 114-115). Les faibles lecteurs, issus le plus souvent de milieux socioculturels défavorisés ou populaires (le pluriel s'impose, ces milieux populaires étant sensiblement différents selon les origines géographiques, les origines urbaines ou rurales...), pratiquent une autre forme de lecture, qui n'est pas une lecture « littérairement ancrée », mais « pragmatiquement ancrée », mettant en avant « le thème, le sujet et les effets de réel produits par le style et/ou par le contexte » quand la première mobilise essentiellement des références culturelles « relativement autonomes » et favorise une approche centrée sur la forme, à l'exclusion de toute dimension pragmatique (Lahire, 1993 : 115).

Nicole Robine a, quant à elle, bien montré que les obstacles à la lecture des jeunes dans les milieux populaires résident en premier lieu dans l'opposition entre deux systèmes de valeurs référentielles et de pratiques culturelles et, en second lieu, dans

un rapport différent, particulier au livre, au texte et aux contenus que ceux-ci véhiculent (Robine, 2005). Cette relation particulière est constitutive des milieux populaires par comparaison avec les milieux dits lettrés et plus aisés. Ainsi, la vie familiale prépare ces jeunes à une conception instrumentale du savoir, centrée sur l'intelligence pratique, alors que l'école (primaire et secondaire) attend une adhésion à la lecture littéraire sans, bien souvent, parvenir à la construire. Le conflit entre la culture scolaire d'une part, la culture professionnelle et familiale d'autre part, « prend sa source et se manifeste dans une autre relation à l'écrit » (Robine, 2005 : 7). Les enquêtes psychosociales ainsi que les observations au cours de séances de psychothérapie individuelles et collectives conduites par Nicole Robine depuis vingt ans auprès de jeunes issus de milieux populaires ont permis de caractériser quelque peu la relation à l'écrit de ces jeunes (Robine, 2005). Celle-ci est marquée par :

- une vision du texte comme instance de dévalorisation de soi ;
- des goûts fondés sur des modes de récit et d'écriture plus que sur des genres ;
- une rupture prononcée entre la lecture (un loisir personnel) et la lecture à/pour l'école (un travail scolaire comme un autre) ;
- des modes d'approvisionnement centrés sur les circuits commerciaux et/ou le circuit familial et amical (ces jeunes éprouvent des difficultés à choisir leurs lectures dans la mesure où le maniement du livre et le vocabulaire afférent leur sont inconnus, où le repérage dans la division en chapitres ou dans une encyclopédie à renvois successifs leur paraît compliqué... ; ils ont peur de paraître malhabiles et excluent donc l'idée d'entrer dans une librairie ; ils privilégient dès lors les circuits commerciaux et les livres de littérature de grande consommation dont ils sont familiers, dans la mesure où ceux-ci les sécurisent et facilitent le choix grâce à un tri déjà opéré à l'intention d'un lecteur populaire ; mais ils s'appuient aussi, parce que cela dispense de choisir soi-même, sur les livres qui circulent (éventuellement) dans la famille ou le cercle amical) (Robine, 2005 : 7-10).

En somme, « le lecteur populaire cherche à lire dans des bornes de sécurité culturelle » (Robine, 2005 : 11). Discerner l'offre de lecture est une opération hautement qualifiée à laquelle le lecteur populaire ne se sent pas initié. L'ensemble des obstacles à la lecture des jeunes en milieux populaires que je viens de tenter de décrire touchent aux valeurs qui régissent ces mêmes milieux : comme le précise

Nicole Robine, « lire peu et de façon sporadique, c'est se conformer aux habitudes familiales, c'est affirmer une filiation culturelle<sup>25</sup> » (Robine, 2005 : 12).

- Certains élèves se méprennent sur la nature de l'activité de lecture (littéraire) ; leurs représentations font obstacle à l'apprentissage et à la pratique de la lecture

Une deuxième catégorie de difficultés concerne un déficit de clarification de la nature de l'activité de lecture (littéraire), notamment en raison de représentations erronées qui font obstacle à la pratique de la lecture et à son apprentissage.

Tout d'abord, pour poursuivre sur les difficultés que rencontrent les jeunes issus des milieux populaires, pointons une autre de leurs caractéristiques qui semble bien constituer une représentation faisant obstacle à la pratique de la lecture littéraire. Aux yeux de ces élèves, la lecture littéraire revêt en effet un caractère hautement arbitraire. Comme le soulignent Jean-Maurice Rosier et Marie-Christine Pollet, « la lecture interprétative relève, pour l'apprenant-élève, de la subjectivité et de l'avis personnel se situant, par son arbitraire même, dans un en-deçà de la lecture-compréhension, car le lecteur ne fait aucune prévision raisonnée » (Rosier et Pollet, 1996 : 292). En d'autres termes, l'élève ne perçoit ni la valeur ni le sens d'une lecture prenant en compte la littérarité du texte, qu'il assimile à « un commentaire erratique, subjectif et arbitraire » (Rosier et Pollet, 1996 : 294). Dès lors, l'étude des textes littéraires paraît dérisoire au « faible lecteur » qui ne peut concevoir que celle-ci lui permette de développer des compétences transférables. En somme, les élèves issus de milieux populaires résistent à pratiquer la lecture littéraire, considérée comme arbitraire, non raisonnée et donc, non valide (De Croix et Ledur, 2001). En outre, le lecteur populaire semble peu conscient de la possibilité de chercher (et de trouver) un (des) sens caché(s) dans le texte et est intimement convaincu qu'il n'y a qu'une vérité (très souvent, si son travail de lecteur n'aboutit qu'à des hypothèses ou à la coexistence de plusieurs interprétations, il est déçu) : « en raison de l'effort à fournir, il veut être certain de ce qu'il lit » (Robine, 2005 : 10).

Ensuite, les élèves se méprennent sur la nature de l'activité de lecture : la compréhension résulte pour eux de la somme d'identifications des différents mots qui composent un texte (Goigoux, 1997, 2002 ; Cèbe et Goigoux, 2007 ; Tauveron, 2004). Les élèves n'ont pas conscience de l'activité de compréhension en elle-même et du

---

<sup>25</sup> Bien entendu, la culture scolaire sera elle aussi constitutive des lecteurs populaires : l'école contribue à modeler les goûts et les comportements de lecture, tout comme la famille et l'origine socioculturelle. Le métissage de ces deux cultures s'opère toutefois de façon très différente d'un sujet à l'autre.

travail qu'elle présuppose : ils semblent la considérer comme un « produit naturel » de l'identification des mots. Comme le précise Danièle Manesse à la suite de l'analyse d'un questionnaire de représentation soumis à plus de 300 élèves de collège, « la lecture est envisagée comme l'*oralisation* de l'écrit. Lire, c'est *dire*, en articulant, en s'arrêtant aux points, en mettant le ton, etc. » (Manesse, 2007 : 29). Si, en principe, cette représentation, courante vers 7 ou 8 ans, devrait faire place vers 12 ou 13 ans à une représentation associant la lecture à une activité de construction de sens, on constate qu'elle persiste bel et bien à cet âge chez les lecteurs en difficulté (Rémond, 2003). Amenés à s'exprimer sur les difficultés qu'ils rencontrent en relation avec la lecture, ces élèves évoquent toujours en premier lieu les problèmes techniques de déchiffrage, et ce dans une proportion qui s'amenuise sans disparaître entre le début et la fin du collège (Manesse, 2007 : 29). Ils évoquent aussi de façon récurrente des difficultés lexicales et ce jusqu'à la fin du collège (Manesse, 2007 : 30). Les résultats issus de ces études (Rémond, 2003 ; Manesse, 2007) en recourent bien d'autres, par exemple ceux qu'obtiennent Sylvie Sylvalise et Gérard Chauveau à partir d'un corpus d'entretiens métacognitifs réalisés auprès de « bons » et de « mauvais » lecteurs de sixième (début du secondaire en France) : dans leurs essais de définition du savoir-lire, les lecteurs les moins performants « s'attachent seulement à l'oralisation (ou à la diction) et aux unités lexicales » (Chauveau, 1997 : 211).

Comme le montrent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, ce « faux savoir » semble bien conduire les lecteurs à des traitements inadéquats : lecture mot à mot, traitement des phrases comme autant de phrases isolées, confusion entre lecture-compréhension et recherche d'informations au départ d'un questionnaire soumis à posteriori, ignorance de la nécessité d'élaborer des représentations provisoires, d'être prêt à les remettre en cause au fil de sa lecture (pas de prise en compte de la compréhension comme processus cyclique)... (Cèbe et Goigoux, 2009). Mais les élèves, eux, n'ont pas conscience qu'ils ne comprennent pas (ou pas ce qu'il faudrait) ; plus exactement, le problème est qu'ils comprennent quelque chose dont ils pensent qu'il s'agit de ce qui est à comprendre : Roland Goigoux montre bien à cet égard que ces élèves picorent des informations éparses dans le texte, se construisent des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) mais qui ne présentent aucune articulation d'ensemble (ce que le chercheur nomme la compréhension « en îlots ») (Goigoux, 2002). Seule une intervention extérieure (celle d'un pair ou, le plus souvent, de l'enseignant) permettra à l'élève de prendre conscience des limites ou des incohérences de sa compréhension. Ce manque de conscience de la non-compréhension en cours handicape fortement

l'élève dans ses tentatives de faire signifier un texte comme dans les tâches censées mesurer la qualité de sa compréhension (Cèbe et Goigoux, 2009).

Relativement à cette méprise, à cette représentation erronée de l'activité de lecture comme activité de traitement des mots, Catherine Tauveron (2004) fait l'hypothèse qu'elle pourrait expliquer en grande partie le défaut d'automatisation de l'identification des mots chez les faibles lecteurs. La non-maitrise de la fonction instrumentale (et des autres traitements de l'écrit) devient alors la conséquence (et non la cause) de cette représentation erronée.

Enfin, les représentations erronées des élèves peuvent concerner la référence, vécue comme prioritaire, aux données iconiques. Dans une recherche sur les élèves en difficulté de lecture au primaire, Catherine Tauveron interroge le lieu commun selon lequel « les élèves en difficulté auraient besoin d'images », et montre que le besoin d'images ne naît pas des difficultés du lecteur, mais les forge au contraire (Tauveron, 2005 : 99). Elle en réfère au rituel, fréquent en maternelle, de la présentation d'albums de manière fragmentée, l'image venant illustrer la partie de texte lu ou servant à répondre aux questions posées par les enfants, pour mettre en relation la représentation erronée des élèves et les pratiques didactiques des maîtres qui, parce qu'« elles [...] donnent à penser que lire c'est inventer une histoire en regardant les images », « sont préjudiciables à une bonne perception de l'acte de lire par les élèves » (Tauveron, 2005 : 100). Si la lecture d'albums se fait bien entendu moins fréquente au début du secondaire, on peut penser que cette représentation erronée fait toujours obstacle à la pratique de la lecture chez les adolescents. En particulier, la présentation de supports comportant des données iconiques (depuis les illustrations insérées dans un roman jusqu'aux bandes dessinées ou aux mangas) génère chez certains élèves ce traitement déséquilibré des données textuelles par rapport aux données iconiques – de tels supports n'étant pas associés dans leur représentation à la nécessité d' « une lecture conjointe et dialectique » des deux types de données (Tauveron, 2005 : 99).

- Certains élèves souffrent d'un déficit métacognitif et n'autorégulent pas leur activité de lecture

Une troisième catégorie de difficultés observables dans le travail des élèves touche au déficit d'autorégulation. Selon Roland Goigoux, ce sont les compétences métacognitives qui, en lecture, différencient le plus nettement les lecteurs experts des lecteurs faibles (Goigoux, 1997). Un bon lecteur évalue fréquemment sa propre



compréhension, et sait que cet autocontrôle est non seulement possible, mais nécessaire. Il a construit un ensemble de connaissances métacognitives (relatives au lecteur, aux tâches, aux stratégies de lecture) et de compétences métacognitives relatives à la régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension...).

À l'inverse, les lecteurs en difficulté « n'ont pas une représentation claire de leur propre activité de lecture et ne savent pas comment s'y prendre » (Goigoux, 1997 : 76) ; « ils ont une très faible conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre » (Goigoux, 1997 : 85). En un mot, ce qui fait défaut aux lecteurs les plus fragiles, c'est tout ce qui a un rapport avec la planification, l'anticipation, la régulation, le contrôle et l'évaluation, toutes ces démarches étant assurées par l'élève lui-même sur sa propre activité intellectuelle (Goigoux, 2002 : 7). Les problèmes d'autorégulation caractérisent à des degrés divers les élèves dont les enseignants déclarent qu'ils ont, plus généralement, des difficultés de centration de leur attention sur la tâche scolaire, qu'ils ne planifient pas leurs actions, mais se jettent au contraire très vite dans la réalisation (Goigoux, 2002, 2007).

D'autres chercheurs pointent eux aussi le déficit métacognitif des élèves en grande difficulté de lecture. C'est notamment le cas de Martine Rémond, qui relève de façon récurrente, à travers les diverses études qu'elle a menées auprès de populations de mauvais compreneurs d'âges différents, une même difficulté à « exercer un contrôle métacognitif aussi achevé que celui des bons compreneurs » (Rémond, 2001 : 118). Diverses tâches utilisées comme instruments de mesure (par exemple la tâche de détection des incohérences, celle d'autoévaluation de la compréhension lors de la lecture de textes) montrent :

- que les mauvais compreneurs surévaluent leur compréhension (justement parce qu'ils n'ont pas conscience qu'ils ne comprennent pas, comme j'ai tenté de l'expliquer ci-avant) ;
- qu'ils manquent de procédures de contrôle de la lecture en cours, telles que la planification, l'autoévaluation et la révision (ces lecteurs ne modifient pas leur méthode d'analyse du matériel textuel en fonction de sa « nature » ni de l'objectif qu'ils poursuivent ou qui leur est assigné ; ils ne modulent pas leur vitesse pour un traitement plus approfondi du texte et ne font pratiquement jamais de retours en arrière, alors que cette stratégie de révision est fort utile en lecture, en particulier face à des textes résistants) ;

- qu'ils ont des connaissances métacognitives moins nombreuses et moins précises que les « bons » compreneurs.

Les expériences menées par Martine Rémond ont permis de conforter l'hypothèse d'une relation entre l'exercice pertinent du contrôle métacognitif, le niveau de connaissances métacognitives et l'efficacité de la compréhension (Rémond, 2001 : 119). J'évoquerai par la suite les résultats des interventions qu'elle a menées.

De leur côté, Kate Cain et Jane Oakhill constatent semblablement, autant par leurs propres travaux qu'à la suite d'une revue rigoureuse des principales études expérimentales sur le sujet, que les problèmes liés au contrôle de la lecture en cours sont récurrents chez les mauvais compreneurs. Plus encore, il semble que ce soit la seule difficulté reconnue unanimement comme étant caractéristique de la sous-population des mauvais compreneurs (Cain et Oakhill, 2007). De même, la plupart des travaux réunis dans le numéro 35 de la revue *Repères* consacré aux « Ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège », évoquent une déficience prégnante des mauvais lecteurs dans le domaine métacognitif (Nonnon et Goigoux, 2007a).

Le déficit métacognitif, comme les représentations erronées de l'activité de lecture, peut déboucher sur des traitements inadéquats. Relèvent du déficit d'autorégulation (et peuvent dès lors contribuer à le rendre perceptible à un observateur extérieur), les attitudes et comportements suivants :

- le contrôle de la compréhension au seul niveau propositionnel (rarement au niveau interphrastique et textuel) ;
- la dépendance totale à l'égard de l'enseignant qui, seul, pose les questions, valide les réponses (la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome de construction progressive du sens, mais repose sur une tutelle externe) ;
- la mémorisation de la forme littérale des énoncés et, plus généralement, la difficulté à réguler sa propre mise en mémoire ;
- la tendance à effectuer systématiquement une lecture linéaire, mécanique, sans pauses ni retours en arrière (difficulté de moduler la vitesse de lecture en fonction du texte ou de l'intention de lecture) (Cèbe et Goigoux, 2009).

Certains de ces comportements seront repris pour être davantage développés dans le deuxième groupe de difficultés de lecture, relatif au déficit de maîtrise des processus et stratégies de lecture.

La convergence de constats autour du déficit métacognitif signifie-t-elle que les préconisations pour les pratiques de classe aient à se focaliser nécessairement sur l'entraînement métacognitif ? La question, posée par Elisabeth Nonnon, mérite sans doute de rester ouverte en dépit des résultats plutôt encourageants obtenus par les expériences déjà tentées en relation avec le développement métacognitif des élèves qui ont des difficultés de compréhension (Nonnon, 2007). En effet, « si pour des élèves comme ceux-là, le dédoublement par rapport à l'activité, l'analyse introspective, la verbalisation de procédures mentales, le rapport distancié et analytique aux textes sont des dispositions particulièrement peu familières qui les mettent en difficulté, faut-il en faire une modalité d'aide privilégiée et prioritaire ? » (Nonnon, 2007 : 25). La question sera abordée au chapitre III de cette première partie. Quoi qu'il en soit, ce déficit d'autorégulation, cette possibilité de se représenter le but à atteindre et d'anticiper sur les actions à réaliser pour y parvenir, les mettre en œuvre et contrôler sa propre activité (notamment en se posant des questions à soi-même), interpelle particulièrement enseignants et chercheurs dans la mesure où c'est justement la capacité d'autoréguler qui fait persévérer, même lorsque l'on bute sur un élément (on sait que l'on dispose d'autres ressources pour parvenir au but recherché). Si l'élève se décourage et abandonne, il se prive du même coup des occasions de lecture qui, répétées et exercées, lui permettront de devenir au fur et à mesure meilleur lecteur.

#### 2.2.2.2. Deuxième groupe de difficultés : un déficit de maîtrise des principaux processus et principales stratégies de lecture

La non-maîtrise ou l'absence de mise en œuvre des principaux processus et stratégies de lecture constituent un deuxième groupe de difficultés de lecture. Ces obstacles, que l'on peut en partie considérer comme les conséquences d'une absence de familiarisation avec l'univers de l'écrit, d'une représentation erronée de l'acte de lecture ou encore d'un déficit d'autorégulation, peuvent concerner l'ensemble des processus identifiés dans le modèle de la lecture au chapitre précédent, à savoir les opérations mentales suivantes : l'identification des mots ; la représentation mentale ; la sélection pertinente, la mémorisation et la liaison d'informations ; l'émission d'hypothèses ; l'inférence ; la mobilisation des connaissances antérieures et le contrôle métacognitif. Ces obstacles peuvent, en relation avec le processus métacognitif, consister en une difficulté, voire une incapacité, à identifier une (des) stratégies de lecture adéquate à un texte ou à une situation de lecture donnée et à la (les) mettre en œuvre efficacement. Les stratégies de lecture (modes de lecture adoptés délibérément) que

les mauvais lecteurs éprouvent le plus de peine à mobiliser sont la lecture de repérage (centrée, non sur la linéarité du texte, mais sur la localisation d'éléments ponctuels), la lecture à rebours, la lecture à vitesse modulée afin de permettre tel ou tel traitement du texte... Examinons plus avant ce deuxième groupe de difficultés.

- Des difficultés à identifier des mots et des phrases

Selon Fayol, Morais et Rieben, la lecture, devenue disciplinaire au début du secondaire, exige une flexibilité et un degré d'habileté qui sont proches de ceux du lecteur adulte ; dans cette mesure, « une habileté insuffisante, d'une part, dans l'application des correspondances graphophonologiques, qui gêne alors le traitement des mots nouveaux, en particulier de ceux qui relèvent du vocabulaire technique, et, d'autre part, dans l'identification trop faiblement automatisée des mots écrits ne permet pas de faire face aux nouvelles exigences » (Fayol, Morais et Rieben, 2007 : 101). Et les chercheurs d'ajouter qu'il ne faudrait pas se méprendre en attribuant au collègue des exigences trop élevées alors que ce sont les habiletés des lecteurs eux-mêmes qui font problème, le déficit étant seulement mis en lumière par le passage délicat dans le secondaire (Fayol, Morais et Rieben, 2007).

Au niveau du mot, les difficultés dont il est question ici peuvent concerner l'identification des mots et l'accès à leur signification dans le contexte. Au niveau de la phrase, elles affectent le repérage des relations syntaxiques entre les constituants et la signification attribuée à des phrases isolées.

Certains mauvais lecteurs éprouvent à des degrés divers des difficultés à **identifier des mots**, à les saisir globalement par l'œil ou à les décomposer pour les déchiffrer, à diminuer le temps de fixation d'un mot, à varier la taille des sauts d'un morceau de texte à un autre (empan), à éviter la subvocalisation pendant la lecture... autant d'obstacles qui touchent à la fonction instrumentale de la lecture et qui ont une incidence directe sur la construction du sens du texte, comme j'ai tenté de le montrer plus haut. En effet, plus le décodage sollicite l'activité cognitive du lecteur, moins son attention est susceptible de se porter sur le sens du message. Ces élèves, que l'on qualifie parfois de mauvais décodeurs, ont peu le réflexe de vérifier ce qu'ils décodent en faisant appel au sens de la phrase ou du texte (signe que décodage et compréhension ne sont pas simultanés). En réalité, le plus grand nombre de ces élèves en difficulté possèdent les processus d'identification des mots (par voie directe ou indirecte), mais ces derniers ne sont pas suffisamment automatisés. Ce manque

d'automatisation fait du mauvais décodeur au début du secondaire un lecteur généralement lent<sup>26</sup>, comme le remarquent notamment Daniel Bain, Serge Erard et Monique Séchaud (1994 : 102).

En outre, le lecteur précaire éprouve bien souvent des difficultés à identifier le sens d'un mot : persuadé qu'il s'agit là de l'une de ses difficultés majeures, il a tendance à se crisper sur des mots inconnus dont il ignore le sens et ne fait pas appel au contexte ou au co-texte pour se faire une idée du sens possible de ces mots (Bain, Erard et Séchaud, 1994 ; Cain et Oakhill, 2007). Ici, un mot difficile est accompagné dans le texte d'une forme de définition, mais le mauvais lecteur ne la remarque pas. Là, « un mot inconnu déroute tellement qu'il empêche de comprendre un mot voisin connu » (Bain, Erard et Séchaud, 1994 : 107). Du côté des élèves en difficulté de compréhension (les mauvais compreneurs), Cain et Oakhill pointent, sans qu'il y ait consensus entre les études sur ce point, des déficits possibles dans les capacités sémantiques, lesquelles recouvrent à la fois la connaissance de la signification des mots et la capacité à accéder à ces significations stockées dans le lexique mental : les mauvais compreneurs semblent avoir moins de fluidité lexicale que les bons (Nation et Snowling, 1998) ; certaines études indiquent que les connaissances lexicales pourraient influencer la mémoire verbale, laquelle joue un rôle essentiel dans la construction d'une représentation cohérente du contenu d'un texte (Nation, Adams, Bowyer-Crane et Snowling, 1999), alors que d'autres laissent penser que les difficultés mémorielles des faibles compreneurs ne sont pas du tout corrélées à des difficultés lexicales (Cain, 2006). Il en va de même, semble-t-il, pour les connaissances et la conscience syntaxiques au niveau de **l'identification des phrases** : certaines études montrent une relation entre déficit de compréhension et faiblesse des connaissances syntaxiques ou de la capacité à détecter des erreurs de syntaxe ; d'autres, qui mesurent la compréhension en lecture et non la lecture de mots, aboutissent plutôt à la conclusion de l'absence de relation significative entre compréhension et conscience syntaxique chez les enfants souffrant de difficultés spécifiques de compréhension (Cain et Oakhill, 2007 : 46).

---

<sup>26</sup> Lecteur lent, le « faible » lecteur n'a dès lors bien souvent pas le temps d'aborder toutes les questions d'une évaluation (à fortiori lorsqu'elle est institutionnelle dans la mesure où la longueur de l'épreuve en est encore accrue). Il s'agit là d'une autre limite de ces tests et épreuves, qui ne sont pas prévus, dans le paramétrage temporel, pour des lecteurs précaires (Bain, Erard et Séchaud, 1994 : 102).

- Des difficultés à se représenter le monde du texte

Au niveau textuel, les lecteurs précaires peuvent éprouver des difficultés à se représenter le monde du texte. Ce problème de représentation mentale peut survenir à un niveau local (éprouver de la peine à traduire telle situation, évoquée dans tel passage du texte, en une image mentale cohérente) ou global (peiner à construire une représentation mentale unifiée de l'ensemble du texte et de son contenu). Plus encore, il peut concerner le passage d'une représentation provisoire, construite en cours de lecture, à une autre représentation, plus conforme aux nouvelles données du texte – notamment, on l'a vu, en raison d'une ignorance de la lecture comme processus cyclique : « lorsqu'ils construisent une représentation de ce que signifie le début d'un texte, ils ont par la suite le plus grand mal à la modifier quand de nouvelles données viennent la remettre en cause. Ils ne parviennent à traiter que celles qui sont congruentes avec leur représentation initiale et ne mémorisent pas les autres » (Cèbe et Goigoux, 2009 : 8). Les difficultés s'accroissent, pour ces élèves, face à des textes comportant des effets de surprise, des retournements des situations : « ces élèves n'ont pas acquis la souplesse intellectuelle – et parfois affective – pour remettre en cause leur première représentation » (Bain, Erard et Séchaud, 1994 : 109). Les problèmes de représentation mentale ont ainsi des répercussions sur la mémorisation des éléments non traduits en images mentales pertinentes et revus au fil de la lecture et donc sur l'interprétation que le lecteur va construire du texte.

- Des difficultés à sélectionner, mémoriser et lier des informations du texte

Les mauvais lecteurs ont tendance à mémoriser la forme littérale des énoncés (d'où l'effet rapide de saturation), contrairement à ce que font les bons lecteurs qui se centrent sur le contenu plus que sur les mots eux-mêmes et qui « traduisent » mentalement ce qu'ils ont lu dans des termes personnels (Goigoux, 2002 ; Cèbe et Goigoux, 2009). Ces lecteurs plus faibles éprouvent des difficultés à réguler la mise en mémoire, ne savent quels éléments mémoriser, quels éléments oublier. En outre, ils oublient les informations qu'ils ne parviennent pas à relier à leur représentation initiale ; ils ne savent pas « comprendre » au sens étymologique de « saisir ensemble » (du latin *comprehendere*) et organiser les données qu'ils prélèvent (Cèbe et Goigoux, 2009 : 8). Parfois pourtant, c'est le phénomène inverse qui handicape les élèves en difficulté de compréhension : comme l'ont mis en évidence Gersten et ses

collaborateurs, ils ne parviennent pas à inhiber les associations non pertinentes en cours de lecture (que ces associations concernent des indices du texte entre eux ou des indices du texte et des référents externes au texte) (Gersten, Williams, Fuchs, Baker, 1998). De fait, d'autres études ont confirmé que « l'incapacité à inhiber suffisamment les informations non pertinentes fait que celles-ci entrent en compétition avec les informations pertinentes, rendant difficile la compréhension du texte » (Fayol, Morais et Rieben, 2007 : 102-103) : la recherche de De Beni et Palladino a notamment mis en évidence le rôle de la capacité d'inhibition dans l'association entre la performance en mémoire de travail et la performance de compréhension en lecture (De Beni et Palladino, 2000).

Ces difficultés de mise en relation se trouvent bien entendu accrues lorsque les informations à recueillir et à relier sont disséminées dans le texte – dans ce cas, et pour contredire ce qui vient d'être dit ci-dessus, une attention fine aux mots du texte sera souvent nécessaire. Dans les récits de fiction littéraire, les informations antérieures à la dénomination d'un personnage sont très difficilement mémorisées par les jeunes lecteurs (Tauveron, 2001 : 10). Ceux-ci synthétisent difficilement « des informations discontinues fournies sur un personnage donné pour en reconstituer la cohérence » ; distinguent peu le but et la quête secondaire du but et de la quête principale et ont peu conscience des relations qu'entretiennent les personnages au sein d'un « système pluriorienté » (Tauveron, 2001 : 10).

- Des difficultés à émettre des hypothèses et à anticiper

Peu conscients de la nécessité de progresser de représentation provisoire en représentation provisoire, les faibles lecteurs sont aussi peu habitués « à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour s'interroger sur ce que l'auteur » *va peut-être dire ensuite* – pour reprendre, en les modifiant quelque peu, les termes de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (Cèbe et Goigoux, 2009 : 9). Si un « bon lecteur » est toujours tiré en avant, le lecteur précaire quant à lui cherche peu à anticiper la suite ou la fin d'un récit en utilisant des indices du texte ou en faisant appel aux stéréotypes du genre, aux codes culturels ; il émet peu d'hypothèses sur le genre ou le type de texte et sur les caractéristiques afférentes.

- Des difficultés à détecter les implicites et à inférer

La plupart des lecteurs qui nous occupent sont, en outre, malhabiles à détecter les implicites et peu à l'aise quand ils doivent les rendre explicites, c'est-à-dire inférer, combler les blancs d'un récit : ils sont peu « habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour s'interroger sur ce que l'auteur "veut dire" » (Cèbe et Goigoux, 2009 : 9) :

*Ils font peu d'inférences de liaison (recherche des liens logiques entre les différentes informations du texte) et, moins encore, d'inférences interprétatives (entre les informations présentes dans le texte et leurs connaissances antérieures). Cela permet d'expliquer pourquoi, le plus souvent, ils ne perçoivent pas les relations causales entre les événements (A implique B) et ne retiennent que leurs relations temporelles (A précède B). (Cèbe et Goigoux, 2009 : 9)*

Les processus inférentiels sont d'autant plus fragilisés que les connaissances référentielles sont peu étendues, que les traitements linguistiques sont incertains et que les opérations cognitives sont peu clarifiées (Cèbe et Goigoux, 2009). Plusieurs recherches ont constaté un traitement problématique des anaphores chez ces mêmes élèves, ce qui entrave la formation d'une représentation mentale du contenu d'un texte : « les mauvais compreneurs identifient correctement moins souvent l'antécédent de reprises anaphoriques que les bons ; ce traitement moins efficace se manifeste particulièrement pour les pronoms objets » (Rémond, 2001 : 118). Ils éprouvent des difficultés à reconstituer le réseau des co-références (Bain, Erard et Séchaud, 1994 : 109).

Les inférences requises par la lecture de récits de fiction se révèlent souvent particulièrement complexes à réaliser : suppléer aux ellipses ; deviner grâce à des indices divers qui est le personnage principal simplement nommé ; se représenter le narrateur ; interpréter les sentiments ou le rôle d'un personnage... (Bain, Erard et Séchaud, 1994 : 108-109). Ils tendent à référer tout nom propre ou toute reprise anaphorique à un nouveau personnage (Tauveron, 2001 : 10).

- Des difficultés à mobiliser des connaissances antérieures pertinentes

Les mauvais lecteurs ont fréquemment pour caractéristique un manque de connaissances de base, qu'elles soient générales sur le monde ou relatives aux textes, à leurs structures et à leurs « composantes », notamment langagières (Gersten,



Williams, Fuchs, Baker, 1998). Mais ils peinent surtout à activer leurs connaissances lors d'une situation de lecture : soit qu'ils n'ont pas la conscience que cela est possible, voire nécessaire, soit qu'ils ne les activent pas pertinemment. Nombreux sont ainsi les lecteurs qui ne mobilisent pas les connaissances antérieures susceptibles de les aider dans la compréhension d'un texte. Ces lecteurs se trouvent, par exemple, confrontés à des difficultés d'ordre lexical (évoquées ci-dessus en relation avec les processus d'identification des mots) ou d'identification générique. Or le repérage d'un genre crée un horizon d'attente et soutient le travail de compréhension.

Plus encore, McCormick a relevé une difficulté, récurrente chez les mauvais lecteurs, à intégrer les indices du texte aux connaissances antérieures : ils interprètent le texte à partir de leurs connaissances, sans revenir au texte (McCormick, 1992).

- Des difficultés à abstraire le sens global

Lorsque la représentation mentale n'advient pas, que les informations pertinentes ne sont ni sélectionnées, ni mémorisées, ni mises en relation (entre elles ou avec des connaissances préalables), c'est le sens global que le lecteur construit par sa lecture qui en pâtit. On a évoqué précédemment cette tendance qu'ont les mauvais lecteurs à ne pas lire tous les mots, mais à picorer çà et là pour saisir une partie des indices et construire des représentations fragmentaires, juxtaposées plutôt qu'articulées et unifiées (Bain, Erard et Séchaud, 1994 ; Cèbe et Goigoux, 2009). L'évaluation externe de 2007 confirme que les élèves dont les performances se situent aux niveaux les plus bas (niveaux 1 et 2 pour la 2<sup>e</sup> professionnelle) ne parviennent pas à construire le sens global des textes qu'ils lisent : ils n'appréhendent pas le texte comme un tout cohérent dont le lecteur a à construire le sens global ou à proposer une(des) interprétation(s) (Ministère de la Communauté française, 2007a).

- Des difficultés à choisir et à adapter un mode de lecture

Ignorer la diversité des modes de lecture (que j'ai qualifiés de *stratégies* dans le modèle de l'acte de lecture présenté plus haut) et leur adéquation à certains projets/contextes est aussi susceptible de gêner la compréhension. Michel Fayol, José Morais et Laurence Rieben montrent que cette difficulté s'accroît en raison du caractère disciplinaire que revêt la lecture lors du passage de l'enseignement primaire

vers l'enseignement secondaire (Fayol, Morais et Rieben, 2007). D'une part, les textes deviennent en effet clairement disciplinaires : les élèves sont confrontés à des lectures en histoire, en sciences, en littérature... D'autre part, chaque discipline « mobilise des modes de lecture plus ou moins spécifiques : on ne lit pas une pièce de théâtre comme un problème d'arithmétique, ou un récit de mythologie comme un exposé relatif au climat » (Fayol, Morais et Rieben, 2007 : 89). En conséquence, « les élèves doivent apprendre et mettre en œuvre des stratégies diversifiées de lecture, dont il serait présomptueux de penser qu'ils les connaissent et savent quand il leur faut les employer » (Fayol, Morais et Rieben, 2007 : 89). Mais, outre la nécessité de connaître les conditions d'application des stratégies de lecture dans les différentes disciplines, le caractère disciplinaire de la lecture au secondaire implique aussi que les élèves fassent preuve de flexibilité dans la mise en œuvre de ces stratégies et, par exemple, qu'ils puissent passer rapidement de l'une à l'autre (Fayol, Morais et Rieben, 2007).

Du côté des stratégies « inadaptées » ou « inefficaces » adoptées par les mauvais lecteurs, pointons les comportements suivants :

- plusieurs lecteurs sautent les passages difficiles et s'orientent prioritairement vers la recherche de réponses situées à un endroit précis du texte ;
- ils ont développé l'habitude d'une prise incomplète des indices (Bain, Erard et Séchaud, 1994) à partir desquels ils élaborent des îlots de compréhension (Goigoux, 2002 ; Cèbe et Goigoux, 2009).

Or la lecture sélective d'un récit est une stratégie peu efficace dans la quête des significations possibles d'un texte.

Ces élèves manquent généralement de stratégies quand ils lisent et ne gèrent pas simultanément leur compréhension de ce qu'ils lisent ; du coup, ils ont tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture et à ne pas en changer en cours de lecture (Gersten, Williams, Fuchs et Baker, 1998 ; Van Grunderbeeck et Payette, 2007). Du côté des stratégies qui « manquent » à ces lecteurs, on relève que certains d'entre eux ne sélectionnent pas les passages importants pendant qu'ils lisent et n'effectuent aucun retour au texte pour vérifier des informations au terme de la lecture. Comme le constate Martine Rémond à la suite d'autres études (Garner, 1990 ; Kinnunen et Vauras, 1995), « contrairement aux bons, les mauvais compreneurs ne font pratiquement jamais de retours en arrière » (Rémond, 2001 : 119). De telles opérations sont pourtant indispensables, notamment pour traiter l'information, la stocker, la réviser afin de se construire une représentation mentale conforme à l'univers du récit. On l'a dit à plusieurs reprises déjà, ces élèves se servent également

très peu du contexte pour formuler une hypothèse sur le sens d'un mot inconnu (Bain, Erard, Séchaud, 1994 : 107). On peut enfin ajouter qu'ils naviguent très difficilement dans un texte long pour trouver une information (Bain, Erard et Séchaud, 1994 : 102).

#### 2.2.2.2.3. Troisième groupe de difficultés : un déficit d'estime de soi, de « sécurité lectorale »

Toutes les difficultés citées ci-dessus concourent à construire des traits de personnalité qui affectent le fonctionnement et l'apprentissage. Les élèves « se décrivent souvent comme peu autonomes, s'accordent peu de confiance et ont d'eux-mêmes, en tant que lecteurs, une image peu flatteuse, voire négative » (Cèbe et Goigoux, 2009 : 10). Même ceux qui, en dépit de leurs difficultés avérées, se déclarent plutôt « bons » (et non grands) lecteurs, « expliquent maladroitement leurs échecs et leurs réussites qu'ils attribuent à des causes externes sur lesquelles ils n'ont que peu de prise » (Cèbe et Goigoux, 2009 : 10). Ceci relève d'un troisième groupe de difficultés de lecture. Elles sont notamment mises en évidence par Gersten, Williams, Fuchs et Baker, qui relèvent le manque de motivation et de persévérance dans la tâche de lecture comme étant l'une des caractéristiques principales des mauvais lecteurs (Gersten, Williams, Fuchs et Baker, 1998). Roland Goigoux nuance de manière pertinente le propos en évoquant la démotivation comme l'une des conséquences de l'incapacité de ces lecteurs à traiter les mots et/ou à comprendre un texte donné, laquelle accroît « leur sentiment d'incompétence (jugement d'auto-efficacité, attente d'échec) » (Goigoux, 1997 : 89).

On peut raisonnablement penser que l'estime de soi, la perception de soi comme lecteur, influence les attitudes envers la lecture, l'intérêt et, par effet de ricochet, le temps consacré à la lecture plaisir. Comme l'a montré Dominique Lafontaine dans une publication consacrée à l'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans, une relation étroite de renforcement mutuel s'établit entre l'engagement dans la lecture et les performances en lecture des jeunes (Lafontaine, 2003). Si l'estime de soi participe à définir le degré d'engagement du lecteur, qui à son tour pèse pour beaucoup sur les performances, il n'est peut-être pas inutile de prendre en compte ce paramètre dans l'accompagnement des élèves en grande difficulté de lecture, comme l'un des paramètres sur lesquels agir. Comme le précise notamment Greg Brooks :

*Travailler en parallèle sur l'estime de soi et la lecture a un intérêt certain. [...] Travailler [seulement] sur l'estime de soi des faibles lecteurs (selon l'idée que leur principal problème est qu'ils manquent de confiance en eux-mêmes) ne fonctionne pas ; mais pour une bonne partie de ces enfants, il est insuffisant également de ne travailler que sur leurs difficultés en lecture. (Brooks, 2003 : 17)*

Dans l'analyse des effets d'un dispositif d'accompagnement des faibles lecteurs centré sur l'exploitation de questionnaires, Roland Goigoux pointe lui aussi l'intérêt d'un travail simultané sur l'estime de soi et sur la clarification des stratégies de compréhension en lecture :

*Les élèves deviennent de plus en plus motivés parce qu'ils se sentent de plus en plus puissants, ils se sentent penser. Quand on commence à être capable d'imaginer ce qui se passe dans la tête d'un autre sur ce genre de procédure, on gagne une sorte d'estime de soi ; on joue sur cette question d'estime de soi en même temps que l'on joue sur la clarification des stratégies et des procédures. (Goigoux, 2002 : 33)*

### *2.2.2.3. Des difficultés du côté du contexte : situation et tâches de lecture, pratiques scolaires de la lecture*

On peut distinguer, du côté du contexte et de la situation de lecture, des difficultés liées aux spécificités de la lecture scolaire, aux tâches et aux pratiques de classe. La prise en compte de ces difficultés, complémentairement à celles générées par le texte, permet d'éviter de penser les difficultés de *lecture* exclusivement en termes de difficultés de *lecteurs* et de « déculpabiliser » ainsi les élèves mauvais lecteurs.

#### 2.2.2.3.1. Des difficultés liées aux spécificités de la lecture scolaire

Lorsqu'il évoque les spécificités de la lecture scolaire et de la compréhension des textes à l'école, Francis Grossmann en pointe simultanément quelques difficultés dont la communauté des chercheurs et des enseignants gagne à prendre conscience (Grossmann, 2003). Ainsi, la lecture, lorsqu'elle est pratiquée à l'école, s'effectue-t-elle dans un va-et-vient entre trois espaces sémiographiques et nécessite-t-elle trois types d'opérations proprement scolaires. L'élève doit être à même de naviguer de l'espace texte à l'appareil paratextuel explicatif et aux consignes, questions ou exercices soumis à propos du texte. La compréhension en lecture « apparaît [ainsi] comme une activité qui mobilise une capacité de repérage dans l'espace sémiographique et qui met en jeu des opérations de reproduction/reformulation, liées à la nature des questions » :

*Il faut distinguer ici le repérage, qui consiste à situer les endroits qui, dans le texte, peuvent être pertinents pour la réponse, la sélection, qui consiste à isoler, au sein des informations, celles qui vont être reprises, enfin l'intégration qui vise à réinsérer ces éléments, reformulés ou cités, dans une phrase ou un paragraphe écrit par l'élève. (Grossmann, 2003 : 4)*

Or les procédures de retour en arrière, de vérification, de parcours du texte exigées dans le cadre des activités scolaires de compréhension/interprétation sont loin d'être naturelles. Par ailleurs, le statut des questions de compréhension portant sur les textes reste souvent obscur pour le lecteur, quand il ne vient pas compliquer son travail (Grossmann, 2003 : 3-4). On peut encore ajouter à cette énumération succincte des difficultés inhérentes aux spécificités de la lecture scolaire le fait que, lorsqu'il pratique la lecture littéraire, le lecteur doit apprendre à contrôler les phénomènes de projection ou d'identification, quand il ne s'agit pas de les réduire – ce que la lecture privée n'impose bien entendu pas. Enfin, « le contexte de la lecture scolaire est souvent celui d'une communication dans laquelle le pôle de production du texte à lire est difficile à identifier » (Grossmann, 2003 : 3).

#### 2.2.2.3.2. Les difficultés inhérentes aux tâches

Un certain nombre de difficultés proviennent de la tâche, qui demande une reformulation ou une verbalisation personnelle orale ou écrite de la lecture et qui peut à son tour complexifier le travail du lecteur. Ainsi, de nombreux élèves éprouvent des difficultés à « dire » leur compréhension, leur interprétation d'un texte : verbaliser (surtout à l'écrit) un raisonnement mené sur le texte, en faire le rappel, le paraphraser ou le résumer... met plus d'un lecteur en situation d'impossibilité à manifester qu'il a compris, à dire ce qu'il pense avoir compris. Comme je viens de le montrer dans le point précédent, les tâches à accomplir à propos des lectures exigent des opérations – proprement scolaires – de repérage et de sélection, de reformulation, d'intégration... qui peuvent poser problème aux jeunes lecteurs ; cela est d'autant plus vrai que ces tâches passent, comme c'est souvent le cas, par l'écriture dont on sait qu'elle est toujours plus coûteuse sur le plan cognitif (Grossmann, 2003 : 5).

Certaines tâches induisent une surcharge cognitive, dont l'enseignant comme le chercheur sont souvent peu conscients. Alors que ceux-ci tendent à les penser comme de simples « médiations », à les croire « transparentes », ces tâches se caractérisent parfois par un haut degré de complexité, que ce soit par les compétences cognitives et la familiarité culturelle qu'elles présupposent, par les normes qu'elles mobilisent ou par l'introspection qu'elles suscitent... Bien sûr, la lecture est une activité éminemment cérébrale : nul ne peut avoir accès à ce qui se passe dans la tête de celui qui lit. Seule émerge une manifestation orale ou écrite de la lecture. Celle-ci doit permettre à l'élève de faire part de sa compréhension/interprétation du texte. C'est de ce constat que

découle la proposition des programmes de français des trois degrés de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique d'évaluer la lecture littéraire par le recours à des « médiations », entendues comme des « productions orales ou écrites, individuelles ou collectives, qui permettent au lecteur de manifester sa lecture et de la partager avec autrui » (FESeC, 2005 : 72)<sup>27</sup>. L'enseignant est ainsi amené à développer et à mesurer les compétences de ses élèves, à repérer leurs difficultés par le biais de tâches de reformulation, de résumé, d'échanges autour d'un texte, d'avis critique de lecture, d'écriture dans les blancs du texte, d'illustration d'extraits significatifs... Quelles qu'elles soient, les médiations soulèvent bien entendu la question de l'objet même du diagnostic : les difficultés repérées proviennent-elles de la compréhension du texte ou de la complexité des tâches et de la surcharge cognitive qui y est éventuellement liée ? On ne sera jamais en mesure de distinguer les difficultés de lecture (en tant qu'activité cérébrale) des difficultés à dire ou à écrire sa compréhension (manifester sa lecture). Même les outils comme les questionnaires ou le rappel, qui prétendent limiter les biais et renforcer du coup les chances d'accéder à la lecture de l'élève, demeurent fondamentalement indirects. Ce doute est inhérent à la nature même de l'acte de lecture. Mais l'on peut se demander si ce doute n'est pas accru par une conception sous-jacente à la notion de « médiation » et aux propositions qui en découlent dans les programmes, laquelle conception conduirait à voir dans les médiations des « activités transparentes » qui, de manière presque « évidente », rendraient compte de la compréhension en cours ou en fin de lecture. Impression sans doute renforcée par le fait qu'en l'état actuel des instructions officielles, les médiations sont listées sans mention explicite de critères de difficulté ou de complexité autres que ceux qui ont trait aux textes à propos desquels ces tâches sont proposées. Si l'on perçoit bien à quel point les « médiations » sont nécessaires à la manifestation de la lecture et, au-delà, à la formation du lecteur, la complexité de ces tâches est telle qu'elle nécessite de gérer simultanément plusieurs processus et habiletés : élaborer des contenus, planifier la production orale ou écrite, respecter les conventions du genre, maîtriser la langue (syntaxe, choix des mots, registre de langue...). Afin de tenter de neutraliser l'une des difficultés de ces tâches qui pourrait provenir d'une absence de familiarité culturelle avec la pratique de ces genres, on peut bien sûr observer quelques modèles génériques avant la réalisation de la production. On peut aussi s'efforcer de rester prudent et conscient des biais occasionnés par les médiations (sous forme de questionnaire ou d'autre tâche) de manière à les intégrer

---

<sup>27</sup> En particulier, le programme du 1<sup>er</sup> degré (les deux premières années du secondaire) suggère à l'enseignant diverses médiations communicationnelles (réaction écrite à des critiques de jeunes lecteurs, conseils de lecture à un futur lecteur...) ou expressives (réécriture du paratexte, écriture dans les blancs du texte...) dont il est précisé qu'elles gagnent à être accompagnées d'une explicitation des choix posés.

comme clés de lecture des résultats. Mais il reste, en dépit de l'intérêt didactique de médiations à caractère ouvert, global, que certaines de ces tâches se caractérisent par un haut niveau de complexité qu'il importe de prendre en compte avant d'enseigner ou de tenter d'évaluer la lecture à travers elles. Ainsi, certains paramètres paraissent susceptibles de faciliter ou de complexifier, de favoriser ou de gêner l'activité de lecture et de manifestation de la lecture demandée à l'élève (De Croix et Ledur, 2009). Dans le cadre d'une recherche récente sur les difficultés de lecture possiblement générées par les tâches scolaires, Dominique Ledur et moi-même avons tenté d'examiner les facteurs suivants :

- la longueur de la tâche et la durée nécessaire pour la réaliser ou préparer à la réaliser (durée du dispositif d'accompagnement de la lecture en amont de la tâche d'exploitation de celle-ci) ;
- le moment de réalisation de la tâche par rapport à la lecture (en cours, à postériori) ;
- le rapport de subordination ou d'autonomisation de la tâche par rapport à la lecture (opérations supplémentaires ou non) ;
- le degré de visibilité des objectifs d'apprentissages visés ;
- le degré de standardisation de la production attendue (normes du genre) ;
- le caractère global de la tâche ou son morcèlement en plusieurs sous-tâches ;
- l'appartenance éventuelle de la tâche aux écrits familiers et le brouillage éventuel lié la scolarisation de cette tâche ;
- la précision et l'apport éventuel de ressources mobilisables (dans la perspective d'une contrôlabilité de l'activité et d'une explicitation des liens entre divers objets d'apprentissage) ;
- la prise en compte des interactions avec les pairs comme contrainte ou comme ressource ;
- le degré de contrainte ou de liberté dans la façon d'entrer dans la tâche.

Il ressort globalement de cette analyse – mais ceci sera développé au départ des données collectées à l'occasion de la recherche-action (cfr partie III de cette thèse) – que les difficultés de lecture semblent accrues par les tâches en raison d'un déficit d'explicitation de leurs finalités, des objets de savoir à construire et des opérations nécessaires pour les construire, et peuvent aussi varier sensiblement selon le degré de standardisation de la production attendue de l'élève (si cette standardisation est

maitrisée par l'apprenant au préalable, elle constitue une aide à la manifestation de la lecture ; dans le cas contraire, elle accroît la complexité de cette même manifestation) (De Croix et Ledur, 2009).

On peut encore ajouter à ce tableau des difficultés de lecture générées par les tâches le fait que certaines d'entre elles occupent plus de place sur le terrain des pratiques scolaires que d'autres, ces déséquilibres nuisant à l'instauration d'une représentation clarifiée de l'activité de lecture : ainsi le questionnaire, qui peut renforcer une représentation erronée de l'activité de lecture, comme l'a notamment montré Bertrand Daunay (Daunay, 2002), occupe-t-il souvent une place disproportionnée par rapport aux tâches plus ouvertes ou plus globales. Ainsi les activités d'anticipation sont-elles également plus nombreuses que les activités de lecture à rebours – le texte déstructuré ou à venir est-il vraiment plus important que le texte original, les lectures artificiellement problématiques plus importantes que la lecture linéaire, s'interrogent à ce propos Sylvie Cèbe et Roland Goigoux ? (Cèbe et Goigoux, 2009 : 10).

#### 2.2.2.3.3. Des difficultés générées ou renforcées par les pratiques enseignantes

Certaines pratiques enseignantes paraissent peu adaptées aux élèves les moins performants issus des milieux populaires, en ce qu'elles ne prennent pas en compte et en charge les caractéristiques sociocognitives et sociolangagières des élèves.

- Des objectifs, des procédures et des apprentissages opaques et implicites

Un certain nombre de difficultés peuvent être liées à une confusion cognitive – Stéphane Bonnéry parlerait de « brouillage cognitif » caractéristique de nombreux élèves en grande difficulté scolaire (Bonnéry, 2007) – sur la tâche à accomplir, sur les buts et les apprentissages visés à travers elle. Ainsi, notamment, des expressions injonctives telles que « repère », « montre où se trouve », « explique », ou des questions en « pourquoi ? » ou « comment ? » autorisent des exécutions multiples, depuis le simple recopiage jusqu'au commentaire. Les tâches scolaires à travers lesquelles les élèves doivent manifester leur compréhension, dire leur lecture, comme les règles de l'activité de lecture dans le cadre scolaire, gagneraient sans doute à faire l'objet d'une meilleure explicitation (Grossmann, 2003). Elisabeth Bautier et Roland Goigoux ont bien montré « l'opacité et le caractère implicite des réquisits scolaires »



auxquels les élèves sont inégalement préparés selon leurs dispositions sociocognitives et sociolangagières et selon leurs modes de socialisation (Bautier et Goigoux, 2004 : 89). Ainsi les élèves les moins performants « traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification », c'est pourquoi ils « ont de la peine à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre ou, à l'inverse, surgénéralisent les procédures qu'ils maîtrisent en les appliquant, sans analyse préalable, à toutes les situations » (Bautier et Goigoux, 2004 : 90). Un décalage peut survenir sans être identifié entre les modes de faire des élèves, en particulier ceux issus de milieux populaires, et les attentes implicites des enseignants : « les élèves les moins familiers de cet univers tendent à considérer [l'œuvre littéraire] du point de vue de l'histoire racontée, de l'intérêt qu'on lui porte ou des valeurs et expériences qu'elle véhicule, quand l'enseignant attend, lui, que l'œuvre soit construite comme un texte et que les élèves portent sur ce texte un regard critique qui mobilise des cadres théoriques d'analyse » (Bautier et Goigoux, 2004 : 91). Ceci rejoint la confusion entre différentes attitudes de lecture fréquemment exigées à/par l'école, comme l'a dénoncé Yves Reuter (cfr premier chapitre de cette première partie). L'attitude de secondarisation implicitement exigée (bien plus rarement construite) par l'école n'est pas décodée par les élèves les plus en difficulté, qui ne peuvent dès lors pas « s'engager activement avec le maître dans des échanges "seconds" » (Bautier et Goigoux, 2004 : 91). Les chercheurs formulent ainsi l'hypothèse relationnelle d'une inadéquation des pratiques d'enseignement (objectifs assignés, choix des tâches, modes de régulation...) aux caractéristiques de certains élèves les moins performants issus des milieux populaires.

- Deux écueils des interventions enseignantes : sous-ajustement et sur-ajustement

Parmi les exemples d'inadéquation, Bautier et Goigoux citent le souci de rendre les activités attractives grâce à un habillage ludique – cet habillage perturbe les élèves les plus sensibles aux traits de surface des tâches, qui ont de la peine à inhiber les informations inappropriées et s'égarent dans le traitement de contenus non pertinents par rapport à l'objectif. Bautier et Goigoux identifient, au total, deux types de conduites enseignantes ayant des effets potentiellement contre-productifs : celles qui pèchent par sous-ajustement didactique et pédagogique, en confrontant les élèves à des tâches et à des situations trop ouvertes, à des milieux didactiques trop flous et trop larges ; et celles qui pèchent au contraire par sur-ajustement aux difficultés et aux caractéristiques des élèves, en confrontant ceux-ci à des situations fermées, à des

tâches simplifiées à l'excès, morcelées, centrées exclusivement sur des compétences cognitives de « bas niveau » (Bautier et Goigoux, 2004 : 97-98). Dans le domaine de la lecture, les interventions auprès des élèves en difficulté relèvent souvent de ce deuxième type. Si tous les traitements cognitifs requis par la compréhension font l'objet d'un étayage par les enseignants (préciser le but de la lecture, mobiliser les connaissances nécessaires sur l'univers de référence, expliquer le vocabulaire, relier les éléments du texte, inférer, synthétiser et reformuler les idées essentielles...), si cet étayage permet effectivement aux élèves de comprendre le texte proposé, « il est cependant peu explicite » : les enseignants postulent que la répétition de ces aides devrait provoquer des progrès (Cèbe et Goigoux, 2009 : 11). Or Roland Goigoux et Sylvie Cèbe ont bien montré que les aides apportées par l'enseignant pour finaliser les tâches, intégrer les informations qui se présentent au fur et à mesure dans un texte, faire des liens (et notamment les inférences), traiter la cohésion textuelle s'avèrent efficaces en séance de classe ; mais que les élèves les plus fragiles ne parviennent pas à mobiliser ces mêmes procédures de manière consciente et délibérée en l'absence de l'enseignant parce qu'ils ne savent pas comment ce dernier a fait pour les aider (Goigoux, 1997 ; Cèbe et Goigoux, 2007 et 2009). Par ailleurs, les tâches proposées aux faibles lecteurs sont souvent simplifiées à outrance : les questionnaires de compréhension privilégient les questions littérales ou plus faciles aux questions inférentielles, ce qui renforce, à l'insu des enseignants, « la difficulté des élèves à traiter l'implicite du texte » (Cèbe et Goigoux, 2009 : 11). Dans certains cas, l'enseignant va jusqu'à dispenser les élèves de l'activité de lecture autonome, qu'il remplace par des échanges oraux à propos du texte lu à haute voix par d'autres élèves ou par lui-même : si les chercheurs de l'ONL suggèrent cette piste d'intervention auprès des élèves en difficulté dans le traitement des mots pour éviter que ceux-ci n'accusent parallèlement un retard dans les habiletés à comprendre et fondent cette proposition sur l'argument qu'il s'agit toujours d'un travail de compréhension sur de l'écrit, dont les caractéristiques langagières et textuelles sont préservées, ils estiment toutefois que cette éducation à la compréhension à l'oral ne dispense pas d'un entraînement à la lecture autonome de l'écrit (ONL, 2000 : 307-308). Ils sont en cela rejoints, comme on l'a vu, par les chercheuses belges qui ont analysé les données de l'évaluation externe en lecture menée en 2007 auprès de tous les élèves de 2<sup>e</sup> année secondaire : si le développement de la compréhension orale peut favoriser l'engagement des élèves faibles dans la lecture et mobilise des compétences qui sont en jeu dans l'activité de lecture d'écrits, il ne doit pas pour autant être confondu avec celui de la compréhension de l'écrit, ni le supplanter (Ministère de la Communauté française, 2007a : 63).

- Un corpus et des modes de faire en décalage par rapport au développement psychologique des lecteurs adolescents

On peut prendre bien d'autres exemples encore qui attestent l'inadéquation des pratiques scolaires aux élèves en difficulté de lecture. Pensons à l'« incompatibilité » provisoire entre les corpus de textes choisis par l'école, le mode de lecture proposé (analyse systématique, fiche de lecture, questionnaire...) et le développement psychologique de l'adolescent (en particulier s'il est issu d'un milieu populaire) davantage centré sur les lectures miroirs, proches de ses centres d'intérêt (Schön, 1993 ; De Croix et Ledur, 2001). Les travaux menés en Allemagne par Erich Schön sur la « fabrication du lecteur » montrent que les lecteurs qualifiés d'assidus « ont très clairement conscience d'avoir traversé des phases différentes » (Schön, 1993 : 22). Parmi celles-ci, « la puberté (de 11-12 ans à 14-15 ans) constitue sans aucun doute le stade le plus marquant du processus qui conduit à devenir lecteur » (Schön, 1993 : 27) : il s'agit de « la période où on lit le plus et le plus intensément » (Schön, 1993 : 27). Une rupture intervient, semble-t-il, dans les pratiques de lecture à l'âge de 16 ou 17 ans, au moment où naît, se substituant à « l'excès de lecture », un intérêt nouveau, une curiosité exclusive pour la « réalité », terme qui englobe les relations amicales, les premières histoires d'amour et les autres expériences que réalisent les jeunes à cet âge. C'est assez logiquement à cette période que l'on constate une « forte demande de récits dans lesquels le sujet puisse se projeter » (Schön, 1993 : 32) : les lectures privilégiées sont celles qui sont aisément transposables dans la réalité (comme les autobiographies ou les romans d'amour) ou qui se raccrochent au réel par leur côté plausible. L'intérêt des jeunes pour une lecture distanciée, centrée non plus sur le moi mais sur l'autre, ne surviendrait, selon Erich Schön, que plus tard, au-delà de 18 ans.

On comprend mieux dès lors le décalage que les modes de lecture proprement scolaires imposent aux élèves : alors que ceux-ci sont entièrement préoccupés par des besoins circonstanciels liés à la puberté et par les problèmes d'identité qui se posent à eux, l'enseignement de la littérature rend impossible toute approche naïve des textes. L'enquête d'E. Schön montre en effet que « l'entrée dans le secondaire instaure une distinction entre les livres que l'on continue à lire pour soi et ceux qu'il faut lire pour l'école » (Schön, 1993 : 34-35). D'après lui, « le rejet des lectures scolaires obligatoires repose sur une constante : la récrimination contre la façon dont les textes littéraires sont abordés à l'école, contre l'analyse et l'interprétation méthodique qu'il faut leur appliquer et qui empêche l'identification d'opérer » (Schön, 1993 : 37). Ainsi l'école,

lorsqu'elle lit le texte littéraire, paraît réserver bien peu de place à la dimension du *lu*, pour reprendre un des trois éléments du modèle de Picard.

- Une inadéquation de la progression du cursus scolaire : le grand écart

Un autre obstacle à la pratique de la lecture littéraire réside dans les habitus de l'école, fondés comme le souligne notamment Catherine Tauveron, sur « le mythe de la graduation de la difficulté » (Tauveron, 1999 : 12). L'auteur recourt à la métaphore de la plongée sous-marine pour expliquer l'accès, par « paliers successifs », aux « différentes strates du texte » (Tauveron, 1999 : 12). Ainsi l'apprentissage de la lecture littéraire est-il conçu comme une « descente vers les grands fonds » dont les différentes étapes sont clairement précisées, tout au long du cursus scolaire :

*[...] les novices en lecture progresseront en surface (compréhension littérale), les élèves du cycle 3 seront invités à explorer les couches superficielles (compréhension fine). Il revient au collège et au lycée d'accompagner les élèves dans les couches profondes : pour marquer la rupture, on parle alors d'interprétation.* (Tauveron, 1999 : 12)

Cette conception graduée de l'apprentissage de la lecture a déjà été mise en évidence par Yves Reuter qui constate que « plus l'âge des élèves est élevé, plus le réseau scolaire est "noble", plus la visée est d'ordre littéraire, plus on se rapproche du mode d'appropriation esthétique [des textes littéraires] » (Reuter, 1996 : 37). À l'inverse, comme le souligne Catherine Tauveron, « moins le réseau scolaire est "noble", moins l'âge des élèves est élevé, moins la visée d'apprentissage est d'ordre littéraire et plus on s'approche d'un mode de lecture courant » (Tauveron, 1999 : 12). On le voit, une telle progression suppose que la « lecture littéraire, esthétique » ne peut être mise en place qu'à la suite de la « lecture courante ». J'ai déjà tenté dans le premier chapitre de cette partie de montrer, en m'appuyant sur les travaux de Catherine Tauveron et de Dominique Lafontaine, à quel point ce modèle de la progression en lecture n'a de validité ni théorique ni didactique et de défendre une autre conception qui considère que « la capacité de faire des inférences, de saisir l'essentiel, d'appréhender le texte comme un tout cohérent est [...] au cœur de la compréhension, et cela dès le début de la lecture » (Tauveron, 1999 : 12). Mais il faut bien reconnaître la prégnance, toujours d'actualité, du modèle de l'entrée par paliers (le littéral, puis le littéraire) dans les pratiques enseignantes. Dès lors, si tant de nos élèves éprouvent les plus grandes difficultés à mobiliser des compétences interprétatives, c'est peut-être qu'ayant si longtemps été confinés dans un mode de lecture courante, ils ne peuvent réaliser le

douloureux grand écart que nous exigeons d'eux pour passer de la restitution d'informations littérales à l'analyse littéraire – « saut qualitatif que la plupart ne peuvent franchir » (Tauveron, 1999 : 12).

- Une confusion entre diverses attitudes de lecture, une prégnance du discours esthétisant

Un autre obstacle lié aux pratiques enseignantes tient, comme l'a montré Yves Reuter, à la prégnance, dans la lecture scolaire, du discours esthétisant (Reuter, 2001). Celui-ci induit une (sur)valorisation du texte et de la lecture reconnus comme littéraires et du lecteur qui, pour accéder à un tel discours – à fortiori pour le produire – doit être doté d'une culture et d'une sensibilité particulières. L'omniprésence de ce discours n'est pas sans effet sur la lecture des élèves : elle fait naître notamment un sentiment d'admiration ou de rejet qui, à son tour, suscite l'impression que l'analyse interprétative est réservée à quelques initiés, dont fait partie l'enseignant, et qu'il est impossible de reproduire.

Cette impression est par ailleurs renforcée si l'enseignant, méconnaissant les « illusions » qui caractérisent sa propre lecture (pour reprendre la notion mise en place par Jean Verrier (Verrier, 2001)), se pose – parce qu'il est un connaisseur – en détenteur de la « bonne » interprétation et se montre peu tolérant aux interprétations divergentes élaborées par les élèves. Les représentations de l'acte de lecture, influencées par l'attitude trop souvent « castratrice » de l'enseignant, déterminent en grande partie la lecture de l'élève, quand elles ne le bloquent pas dans son travail de compréhension/interprétation.

- L'absence d'enseignement de la compréhension

Autre obstacle à la pratique de la lecture littéraire que l'on peut rapporter aux pratiques enseignantes : l'absence d'enseignement explicite de la lecture. Si l'on fait beaucoup lire dans certaines classes (rappelons que dans les classes de 2<sup>e</sup> année professionnelle, les résultats de l'évaluation externe de 2007 mettent en évidence des résultats plus faibles dans les classes qui pratiquent moins fréquemment, voire très peu, la lecture), on enseigne rarement explicitement la lecture et les opérations qu'elle présuppose. Comme le constatent Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, « la lecture [compréhension] est beaucoup évaluée mais peu enseignée » (Cèbe et Goigoux,

2009 : 10). Or une pédagogie explicite de la compréhension permet – sans doute davantage qu’une « simple » et « seule » immersion dans les textes et la littérature – aux élèves de comprendre comment on lit et comment on peut le faire sans guidage de l’enseignant.

- Le questionnement des textes, une pratique qui renforce des représentations erronées et empêche l’adoption d’une posture active

Relativement au questionnement des textes, Catherine Tauveron a bien montré que, lorsqu’il est pris en charge par l’enseignant, le questionnement ne peut être perçu par l’élève comme une opération exigée par l’activité de lecture littéraire elle-même et assurée par le lecteur sur (et au cours de) sa propre lecture ; en outre, le questionnement conçu par l’enseignant contourne plus souvent les problèmes posés par les textes qu’il ne cherche à les faire volontairement advenir (Tauveron, 2001).

De son côté, Bertrand Daunay a contribué à mettre en évidence le caractère fermé et largement téléguidé du questionnement comme pratique d’exploitation ou d’évaluation de la lecture : l’enjeu est pour l’élève de rejoindre la lecture préalable de l’enseignant ; pour l’enseignant, de vérifier si l’élève effectue des opérations prévues, décidées, anticipées (Daunay, 2002). Tout questionnaire est ainsi fortement orienté par la lecture préalable de l’enseignant : celle-ci devient *la* lecture à reproduire. En outre, le questionnaire conditionne assez fortement le type d’informations livrées : il se produit une focalisation sur des savoir-faire particuliers au détriment de la manifestation de la compréhension globale (le questionnaire peut ainsi nuire à l’appréhension globale du texte, dont il ne donne aucune visibilité). Il faut ajouter à ce constat celui d’effets pervers non négligeables du questionnement. Bertrand Daunay (2002 : 57-58) a bien montré en effet combien « il est difficile pour les élèves de ne pas percevoir ce type de questionnement (...) comme une vérification de la compréhension plutôt que comme une aide ». En outre, la pratique du questionnement consiste davantage à « intégrer tout élément dans une stratégie de cohérence à priori » plutôt qu’« à débusquer ce qui fait problème » ; le guidage impliqué par le questionnaire risque fort dès lors de s’opposer à « la construction d’une compétence de lecteur autonome, qui doit pouvoir constamment mettre en doute sa compréhension » (Daunay, 2002 : 59). Des représentations erronées de l’activité de lecture se trouvent ainsi renforcées par certaines pratiques de classe très répandues.

- L'anticipation *in media res* et les débats autour des anticipations, des pratiques qui renforcent à leur insu les difficultés de certains élèves

Enfin, terminons provisoirement cette ébauche d'inventaire des difficultés générées ou renforcées par certaines pratiques pédagogiques, en évoquant certains dispositifs qui, comme l'a très finement montré Catherine Tauveron, peuvent « renforcer à leur insu les difficultés » des élèves (Tauveron, 2005 : 101). C'est notamment le cas de certaines « pratiques ritualisées d'anticipation, sur la couverture ou à partir de fragments de texte qui, sous prétexte de développer des conduites de lecture experte (le bon lecteur anticiperait) », obligent les élèves à « anticiper tout et n'importe quoi », à construire une intrigue à partir de rien (Tauveron, 2005 : 101). Il en va de même pour certains débats provoqués autour des « anticipations sollicitées sur le tout début ou le milieu du texte, quand un certain nombre de possibles sont encore ouverts et que le texte n'a pas livré tous les indices qui permettraient de les limiter et de justifier leur sélection » (Tauveron, 2005 : 104). De tels débats ne portent pas sur « des interprétations possibles du texte », ni même sur les possibles narratifs d'un monde fictionnel », mais bien « sur une histoire virtuelle », en quelque sorte sur « le texte virtuel personnel » de chaque élève (Tauveron, 2005 : 104-105). Si ces débats apparaissent stériles, ils risquent aussi de « renforcer des conduites à l'opposé des conduites expertes » : un lecteur expert « ne tient pas à connaître à l'avance l'intrigue et son issue », rappelle la chercheuse (Tauveron, 2005 : 101).

### **3. Peut-on distinguer différents profils de lecteurs en difficulté ?**

Parmi les différentes tentatives de détermination de profils de lecteurs qu'offre la littérature scientifique et didactique, je choisis de retenir prioritairement trois catégories de typologies : celles qui sont établies au départ des types d'écrits investis ; celles qui considèrent les niveaux de littératie (en 4<sup>e</sup> année primaire ou à 15 ans) et celles qui ne prennent en compte que la sous-population des mauvais lecteurs. On le voit, c'est une recherche de complémentarité qui a guidé cette sélection et cette confrontation de définitions des profils de lecteurs.

### 3.1. Des profils de lecteurs établis au départ des types d'écrits investis

Les données recueillies dans l'enquête PISA auprès des lecteurs de 15 ans relativement à la diversité de leurs lectures et au temps investi dans différents types d'écrits ont permis aux chercheurs de dégager quatre profils de lecteurs (Baye, Lafontaine et Vanhulle, 2003 : 28-29). Ces profils donnent une idée des types d'écrits qui sont investis ou désinvestis par les adolescents, mais renseignent peu sur leurs difficultés. Il me semble toutefois intéressant de les prendre en compte, complémentirement à d'autres, qui incluent, outre les supports de lecture, les performances des lecteurs. Les « faibles » lecteurs (au sens sociologique de non-lecteurs ou de « petits » lecteurs) se retrouvent dans le premier profil identifié ci-après et se distinguent des autres par leur faible niveau d'engagement en lecture et par la faible diversité des écrits qu'ils abordent.

#### Quatre profils de lecteurs dans PISA

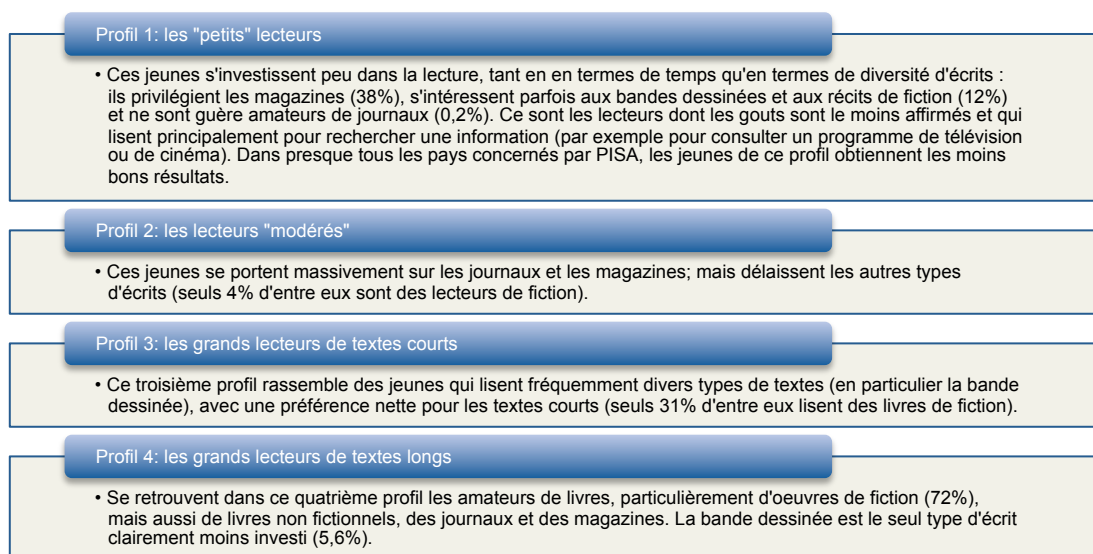


Figure 7. Des profils de lecteurs : les types d'écrits investis

### 3.2. Des profils de lecteurs établis au départ des performances ou niveaux de littératie

D'autres typologies de profils de lecteurs sont établies au départ des performances ou des niveaux de littératie. C'est notamment le cas de l'évaluation internationale PIRLS évoquée précédemment, qui a testé la compréhension de l'écrit chez les élèves de 4<sup>e</sup>



année de scolarisation obligatoire, mais aussi de PISA, qui a mené à peu près le même genre de mesures auprès des jeunes de 15 ans, quelle que soit leur année de scolarisation. Le tableau suivant permet d'éclairer les niveaux de littératie recouverts par les profils de lecteurs à environ 9-10 ans et à 15 ans.

### Les niveaux de littératie à 9-10 ans et à 15 ans

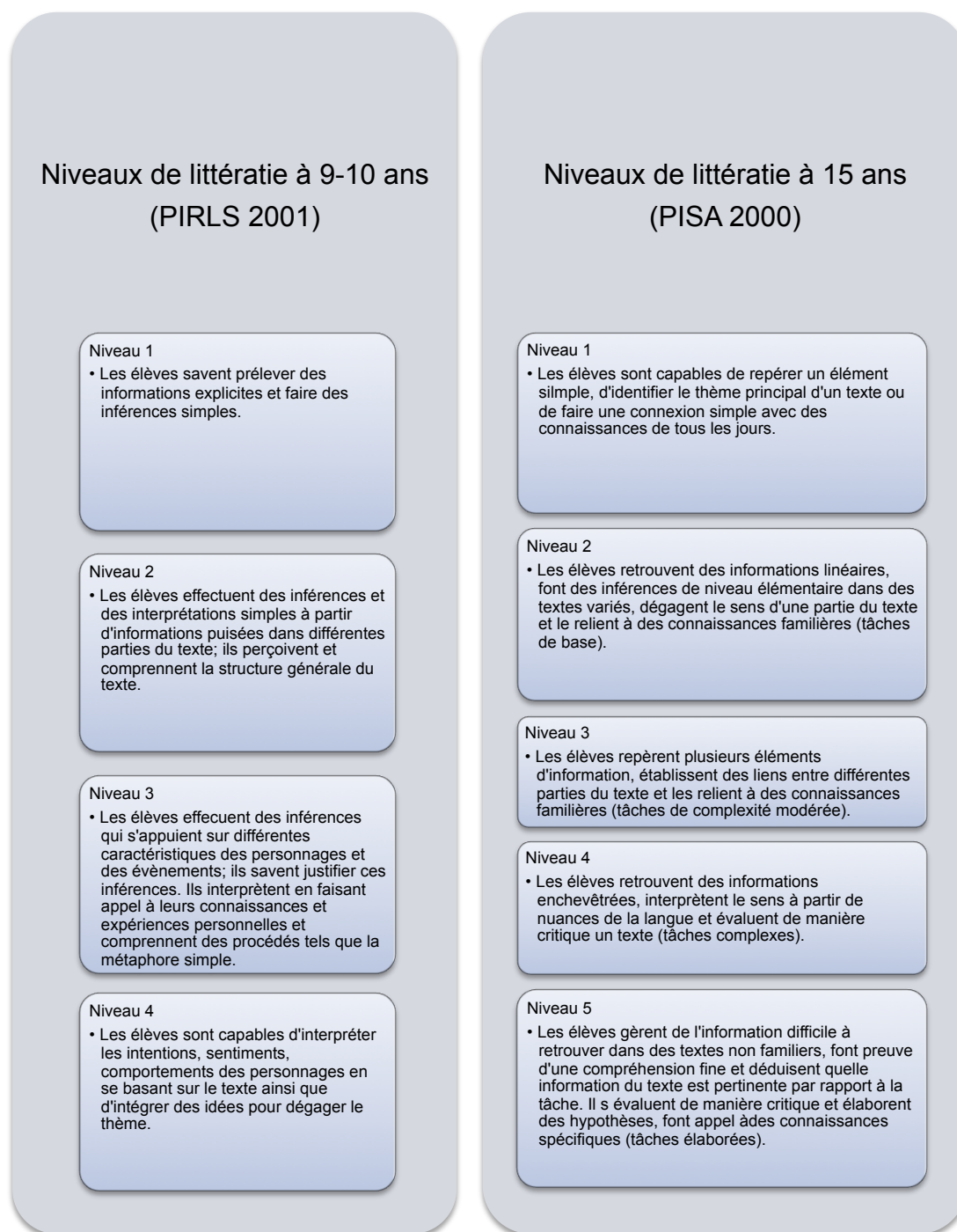


Figure 8. Des profils de lecteurs : les niveaux de littératie

Certes, il ne s'agit pas des mêmes évaluations internationales (les épreuves, les supports diffèrent bien évidemment) ; elles sont donc difficilement comparables. Pourtant, la confrontation est, à mon sens, révélatrice de certaines difficultés inhérentes à toute tentative de définition de niveaux en lecture et de progression, et suscite un questionnement sur l'usage qui peut être fait de ces niveaux indépendamment de l'épreuve elle-même. La perception du sens global, le repérage d'un thème est par exemple tantôt estimé de niveau 4 pour les plus jeunes (le plus élevé), tantôt de niveau 1 pour les plus âgés (le plus bas). Certes, les attentes évoluent évidemment au fur et à mesure du cursus scolaire ; pourtant cette même compétence est considérée dans PIRLS comme plus complexe à maîtriser que la pratique d'inférences simples ou que le prélèvement d'informations explicites alors que, dans PISA, elle semble installée préalablement au repérage d'informations linéaires ou aux inférences de niveau élémentaire. Ces constats, outre qu'ils invitent à considérer avec prudence les échelles de niveaux désolidarisées des épreuves qui les ont générées, accréditent surtout l'idée que « les niveaux n'ont de valeur que relativement aux tâches d'évaluation [d'une épreuve donnée et qu'ils] ne peuvent être comme tels rapportés à d'autres études » (Baye, Lafontaine, Vanhulle, 2003 : 13). Les niveaux sont en réalité autant dépendants de l'épreuve elle-même que des performances manifestées par les élèves : on pourrait même être tenté de penser que, dès la conception du test, les niveaux sont prédéterminés.

### **3.3. Des profils de lecteurs en difficulté**

Les profils de lecteurs qui m'intéresseront surtout ici – et qui serviront de point d'appui à l'analyse des données de la recherche-action – sont les profils relatifs aux mauvais lecteurs. Les deux typologies retenues s'appuient sur les modélisations de la lecture proposées respectivement par Jocelyne Giasson (Giasson, 1990) et Nicole Van Grunderbeeck (Van Grunderbeeck, 1999), lesquelles distinguent, concernant les processus mis en œuvre par le lecteur, les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs (cfr chapitre premier de la première partie). On remarque toutefois que les faiblesses métacognitives entrent peu en ligne de compte pour distinguer différents profils de lecteurs en difficulté, sans doute parce que celles-ci caractérisent la totalité de la population des mauvais lecteurs au début du secondaire – cela paraît toutefois étonnant dans la mesure où de nombreuses études s'accordent à dire que ce déficit

supplante bien souvent les autres auprès de l'ensemble des faibles lecteurs. Pour cette raison, je tenterai ultérieurement d'introduire les composantes métacognitives dans l'établissement des profils d'entrée des sujets suivis dans le cadre de cette étude (cfr chapitre un de la troisième partie).

Une première typologie, établie par Mylène Payette, porte sur l'ensemble des mauvais lecteurs au premier cycle du secondaire et distingue cinq profils non hiérarchisés de lecteurs en difficulté (Payette, 2004).

### Une typologie des mauvais lecteurs

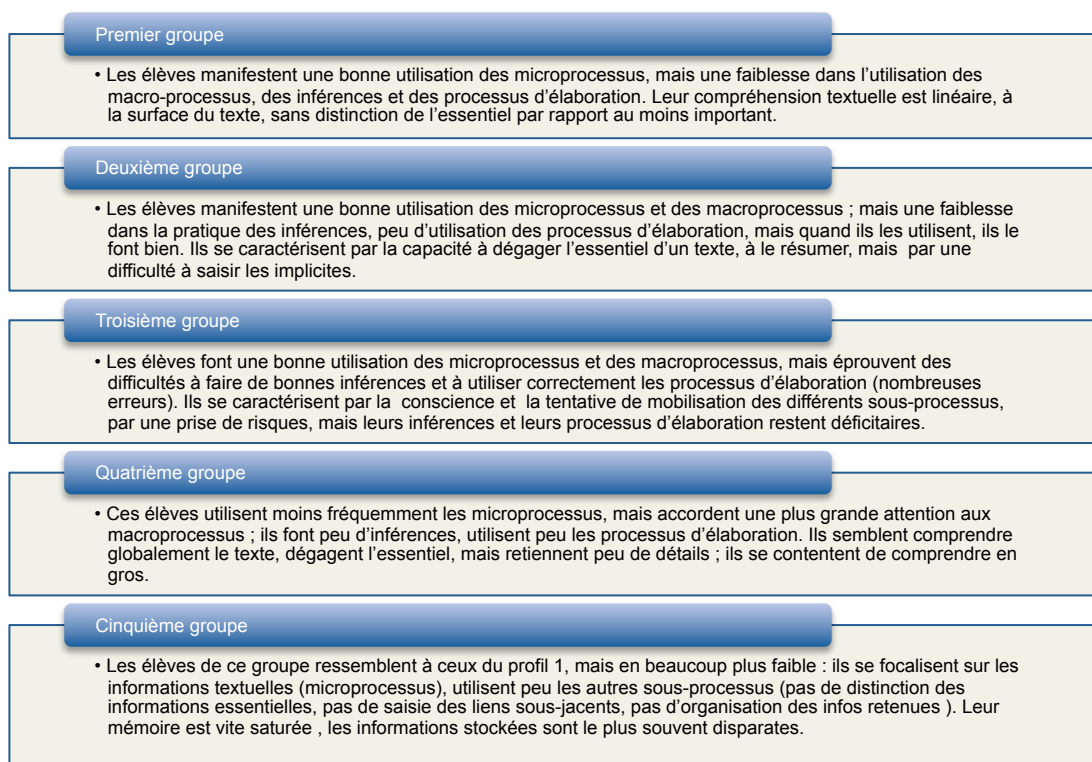


Figure 9. Des profils de lecteurs en difficulté (d'après Payette, 2004)

Si l'on restreint encore le champ couvert par la définition des profils et que, des profils de lecteurs en difficulté, on en vient à s'intéresser plus spécifiquement aux lecteurs présentant un déficit de compréhension, une deuxième typologie émerge alors, proposée par Nicole Van Grunderbeeck et Mylène Payette (2007) sur la base des études antérieures de Sabourin, Armand et Van Grunderbeeck (1994), de Payette (2004) et de Martel (2004). Cette typologie distingue trois groupes de mauvais compreneurs.

## Une typologie des mauvais compreneurs

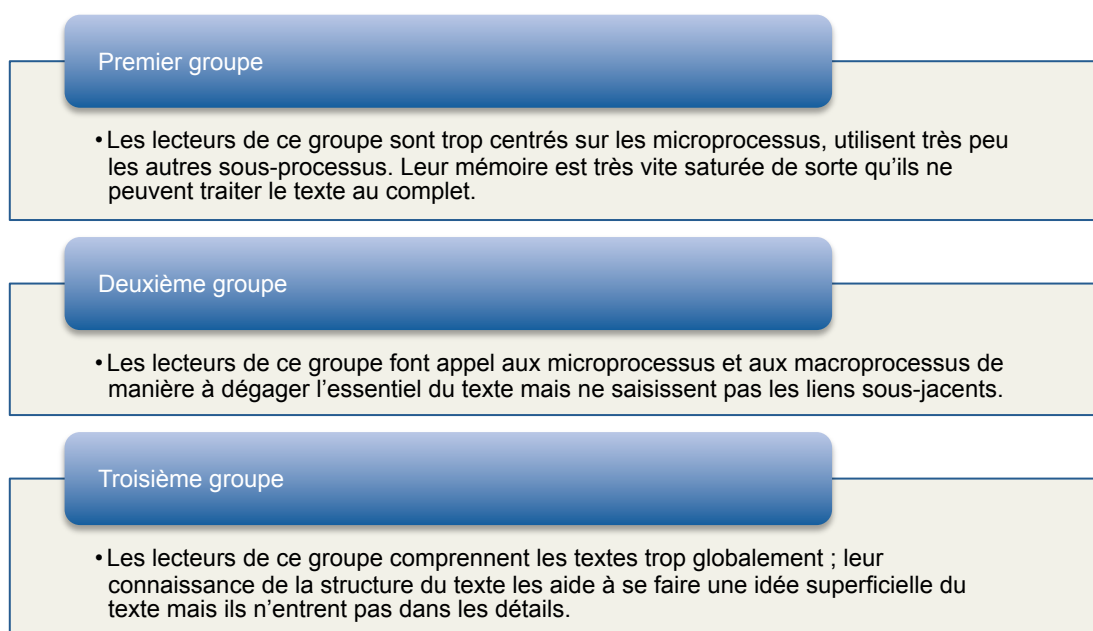


Figure 10. Des profils de mauvais compreneurs (d'après Van Grunderbeek et Payette, 2007)

Ces deux typologies contribuent à mettre en lumière l'hétérogénéité du groupe des mauvais lecteurs au début du secondaire, et à caractériser peu à peu plus finement la population sur laquelle portera cette étude : le groupe des élèves « ordinaires » qui, à l'entrée du secondaire, souffrent d'un déficit spécifique de compréhension. Mais précisons à présent les modélisations des difficultés de lecture et des profils de lecteurs en difficulté adoptées dans le cadre de cette recherche.

### 4. Vers une modélisation des difficultés de lecture et une définition des profils de lecteurs en difficulté au début du secondaire

Rappelons que le modèle intégré des difficultés de lecture avancé en guise de synthèse de ce deuxième chapitre vise à la meilleure compréhension des difficultés que peuvent potentiellement rencontrer les mauvais lecteurs et, au-delà, à orienter l'action pédagogique et didactique : on l'a plusieurs fois répété, il s'agit de comprendre pour mieux intervenir. En l'occurrence, comprendre signifie en la matière poser d'entrée de jeu la complexité des profils de lecteurs en difficulté : ceux-ci résistent à toute tentative de définition d'un portrait type du mauvais lecteur et, plus encore, ne se laissent pas résumer à leurs difficultés ou à leur non-lecture (l'analyse des trajectoires suivies par les sujets concernés par la recherche-action dont il sera question montrera

à quel point on gagne à prendre en compte tout ce que ces élèves réussissent, savent faire, et à rechercher la cohérence éventuelle de leur conduite à l'égard de l'écrit). Les déficits sont eux-mêmes pluriels ; leurs causes sont multifactorielles, de telle sorte qu'un seul cadre explicatif, par exemple l'hypothèse d'effets en cascade provoqués par un déficit de décodage, ne peut permettre de les appréhender finement. Pour se rapprocher d'une problématisation à peu près pertinente des difficultés de lecture que rencontrent certains élèves à l'entrée du secondaire, il convient de prendre en compte tout à la fois (1) les aspects cognitifs, socioculturels, sociolangagiers et psychoaffectifs du développement du sujet lecteur et (2) les pôles « texte », « contexte scolaire » et « lecteur ».

#### 4.1. Vers un modèle des difficultés de lecture

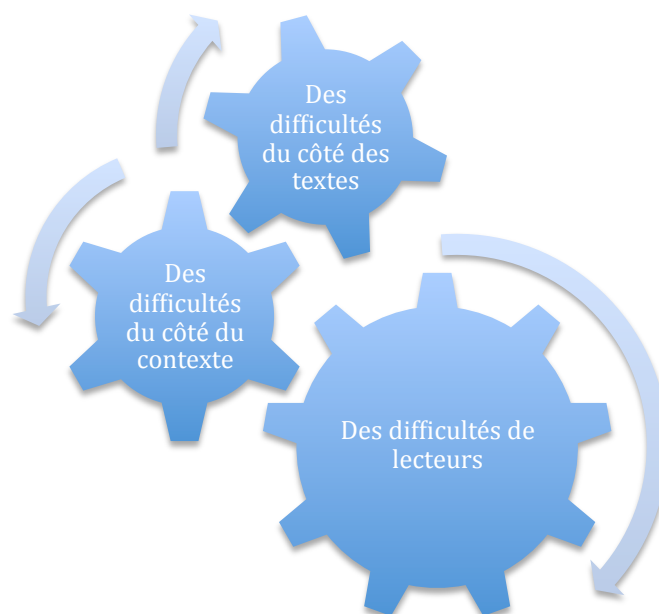


Figure 11. Trois sources de difficultés de lecture

Comme le montre le schéma ci-avant, je pose tout d'abord l'existence de trois sources possibles des difficultés de lecture : certaines proviennent des textes (elles sont en partie caractéristiques des types et des genres d'écrits) ; d'autres sont générées ou renforcées par le contexte ou la situation de lecture (elles prennent leur source dans les spécificités de la lecture scolaire, dans les tâches ou dans des pratiques enseignantes opaques ou inadaptées) ; d'autres enfin sont « imputables » au lecteur. Ce sont précisément les difficultés qui dépendent du lecteur que je tente de résumer grâce au schéma qui suit.

## 4.2. Vers une modélisation des difficultés potentielles du lecteur et de leurs possibles causes au début du secondaire

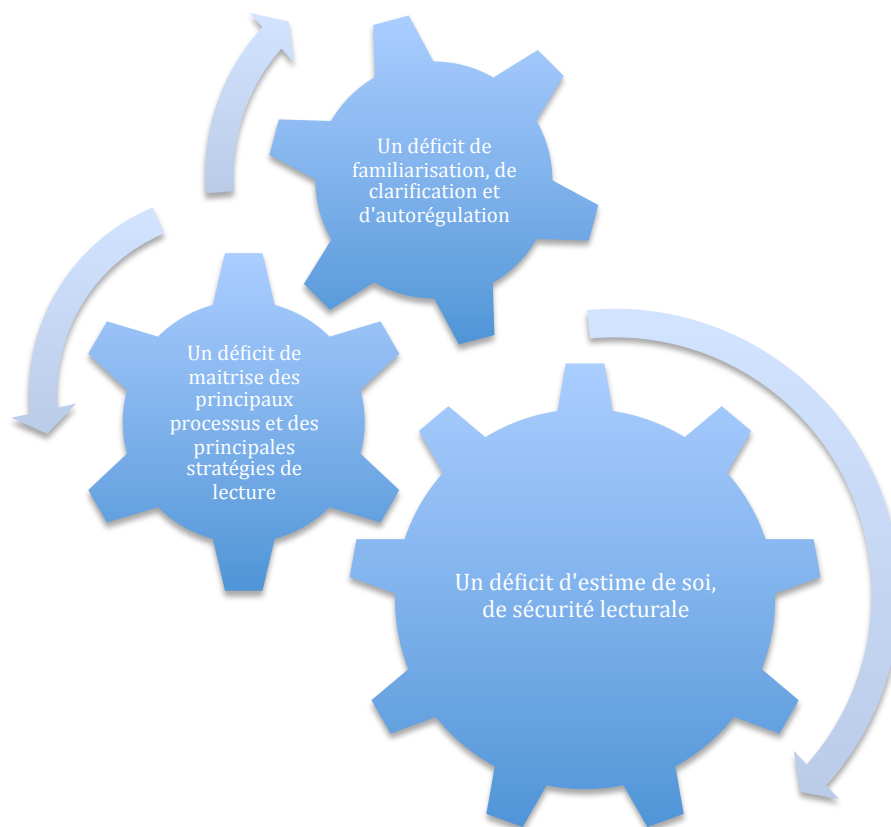


Figure 12. Trois groupes de difficultés propres au lecteur

Les lecteurs les moins performants au début du secondaire ont, face à l'écrit ou en situation de pratique de l'activité de lecture littéraire, diverses difficultés que j'ai tenté de regrouper en trois catégories générales interreliées.

La première catégorie touche au déficit de familiarisation avec l'écrit et ses usages – notamment scolaires – et avec la lecture littéraire, au déficit de clarification de l'activité de lecture (des représentations erronées font obstacle à la pratique de la lecture) et au déficit d'autorégulation (ou de métacognition), qui prive ces lecteurs de la possibilité de planifier, de contrôler et d'évaluer efficacement leur propre activité de lecture. La deuxième catégorie de difficultés concerne le déficit de maîtrise des opérations mentales requises par toute activité de lecture, de tout texte (opérations que j'ai nommées *processus*) et le déficit dans la sélection, la mise en œuvre et l'adaptation de modes de lecture en fonction du texte et/ou du projet de lecture (modes de lecture que j'ai nommés *stratégies*). La troisième catégorie se rapporte au déficit d'estime de soi et

de sécurité lecturale qui peut déboucher sur une démotivation progressive des lecteurs.

À un niveau global, ce schéma montre que les difficultés du premier groupe (familiarisation, clarification et métacognition) génèrent en partie des difficultés émergeant au deuxième groupe (maîtrise « technique » des processus et des stratégies de lecture), que celles du deuxième groupe génèrent des difficultés émergeant au troisième groupe (estime de soi et motivation), lesquelles à leur tour peuvent renforcer les difficultés des deux premières catégories. À un niveau individuel toutefois, les difficultés de lecture peuvent présenter des liens de causalité nombreux et variables, différents pour chaque individu, qu'il semble bien difficile de mettre clairement en lumière.

#### **4.3. Vers une définition des profils de lecteurs présentant des difficultés spécifiques de compréhension**

Bien entendu, un lecteur, même peu habile et peu engagé, ne présente jamais l'ensemble des difficultés qui viennent d'être répertoriées. De même, les difficultés de lecture, particulières selon les lecteurs, peuvent être fortement influencées par telle situation de lecture, par tel texte ou telle tâche : présentes dans tel contexte, elles peuvent ne plus l'être (ou l'être différemment) dans un autre, et cela chez un même lecteur. Le profil d'un lecteur est donc constamment en évolution. Sans méconnaître les particularités de tout lecteur en difficulté, je tente de proposer ci-après une typologie générale de quatre profils récurrents auprès des lecteurs présentant des difficultés spécifiques de compréhension. Cette typologie, qui servira de référence dans l'analyse des données de la recherche-action à venir, s'inspire de celle proposée par Van Grunderbeeck et Payette (2007), mais elle comporte un quatrième profil, correspondant aux élèves qui sont mis en difficulté face aux tâches de verbalisation de leurs démarches et de justification par un retour au texte. La faiblesse métacognitive, si elle affecte l'ensemble des quatre profils, caractérise aussi en propre un quatrième groupe de lecteurs dont les difficultés se situent précisément à cet endroit.

Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves trop centrés sur les microprocessus, qui ne parviennent pas à dégager l'essentiel du texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves qui ne saisissent pas les liens sous-jacents et éprouvent des difficultés à inférer (en particulier à un niveau global).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves dont la compréhension est trop globale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves qui éprouvent des difficultés à verbaliser leurs démarches, à décrire leurs procédures et à justifier leurs propositions par un retour au texte.</li> </ul>

Figure 13. Des profils de mauvais compreneurs (d'après Van Grunderbeeck et Payette, 2007)



## Chapitre III. Les interventions auprès des lecteurs en difficulté de compréhension : éléments pour une didactique de la lecture *littéraire* à destination des mauvais lecteurs

---

Dans ce troisième chapitre, il sera question de quelques-unes des pistes d'intervention mises en œuvre dans des recherches, notamment expérimentales, à des fins d'aide aux mauvais lecteurs de la fin de la scolarité primaire et du début de l'enseignement secondaire. Cette rapide revue des programmes de remédiation en lecture vise à montrer la diversité – et sans doute la complémentarité – des voies possibles ; mais elle devrait prioritairement servir à présenter les données dont s'est nourrie ma réflexion personnelle lors de l'élaboration du dispositif d'intervention conçu dans le cadre de cette thèse de doctorat (cfr. chapitre premier de la troisième partie). En somme, il s'agira ici de se demander quelles sont les principales interventions expérimentées auprès des mauvais lecteurs de cette catégorie d'âge et quels effets elles semblent avoir suscités. Mais la réflexion débouchera également sur la mise en lumière des conditions auxquelles de telles interventions peuvent, éventuellement, se révéler efficaces.

### **1. Quelles interventions auprès des adolescents présentant un déficit dans le traitement des mots ?**

Quelques études expérimentales ont porté spécifiquement sur l'aide aux élèves présentant un déficit dans le traitement des mots. Donnons quelques échos à ce propos, sans toutefois nous étendre longuement sur ces interventions qui concernent une sous-population, certes bien présente au premier degré différencié, mais qui n'est pas celle visée prioritairement par notre propre recherche.

La synthèse récente des interventions auprès des lecteurs en difficulté proposée par l'ONL met en lumière deux directions principales adoptées dans les pistes didactiques et pédagogiques conçues à destination des élèves présentant un déficit dans le traitement des mots (ONL, 2000). La première touche au renforcement des procédures alphabétiques (la segmentation et la fusion de phonèmes sont entraînées avec ou sans rétroaction verbale) ; tandis que la seconde porte sur l'automatisation de la reconnaissance des mots par la constitution ou la consolidation du lexique orthographique.

### **1.1. Le renforcement des procédures alphabétiques**

D'après la synthèse de l'ONL, diverses techniques ont été mises au point pour améliorer la segmentation des mots, l'appariement des segments à des configurations sonores et l'assemblage de ces configurations sonores afin de constituer la forme sonore du mot (ONL, 2000 : 262). Les chercheurs de l'ONL évoquent par exemple :

- l'expérience de Lovett, Borden, Lacerenza, Benson et Brackstone (1994) auprès d'élèves de CM1 faibles lecteurs, qui débouche sur une amélioration significative de 30% des scores en lecture de mots à la suite d'un entraînement à segmenter et à fusionner les phonèmes de mots écrits ;
- l'étude de Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess et Hecht (1997) auprès d'enfants de CM2 faibles en lecture et en habiletés phonologiques, qui se solde par un « rattrapage » presque complet chez certains enfants à la suite d'activités régulières (au fil de huit semaines) consacrées à la prise de conscience et à l'articulation de phonèmes ainsi qu'à la mise en correspondance avec les graphèmes.

Certaines techniques d'intervention, exposées notamment dans la contribution de De Cara, Zagar et Lété (1997), reposent sur l'utilisation de la rétroaction verbale portant sur des segments de tailles variées : il s'agit de présenter sur un écran d'ordinateur des items langagiers de taille variable accompagnés, selon la demande de l'utilisateur, de la prononciation de mots entiers ou de syllabes de mots, voire de segments inférieurs à la syllabe. L'aide aux élèves en difficulté se veut ainsi individuelle et centrée sur leurs besoins immédiats, en situation de lecture. Ces techniques exploitant la rétroaction verbale semblent efficaces de manière générale à la fois pour l'apprentissage de nouveaux mots, mais aussi pour l'automatisation de la reconnaissance de mots connus et pour le transfert, à des items inconnus, des

associations préalablement étudiées entre unités visuelles et prononciation (ONL, 2000 : 264-265). Différentes recherches ont contribué à confirmer ces résultats positifs : Van Daal et Reitsma (1990) constatent l'efficacité de cet entraînement sur des enfants dyslexiques de 10 ans, à la condition qu'il s'effectue au départ de syllabes (et non de mots)<sup>28</sup> ; Olson et Wise (1992) constatent les effets bénéfiques d'un entraînement centré sur la segmentation syllabique avec rétroactions verbales auprès des enfants de 10 ans les plus déficients en conscience phonémique et en lecture de pseudo-mots ou de mots (les enfants moins déficients à ces niveaux bénéficient, quant à eux, davantage d'un entraînement centré sur la segmentation infra-syllabique avec rétroactions verbales). Bhattacharya et Ehri (2004) démontrent par ailleurs l'efficacité d'un entraînement de la lecture de mots multisyllabiques au moyen d'une analyse de leurs unités graphosyllabiques auprès d'une population d'élèves de collège présentant un retard en lecture estimé à au moins trois ans : l'expérience se solde par des progrès dans le décodage de mots nouveaux et dans le rappel de leur orthographe (Fayol, Morais et Rieben, 2007).

L'évocation de ces quelques travaux suffit à montrer, comme l'affirment les chercheurs de l'ONL, « qu'il est possible encore au cycle 3 d'améliorer de manière notable les performances des faibles lecteurs dans l'utilisation des procédures de traitement alphabétique » (ONL, 2000 : 266).

## **1.2. L'automatisation de la reconnaissance des mots**

D'autres interventions visent plutôt l'automatisation de la reconnaissance des mots. On sait en effet à quel point la reconnaissance des mots fréquents et le traitement rapide des mots inconnus ou rares constituent des conditions nécessaires (bien que non suffisantes) d'une lecture efficace (ONL, 2000 : 267). Les faibles lecteurs se distinguent fortement des bons lecteurs quant à la vitesse à laquelle ils lisent à haute voix des mots ou des non-mots. Cette vitesse est censée nous renseigner quant au degré d'automatisme de la reconnaissance des mots – automatisme acquis par la pratique et permettant au sujet d'affecter ses ressources cognitives aux opérations de lecture de plus haut niveau (ONL, 2000 : 267).

Pour aider les élèves qui souffrent d'un manque d'automatisation de la reconnaissance des mots, plusieurs voies ont été envisagées dans différentes études, notamment celles concernant la constitution d'un lexique orthographique, seul en mesure

---

<sup>28</sup> L'étude de Wise en 1992 montrera que les lettres ne constituent pas une unité de présentation efficace : les enfants apprennent plus vite l'orthographe des mots lorsque ceux-ci leur sont présentés segmentés en syllabes (Wise, 1992).

d'accroître la reconnaissance et la compréhension rapide d'un grand nombre de mots (les plus familiers). Plusieurs dimensions ont ainsi été investiguées : éviter le recours au déchiffrage pour les mots fréquents, diminuer la durée de reconnaissance et de lecture à haute voix des mots fréquents, différencier l'orthographe des homophones hétérographes (son/sont ; a/à ; cour/cours/court...), améliorer la lecture des mots irréguliers ou longs (lesquels sont en général lus plus lentement et avec plus d'erreurs que les mots réguliers et courts) (ONL, 2000 : 268-269). L'expérience menée par Lemoine, Levy et Hutchinson (1993) fournit des renseignements précieux quant à l'effet de la répétition sur l'automatisation de la lecture de mots à haute voix, réguliers ou non. La présentation quotidienne de 10 mots nouveaux, avec reprise additionnelle des mots vus le ou les jour(s) précédent(s), à un groupe d'élèves faibles lecteurs se traduit, d'une part, par une accélération de la vitesse de lecture à haute voix (dénomination), plus sensible pour les mots irréguliers que pour les mots réguliers et, d'autre part, par une rétention d'autant meilleure que la pratique a été prolongée. Ainsi, la lecture répétée semble bel et bien améliorer la voie directe : les items sont mémorisés en tant qu'instances particulières, relativement indépendantes des autres items (et non à partir des correspondances entre configurations de lettres et de sons) ; l'amélioration n'est donc plus attestée dès lors qu'on présente aux élèves des mots nouveaux (ONL, 2000 : 271).

Quant à l'amélioration de la connaissance des mots, par exemple par l'enseignement de définitions de mots (instruction directe relative au lexique), les chercheurs de l'ONL considèrent qu'elle n'aboutit pas toujours à des progrès en compréhension de textes (ONL, 2000 : 275). Ils s'appuient néanmoins sur les résultats encourageants (bien que trop partiels encore) de l'étude de Beck, Perfetti et McKeown (1982), pour suggérer de travailler la reconnaissance des mots, d'une part, en lecture de textes afin que les mots soient présentés en contexte significatif et, d'autre part, au moyen d'activités variées de manipulation de mots, allant de l'écriture pour en fixer une représentation orthographique précise, à l'emploi dans des contextes variés (ONL, 2000 : 275). Ainsi, les élèves présentant des difficultés dans le domaine de l'identification des mots peuvent bénéficier fortement d'un travail préalable à la lecture d'un texte (c'est-à-dire plusieurs jours ou plusieurs semaines avant la lecture du texte), visant le traitement des mots de ce texte jugés difficiles par l'enseignant : la reconnaissance de ces mots s'effectue alors de manière progressivement plus courante, au point que la difficulté en soit devenue très faible le jour où le texte devra être étudié dans sa totalité<sup>29</sup> (ONL, 2000 : 309-310). Mais le traitement de textes complets contribue de surcroît à la mise

---

<sup>29</sup> Notons néanmoins qu'une telle approche systématique du lexique pourrait conforter un certain nombre de lecteurs dans la représentation erronée selon laquelle lire revient à comprendre chacun des mots qui composent un texte.

en place d'un « cercle vertueux » (celui qui, précisément, caractérise les « bons » lecteurs comparativement aux lecteurs les moins performants), à savoir le fait de lire progressivement plus, voire beaucoup, de manière à consolider et à étoffer son lexique orthographique et à faciliter ses lectures ultérieures... (ONL, 2000 : 309-310). Fayol, Morais et Rieben rappellent en outre que « la connaissance des mots peut se développer de manière adéquate sans exposition à l'écrit »<sup>30</sup> : certains élèves peuvent en effet apprendre davantage à partir de l'écoute que de la lecture, à la condition que le contexte soit motivant et riche (Fayol, Morais et Rieben, 2007 : 99). En particulier dans le cadre des cours de sciences au début du secondaire, le développement du lexique et de la sémantique conceptuelle bénéficie grandement de contextes oraux, lesquels « fournissent souvent un plus grand support pour l'apprentissage des mots que les contextes écrits » (Fayol, Morais et Rieben, 2007 : 99).

En conclusion, les principales interventions expérimentées pour aider les lecteurs en difficulté dans le traitement des mots portent soit sur le renforcement des procédures alphabétiques, soit sur l'automatisation de la reconnaissance des mots<sup>31</sup>. Les recherches expérimentales dont on dispose ont peu souvent porté sur les effets de telles interventions auprès d'un public adolescent : on pourrait dès lors légitimement se demander si leur impact serait équivalent auprès d'un public de lecteurs un peu plus âgés. En effet, si certains adolescents présentent un déficit spécifique au niveau de l'identification des mots, il n'est pas certain que les remédiations à privilégier pour ce public doivent nécessairement porter sur le renforcement des processus de bas niveau. Rappelons que plusieurs études, notamment celle de Cain et Oakhill, révèlent une influence décroissante de la conscience phonologique et des compétences en identification de mots sur la compréhension au fur et à mesure que les lecteurs avancent en âge (Cain et Oakhill, 2007). Par ailleurs, même pour les lecteurs les plus jeunes, l'amélioration de la qualité de l'identification des mots ne produit pas automatiquement une amélioration de la compréhension. Quoi qu'il en soit, si c'est bien *in fine* la compréhension qui est visée par l'enseignement/apprentissage de la lecture, l'activité de lecture doit alors s'organiser en fonction de la compréhension et y conduire. Dans cette mesure, il peut paraître opportun de privilégier les interventions sur l'identification des mots en contexte : celles-ci permettent sans doute davantage

---

<sup>30</sup> Cette recommandation a également pour but d'éviter de soumettre « dans une trop grande mesure à la voie de la lecture l'apprentissage des contenus et des approches, la réflexion et les découvertes intellectuelles » dans les différentes disciplines scolaires (Fayol, Morais et Rieben, 2007 : 99). Il s'agit de ne pas conditionner l'ensemble des apprentissages scolaires à l'efficacité de la lecture.

<sup>31</sup> On pourrait ajouter une troisième direction adoptée dans certaines interventions relatives à l'amélioration des traitements instrumentaux : celle qui porte plus spécifiquement sur la mobilité de l'œil, la réduction des fixations, l'élargissement de l'empan visuel... Cette voie n'est pas reprise dans la synthèse proposée par l'ONL. Les travaux d'Eric Jamet, outre qu'ils contredisent l'existence d'une différence d'empan visuel entre bons et mauvais lecteurs, laissent entendre que les entraînements oculaires ne sont pas pertinents car ils « s'attaquent aux symptômes plutôt qu'à la cause » (Jamet, 1997 : 108).

d'entretenir la motivation et de favoriser une perception de soi positive chez les lecteurs adolescents.

## **2. Quelles interventions auprès des adolescents présentant un déficit dans l'activité de compréhension ?**

Examinons à présent quelques-unes des pistes d'intervention, relevées dans la littérature scientifique récente, concernant les élèves du début du secondaire présentant des déficits spécifiques en compréhension, notamment dans le domaine de la lecture littéraire.

### **2.1. Une recherche de diversité**

Comme le soulignent Kate Cain et Jane Oakhill, « few studies have tracked the progress of poor comprehenders over time » (Cain et Oakhill, 2007 : 65). Le peu d'études longitudinales dont on dispose sur l'évolution des enfants en déficit de compréhension empêche d'établir des conclusions sur la persistance des déficits de compréhension, d'autant que les résultats de ces études convergent peu. Certaines d'entre elles débouchent sur le constat d'une diminution des déficits de compréhension avec la croissance des sujets : les différences entre les groupes des bons compreneurs et des faibles compreneurs s'amenuisent progressivement avec le temps (Livorato et al., 2004 ; Aarnoutse, van Leeuwe, Voeten et Oud, 2001). D'autres recherches, notamment celles conduites par Cain et Oakhill elles-mêmes (2006), montrent plutôt une persistance importante des déficits de compréhension en lecture. Il apparaît difficile, en définitive, de faire quelque prédiction que ce soit quant aux trajectoires développementales des élèves faibles compreneurs.

En outre, dans la mesure où les difficultés réelles que rencontrent les élèves de ce groupe peuvent différer fortement d'un sujet à l'autre, les chercheuses anglaises recommandent d'agir sur différents paramètres simultanément : « we clearly need to teach a range of comprehension-fostering skills if no one skill will ensure comprehension success » (Cain et Oakhill, 2007 : 69). Ce serait donc en raison de la diversité des profils de lecteurs au sein de cette sous-population de lecteurs en difficulté que les interventions aient à se centrer sur une large diversité de stratégies de compréhension plutôt que sur certaines d'entre elles seulement. Par ailleurs, Cain et Oakhill rappellent la nécessité d'un diagnostic individuel précis visant à identifier les

réussites (et donc les appuis) et les faiblesses d'un élève en lecture avant de mettre en œuvre un programme de remédiation (Cain et Oakhill, 2007 : 69).

Quelles stratégies de compréhension privilégier dans les interventions auprès des élèves présentant un déficit spécifique de compréhension ? Si le but d'un lecteur ou d'un auditeur est d'aboutir à une représentation cohérente du texte lu ou du discours entendu, il importe alors d'enseigner aux faibles compreneurs les stratégies et les habiletés qui les rendront capables d'atteindre ce but. Les stratégies qui apparaissent ainsi prioritaires, aux yeux de Cain et Oakhill, sont l'élaboration des inférences (grâce auxquelles la cohérence textuelle se construit), le traitement des anaphores (grâce auxquelles des liens de cohésion s'établissent entre les phrases successives), le contrôle de la compréhension (qui permet de détecter les incohérences à résoudre, de sélectionner des stratégies adéquates pour faire signifier un texte...) et la perception de la structure narrative (qui aide le lecteur à établir des liens de causalité entre les événements et qui guide la compréhension d'un texte) (Cain et Oakhill, 2007 : 68). De la même manière, Nathalie Blanc pose qu'« un programme de remédiation efficace ciblé sur les difficultés de compréhension doit comporter des éléments en rapport avec les stratégies qui visent à produire des inférences, à autoévaluer la compréhension en cours et à utiliser les connaissances en matière de structuration des textes » (Blanc, 2009 : 17). S'appuyant sur les travaux de Jane Oakhill et Kate Cain, cette chercheuse considère la perception de la structure de récits, la production d'inférences et l'autoévaluation comme les trois compétences de haut niveau les plus déterminantes dans le développement des habiletés de compréhension des enfants en situation de lecture (Blanc, 2009). On le voit, les pistes envisagées dans l'ensemble de ces travaux sont multidimensionnelles.

## **2.2. Des entraînements ciblés**

Diverses études, divers courants didactiques sélectionnent les composantes de la lecture sur lesquelles faire porter les interventions auprès des faibles compreneurs. Les uns privilégient les composantes cognitives de l'activité de lecture ; les autres, les composantes culturelles et sociales de la lecture (notamment littéraire).

### 2.2.1. Des entraînements ciblés : les composantes cognitives

De nombreux programmes d'intervention ou travaux à visée expérimentale envisagés dans une perspective d'aide aux élèves présentant des déficits de compréhension à la fin de la scolarité primaire ou à l'entrée du secondaire ont ciblé prioritairement les composantes cognitives de la lecture, plus précisément l'élaboration des inférences, le traitement des anaphores et les entraînements métacognitifs. Nathalie Blanc a montré, à la suite de Cain et Oakhill (2007), que la capacité de structuration des récits et la production inférentielle sont causalement reliées aux habiletés de compréhension : les solliciter chez les enfants, dès leur plus jeune âge, devrait ainsi favoriser le développement des compétences de compréhension (Blanc, 2009 : 117). Par ailleurs, comme le montrent Fayol, Morais et Rieben, enseigner aux élèves des manières efficaces de traiter les textes peut aider à réduire les effets négatifs d'une mémoire de travail relativement faible (Fayol, Morais et Rieben, 2007 : 101). Disons un mot de quelques-unes de ces recherches centrées sur les composantes cognitives et des résultats auxquels elles ont conduit.

#### 2.2.1.1. L'élaboration des inférences

Les faibles lecteurs réalisent moins bien les inférences que les autres : les problèmes se posent au niveau de l'intégration textuelle plus qu'ils ne réfèrent à une incapacité à interpréter les phrases (comme l'a montré l'étude de Long, Oppy et Seely, 1997).

Parmi les études expérimentales, on peut pointer à la suite de l'ONL celle de Dewitz, Carr et Patberg (1987), qui a porté sur l'entraînement à effectuer des inférences au départ de connaissances préalables auprès de trois groupes de lecteurs âgés de onze ans. Un premier groupe était soumis à des exercices « à trous » que les élèves devaient compléter ; un deuxième travaillait sur les principes organisateurs du texte, et un troisième groupe combinait les deux premières conditions – un groupe contrôle poursuivait quant à lui ses activités usuelles. Des progrès significatifs ont été enregistrés sur le plan de la compréhension pour les groupes 1 et 3, ceux-ci se maintenant en outre après quatre mois (mais disparaissant au bout de six mois, sans qu'on puisse en déterminer les raisons). Une autre étude, celle de Yuill et Oakhill (1991), a démontré la possibilité de faire évoluer la compréhension de mauvais compreneurs de sept et huit ans par le biais d'un entraînement à effectuer des inférences ou à répondre à des questions et à en générer ; un groupe contrôle, entraîné sur le plan du décodage, a beaucoup moins progressé en revanche. Ces deux



exemples tendent à démontrer la possibilité d'améliorer la compréhension des enfants de fin de scolarité primaire en leur enseignant des méthodes pour réaliser des inférences – la solidité de ces progrès reste toutefois posée (ONL, 2000 : 281-283). On peut à tout le moins penser que ces entraînements ciblés sur les inférences se traduisent par une amélioration chez ces élèves dans la mesure où, précisément, ceux-ci n'étaient pas conscients auparavant de la nécessité d'effectuer des inférences ou qu'ils ignoraient comment procéder sur ce plan.

#### 2.2.1.2. Le traitement des anaphores

Plusieurs études, notamment longitudinales, par exemple celles de Oakhill et Yuill (1986), de Yuill et Oakhill (1988), de Rémond (1999), de Ehrlich et Rémond (1997), de Ehrlich, Rémond et Tardieu (1999), ont montré que les faibles compreneurs éprouvent des difficultés dans le traitement des anaphores à 9 comme à 11 ans, que celles-ci se situent dans des narrations ou dans des descriptions, et que l'évaluation des performances se fasse par des questionnaires ou par des épreuves à choix. D'après ces travaux, les erreurs « surviennent essentiellement lorsque plusieurs personnages ou entités sont en compétition pour occuper certains rôles et que la résolution de l'ambiguïté passe par une interprétation de pronoms successifs (*il le, elle lui...*) » (ONL, 2000 : 284). Dans de telles situations, les faibles compreneurs tendent à attribuer la coréférence soit au personnage principal du texte soit au référent le plus proche. De telles difficultés surviennent d'autant plus que :

- la distance entre un pronom et son référent est importante ;
- les personnages susceptibles d'être les référents des reprises sont nombreux (ou que les personnages principal et secondaire sont peu identifiables dans le texte) ;
- les lecteurs éprouvent des difficultés à maintenir actives ou rapidement accessibles en mémoire de travail les informations précédemment lues tout en effectuant les traitements nécessaires à la lecture des mots et phrases en cours (ONL, 2000 : 285-286).

Parmi les recherches qui ont tenté de mesurer les effets d'interventions centrées sur le traitement des anaphores, on peut relever tout d'abord celle de Bianco (Lima et Bianco, 1999). L'expérimentation portait, d'une part, sur un entraînement à l'interprétation des reprises pronominales au fil de huit semaines, à raison d'une séance par semaine ; d'autre part, sur des séances de lecture suivie pendant le même volume horaire. Les deux groupes d'élèves présentaient des performances

significativement améliorées par rapport à celles du groupe contrôle. Lire régulièrement semble donc contribuer autant à élever les capacités à traiter des reprises anaphoriques qu'un entraînement explicite à le faire – les élèves les plus faibles bénéficiant pourtant légèrement plus sur ce plan d'une instruction directe.

En somme, les interventions sur les traitements dits « de haut niveau », tels ceux qui concernent les anaphores, peuvent déboucher sur des améliorations, en particulier bénéfiques aux plus faibles compreneurs.

### *2.2.1.3. Les entraînements métacognitifs et la clarification des tâches de lecture*

A plusieurs reprises déjà, j'ai rappelé la mise en évidence, au sein de multiples travaux, d'une corrélation forte entre le niveau de métacognition et les performances en compréhension. Eme et Rouet font partie de ceux qui confirment expérimentalement l'influence exercée par les connaissances métacognitives sur le niveau de compréhension objectif (Eme et Rouet, 2001 : 324). Leur étude sur les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et chez l'adulte révèle :

- d'une part, que la plupart des enfants de 9 à 11 ans ont des métaconnaissances dans ce domaine, mais que, si celles-ci ont émergé, elles sont encore peu développées (les enfants de cet âge ignorent de nombreux aspects de l'activité de lecture-compréhension, ils n'évaluent pas correctement leurs performances, ils ignorent les fonctions de la structure des textes et ne planifient pas leurs stratégies de lecture en fonction du texte ou de leur objectif...);
- d'autre part, que le niveau moyen de connaissances augmente chez l'adulte, bien qu'il reste faible chez une partie des sujets (Eme et Rouet, 2001).

Constatant par ailleurs l'absence d'instruction explicite efficace des métaconnaissances relatives à la compréhension, les auteurs sont conduits à se demander « si un apprentissage métacognitif intégré aux programmes scolaires et universitaires, mettant l'accent sur l'évaluation de l'activité et la connaissance de stratégies efficaces, améliorerait les capacités d'acquisition » (Eme et Rouet, 2001 : 325).

Pointé dans de nombreuses recherches, le déficit d'auto-régulation en lecture, notamment chez les élèves réputés faibles lecteurs, a conduit les équipes de chercheurs à élaborer et à expérimenter des entraînements métacognitifs. Ces

chercheurs s'accordent en général à considérer que la compréhension en lecture peut être dépliée en plusieurs opérations plus simples, qu'ils nomment processus, procédures ou stratégies, ces termes désignant des opérations telles que se poser des questions, résumer, rechercher des idées...<sup>32</sup>.

*Celles-ci peuvent être amenées à la conscience, soit par prise de conscience rétrospective à partir de l'action propre soit par explicitation par autrui ; elles peuvent aussi être enseignées et pratiquées, comme toutes les procédures. (ONL, 2000 : 289)*

Bien entendu, de tels postulats sont discutables, comme le sont tous ceux posés en amont des travaux évoqués précédemment. Il paraît toutefois intéressant de se pencher sur les méthodes d'intervention élaborées dans ces études et sur les résultats obtenus lors de leur mise en œuvre.

Selon les chercheurs de l'ONL, deux courants dominent l'enseignement de stratégies : le premier repose sur les interactions sociales dans la foulée des travaux de Vygotski ; l'autre, sur l'instruction directe (ONL, 2000 : 289-290). Avant de décrire plus avant ces deux courants, précisons d'emblée que ceux-ci relèvent de conceptions proches, à tel point qu'on peut les intégrer dans un même modèle auquel s'ajoutent l'apprentissage coopératif et l'enseignement intégré, comme le souligne Giasson dans un article consacré aux stratégies d'intervention en lecture (1992). Plus encore, ces programmes d'entraînement métacognitif « complètent les entraînements spécifiques qui ciblent l'amélioration d'une ou deux opérations psycholinguistiques particulières » (ONL, 2000 : 300).

#### 2.2.1.3.1. Les entraînements métacognitifs au départ de l'enseignement réciproque

Certains entraînements relatifs à l'enseignement de stratégies s'inscrivent dans la perspective de Vygotski (1978) selon laquelle la pensée se développe grâce aux interactions sociales nées des échanges avec des individus plus compétents. On peut illustrer ce premier courant par le programme d'entraînement conçu par Palincsar et Brown (1984), ou par celui mis au point plus récemment par Schillings, Poncelet et Lafontaine (2006).

Les programmes reposant sur l'enseignement réciproque tentent, dans une perspective pédagogique, de développer la maîtrise de quatre activités ou opérations fondamentales pour la compréhension : l'élaboration de questions sur le passage que

---

<sup>32</sup> Rappelons que ces modes de lecture varient, au secondaire, selon les disciplines scolaires (Fayol, Morais et Rieben, 2007).

l'on vient de lire (afin d'en évaluer sa compréhension) ; le résumé de parties, puis de l'intégralité, d'un texte afin de sélectionner les idées essentielles ; la clarification des idées et des relations entre les idées ou la clarification du sens de mots inconnus et, enfin, la prédiction à propos de ce qui pourrait survenir dans la suite d'un texte (ONL, 2000 : 290-291 ; Schillings, Poncelet et Lafontaine, 2006 : 4). Au-delà de ces quatre opérations fondamentales, l'enseignement réciproque se caractérise par :

- des relations de collaboration entre le maître et ses élèves, lesquels discutent ensemble du texte qu'ils cherchent à comprendre et dirigent le groupe à tour de rôle ;
- l'étayage progressif de l'enseignant, qui dirige les échanges et les activités de compréhension en adoptant de multiples rôles (tels que commenter le déroulement des activités, informer sur leur aboutissement, intervenir pour guider celui qui joue le rôle de « meneur de jeu », transférer progressivement à l'apprenant la direction de son propre apprentissage, apporter des connaissances sur les conditions d'application des activités...) ;
- un déroulement progressif des activités de compréhension (la lecture silencieuse d'un texte expositif est suivie par une discussion autour de l'idée principale du texte, puis par des échanges qui conduisent les participants à relire le texte, à noter leurs désaccords, à détecter et à résoudre des incohérences, à résumer le texte ou à anticiper les idées des paragraphes suivants, mais aussi à autoévaluer leur compréhension du texte...) (ONL, 2000 : 290).

Plusieurs recherches renseignent sur les effets de tels programmes d'intervention auprès de lecteurs en difficulté. Palincsar et Brown, en 1984, en constatent tout d'abord les bénéfices auprès de douze élèves âgés de 13 à 14 ans et présentant un déficit « exclusif » dans le domaine de la compréhension (aucun problème d'identification des mots) (Palincsar et Brown, 1984). Six d'entre eux ont pris part à vingt séances d'enseignement réciproque et six autres, constituant le groupe contrôle, ne recevaient aucune instruction particulière. Chaque jour, les douze élèves passaient une épreuve de lecture et de mémoire portant sur un texte différent de ceux utilisés lors de l'entraînement du groupe expérimental. Ce dernier se caractérise, à l'issue des vingt séances, par des améliorations fortement significatives tant à l'épreuve de compréhension qu'à celle de vocabulaire. Les progrès portent aussi sur la capacité à produire des résumés et des questions. En outre, ils sont transférés à d'autres types d'écrits et à d'autres activités de classe ; ils se maintiennent, de surcroît, après quelques mois, de telle sorte qu'on peut considérer les acquis stabilisés. Toutefois, il

convient de préciser qu'un élève du groupe expérimental n'a en rien amélioré ses performances, sans qu'il soit possible d'en déterminer les raisons. Les hypothèses avancées pour expliquer l'efficacité du programme sur les autres élèves touchent principalement à l'impact des quatre opérations enseignées sur d'autres opérations ou activités utiles à la compréhension ainsi qu'à la construction d'un modèle de la lecture et au contrôle de l'activité de lecture ; mais elles concernent aussi la prise en charge progressive par les élèves eux-mêmes de leur apprentissage, ce qui accroît très probablement leur motivation (ONL, 2000 : 292-293).

D'autres recherches attestent l'efficacité de l'enseignement réciproque auprès d'élèves en difficulté de compréhension. Certaines recherches associent instruction directe et enseignement réciproque : quelques séances d'amorce sont ainsi consacrées à l'instruction directe des quatre activités fondamentales (prédiction, questionnement, résumé et clarification) avant de commencer les dialogues à propos des textes (Palincsar, Brown et Martin, 1987 ; Lysynchuk, Pressley et Vye, 1990 ; Palincsar, David, Winn, Stevens et Brown, 1990). L'efficacité de l'enseignement réciproque est à chaque fois attestée (ONL, 2000 : 292).

C'est notamment le cas dans l'étude de Schillings, Poncelet et Lafontaine (2006). Les chercheuses ont tenté de mesurer les effets comparés de deux types de dispositifs d'intervention auprès d'élèves en difficulté de lecture au 1<sup>er</sup> degré différencié en Communauté française de Belgique : les cercles de lecture<sup>33</sup> d'une part, l'enseignement réciproque d'autre part. Dans les trois classes où est expérimenté, au fil d'une année scolaire complète, l'enseignement explicite de stratégies de compréhension, deux étapes successives sont mises en place : dans un premier temps, chacune des quatre stratégies (prédiction, questionnement, résumé et clarification) est d'abord enseignée de façon collective et réinvestie dans diverses tâches fonctionnelles de lecture ; dans un deuxième temps, les élèves prennent part à des activités de lecture en petits groupes afin d'apprendre à articuler et à combiner ces différentes stratégies au cours d'une même tâche de lecture ; la lecture des différents paragraphes d'un texte est l'occasion de mettre en œuvre chacune des quatre stratégies, successivement prises en charge par un élève du groupe, l'aide de l'enseignant diminuant graduellement (Schillings, Poncelet, Lafontaine, 2006 : 5). Il faut encore préciser que l'expérience menée dans ces classes autour de l'enseignement réciproque privilégie les textes informatifs. Le choix de combiner enseignement explicite des stratégies et enseignement réciproque visant la capacité à utiliser et à

---

<sup>33</sup> Les résultats concernant le dispositif « cercle de lecture » seront évoqués ultérieurement.

combiner ces stratégies est justifié par les chercheuses au moyen de plusieurs arguments :

*Ce dispositif est particulièrement intéressant à plusieurs égards : il permet aux élèves d'observer la manière dont d'autres élèves utilisent les stratégies, il démontre le caractère imbriqué et non linéaire du recours aux stratégies au fil de la lecture, et enfin, il permet de travailler à un niveau adapté au développement de chaque élève. (Schillings, Poncelet et Lafontaine, 2006 : 5)*

En termes de résultats, cette expérimentation se solde par une nette progression sur le plan de l'engagement dans la lecture : dans les trois classes, les élèves évoluent positivement quant aux aspects sociaux de l'activité de lecture, mais aussi du point de vue de leur image d'eux-mêmes en tant que lecteurs et de leur sentiment de progrès ; deux classes sur les trois progressent significativement dans le domaine de la compréhension de textes et une classe (celle qui, au sein de l'échantillon, comporte le plus grand nombre d'élèves en déficit par rapport à certains processus d'identification des mots) marque de surcroît une évolution positive dans le domaine de la compréhension de phrases (Schillings, Poncelet et Lafontaine, 2006 : 11-12).

#### 2.2.1.3.2. Les entraînements métacognitifs au départ de l'instruction directe

D'autres entraînements métacognitifs, non spécifiquement conçus en vue de l'aide aux lecteurs en difficulté, se réfèrent plutôt à l'instruction directe, laquelle accorde une importance considérable au maître. Il s'agit ici d'enseigner des stratégies grâce auxquelles les élèves puissent agir sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture du fait même qu'ils en connaissent alors mieux le fonctionnement. Les programmes qui s'inscrivent dans ce deuxième courant partagent en général un certain nombre d'étapes communes :

- définir la stratégie et préciser son utilité ;
- rendre le processus « transparent » ;
- interagir avec les enfants et les guider vers la maîtrise de la stratégie ;
- favoriser l'autonomie dans l'utilisation de cette stratégie ;
- et assurer son application (ONL, 2000 : 294).

En guise d'illustration de ce second courant de programmes d'intervention, on peut se référer aux travaux de Pressley qui, avec ses collaborateurs, a mis au point un dispositif d'enseignement « transactionnel » des stratégies (*transactional strategies instruction*), nommé SAIL (*Students Achieving Independant Learning*) (Brown, Pressley, Van Meter et Schuder, 1996).

Les principes directeurs de SAIL sont les suivants :

- les lecteurs sont encouragés à employer des stratégies permettant de relier le contenu du texte à des connaissances préalables ;
- le contenu des séances d'enseignement comme la construction du sens des textes profitent de l'apport de chacun, élève ou enseignant ; ils ne peuvent donc pas être déterminés à l'avance (l'entraînement se veut modulable) ;
- des stratégies efficaces pour construire le sens des textes sont enseignées une à une (leurs buts, leurs conditions d'emploi, les effets qu'elles produisent sont précisés) ; mais les élèves apprennent aussi à coordonner ces différentes stratégies ;
- chaque leçon débute en classe entière et se poursuit dans des petits groupes de niveaux afin d'accroître les échanges verbaux ; les élèves sont encouragés à « penser à haute voix » alors qu'ils lisent et tentent d'utiliser les stratégies enseignées – ce sont donc les verbalisations spontanées qui permettent de comprendre, et non les questions posées traditionnellement au cours ou à l'issue de la lecture d'un texte (ONL, 2000 : 294-295).

Les effets de l'entraînement SAIL ont été mesurés au terme d'une année scolaire, dans des classes de 2<sup>e</sup> année primaire. Le groupe entraîné (les classes SAIL) a vu ses scores de compréhension et de lecture de mots progresser de manière significative, à la différence du groupe contrôle. Le programme débouche aussi, en termes de bénéfices, sur un emploi plus fréquent de stratégies (révélé par l'analyse des verbalisations des élèves) et sur des échanges maître-élèves plus nombreux. En outre, les maîtres de ces classes ont consacré plus de temps aux activités de lecture, sont intervenus plus souvent pour expliquer ou pour susciter des verbalisations que les maîtres des classes du groupe contrôle. En définitive, le programme SAIL se révèle particulièrement efficace pour des enfants présentant initialement un retard en lecture. Pressley observe que les enfants entraînés avec le dispositif SAIL sont plus impliqués dans les tâches de lecture, mais aussi plus actifs dans la recherche d'une signification possible des textes lus ; il en conclut que cet enseignement doit être poursuivi pendant de nombreuses années de la scolarité et s'intégrer à toutes les disciplines (Pressley, 1993).

#### 2.2.1.3.3. Des entraînements longs centrés sur l'enseignement de la compréhension

Martine Rémond a mis en place, en collaboration avec François Quet, un entraînement long destiné aux classes de CM2 et basé sur une instruction métacognitive. Le

programme a été mené à l'échelon de classes entières (quinze classes expérimentales et douze classes témoins) par les maitres eux-mêmes, préalablement formés (Rémond et Quet, 1999). Il vise, en termes de finalités, à « faire acquérir des modes de traitement de l'écrit étayés par la connaissance de procédures fondées sur la métacognition » (ONL, 2000 : 297). Si l'on s'appuie sur les propos de la chercheuse (Rémond, 2001 et ONL, 2000 : 297-300), les principes essentiels de ce programme peuvent être succinctement résumés aux éléments suivants.

- Le maitre précise les objectifs des séances et les stratégies visées, qu'il décrit soigneusement, dont il précise les tâches auxquelles elles s'appliquent, ainsi que les circonstances de leur emploi et la manière de les utiliser (en somme, les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles associées aux stratégies sont enseignées).
- Les écrits choisis comme supports de l'enseignement, volontairement diversifiés, doivent contribuer à l'appropriation des stratégies et au développement des habitudes de contrôle de la tâche ; ils relèvent principalement de la littérature de jeunesse contemporaine.
- La confrontation des points de vue et la prise en compte des erreurs jouent un rôle très important dans les processus d'apprentissage : d'une part, la mise en commun des réponses et des procédures dans les échanges (entre élèves et entre maitre et élèves) favorise l'explicitation des stratégies mises en œuvre par les élèves ; d'autre part, l'analyse de la nature des erreurs par le maitre (par exemple le repérage de fausses interprétations) permet à celui-ci de mettre en place le guidage dont les élèves ont besoin pour acquérir ou pour élaborer des stratégies efficaces.
- La nécessité de contrôler sa compréhension est présente à toutes les étapes du travail de classe : on dresse un bilan à la fin de chaque séance ; celui-ci est rappelé au début de la séance suivante, ceci afin d'ancrer efficacement les différentes stratégies enseignées.
- La pratique courante des stratégies et la régularité de l'enseignement de la compréhension doivent contribuer à l'ancrage des éléments enseignés et rendre leur usage « plus automatique ».
- L'entraînement est conçu sous forme de vingt-et-une séances d'une heure environ, réparties en cinq modules de quatre séances hebdomadaires, précédés d'une séance introductive relative aux stratégies générales de lecture. Les quatre premiers modules portent respectivement sur le cadre



spatiotemporel, les substituts, la situation énonciative et les connecteurs, tandis que le cinquième intègre les apports des quatre modules précédents.

En termes de résultats ou d'effets, ce dispositif se traduit par des améliorations incontestables (ONL, 2000 : 298-300 ; Rémond, 2001 : 121-122). Les performances de compréhension se trouvent significativement accrues chez les élèves des classes expérimentales. Les progrès touchent à une meilleure maîtrise des opérations de lecture réalisées et à une meilleure évaluation par les lecteurs de leur niveau de compréhension. Ceux-ci prennent aussi davantage en charge leurs apprentissages et font preuve de plus de capacités de réflexion. Leur motivation s'est accrue, un changement d'attitude s'observe même chez certains élèves qui s'autorisent davantage à prendre part aux discussions. En outre, l'erreur n'est plus dévalorisée (tant dans les propos des enseignants que dans ceux des élèves), mais amène au contraire, au cours de l'activité de compréhension, à élucider un certain nombre de fausses pistes (Rémond, 2001 : 121).

Tous les élèves ont globalement profité de l'enseignement mis en œuvre, quelle que soit l'efficience initiale de leur compréhension : les faibles compreneurs comme les bons, scolarisés en ZEP ou non, ont bénéficié du programme d'intervention (Rémond, 2001 : 121). Mais le résultat est en revanche modulé selon le niveau de vocabulaire et selon l'étendue des connaissances métacognitives au départ : les enfants particulièrement faibles sur ces plans n'ont pas amélioré leurs scores (Rémond, 2001 : 121). Faut-il en conclure que la disponibilité des connaissances métacognitives pourrait constituer un préalable aux progrès en compréhension ? Martine Rémond se garde bien de l'affirmer et incite à davantage de recherches à ce propos (ONL, 2000 : 299). En revanche, les conclusions de ses travaux l'amènent à recommander que l'enseignement de la compréhension s'amorce dès la fin du cycle II, « afin de donner des bases solides à cette activité complexe » (Rémond, 2001 : 121). Les expériences menées débouchent sur des résultats suffisamment concluants pour considérer :

*[qu'] un enseignement d'inspiration métacognitive, appliqué à des textes qui nécessitent de mettre en jeu des opérations psycholinguistiques dont il est reconnu qu'elles jouent un rôle dans la compréhension, permet de faire évoluer favorablement la compréhension. (ONL, 2000 : 299)*

#### 2.2.1.3.4. Des entraînements métacognitifs ponctuels au départ de tâches ou de supports spécifiques

L'examen de la littérature scientifique et professionnelle conduit à relever aussi certains entraînements métacognitifs plus ponctuels qui tablent sur un type de tâche ou

de support spécifique pour faire acquérir des stratégies de compréhension ou pour clarifier la nature de l'activité de lecture.

- Développer la métacognition par le questionnaire de lecture

Ainsi Roland Goigoux propose-t-il d'utiliser le questionnaire pour développer une plus grande clarté cognitive (Goigoux, 2002 ; Cèbe et Goigoux, 2009). S'il est repensé, le traitement du questionnaire peut, selon lui, passer du statut de modalité privilégiée de l'évaluation de la compréhension à celui d'activité d'apprentissage de stratégies de compréhension. L'exploitation de questionnaires de lecture, mais aussi de réponses produites par soi ou par d'autres à un questionnaire de lecture (tant les réponses acceptables que les réponses erronées), peut véritablement contribuer à aider les élèves :

- à identifier des types de questions et diverses manières d'y répondre ;
- à construire des procédures pour traiter les items d'un questionnaire de lecture et, plus généralement, pour comprendre des passages et/ou l'intégralité d'un texte ;
- à mesurer les effets ou à estimer le caractère adapté ou non de telle ou telle procédure en fonction des circonstances ;
- à planifier et à modifier une procédure de traitement au départ d'une autoévaluation de sa compréhension ;
- ....

Si de tels objectifs peuvent être progressivement atteints, c'est bien parce que l'on déplace l'attention des élèves depuis la recherche de bonnes réponses vers la recherche de ce qui permet de comprendre et de proposer des réponses acceptables, manifestant cette compréhension. Le projet est donc bien ici de « rendre explicites et conscientes les principales modalités d'étayage de la compréhension » afin que les élèves puissent gouverner leur approche des textes (Tauveron : 2004, 57). Des expérimentations de propositions didactiques dans ce sens, au départ du questionnaire de lecture, ont débouché sur des résultats concluants : cette piste a ainsi été intégrée à l'instrument récemment conçu par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux à destination des lecteurs en difficulté âgés de 9 à 14 ans, *Lector & Lectrix* (Cèbe et Goigoux, 2009).

- Développer la métacognition en lecture par des activités d'écriture de soi et par le recours à des « scènes de lecture »

Une autre piste possible porte sur l'exploitation de supports de lecture spécifiques, par exemple des scènes de lecture empruntées à la littérature de jeunesse<sup>34</sup>. Lors de précédentes recherches (De Croix et Ledur, 2002b et 2005a), Dominique Ledur et moi-même avons pu constater que les scènes de lecture constituent en effet une thématique largement exploitée par les auteurs de littérature de jeunesse et que les différentes composantes de la lecture y sont représentées. Ces scènes montrent des héros qui fréquentent ou non les lieux du livre, qui lisent, qui choisissent, qui expriment leurs difficultés, leurs goûts ou leurs dégoûts ; elles mettent en scène les stratégies des lecteurs faibles ou experts ; elles pointent les processus, les opérations mentales. En cela, il nous a semblé qu'elles proposaient une initiation, une familiarisation avec l'univers du livre ; qu'elles pouvaient permettre, dans certains cas, une identification, et, dans d'autres, qu'elles déculpabilisaient car elles donnaient l'occasion de parler de soi à travers d'autres. Les scènes de lecture extraites de la littérature de jeunesse ont en outre le pouvoir indéniable de la fiction. L'apprentissage explicite de la lecture qu'elles permettent n'est pas porté par le discours de l'enseignant, ce qui peut contribuer à en accroître l'efficacité. Ces scènes et représentations de la lecture nous ont ainsi semblé permettre la construction progressive d'un modèle de la lecture et de ses composantes et devenir dès lors des supports possibles pour un enseignement explicite de la lecture.

Ce sont ces intuitions qui ont conduit à la mise en place d'une brève recherche à laquelle trois enseignants et cinq classes de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années (dans les filières de transition et de qualification) de différents établissements ont collaboré (De Croix et Dufays, 2004). Le dispositif de recherche comportait trois étapes successives :

- la rédaction d'un autoportrait de lecteur/lectrice en guise de production initiale (description, par l'élève, du lecteur qu'il pense être aujourd'hui, en s'appuyant sur ses dernières lectures, quelles qu'elles soient) ;
- diverses activités de structuration destinées à développer la capacité des élèves à se percevoir, se décrire, se comprendre comme sujet lecteur, librement mises au point par les enseignants partenaires au départ de quelques scènes de lecture choisies conjointement ;

---

<sup>34</sup> La démarche est en ce sens semblable à celle retenue par Marlène Lebrun autour de la fictionnalisation d'une résistance à l'enseignement de la littéraire en milieux difficiles et de son exploitation auprès d'un public d'enseignants en formation initiale (Lebrun, 2006).

- la rédaction d'une autobiographie de lecteur/lectrice en guise de tâche finale (description, par l'élève, de son itinéraire de lecteur ; interrogation sur son rapport à la lecture d'hier à aujourd'hui).

Les tâches proposées dans le dispositif visent l'expression de soi comme sujet lecteur afin de permettre aux lecteurs en difficulté de clarifier pour eux-mêmes l'activité de lecture *et* leur activité de lecteur (perception accrue de certains processus de lecture, identification plus consciente de leurs difficultés, de ce qui les a générées...). Les résultats de cette brève expérimentation montrent une influence exercée par les scènes de lecture, perceptible dans les autobiographies de lecteurs : ces supports conduisent manifestement certains apprenants à transformer leurs représentations en donnant du sens à des significations offertes et les activités de mise en récit de soi paraissent de nature à favoriser l'émergence de la construction identitaire du sujet lecteur (certains élèves sont ainsi amenés à dédramatiser leur rapport au livre, à se reconnaître comme membres de la « communauté des lecteurs »<sup>35</sup> ou à se déculpabiliser de ne pas l'être). Modestement, cette recherche laisse ainsi penser que certains supports de lecture constituent des leviers privilégiés pour susciter la métacognition en même temps qu'ils favorisent le développement des sujets dès lors que ceux-ci se sentent reconnus et valorisés dans leurs pratiques culturelles.

Notons, enfin, que la composante métacognitive apparaît centrale (bien qu'elle ne soit pas la seule) dans certains entraînements que j'identifie ci-après comme étant « multidimensionnels ». C'est notamment le cas du programme « Reading Apprenticeship » de Ruth Schoenbach (1999), qui intègre de manière régulière et transversale des « conversations métacognitives » pour assurer le développement de quatre dimensions complémentaires de la lecture (composante personnelle, sociale, cognitive et élaboration de connaissances) et du dispositif *Lector & Lectrix* conçu par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2009) pour aider les lecteurs de 9 à 14 ans les moins performants, instrument qui privilégie les compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation de sa propre activité de lecture) en ce que celles-ci « paraissent être à la fois les plus fragiles et les moins bien enseignées par les professeurs » (Cèbe & Goigoux, 2009 : 7). Ces deux programmes d'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture seront présentés, développés et discutés dans le premier chapitre de la troisième partie de cette thèse : ils sont en effet repris parmi les trois programmes présentant le plus de similitudes avec celui mis en œuvre dans la recherche-action qui fait l'objet du présent projet de recherche, programmes à partir desquels je tente de

---

<sup>35</sup> Cette communauté des lecteurs relève des « communautés discursives » qui sont constitutives de l'origine et du sens des savoirs scolaires (Bernié, 2002).

circonscrire les principes pédagogiques et didactiques qui caractérisent l'intervention menée dans le cadre de celui-ci.

Rappelons, pour clore cette partie relative aux interventions centrées sur la métacognition, l'interrogation pertinente d'Elisabeth Nonnon dans l'article d'ouverture du numéro 35 de la revue *Repères*, consacré aux ratés dans l'apprentissage de la lecture (Nonnon, 2007). Faut-il faire de la métacognition une modalité privilégiée d'aide aux lecteurs en difficulté sous prétexte que ceux-ci accusent, dans leur grande majorité, des faiblesses sur ce plan ? Cette piste doit-elle être privilégiée quand on sait combien « le dédoublement par rapport à l'activité, l'analyse introspective, la verbalisation de procédures mentales, le rapport distancié et analytique aux textes sont des dispositions peu familières » à ces élèves (Nonnon, 2007 : 25) ? Sans doute la métacognition ou la clarté cognitive ne constituent-elles pas la panacée des interventions efficaces auprès des lecteurs en difficulté au début du secondaire ; mais, tout au moins, elles font partie des voies qui semblent susciter des améliorations significatives, se traduisant notamment par une compréhension accrue mais aussi par une perception plus positive de soi comme lecteur.

### 2.2.2. Des entraînements ciblés : les composantes culturelles et sociales

D'autres programmes d'intervention auprès des élèves présentant un déficit de compréhension privilégient les composantes culturelles et sociales de la lecture. Ces entraînements ciblés se réclament d'une conception de l'apprentissage de la lecture comme « entrée dans la culture écrite » (Fijalkow, Fijalkow et Pasa, 2004 : 58). La littératie, définie comme entrée dans la culture écrite, comporte pour objet non seulement le langage, mais aussi les œuvres produites par son usage (notamment les textes littéraires) et leur contexte. Il s'agit d'enseigner « aux enfants à lire à l'aide d'écrits sociaux issus de leur environnement ainsi qu'avec des livres de jeunesse, c'est-à-dire avec des objets qui renvoient à une définition large, anthropologique, de la culture, de même qu'avec des objets qui correspondent à une définition stricte, lettrée, de la culture » (Fijalkow, Fijalkow et Pasa, 2004 : 58). C'est en général dans ce créneau que l'on retrouve les travaux qui défendent le pouvoir de la littérature dans le développement des compétences de compréhension/interprétation. Relèvent aussi de cette catégorie les travaux qui cherchent à accroître l'engagement à l'égard de la lecture, variable qui non seulement a un impact considérable sur les performances en lecture, mais qui, parmi les variables significatives, est la seule sur laquelle il est possible d'agir (les évaluations internationales parlent dans ce cas de « variable

changeable »). Partant de ce constat, différents chercheurs, eux-mêmes concepteurs de programmes d'intervention, considèrent que l'amélioration des compétences en lecture passe par un meilleur engagement dans la lecture et que l'enseignement de stratégies de lecture n'est d'aucune utilité si l'on ne réussit pas à engager simultanément les élèves dans la lecture (Baye, Lafontaine, Vanhulle, 2003 ; Schillings, Poncelet et Lafontaine, 2006).

Avant de développer plus avant les hypothèses et les résultats de ces travaux, précisons qu'ils consistent davantage en des recherches descriptives, voire en des recherches-actions, qu'en des recherches expérimentales (à la différence des recherches portant sur les entraînements en identification de mots et sur les entraînements cognitifs). Cela conforte le relevé de Daunay et Dufays à partir des manifestations qui se sont déroulées dans le cadre des « Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature » entre 2000 et 2005. Ces chercheurs constatent : « aucun texte ne consiste en la présentation d'un projet de recherche et d'un plan (quasi) expérimental » (Daunay et Dufays, 2007 : 10). Et de poursuivre :

*Ce n'est pas vraiment pour surprendre : de telles recherches sont difficiles dans le domaine de l'approche des textes littéraires en classe, notamment parce qu'elles requièrent une quantité de données et une durée que peu d'équipes de recherche ont la possibilité de mettre en place et parce que les enjeux de cet enseignement-apprentissage sont rétifs au morcèlement des objets traités et à leur mesure en termes d'efficacité.* (Daunay et Dufays, 2007 : 10)

Le lecteur ne s'étonnera donc pas de l'écart entre le type de données exploitées pour dresser la synthèse de quelques interventions centrées sur les traitements instrumentaux ou sur les opérations (méta)cognitives et le type de données disponibles pour faire le point sur les programmes qui privilégient les dimensions culturelle et sociale de la lecture : cet écart reflète la diversité des pratiques de recherche.

### 2.2.2.1. Le pouvoir du littéraire sur les adolescents

Dans le champ de la psychologie et de l'anthropologie de la lecture, certains chercheurs défendent avec force les enjeux fondamentaux, psychiques entre autres, de la lecture à l'adolescence. Autorisons-nous un bref détour par une réflexion sur le pouvoir du littéraire auprès des adolescents, notamment dans les espaces en crise.

Jean-Marc Talpin rappelle tout d'abord que, dans nos sociétés, une fois entré dans l'adolescence, le sujet possède déjà une histoire ancienne avec le livre, avec la lecture, une histoire chargée d'enjeux multiples, individuels, familiaux et sociaux : « entrent dans cette histoire la relation de la famille au livre, celle de l'adolescent à sa famille,

l'apprentissage scolaire de la lecture puis de la littérature, le rapport à l'institution scolaire, aux institutions culturelles, la construction des systèmes internes de représentations, la capacité à sublimer, c'est-à-dire à investir des représentations et des objets socialement valorisés... » (Talpin, 2003 : 2). Bien entendu, il est particulièrement difficile d'accéder aux pratiques lectorales des adolescents : le rapport à la lecture relève de « la mise en scène de soi » (pour reprendre les termes de Goffman). Les observations conduites par Talpin l'amènent toutefois à préciser quelques plans sur lesquels il semble bien que la lecture participe à la croissance psychique du sujet : ceux de la symbolisation, des figures de référence, de l'identification, de la défense, voire de la perte de contact avec le monde.

Sur le premier plan d'abord, la lecture de textes littéraires fournit au sujet, généralement en crise de repères pendant la période adolescente, un mode de représentation, de symbolisation : « ce que chacun recherche dans la lecture, c'est un discours qui lui parle de lui-même », l'avantage du livre étant, d'une part, l'absence de l'énonciateur, dont on n'a dès lors pas à craindre le regard ; d'autre part, la possibilité de « se lire (ou de lire quelque chose qui ressemble à ses propres expériences psychiques), sans avoir à se le dire explicitement » (Talpin, 2003 : 2). La littérature rend ainsi légitimes au conscient du sujet certains fantasmes qui jusqu'alors étaient frappés d'interdit : le lecteur découvre qu'il n'est pas seul à penser ainsi. La lecture implique donc bien une sociabilité, non seulement effective (échanges de livres ou échanges sur les livres), mais aussi « virtuelle, en puissance, avec des figures absentes, voire imaginaires » (Talpin, 2003 : 2). En somme, si certains textes littéraires marquent à ce point certaines adolescences, c'est peut-être parce qu'ils rendent possible la découverte de quelque chose de soi, et la mise en représentation, deux aspects qui concourent à l'intégration psychique, et, au-delà, à la croissance psychique du sujet.

Sur le deuxième plan ensuite, la lecture littéraire permet la confrontation de l'adolescent à des figures de référence. On connaît bien l'ambivalence de l'adolescent « tout à la fois en quête de modèles et dans le refus de l'identification, car il ne veut ressembler qu'à lui-même » (Talpin, 2003 : 3). La quête identitaire vers la différenciation, la particularisation, s'appuie en réalité sur la ressemblance au sein de groupes, repérable par exemple à un style vestimentaire, à des activités ou à des musiques de référence. Même le mouvement de contre-identification à l'égard des parents manifeste à quel point ceux-ci constituent des figures de référence pour l'adolescent. Les livres proposent justement des figures de référence moins aliénantes que les images du cinéma ou des jeux vidéo (plus souvent stéréotypées,

enfermantes) : « ils sollicitent le travail psychique du lecteur qui se voit proposer non des représentations de choses, des images, mais des représentations de mots qu'il lui faut mettre en lien avec des images qu'il crée, avec les affects qui émergent en lui » (Talpin, 2003 : 3). Rappelons à cet égard, comme l'ont montré Winnicott ou Picard à sa suite (1986), que la lecture s'effectue dans l'espace transitionnel d'entre-deux qui permet au sujet de n'avoir pas à décider si celui-ci lui appartient ou relève du dehors :

*L'adolescent qui s'identifie à des personnages au cours de sa lecture est dans ce suspens du jugement d'attribution entre moi et non-moi : c'est lui et ce n'est pas lui, de même que c'est vrai et que ce n'est pas vrai.* (Talpin, 2003 : 3)

Sur le troisième plan, la lecture sert de support à une identification au narrateur ou à l'auteur qui peut se vivre sur le mode héroïque (du type « quand je serai grand, je serai écrivain ») et déclencher chez l'adolescent sa propre écriture, ou qui peut instituer un espace hors de celui des adultes, espace tiers, utile pour discuter avec des adultes et « parler projectivement de soi ». Cette recherche inassouvie, qui pousse le lecteur de livre en livre, fait du texte un intermédiaire entre le sujet et le monde. Lecture ou écriture aident ainsi l'adolescent à mettre en forme son monde intérieur.

Sur le quatrième plan, outre un usage à des fins de sublimation, de symbolisation, de mise en représentation, de transitionnalité et d'identification, la littérature peut aussi être utilisée à des fins défensives – symbolisation et défense étant parfois présentes chez un même sujet de façon très intriquée (Talpin, 2003). La fonction défensive de la littérature permet à l'adolescent « d'opposer le monde du livre au monde réel et [de] préférer le premier au second » (Talpin, 2003 : 4). La lecture est alors un refuge vis-à-vis d'un monde (extérieur mais aussi intérieur) vécu par l'adolescent comme dangereux, insécurisant, voire menaçant pour son appareil psychique fragilisé. Dans ce cas, la lecture cesse d'être transitionnelle et bascule du côté du monde externe : le lecteur peut aller jusqu'à confondre le monde du livre avec la réalité.

Les enjeux particulièrement forts de la lecture, ainsi énoncés, ne doivent pas masquer la non-lecture qui caractérise, elle aussi, l'adolescence. Cette période est en effet celle où l'on change de pratiques lectorales, poussé vers d'autres horizons de lecture, mais aussi celle où l'on redéfinit son horizon culturel : l'abandon de la lecture peut se faire au profit d'autres activités ou « d'un retrait global, d'un désinvestissement propre à certaines crises d'adolescence avec, souvent, investissement de la bande de copains dans un être ensemble éminemment peu productif, mais fortement sécurisant car régressif » (Talpin, 2003 : 4). La non-lecture est donc au moins aussi signifiante que la lecture pour l'adolescent ; elle caractérise en propre la période adolescente, au moins autant que les modes d'appropriation des textes décrits ci-avant. On peut, pour



l'expliquer, se rappeler que la lecture suppose la capacité à sublimer, c'est-à-dire à investir des objets socialement valorisés, là où les adolescents sont souvent dépassés par la poussée libidinaire pubertaire et finissent par ne plus voir dans la lecture que des contraintes qui redoublent celles des parents et du monde scolaire. Rapport fragile, instable, fluctuant qu'est celui des adolescents à la lecture, qui fait toute la difficulté de l'entre-deux dans lequel les « passeurs de lecture » (pour reprendre l'expression de Catherine Frier) ont sans doute à se tenir (ouvrir sans imposer ni revendiquer d'autorité) (Talpin, 2003).

De son côté, l'anthropologue Michèle Petit évoque semblablement les enjeux de construction de soi propres à la lecture adolescente. Dans son ouvrage *Eloge de la lecture*, elle se démarque des approches de la lecture centrées, au cours des trente dernières années, soit sur la réussite scolaire et les performances dans l'acquisition de la langue ou le développement de compétences, soit sur les bienfaits socialisants en termes de partage d'un patrimoine commun, soit encore sur le seul « plaisir de lire » (Petit, 2002). A ses yeux, l'essentiel de la lecture serait plutôt « d'élaborer du sens, de construire un autre espace, un autre temps, une autre langue et, ce faisant, de se redécouvrir ; et parfois de réparer quelque chose qui a été rompu, dans le rapport à sa propre histoire ou dans la relation à autrui. Toutes choses qui peuvent procurer du plaisir, mais qui se situent aussi au-delà du plaisir » (Petit, 2003 : 1).

Ses travaux se situent dans le prolongement d'études qu'elle a menées dans les espaces ruraux ou dans des quartiers urbains relégués (Petit et al., 1993, 1997 et 2002). Ils visent à analyser les expériences de lecture de jeunes qui évoluent dans « des espaces en crise » (Petit, 2005). Celles-ci révèlent l'importance de la lecture dans la construction de soi, et cela même si la lecture reste épisodique. Trois hypothèses sont formulées relativement à la contribution de la lecture dans les espaces en crise :

- le pouvoir de la lecture commence par « des situations d'intersubjectivité gratifiantes » (rendues possibles par l'école, la bibliothèque ou un centre culturel, social, une association) ;
- les lectures « ouvrent sur un ailleurs et des temps de rêverie qui permettent de construire un espace psychique » et de soutenir un processus d'autonomisation, la « constitution d'une position de sujet » (notamment parce que les textes littéraires offrent un écho de ce qui se passe dans des régions de soi qui ne peuvent se dire, ce qui suscite du mouvement psychique) ;
- la lecture rend possible un récit intérieur, déclenche une activité de narration qui, parce qu'elle permet de mettre en forme son expérience, joue un rôle

essentiel dans la construction ou la reconstruction de soi et qui tisse des liens « entre les maillons d'une histoire, entre des univers culturels, entre ceux qui composent un groupe », ce phénomène ayant d'autant plus de chances d'advenir que les textes lus proposent, non un décalque de l'expérience de chacun, mais une métaphore (Petit, 2005 : 5).

Les souvenirs de lecture que Michèle Petit a analysés montrent que la lecture ouvre un espace où les relations sont plus apaisées, en ce qu'elles sont médiatisées par la présence d'objets culturels. Selon la chercheuse, la lecture prolonge les moments d'intersubjectivité dans lesquels les humains se constituent depuis les tout premiers temps de la vie. En particulier, le besoin de récit, qui fait notre spécificité humaine, fonde le pouvoir de la fiction littéraire : les événements contingents y prennent sens, dans une histoire mise en scène de façon esthétique ; la réalité y est articulée et ordonnée grâce au travail de « création de sens » des écrivains. De ce point de vue, « les textes qui travaillent le plus les lecteurs sont souvent ceux qui leur fournissent une métaphore », qui restituent « la vérité » en la transposant (Petit, 2003 : 4). La métaphore permet en effet aux lecteurs de prendre de la distance, de construire un autre point de vue. Les textes les plus « puissants » se révèlent ainsi être plus souvent des récits métaphoriques que des textes miroirs. La chercheuse conclut de l'analyse des entretiens qu'elle a menés que, dans certains itinéraires de jeunes en difficulté, la lecture d'œuvres littéraires peut véritablement jouer un rôle « dans la transformation de pulsions destructrices, dans la construction d'une identité singulière, dans l'ouverture sur d'autres cercles d'appartenance que ceux définis par la parenté, l'ethnie, la religion ou la localité » (Petit, 2003 : 2) et que « la littérature, sous toutes ses formes (poésies, contes, romans, théâtre, bandes dessinées, journaux intimes, essais – dès lors qu'ils sont *écrits* –) fournit un support remarquable pour relancer une activité de symbolisation, de construction de sens, d'auto-réparation » (Petit, 2003 : 4). L'activité de lecture va en outre dans le sens des « processus de liaison » auxquels les psychanalystes contemporains accordent de plus en plus d'importance : elle est propice aux mises en relation, aux « passages entre inconscient et conscient, passé et présent, corps et psychisme, raison et émotion, soi et l'autre »... ; bref à la création de liens (notamment du lien social) qui, en particulier à l'adolescence, sont un gage de développement harmonieux (Petit, 2003 : 4).

Et Michèle Petit de mettre en garde, sitôt les pouvoirs de la littérature posés : « il ne s'agit sûrement pas de partir en croisade pour répandre la lecture – ce qui a toujours le résultat inverse de celui recherché » (Petit, 2003 : 5). Les discours à la gloire de la lecture ou de la littérature sont bien souvent « ressentis comme autant de pressions,

d'intrusions » : « tu dois aimer lire, tu dois avoir pris plaisir à lire : autrement dit, tu dois désirer ce qui est obligatoire » (Petit, 2003 : 5). Si la lecture devient corvée ou acte de conformité, alors c'est la non-lecture qui permet la prise d'autonomie. De la même manière, dans les milieux populaires, la lecture est souvent rejetée (particulièrement par les garçons) en ce qu'elle recouvre des peurs inconscientes : elle évoque une intériorité qui peut être perçue comme féminine, elle s'oppose à l'omniprésence du visuel dans nos sociétés (et de la violence qui s'y trouve distillée), à la quête obsédante de la visibilité, de la toute-puissance, du temps instantané, à l'exhibition narcissique. La littérature pourrait ainsi apparaître comme une œuvre de résistance, en particulier dans ces milieux, visant à faire accéder « à d'autres figures identificatoires que telle star du hard ou tel rappeur violent pour les garçons, telle victime de viol ou d'enlèvement pour les filles ; à d'autres biens culturels qu'aux images saturées de violence et de toute-puissance que leur renvoient nombre de médias ou de jeux » (Petit, 2003 : 6).

#### *2.2.2.2. Les rôles des textes littéraires dans les dispositifs didactiques à destination des mauvais lecteurs*

D'autres études, issues non plus de la psychologie ou de l'anthropologie, mais de la didactique, mettent en avant la multiplicité des rôles reconnus aux textes littéraires, notamment dans les interventions auprès des élèves en difficulté de lecture.

L'enseignement de la lecture littéraire de textes de la littérature comporte plusieurs enjeux que l'on peut tenter de présenter succinctement. Jocelyne Giasson considère ainsi que la littérature occupe une position essentielle en tant que source :

- de plaisir (lire pour se procurer du/des plaisir/s, de nature variable) ;
- d'une quête de sens (lire pour comprendre le monde qui nous entoure, lui donner un sens, s'interroger sur l'identité et sur l'expérience humaines) ;
- de développement affectif (lire pour se construire par le biais d'identifications) ;
- de développement social (lire pour élargir nos capacités sociales et nos perspectives sur les autres) ;
- de développement cognitif et métacognitif (lire pour développer une pensée d'ordre supérieur, une capacité réflexive) ;
- d'acquisition de vocabulaire et de connaissances (lire pour développer ses connaissances langagières, encyclopédiques ou textuelles) ;
- de développement des habiletés en lecture (développer, avec la littérature, les habitudes de lecture qui favoriseront la maîtrise ultérieure de cette activité) (Giasson, 2000 : 3-10).

On le voit, les fonctions ainsi assignées aux textes littéraires traversent tant les composantes culturelle et sociale de la lecture, que les composantes cognitive et langagière. Ce serait ainsi en raison de leur capacité à « informer sur la vie » et, plus encore, à « transformer la vie », que les textes littéraires gagneraient à être privilégiés à l'école, en particulier dans les dispositifs destinés aux élèves les moins engagés en lecture et les moins performants dans cette activité. Cela implique de proposer en lecture des textes complets et non seulement des extraits, des textes intéressants et substantiels et non seulement des textes prétextes à des exercices sur des habiletés isolées (Giasson, 1997 : 4). Dans ces conditions, les expériences menées par la chercheuse québécoise ont montré que les élèves en difficulté fonctionnent très bien à l'intérieur de cercles de lecture dans lesquels ils ont à discuter avec leurs pairs, non pas de paragraphes, mais d'un roman entier (Perreault et Giasson, 1996).

De son côté, Catherine Tauveron conçoit le récit littéraire comme « une aire de jeu » et la lecture littéraire comme « l'occupation d'un territoire de jeu » (Tauveron, 2002 : 15 et 18). S'ils sont privilégiés dans les interventions à destination des élèves en difficulté de lecture au primaire, que mettent en place la chercheuse et son équipe, c'est d'abord parce que les textes littéraires doivent permettre à ces mauvais lecteurs de se représenter les profits symboliques qu'ils peuvent tirer de l'activité de lecture, prise de conscience qui contribuera vraisemblablement à instaurer le « cercle vertueux » dont je parlais précédemment (Tauveron, 2004). En outre, le choix de textes littéraires s'inscrit aussi dans le cadre d'une opération de « démiurgisation » bénéfique aux plus faibles lecteurs : de tels textes conduisent, plus que d'autres, le lecteur à réaliser qu'il « intervient activement dans l'achèvement du texte », que « le texte n'existe pas sans lui » et que « sa parole seule lui prête vie » (Tauveron, 2004 : 58). Les textes littéraires peuvent enfin contribuer à l'instauration d'une continuité dans l'apprentissage de la lecture depuis la maternelle jusqu'au lycée : on sait à cet égard que plusieurs des difficultés dont les élèves ont à souffrir dans leur rapport à la lecture proviennent de ce que l'enseignement de cette activité se fait bien souvent par ruptures successives (lecture ordinaire, puis savante ; lecture littérale, puis littéraire ; textes lisses, puis textes problématiques...). Outre les textes littéraires, les dispositifs adoptés par l'équipe de Catherine Tauveron dans la recherche « La lecture littéraire, une voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », font la part belle aux démarches de clarification (1) des difficultés posées par les textes littéraires au lecteur et (2) des stratégies de compréhension ; ils ouvrent aussi dans la classe un espace intersubjectif d'expression, de négociation de sens et d'entraide. Les résultats de la recherche, développés de façon plus détaillée dans le premier chapitre de la troisième

partie, confirment l'hypothèse des effets bénéfiques de la lecture littéraire tant sur le plan des représentations de l'activité de lecture, que sur ceux de l'investissement cognitif et affectif et de l'estime de soi (Tauveron, 2005).

Enfin, Pierre Sève défend avec force le recours au littéraire quand il s'agit de développer chez les élèves « les gestes de lecture » : « de même que la préhension s'acquiert dans des situations où l'enfant désire fortement un objet, de même les gestes de lecture s'acquièrent dans des situations où l'interprétation comporte des enjeux forts, en lecture littéraire donc » (Sève, 2004 : 50). Ainsi, la lecture littéraire apparaît-elle susceptible de contribuer au développement cognitif : elle constitue « le laboratoire où se construit toute lecture, à la condition qu'on sauve avant tout [...] la vraie logique qui l'anime : la logique culturelle de l'élève, son activité curieuse et intelligente de tissage » (Sève, 2004 : 52).

#### *2.2.2.3. Des programmes d'acculturation à l'écrit, des tâches et des projets pour faire « entrer » dans la lecture*

Il existe quantité d'expériences menées dans des classes à des fins d'acculturation progressive à l'écrit et de (re)motivation à l'égard de la lecture. Les travaux que je citerai ici n'en constituent qu'une partie très limitée.

##### 2.2.2.3.1. Des projets qui donnent sens, des tâches stimulantes qui accroissent la motivation

Tout d'abord, la critique que dressent Bain, Erard et Séchaud à propos de l'exploitation didactique des évaluations institutionnelles (cfr chapitre deux de cette première partie) conduit ces chercheurs, une fois la discussion ouverte quant aux interventions didactiques en matière de lecture avec les élèves les moins performants, à recommander d'engager ceux-ci dans des projets qui donnent sens à la lecture (par exemple, lire et résumer des romans pour enfants afin de conseiller des parents intéressés à l'occasion d'un « Salon du livre ») (Bain, Erard et Séchaud, 1994).

La question du sens, plus précisément de la motivation (dont on a bien montré précédemment qu'elle est étroitement corrélée aux performances), est aussi au cœur des travaux de Wigfield. Celui-ci pose que la motivation en lecture est multidimensionnelle, qu'elle est corrélée d'une part à la fréquence des pratiques de lecture et d'autre part aux performances, et qu'elle est aussi influencée par les contextes de classe : « motivation often is considered a characteristic of the individual, when in fact it is greatly influenced by the kinds of Learning environments in which

children find themselves » (Wigfield, 1997 : 66). Dans le prolongement de ces travaux, Guthrie, Wigfield et Humenick considèrent que le caractère signifiant des tâches de lecture contribue fortement à l'engagement et à la motivation des élèves à l'égard de la lecture :

*Students with a number of stimulating tasks increased their Reading comprehension after controlling for initial comprehension more than did students in comparable intervention classrooms with fewer stimulating tasks. [...] The number of stimulating tasks did not increase comprehension [but] stimulating tasks in Reading increased situational interest, which increased longer term intrinsic motivation and Reading comprehension. (Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada et Barbosa, 2006 : 232)*

Pour exercer une influence bénéfique sur l'intérêt à l'égard de la lecture, il faut que les « tâches stimulantes » soient intimement associées aux processus psychologiques qui sont développés et pertinemment connectées aux contenus des textes et aux opérations que les élèves doivent mettre en œuvre pour faire signifier ces textes (Guthrie, Wigfield et Humenick, 2006 : 244). Par ailleurs, ces tâches ne peuvent consommer trop de temps ou d'énergie attentionnelle (au risque de constituer alors des distracteurs plutôt que des facilitateurs) ni ne concerner qu'un nombre limité d'élèves (l'ensemble des élèves d'une même classe doit être en mesure de réaliser ces « tâches stimulantes ») (Guthrie, Wigfield et Humenick, 2006 : 232).

#### 2.2.2.3.2. Des « animations lecture »

Quant à eux, Poslaniec et ses collaborateurs analysent la réception de divers récits pour la jeunesse auprès de 96 enfants du CE1 à la 5<sup>e</sup> au moyen d'entretiens. Ils constatent qu'en général, « les enfants qui parviennent à pratiquer la lecture experte ou la lecture littéraire aiment lire » et en concluent que « donner le goût de lire aux enfants n'est donc pas un objectif annexe » (Poslaniec et al., 2002 : 185). Ce constat rejoint celui posé par des nombreuses évaluations institutionnelles et enquêtes internationales. Les chercheurs posent alors que « seules certaines méthodes, non contraignantes, sont compatibles avec cet objectif. Pour parvenir à réconcilier les "stagneurs" avec la lecture, les enseignants devraient être en mesure de repérer ce "profil", et de pratiquer, pour ces enfants surtout, des animations lecture » (Poslaniec et al., 2002 : 186). La pratique des animations lecture permet à la fois de motiver les enfants à lire et d'enseigner ce que les chercheurs appellent les « petits savoirs » (des connaissances qui concernent l'univers du livre, les effets programmés, la structure littéraire, l'intertextualité... et qui alimentent l'encyclopédie du lecteur). A nouveau, les

composantes culturelle et sociale de la lecture côtoient de près les composantes cognitives.

#### 2.2.2.3.3. La classe comme communauté de lecteurs

L'intérêt progressif que les élèves peuvent porter à la lecture littéraire peut ainsi concourir à faire de la classe une « communauté de lecteurs ». Si l'expression existe sous la plume de nombreux didacticiens, on peut notamment trouver chez Giasson le rappel de quelques-unes des conditions qui favorisent l'émergence d'une telle communauté, celle-ci n'étant pas le fruit du hasard, mais bien d'une planification de l'enseignant. Figurent parmi ces conditions :

- un enseignant motivé ;
- un accès à des livres de qualité ;
- une place accordée à la lecture collective et à la lecture personnelle ;
- la réaction aux textes favorisée par la discussion (en grand groupe et en petits groupes) ;
- l'écriture comme outil de réaction aux textes ;
- la possibilité pour l'élève de choisir ses lectures et ses projets personnels de prolongement (Giasson, 2000 : 22-32).

#### 2.2.2.3.4. L'interaction entre les lecteurs : les débats interprétatifs, les journaux dialogués et les cercles de lecture

Plusieurs travaux ont en outre montré la nécessité, pour le jeune lecteur, d'être en mesure de problématiser le texte pour pouvoir pratiquer le jeu de la lecture littéraire au sens où l'entend Michel Picard. Dans le domaine de la didactique du français, les travaux de Catherine Tauveron, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle, Martine Burgos – pour n'en citer que quelques-uns – ont bien montré qu'une telle problématisation passe par l'interaction des lecteurs entre eux et avec le texte, en même temps qu'ils ont permis l'émergence de dispositifs centrés sur des textes ouverts, résistants (qui, plus que d'autres, favorisent cette problématisation) visant l'ouverture d'un espace intersubjectif d'expression et de négociation de sens. Parmi ces dispositifs, citons les « débats de lecture » ou « débats d'interprétation » qui visent l'appropriation ou la construction dialogique des textes. Les élèves co-construisent des hypothèses d'interprétation, explicitent leurs certitudes, mais surtout leurs incertitudes, leurs doutes dont on fait des leviers pour une meilleure compréhension, et ils apprennent à justifier leur compréhension/interprétation. C'est aussi la visée du journal de lecture dialogué

conçu par Marlène Lebrun « comme un moyen de favoriser le débat interprétatif dans la classe de littérature en la construisant comme une communauté de lecteurs en dialogue » (Lebrun : 2006, 7). On peut encore évoquer le dispositif « cercle de lecture », « dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations ou l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation » (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001 : 7). Selon l'étude de Schillings, Poncelet et Lafontaine (2006), l'efficacité de ce dispositif est attestée auprès des élèves du premier degré différencié. Dans les trois classes au sein desquelles le cercle de lecture est expérimenté, au fil d'une année scolaire entière (et dans une démarche visant la comparaison avec l'enseignement réciproque), le dispositif expérimental privilégie les textes littéraires (albums, nouvelles et romans de littérature jeunesse) et comporte trois phases principales :

*Durant la phase de préparation, l'enseignant précise l'objectif de l'activité et la façon d'y arriver : il s'agit de clarifier le quoi, le comment et le pourquoi. Deux référents principaux sont élaborés au cours de cette phase : le référentiel de discussion (« De quoi peut-on discuter lorsqu'on a lu un récit ? ») et le guide des interactions (« Comment interagir lorsqu'on travaille en groupe ? »). En ce qui concerne la phase de réalisation, elle alterne des moments de prédiction, de lecture, d'écriture, de discussion, de schématisation et de mise en commun. La troisième et dernière phase est la phase d'évaluation du fonctionnement du dispositif. (Schillings, Poncelet et Lafontaine, 2006 : 5)*

En termes de résultats, cette expérimentation se solde par une nette progression sur le plan de la compréhension dans les trois classes (tant la compréhension de phrases que celle de textes). Sur le plan de la motivation, deux classes sur les trois progressent de façon significative, mais toutefois dans une moindre mesure que les classes qui ont expérimenté l'enseignement réciproque. Les chercheuses nuancent ce résultat en précisant que le niveau de motivation en amont de l'expérience était relativement élevé dans ces classes par rapport à celui des autres classes. Il apparaît, en définitive, que des dispositifs comme les cercles de lecture, qui travaillent les compétences du lecteur tout en renforçant sa motivation via les interactions, paraissent les mieux adaptés pour relever le double défi d'améliorer les performances et d'accroître l'engagement dans la lecture.



Manon Hébert, dont les travaux sur le cercle de lecture ont contribué à asseoir la pertinence de ce dispositif dans le champ de la didactique du français, a elle aussi montré que de telles démarches peuvent susciter des améliorations dans des classes hétérogènes ou multiethniques :

*Le journal dialogué et les cercles littéraires présentent l'avantage de respecter la nature évolutive, unique et heuristique de l'expérience littéraire, surtout dans le cas des œuvres longues. Les élèves qui utilisent le journal dialogué montrent un engagement plus authentique dans la tâche, qui les amène à approfondir et à explorer des dialogues multiples (avec eux-mêmes, l'enseignant, l'œuvre et les pairs) et à découvrir l'autre. (Hébert, 2005 : 17)*

La didacticienne fixe néanmoins quelques conditions à cette efficacité : la nécessité de fournir en amont et en aval tous les outils nécessaires pour soutenir la rigueur des échanges ; la conviction, dans le chef de l'enseignant, que les élèves sont capables de problématiser eux-mêmes leurs lectures, et l'amorce de l'approche transitionnelle des textes par les réponses de l'élève plutôt que par les caractéristiques de l'œuvre ou les objectifs du programme (Hébert, 2005 : 18).

Se pose par ailleurs dans de tels dispositifs (débat d'interprétation, journal de lecture dialogué ou cercle de lecture), la délicate question du passage d'une pluralité de voix interprétatives qu'il s'agit, comme l'a montré Dominique Bucheton (Bucheton : 2000), de tenter d'orchestrer, à la parole interprétative personnelle.

### **2.3. Des programmes multidimensionnels**

Les programmes multidimensionnels reposent sur une conception globale de l'acte de lire. Ainsi, dans le programme « Récréature » de Sandrine Aeby (2004), qui sera décrit ci-après, la définition de la lecture qui fonde et soutient le dispositif d'intervention comprend :

- la maîtrise de compétences techniques, allant du code à la mise en œuvre de stratégies de lecture adaptées aux situations de lecture ;
- le développement d'un rapport positif à l'écrit ;
- l'éducation au rapport de connivence entre lecteur et texte qui sous-tend la lecture comme pratique culturelle ;
- la connaissance des lieux de la lecture et la participation à la socialisation à laquelle la lecture donne accès (Aeby, 2004 : 150).

S'agissant de l'aide aux lecteurs en difficulté au secondaire, plusieurs chercheurs ou équipes de chercheurs s'orientent prioritairement vers des programmes

multidimensionnels. L'ONL recommande en conclusion de l'ouvrage *Maitriser la lecture* de penser les interventions en classe de manière à « conduire tous les élèves à pratiquer l'activité de lecture dans sa totalité » (ONL, 2000 : 309). De son côté, Francis Grossmann considère que les entraînements techniques, ciblant des compétences spécifiques, doivent s'appuyer complémentirement sur des démarches plus globales et rappelle, ce faisant, l'importance de mettre en interaction le local et le global (Grossmann, 2003 : 10). Michel Dabène et François Quet, quant à eux, posent la complémentarité de trois orientations indispensables dans toute intervention auprès des faibles lecteurs :

*Trois orientations pourraient guider l'enseignant soucieux de jouer un rôle effectif de médiation entre ses élèves et le monde de l'écrit. La première est essentiellement culturelle : elle met en cause la fonction de l'écrit dans la classe de français, ses usages, sa théorisation. La deuxième concerne les aides à la lecture de textes susceptibles de développer à la fois investissement personnel et construction de sens. Pour finir, on verra qu'une méthodologie de la lecture passe aussi par l'autonomisation de processus réflexifs et l'élaboration de savoirs sur les textes et les procédures de lecture.* (Dabène et Quet, 1999 : 123)

Parmi les programmes multidimensionnels, je choisis d'en retenir deux de façon privilégiée, outre les programmes *Reading Apprenticeship* (Schoenbach et al., 1999) et *Lector & Lectrix* (Cèbe et Goigoux, 2009), lesquels font l'objet de plus longs développements au chapitre premier de la troisième partie de la thèse. Ces dispositifs ont été élaborés à destination d'adolescents du début de l'enseignement secondaire et ils ont fait l'objet d'expérimentations récentes respectivement en France et en Suisse.

Le premier programme retenu ici, les Maclé<sup>36</sup> (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture), a été mis au point par André Ouzoulias. Ces modules se caractérisent par une intervention « massive » sur une durée très limitée, au sein de petits groupes de besoins, et par des activités variées, adaptées aux besoins de chaque élève (Ouzoulias, 2004). Le dispositif, tel qu'il est proposé pour les classes de collège, comporte trois types d'activités (dont le dosage varie selon les profils des lecteurs rassemblés dans les groupes de besoins) :

- des activités d'apprentissage des stratégies pour résoudre les problèmes de compréhension en lecture (les activités conduisent les élèves à prendre conscience de la nature spécifique des difficultés de compréhension qu'ils peuvent rencontrer et à mettre au point des stratégies pour chacune des difficultés ; elles les amènent aussi à s'entraîner à utiliser ces stratégies, d'abord de façon isolée, puis en les combinant à la « demande » de textes qui

---

<sup>36</sup> L'acronyme est utilisé par Ouzoulias (2004) lui-même sans marque du pluriel : je lui emboîte donc le pas.

cumulent plusieurs difficultés ; elles mettent en évidence les progrès ainsi réalisés dans la compréhension en lecture) ;

- des activités d'entraînement à la lecture par groupes de mots avec une tâche de préparation d'une lecture à haute voix ;
- des activités de consolidation et d'enrichissement du lexique orthographique par la « dictée sans erreur » (chaque dictée est préparée collectivement la veille).

Les résultats des expériences menées dans différents collèges au départ d'un tel dispositif sont plutôt encourageants. André Ouzoulias met en lumière quelques-unes des conditions qui permettent d'expliquer la réussite des Maclé :

- les activités sont adaptées aux besoins des élèves les moins avancés avec une priorité accordée aux échanges métacognitifs sur les tâches proposées et sur les objectifs visés, échanges qui jouent un rôle très positif dans la qualité de la mobilisation des élèves, surtout à partir du moment où ces derniers sont suffisamment « décentrés et avancés dans leur expérience de la lecture » (ces échanges se révèlent ainsi plus faciles et plus efficaces en début de collège qu'au cours de la scolarité primaire) (Ouzoulias, 2004 : 154) ;
- les besoins des élèves sont précisément diagnostiqués, au départ d'un modèle global de l'activité de lecture (incluant l'ensemble des composantes de la lecture, sans surdétermination des unes par rapport aux autres) (Ouzoulias, 2004 : 155-158) ;
- les élèves les plus fragiles sont rassemblés dans des tout petits groupes de quatre à six élèves, ce qui permet une adaptation très fine des activités (le taux d'encadrement est supérieur à l'ordinaire, mais sur une période temporelle plus brève) (Ouzoulias, 2004 : 159-160) ;
- l'action se veut intense et continue dans une période sensible (idéalement à la rentrée scolaire), ce qui aide l'enfant à automatiser les compétences construites de jour en jour et renforce sa motivation dans la mesure où il perçoit rapidement les progrès réalisés (Ouzoulias, 2004 : 161-164).

Le second programme sélectionné pour son caractère multidimensionnel a été proposé par Sandrine Aebly à destination d'élèves en difficulté de lecture de 13 à 14 ans. Ce programme de littératie, nommé « Récréature », envisage la lecture dans une perspective plus large qu'un enseignement principalement technique (le champ des apprentissages inclut les dimensions affectives, sociales et culturelles de la lecture-écriture) ; il met en particulier l'accent « sur la manière dont les élèves vivent et

perçoivent cet apprentissage » (Aeby, 2004 : 146). Comme les Maclé, le programme expérimenté par la chercheuse a pour spécificités :

- d'intensifier le travail sur une durée de huit semaines (les deux premières et la dernière, intensives, entourent cinq semaines pendant lesquelles les élèves retournent dans leurs classes tout en maintenant un contact avec l'enseignant du programme) ;
- et de proposer une alternance dans les tâches proposées aux élèves (certaines sont centrées sur une meilleure maîtrise de l'acte de lire par l'utilisation systématique du logiciel ELSA ; d'autres, telles que la lecture-cadeau, les cercles de lecture, la rédaction d'un journal, la lecture avec les parents ou la visite d'une librairie, visent le développement d'un rapport positif au lire et à l'écrire tout en prenant en compte le contexte social de toute lecture).

L'analyse des productions (notamment les journaux de lecture) et des « trajectoires » des élèves lors de l'expérimentation du programme « Récréature » révèle :

- que les élèves expriment très rapidement un sentiment de progrès (rendu notamment manifeste par le logiciel ELSA, qui affiche le pourcentage de réussite de chaque élève aux différents exercices qu'il propose), ce sentiment de progrès contribue à remobiliser les élèves à l'égard de la lecture ;
- que cette remobilisation des ressources attentionnelles conduit les élèves à réfléchir sur les tâches qu'ils réalisent, dont ils clarifient les composantes et à propos desquelles ils s'interrogent sur les stratégies qui permettent d'en venir à bout (forme de réflexion métacognitive qui atteste la prise en charge, par les élèves, de leur propre fonctionnement cognitif) ;
- que les élèves développent peu à peu un rapport positif à l'écrit (ils restent notamment positifs face aux difficultés qu'ils rencontrent dans la mesure où ils se sentent capables de réussir ; ils interrogent leur situation de lecteur et s'affirment peu à peu comme sujets lecteurs) ;
- que les élèves quittent progressivement un rapport d'immédiateté avec le texte littéraire pour entrer dans une démarche de problématisation de celui-ci ;
- et que les élèves inscrivent peu à peu la lecture dans un espace social, de discussion et d'échange autour des textes, favorisant la construction collective du sens.

Dans les conclusions de sa recherche, Sandrine Aeby confirme l'hypothèse selon laquelle « le travail hors du cadre scolaire habituel, la multiplication et la diversification des tâches de lecture et d'écriture jouent comme des facteurs de remobilisation pour des adolescentes et des adolescents volontaires qui ont souvent connu l'échec tout au

long de leur parcours scolaire » (Aeby, 2004 : 159). La visibilité des progrès réalisés, la possibilité d'affirmer son statut de lecteur et de scripteur (dans le cadre d'une lecture à d'autres ou d'un cercle de lecture par exemple) contribuent aussi à cette remobilisation.

Outre ces deux programmes, les Maclé et « Récréature », qui débouchent sur des résultats très encourageants, on peut aussi mentionner les résultats de deux recherches résolument ancrées dans une conception globale de l'acte de lire, dont les publics sont d'une part les adultes en situation d'illettrisme, d'autre part, de jeunes enfants (Fijalkow, Fijalkow et Pasa, 2004). Ces deux recherches mettent clairement en évidence l'influence des facteurs sociaux dans l'apprentissage de la lecture-écriture. La première étude, conduite par Yona Fijalkow, porte sur des productions d'adultes illettrés, recueillies sur une période de 10 ans, dans le cadre d'un concours d'écriture (le CLAP). L'analyse révèle que ces productions « présentent des propriétés que l'on peut mettre en rapport avec l'histoire personnelle et les conditions de vie des personnes en situation d'illettrisme » et, en cela, elle « confirme l'intérêt qu'il y a, pour les recherches sur l'illettrisme, à faire appel à une définition large de la littératie qui considère l'écriture comme une activité socioculturelle inscrite dans un contexte social » (Fijalkow, Fijalkow et Pasa, 2004 : 64).

La seconde étude, menée en situation naturelle par Laurence Pasa, porte sur trois classes de CP suivies au fil d'une année scolaire. Une première classe (dite « classe langage oral ») fonctionnait selon une approche de la lecture centrée sur les sons, mais aussi sur la constitution d'un registre de mots fréquents ; une deuxième classe (nommée « classe langage écrit ») entrait dans la langue écrite à partir de textes choisis en littérature de jeunesse pour construire, outre les compétences sémantiques et pragmatiques, des habiletés phonographiques, morphographiques et logographiques ; une troisième et dernière classe (la « classe culture écrite ») entrait dans la culture écrite par un enseignement orienté vers la découverte des aspects fonctionnels et communicationnels, au travers d'écrits sociaux divers et dans des situations de lecture-écriture qui s'appuient sur les interactions sociales (Fijalkow, Fijalkow et Pasa, 2004 : 64-65). Les résultats à une épreuve de discrimination phonologique montrent que la performance des élèves est inversement proportionnelle à l'entraînement qu'ils pratiquent en classe : les élèves de la classe « langage oral » réussissent moins bien cette épreuve, bien que les différences ne soient pas significatives, que les élèves des deux autres classes. Autre résultat, plus instructif dans la perspective qui est la mienne : la classe « culture écrite » comporte, au début de l'année, les élèves dont les performances en lecture orale sont les plus faibles et

dont les performances en rappel de contenu sont les plus élevées de tout l'échantillon. Dans le courant de l'année, ces élèves ne perdront pas de vue la signification, tout en progressant en lecture orale (leurs résultats en lecture orale restent toutefois inférieurs à ceux des autres classes en fin d'année). Ils obtiendront la progression la plus forte de l'échantillon en reconstitution de phrases, vraisemblablement parce qu'ils utilisent mieux que les autres l'aide donnée dans la consigne. Ils sont aussi ceux qui parviendront le mieux à imaginer une suite à une histoire dont ils ont lu le début, qui soit à la fois cohérente et développée.

Au total, les élèves qui « bénéficient de la démarche la plus globalisante de l'enseignement de la lecture-écriture sont aussi ceux qui ont une approche la plus complète de l'acte lexique » (Fijalkow, Fijalkow et Pasa, 2004 : 68). Et les chercheuses de conclure, relativement à cette approche globalisante de la lecture-écriture : « en réduisant ce que l'enseignement et la formation peuvent avoir d'abstrait pour les enfants et les adultes socialement éloignés de la langue écrite, les activités proposées à l'école, ou dans les stages, peuvent acquérir un sens qu'elles n'ont pas quand elles résultent des [autres approches]. Ainsi contextualisées, les pratiques d'enseignement et de formation sont donc susceptibles de réduire les résistances et les refus qui résultent de cette abstraction » (Fijalkow, Fijalkow et Pasa, 2004 : 68).

### **3. Quelles interventions selon les évaluations et les instructions officielles ?**

Penchons-nous quelque peu sur les interventions auprès des élèves en difficulté de lecture en adoptant le point de vue, non plus des chercheurs, mais des instructions officielles. Celles-ci sont susceptibles d'orienter fortement l'activité enseignante dans la mesure où elles font l'objet d'une assez large diffusion auprès des enseignants – plus large, en tout cas, que les résultats des recherches. Ces instructions officielles sont elles-mêmes fondées sur les résultats des recherches qu'elles s'efforcent peu ou prou de prendre en compte. J'examinerai ici tout d'abord les *Pistes didactiques* proposées par le Ministère de la Communauté française à la suite de l'évaluation externe non certificative des élèves de 2<sup>e</sup> année secondaire (2007b) ; ensuite les orientations formulées par la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique au sein du *Cadre de référence. Français. Premier degré différencié*, orientations qui concernent le réseau libre (FESeC, 2008). La sélection de ces deux types d'instructions officielles vise ainsi la cohérence par rapport à l'échantillon d'élèves construit dans le cadre de la recherche-action qui fait l'objet de la présente thèse de doctorat.

Les *Pistes didactiques* qui font suite à l'évaluation externe menée en 2006 dans toutes les classes de 2<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire visent un objectif prioritaire : celui de favoriser l'engagement dans la lecture en amenant les élèves à interagir avec l'écrit avant, pendant ou après la lecture. Pour ce faire, les auteurs des pistes proposent des modes variés d'interaction avec le texte et veillent à partir toujours « de la compréhension spontanée de l'élève pour l'enrichir, la confronter à celles des autres, la reconstruire... sous la guidance de l'enseignant » (Ministère de la Communauté française, 2007b : 8). Deux directions principales sont ainsi développées dans les propositions formulées au départ de textes en général assez brefs et plutôt littéraires : amener l'élève, d'une part, à se questionner et, d'autre part, à développer sa compréhension.

La première direction consiste à amener l'élève à se questionner avant la lecture (mobiliser ses connaissances par le recours à un guide d'anticipation, émettre des hypothèses sur un texte au départ d'un questionnaire préalable) ou pendant la lecture (se questionner en cours de lecture). Il s'agit de conduire l'élève à se définir un projet de lecture, à développer des attentes, à vérifier sa compréhension pendant et après la lecture, à identifier les informations importantes... Le questionnement de l'élève sur la/sa lecture concourt au développement d'une attitude active. S'appuyant sur les travaux de Cèbe et Goigoux, les auteurs des *Pistes didactiques* envisagent deux mouvements dans le questionnement des textes : le premier, analytique, conduit à décomposer les textes pour en comprendre les mécanismes internes ; le second, synthétique, consiste à mettre ensemble, à relier les éléments du texte pour en reconstruire la cohérence (Ministère de la Communauté française, 2007b : 7-8).

La seconde direction consiste à amener l'élève à développer sa compréhension après la lecture (faire dessiner, faire écrire un résumé ou des impressions personnelles, pour clarifier et développer sa compréhension ; répondre à un questionnaire de compréhension basé sur différents niveaux de compétences...). Celle-ci devrait conduire l'élève à interagir avec les textes en recourant à d'autres types de médiations que le questionnaire, et favoriser la mise en œuvre de différents processus de compréhension tout autant que la réflexion à propos de ces processus. Les auteurs des pistes insistent à cet égard sur l'importance, avant d'évaluer les élèves en leur adressant des questions faisant intervenir des niveaux de compétences élevés, de les amener à analyser les démarches de lecture qui sont requises pour répondre correctement à des questions complexes (Ministère de la Communauté française, 2007b : 8).

À bien considérer ces propositions, elles m'apparaissent très proches des entraînements ciblés sur les aspects (méta)cognitifs de la lecture, développés dans certaines des recherches présentées ci-avant : il s'agit en effet de privilégier l'enseignement des stratégies de compréhension et la clarification des tâches et de ses propres stratégies. Dans les propositions conçues ici, l'engagement semble davantage synonyme d'adoption d'une posture active face au texte ou à la tâche que synonyme de « désir d'aller à la rencontre d'une large diversité d'écrits » – la première visée, mise en évidence dans les *Pistes didactiques* n'excluant bien entendu pas la seconde.

Quant à lui, le *Cadre de référence en français*, d'application au 1<sup>er</sup> degré différencié de l'Enseignement libre en Communauté française de Belgique, s'inscrit davantage dans le projet d'un « apprentissage pluriel » de la lecture (FESeC, 2008 : 35). Il s'agit de développer tout à la fois :

- la lecture plaisir ou la lecture de textes littéraires, « un puissant instrument de construction de la personne (découverte de soi) et de socialisation (rencontre de l'autre) » qui « offre un support adéquat au développement des processus de compréhension » et qui « permet de construire la motivation » par le caractère attractif des récits ;
- la lecture « utile » ou la lecture de textes informatifs et injonctifs, « requise par la vie scolaire et sociale », une lecture qui « permet l'accroissement ou la vérification du savoir et l'acquisition de l'autonomie » et qui « nécessite d'autres stratégies de lecture » (que la lecture littéraire), par exemple la lecture sélective (FESeC, 2008 : 35).

Trois fiches-compétences visent l'entraînement à lire des textes variés pour s'approprier diverses formes de lecture : lire pour éprouver et partager du plaisir, lire pour s'informer et apprendre, et lire pour agir. Les textes littéraires font l'objet d'une première fiche centrée sur la compétence « Lire ou écouter (lecture intégrale), de façon autonome, des textes littéraires, faire part de sa lecture ou de son écoute par une médiation » (FESeC, 2008 : 17). Les élèves doivent lire au moins quatre récits fictionnels (dont au moins un petit roman), mais les textes poétiques (devinettes, chansons, fables, textes d'humour...) font aussi partie du réservoir de textes possibles. Ils doivent en outre produire à leur propos des « médiations » de leur lecture (dont nécessairement des réponses à un questionnaire et une lecture à haute voix). Parmi les productions à réaliser, certaines sont à dominante communicationnelle (réponses à un questionnaire, résumé, rappel, échange entre lecteurs, conseil de lecture à un futur lecteur, avis critique de lecture, page de présentation de catalogue...); d'autres sont plutôt à dominante expressive et s'accompagnent d'une explicitation orale des choix



posés par l'élève (illustration d'extraits significatifs, réécriture des 1<sup>er</sup> et 4<sup>e</sup> de couverture, écriture dans les blancs du texte...).

Les apprentissages à développer progressivement pour assurer le développement de cette compétence sont répartis en deux catégories : ceux qui visent à consolider des savoir-faire fondamentaux et qui doivent être développés en fonction des besoins d'une part, et ceux qui sont à mobiliser dans le cadre spécifique de la nouvelle compétence visée et des productions que celle-ci implique d'autre part. Quatre apprentissages sont répertoriés dans la première catégorie :

- se familiariser avec le monde des livres et construire l'utilité de la lecture (se donner des projets de lecture, se repérer dans l'univers du livre et dans les lieux du livre pour se donner des critères de sélection adéquats) ;
- clarifier l'activité de lecture (construire progressivement une représentation plus claire et plus juste de l'activité de lecture entendue comme activité de construction de sens et d'interprétation) ;
- accélérer l'identification des mots (augmenter la mobilité oculaire, élargir l'empan visuel, limiter le nombre et la durée des fixations ; s'entraîner à reconnaître globalement les mots ; apprendre à ne pas tout déchiffrer) ;
- construire et mobiliser des savoirs de langue utiles à la lecture (tels que les marques de genre ou de nombre, les outils de reprise de l'information, les marques visuelles d'organisation de la phrase et du texte...) (FESeC, 2008 : 18).

Dans la seconde catégorie, les apprentissages visés par la fiche-compétence consacrée à la lecture littéraire sont :

- orienter sa lecture (choisir une stratégie adéquate à la tâche et au texte) ;
- élaborer des significations en mobilisant des processus et des connaissances ;
- contrôler sa lecture et interroger ses démarches (identifier les lieux du texte qui posent des problèmes de compréhension, interroger et verbaliser ses démarches de lecture, réajuster sa stratégie de lecture ou ses représentations du texte...) ;
- apprécier les textes au moyen de critères progressivement diversifiés (FESeC, 2008 : 19).

L'ensemble des apprentissages à développer (en relation aux savoir-faire fondamentaux ou à la compétence de lecture littéraire visée au travers de la fiche 1) attestent, me semble-t-il, l'adoption d'un modèle global de l'acte de lire. Si les aspects (méta)cognitifs font l'objet d'une attention particulière, ceux-ci coexistent dans les orientations esquissées avec l'entraînement de l'identification des mots, et avec un

travail sur les composantes affectives, culturelles et sociales de la lecture. Il s'agit toutefois davantage de différentes orientations présentées comme complémentaires, sans que ne soient précisées les modalités de leur possible articulation – celle-ci étant laissée à la planification de l'enseignant au départ des besoins de ses élèves.

Les textes informatifs ou injonctifs font l'objet de deux autres fiches centrées sur les compétences « rechercher une information dans un référentiel (lecture sélective), lire ou écouter (lecture intégrale) l'information sélectionnée et faire part de sa lecture ou de son écoute par une médiation » et « lire ou écouter des consignes et faire part de sa lecture ou de son écoute par une médiation » (FESeC, 2008 : 17). La première de ces deux fiches-compétences doit conduire les élèves à lire des référentiels scolaires tels que des encyclopédies, des ouvrages documentaires, des grammaires ou des manuels, et des référentiels sociaux tels que des catalogues, des journaux ou des magazines jeunesse, des horaires, des tarifs ou des guides touristiques ; elle débouche, en termes de « médiations » de la lecture, sur des réponses à des questions, sur des informations à compléter ou à corriger, sur une reformulation orale ou écrite de l'information prélevée. La seconde fiche doit amener les apprenants à lire des consignes scolaires (tâche, questionnaire, procédure à suivre, règlement...) et des consignes de la vie quotidienne (règles de jeu, mode d'emploi, notice d'utilisation ou de montage...) et, en termes de « médiations » de leur lecture, à mettre en œuvre le comportement recherché, à résoudre un problème rencontré, à répondre à des questions ou à produire des consignes pour d'autres (FESeC, 2008 : 17). En conclusion de cette rapide approche du *Cadre de référence en français*, soulignons que la présence de trois fiches-compétences consacrées à la lecture (sur un total de six fiches) suffit, d'une part, à attester l'importance accordée par le « prescripteur » à l'activité de lecture et à son apprentissage par les élèves les plus en difficulté et, d'autre part, à manifester l'adoption d'une conception globale de l'acte de lire dont diverses études (notamment Schoenbach, 1999 ; Fijalkow, Fijalkow et Pasa, 2004 ; Aeby, 2004 ; Ouzoulias, 2004 ; Cèbe et Goigoux, 2009) ont montré qu'elle pouvait contribuer à faire progresser significativement les lecteurs les moins habiles. Ces trois fiches-compétences contribuent en outre à rappeler qu'« il existe bien de nos jours différentes façons de se réaliser comme lecteur et [que] s'enfermer dans une vision qui fait du livre de fiction (de la littérature) le seul modèle ou le seul idéal risque de conduire à négliger des voies alternatives de développement de la littératie, en particulier pour les jeunes de sexe masculin » (Lafontaine, 2004 : 156).

#### **4. A quelles conditions les pratiques « innovantes » se révèlent-elles efficaces dans l'aide aux élèves en difficulté de lecture au collège ?**

Pour clore ce chapitre consacré aux interventions auprès des élèves en difficulté de compréhension au début du secondaire, il me semble opportun de mettre en lumière, au départ de quelques-uns des travaux intégrés dans la synthèse qui précède, quelques conditions de l'efficacité potentielle de dispositifs de remédiation dans le domaine de la lecture.

Il n'est sans doute pas vain, tout d'abord, de poser la question de la persistance de ce que les recherches qualifient de « progrès » à propos des performances, des attitudes, des représentations ou des pratiques des mauvais lecteurs à la suite d'un entraînement (ciblé ou multidimensionnel) « réussi ». Outre une réflexion relative à ce que recouvre la notion de « résultat » dans les recherches en didactique (notion qui fera l'objet d'une discussion dans les développements issus de la recherche-action), la dénomination « progrès », utilisée dans un tel contexte, ouvre une réflexion sur le caractère durable des évolutions constatées. Les recherches nous en apprennent en effet assez peu à ce sujet, notamment parce qu'elles programment les « mesures » le plus souvent juste après l'intervention qui fait l'objet d'une expérimentation. Les difficultés proviennent tant des interventions ponctuelles et brèves que des interventions longues. D'une part, dans les interventions conçues pour couvrir plusieurs années, il est « difficile de faire la part des nouvelles acquisitions et d'évaluer le maintien des effets » (ONL, 2000 : 302). Et d'autre part, les entraînements courts, s'ils produisent des effets positifs, n'évaluent en général qu'une compréhension spécifique, au départ d'épreuves qui présentent de grandes similitudes avec le matériel d'entraînement. S'il semble de manière générale que « le maintien [soit] plus probable pour les entraînements de longue durée que pour ceux de courte durée et que le transfert des stratégies acquises se [fasse] plus efficacement lorsque les entraînements sont de type métacognitif », on doit toutefois bien reconnaître que l'on dispose de peu d'informations sur ce maintien du bénéfice et sur le transfert à d'autres activités, et cela même si ces aspects font bien évidemment partie des critères d'un entraînement réussi (ONL, 2000 : 302).

Cette remarque préalable étant posée, on peut à présent considérer les conditions d'efficacité d'un entraînement à la compréhension et à l'interprétation mises en évidence dans différents travaux. Tout d'abord, Francis Grossmann relève, parmi les conditions les plus porteuses, les aspects suivants :

- « l'entraînement technique, ciblant des compétences spécifiques, doit s'appuyer complémentirement sur des démarches plus globales, visant le développement de la connaissance du monde et des connaissances lexicales » (Grossmann, 2003 : 10) ;
- « l'entraînement doit viser la conquête progressive pour l'élève d'un véritable statut de lecteur » : il doit donc être court, bien ciblé, et « ne pas empiéter excessivement sur le temps de lecture proprement dit ni sur les débats concernant les enjeux de ce qui est lu » ; les objectifs doivent être rendus explicites et présentés aux enfants (Grossmann, 2003 : 10) ;
- l'entraînement ne peut concerner seulement les reprises anaphoriques, les connecteurs, les structures textuelles, les temps verbaux ; il doit aussi « inclure les problèmes de marquage de point de vue et de discours rapporté » qui permettent de saisir les intentions du scripteur (Grossmann, 2003 : 10) ;
- « l'entraînement doit mettre en interaction le local et le global » (l'interprétation d'un mot polysémique dans un texte peut permettre une « désambiguïsation raisonnée » et favoriser ainsi la compréhension à un niveau global) (Grossmann, 2003 : 10) ;
- « l'entraînement à la compréhension doit porter également sur des compétences procédurales » telles que « savoir mettre en attente une interprétation » ou « revenir en arrière pour la vérifier » ; « verbaliser des éléments objectifs, linguistiques ou référentiels, permettant de valider ou d'invalider une interprétation, ou encore de spécifier son degré de plausibilité »... (Grossmann, 2003 : 10).

De son côté, Giasson relève, parmi les conditions les plus susceptibles de déboucher sur des modifications à long terme chez les élèves en difficulté de lecture :

- la recherche de l'enrichissement plutôt que celle de l'allègement, ce qui doit conduire à des interventions ciblant les limites supérieures du potentiel de développement de l'élève, tout en lui offrant un soutien véritable (plutôt que de viser un rythme ralenti, un programme allégé, une tâche morcelée ou des attentes diminuées) ; sur ce point, notons que les constats de la chercheuse rejoignent tout à fait ceux posés par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe à propos

des enseignements souvent inadaptés aux élèves faibles lecteurs, notamment en SEGPA (Goigoux, 1997 ; Cèbe et Goigoux, 2007) ;

- l'augmentation du temps de lecture en classe, compte tenu du fait que les élèves en difficulté ont, plus que les autres, besoin de temps pour développer et pour intégrer des stratégies de compréhension et que ces mêmes élèves lisent en général moins que les autres notamment en dehors de la classe ; sur ce point, Giasson rejoint les nombreuses évaluations institutionnelles qui ont montré que le temps de lecture était étroitement corrélé à la réussite en lecture (cfr chapitre deux de la première partie de cette thèse) ;
- le choix de textes intégraux (en lieu et place des extraits et des exercices sur des habiletés isolées qui les accompagnent), susceptibles d'intéresser réellement les élèves et de favoriser leur engagement dans des démarches actives de construction de sens et d'interprétation ;
- des tâches coopératives plutôt que compétitives, dans la mesure où les premières font davantage progresser les élèves en difficulté que les secondes (Giasson, 1997 : 4).

Outre la nécessité d'envisager un enseignement/apprentissage de la lecture fondé sur une conception globale de l'acte de lire, Sandrine Aeby relève quant à elle quatre « conditions-cadres » pour un enseignement continué de la lecture :

- sortir les élèves motivés de leur environnement scolaire et leur proposer un enseignement intensif dans un but de multiplication et de diversification des tâches (ceci étant envisageable avec des adolescents de fin de scolarité obligatoire qui trouvent en général une motivation intrinsèque à participer à un tel programme) ;
- travailler avec un groupe relativement homogène de lecteurs en difficulté afin de favoriser l'acceptation et l'affirmation du statut de « toujours apprenant » et du statut de lecteur au sein d'une communauté qui cherche, qui débat, qui interagit pour construire le sens des textes (Aeby, 2004 : 158) ;
- inscrire l'ensemble du travail dans un projet communicatif, rendant visible la visée sociale de la lecture, qui donne un sens au travail effectué par les apprenants et les met progressivement plus en confiance ;
- proposer aux élèves des tâches diversifiées, fondées sur les dimensions constitutives de l'acte de lire, entre lesquelles les élèves doivent établir des liens et à propos desquelles ils sont amenés à réfléchir afin qu'ils se représentent plus clairement les apprentissages en cours (Aeby, 2004 : 157 à 159).

À la suite de leur recherche comparative relative aux effets de deux dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture auprès d'élèves du 1<sup>er</sup> degré différencié, Schillings, Poncelet, Lafontaine pointent cinq conditions d'efficacité de l'implantation de pratiques innovantes dans le domaine de la lecture :

- les enseignants doivent disposer d'outils d'évaluation pour être en mesure d'effectuer un bilan des capacités de lecture des élèves ;
- les enseignants doivent aussi disposer de ressources en termes de matériel de lecture adapté aux spécificités des adolescents en difficulté de lecture (les chercheuses disent, à ce propos, qu'à quelques exceptions près, la majorité des livres pour adolescents ne conviennent pas aux élèves du 1<sup>er</sup> degré différencié, lesquels ont encore besoin d'un format proche des premiers romans et comportant, idéalement, des illustrations ; elles pointent aussi la nécessité d'être confrontés à des textes résistants qui vont les faire progresser justement dans la mesure où ils vont leur poser des problèmes circonscrits de compréhension ou d'interprétation) ;
- les enseignants doivent pouvoir mettre en place les conditions d'un travail efficace en groupes (des tâches coopératives qui assignent un rôle précis, incontournable, à chacun) et inscrire la lecture de textes au service de projets (à finalité sociale) – le travail par projets de lecture étant sans doute l'un des meilleurs garants pour éviter de tomber dans le piège de la lecture de textes prétextes et d'activités juxtaposées ;
- les élèves doivent être amenés à utiliser l'expression écrite comme vecteur de leur travail de compréhension de l'écrit (ce constat rejoint celui de Catherine Tauveron à propos des diverses fonctions que peuvent assurer les écrits de travail dans le développement des compétences des lecteurs les plus fragiles) (Tauveron, 2004) ;
- les élèves doivent être conduits à développer le langage comme outil de réflexion sur leur expérience (notamment intellectuelle) : réfléchir sur ses démarches mentales n'est pas hors de portée des élèves en difficulté, c'est même une des conditions clés de leurs possibles progrès (Schillings, Poncelet et Lafontaine, 2006 : 13-16).

En somme, les dispositifs de lecture implantés dans les classes du 1<sup>er</sup> degré différencié peuvent tendre à l'efficacité à condition « de placer les élèves dans de réelles situations de compréhension de l'écrit » et à condition, pour les enseignants, de passer progressivement « d'une logique de simplification de la tâche à une logique d'analyse et d'enseignement des différentes composantes de la compréhension d'écrits »

(Schillings, Poncelet, Lafontaine, 2006 : 16). Sur ce point, l'ensemble des travaux examinés convergent de façon très claire.

Pour terminer cette tentative d'inventaire de quelques conditions de l'efficacité des interventions didactiques auprès des élèves en mal de lecture au début du secondaire, rappelons, avec Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, que celles-ci doivent s'inscrire dans les pratiques existantes, connues et reconnues par les enseignants. Comme le précise en effet Elisabeth Nonnon, à propos des principes adoptés par Cèbe et Goigoux dans leur nouvel instrument *Lector & Lectrix*, « c'est à partir de ces conduites professionnelles existantes que peut se développer une aide explicite et plus systématique aux mauvais lecteurs » (Nonnon, 2007 : 20).

*On ne peut vouloir introduire de nouveaux objectifs, des formes de travail ou des techniques innovantes que si les propositions peuvent s'inscrire dans la pratique existante des maîtres et si ceux-ci peuvent se les approprier, ce qui suppose d'être attentif non seulement aux effets attendus de ces dispositifs ou de ces outils sur les élèves, mais à leurs caractéristiques ergonomiques pour l'usage quotidien par les maîtres dans la classe. Cela présuppose aussi de s'appuyer sur les schèmes d'action déjà mis en œuvre par les enseignants dans leur pratique ordinaire, pour les systématiser, les prolonger, les rendre plus volontaires et cohérents. A ces conditions, un outil didactique pourra devenir pour l'enseignant un instrument qui exerce en retour un effet de formation et de réévaluation de sa pratique. (Nonnon, 2007 : 21-22)*

En définitive, ce qui conditionne l'éventuelle efficacité des remédiations ou des interventions auprès des mauvais lecteurs relève tant de l'action des enseignants que des ressources que les institutions, mais aussi la communauté des chercheurs, mettent à la disposition des enseignants pour les outiller dans leur entreprise d'aide aux lecteurs fragiles. Si certains formats semblent être porteurs (notamment ceux qui finalisent la lecture, amènent à problématiser les textes en interagissant et en explicitant le travail de compréhension mis en œuvre), ceux-ci doivent aussi pouvoir s'inscrire dans les pratiques existantes des enseignants si l'on souhaite qu'ils débouchent sur des « formes » variées de progrès.

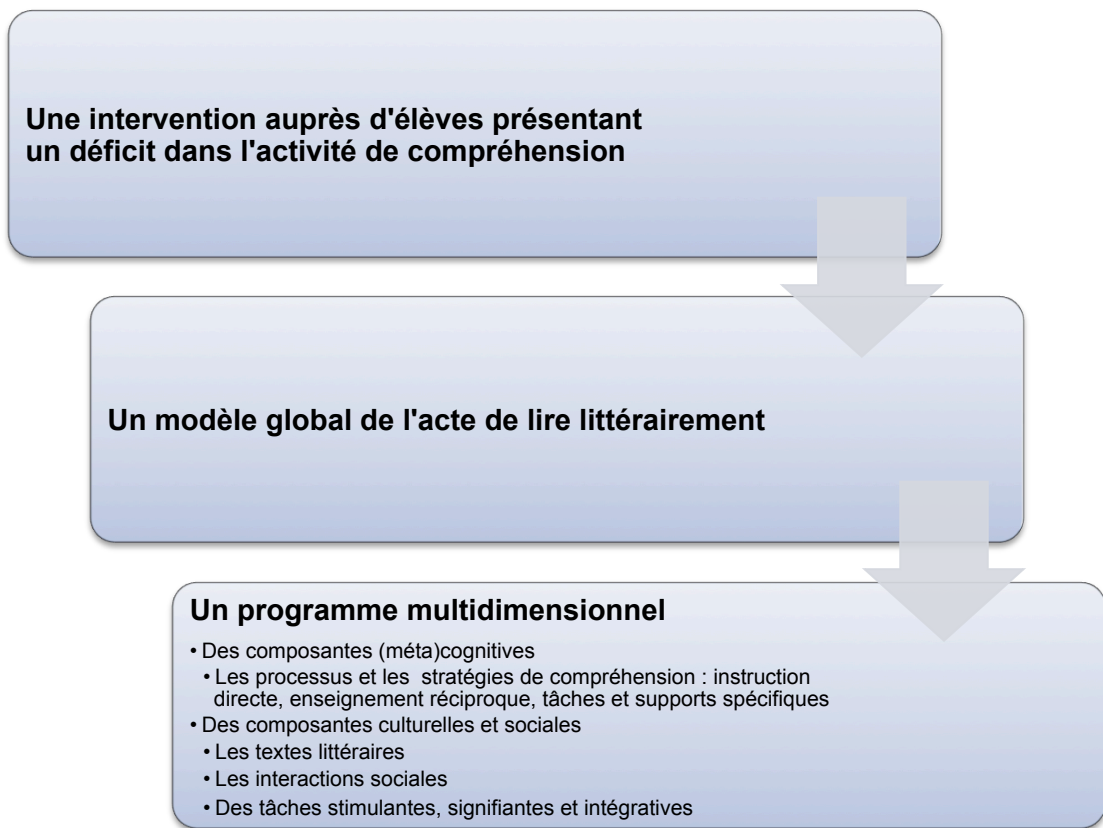
## **5. D'une synthèse des principales interventions auprès d'élèves en difficulté de compréhension au choix des paramètres d'un dispositif de recherche-action**

En guise de conclusion de ce troisième chapitre, j'aimerais préciser quelque peu les choix portés en équipe pour amorcer la conception du dispositif de la recherche-action mise en place dans le cadre de ce travail doctoral. Précisons néanmoins que l'ensemble des principes pédagogiques et didactiques qui sous-tendent le dispositif

sont développés et justifiés dans le premier chapitre de la troisième partie, consacrée à l'intervention dépliée. Il ne s'agit dès lors pas ici d'explicitier les choix qui ont été posés, mais bien de mettre en relation les interventions examinées dans le cadre de la revue de quelques recherches récentes, que j'ai tenté de proposer modestement dans ce chapitre, avec celle que l'équipe de la présente recherche a elle-même conçue.

Ainsi que je m'efforce de le montrer à travers le schéma suivant, l'intervention conçue dans le cadre de la présente recherche-action cible prioritairement les élèves présentant un déficit dans l'activité de compréhension – ceci exclut *de facto* les dispositifs visant la remédiation au niveau du traitement des mots. Cette intervention s'inscrit dans une recherche de diversité quant aux modalités d'aide à favoriser, diversité reflétant celle des déficits et des trajectoires des élèves mauvais lecteurs : le programme se veut ainsi multidimensionnel. Les composantes cognitives et métacognitives occupent une place importante au sein du dispositif : les processus et stratégies de compréhension sont enseignés afin de clarifier, pour l'élève, l'activité de lecture et sa propre activité de lecteur ; on prévoit de recourir simultanément à l'enseignement réciproque, à l'instruction directe, ainsi qu'à des tâches ou à des supports spécifiques pour susciter la métacognition en lecture (notamment des textes résistants, des scènes de lecture et des fictions métanarratives). Les composantes culturelles et sociales font aussi partie intégrante du « programme » de l'intervention : le littéraire est adopté en tant qu'il contribue à l'acculturation à l'écrit, au développement cognitif, à l'accroissement de la motivation à l'égard de la lecture et, dans certains cas, à la (re)construction de soi ; les interactions sociales sont recherchées en ce qu'elles favorisent la problématisation des textes (littéraires) ; les tâches proposées se veulent stimulantes, signifiantes et intégratives.





**Figure 14. Le choix des paramètres d'un dispositif de recherche-action**



## Chapitre IV. Une recherche en didactique de la lecture littéraire à destination d'élèves en difficulté : options méthodologiques

---

Il s'agira, dans ce quatrième et dernier chapitre, de présenter plus avant la contribution envisagée par cette recherche à la didactique de la lecture littéraire à destination des élèves en difficulté à l'entrée du secondaire. Les pages qui précèdent ont en effet permis de modéliser l'activité de lecture, notamment littéraire, ainsi que les difficultés potentielles du lecteur et leurs causes possibles ; elles ont aussi été l'occasion de faire le point sur quelques interventions expérimentées auprès de ce public dans diverses recherches, de différentes natures. Certaines d'entre elles, on l'a vu, relèvent des recherches expérimentales (ou semi-expérimentales), en particulier les recherches menées en psychologie cognitive sur les traitements instrumentaux ou sur l'activité (méta)cognitive du lecteur : les résultats de ces recherches manifestent l'efficacité de certains dispositifs d'aide, mais ils ne sont néanmoins pas toujours convergents. D'autres recherches, plus descriptives (en ce qu'elles sont conduites au départ des discours des acteurs), ont tenté de caractériser le rapport de l'adolescent au texte littéraire et, plus précisément, de circonscrire les fonctions – parfois réparatrices – que la littérature peut assurer. D'autres encore relèvent, dans la « famille » des recherches à visée praxéologique, des recherches « intervention » ou des recherches « évaluation » : elles cherchent à produire des développements chez les élèves en difficulté de lecture au moyen d'outils spécifiques ou à analyser les effets d'un dispositif donné – ici prennent plutôt place les recherches qui incluent les composantes culturelles et sociales de la lecture dans les dispositifs proposés, notamment la plupart des programmes multidimensionnels<sup>37</sup> présentés ci-avant.

Précisons d'entrée de jeu que la recherche « Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au 1<sup>er</sup> degré différencié » relève à la fois des paradigmes

---

<sup>37</sup> A l'exception de la recherche de Pasa (2002), laquelle relève sans doute davantage des recherches quasi-expérimentales.

herméneutique et praxéologique. Elle consiste en une intervention (recherche-action) à dispositif ouvert, qui se veut qualitative, longitudinale, écologique et collaborative. Déplions et justifions à présent ces caractéristiques générales de la recherche – la description plus précise de l'échantillon de sujets, des formats de collaboration, des types de données, des outils de recueil et des instruments d'analyse des données étant programmée dans les parties ultérieures de la thèse<sup>38</sup>.

## **1. Présentation de la recherche doctorale : problématique, questions de recherche et hypothèses**

La recherche doctorale qu'il s'agit ici de présenter relève d'une étude qualitative et collaborative. Elle porte sur la compréhension et l'accompagnement d'élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Cette recherche s'est donné pour objectif de suivre, sur deux années scolaires, un même groupe d'élèves identifiés en difficulté de lecture en 1<sup>re</sup> année de l'enseignement secondaire afin de mieux diagnostiquer les difficultés rencontrées, de mieux cerner le rapport à la lecture de ces jeunes et d'étudier les effets de dispositifs donnés sur un moyen terme. Ces dispositifs reposent sur un ensemble d'hypothèses, partagées avec d'autres<sup>39</sup>:

- la lecture littéraire peut être une voie possible de réconciliation des élèves réputés faibles lecteurs avec la lecture ;
- l'aide aux lecteurs en difficulté passe notamment par une clarification pour l'apprenant de la représentation de l'acte lexique mais aussi de ses propres procédures de lecture et stratégies de compréhension, par une meilleure perception de soi comme sujet lecteur et par le renforcement de l'estime de soi ;
- l'aide aux lecteurs en difficulté passe aussi par une clarification pour l'enseignant des dispositifs de problématisation, de compréhension, d'appropriation des textes, ainsi que par une clarification des dispositifs d'évaluation de la compréhension.

---

<sup>38</sup> En ce sens, les aspects méthodologiques de ce travail sont loin d'être tous rassemblés dans ce seul chapitre ; ils affleurent en de nombreux autres lieux, en particulier dans l'ensemble de la deuxième partie, mais aussi dans le premier chapitre de la troisième partie. En réalité, le questionnement méthodologique et réflexif traverse l'ensemble de ce travail et en caractérise l'écriture d'un bout à l'autre.

<sup>39</sup> Cette recherche doctorale doit notamment beaucoup aux objectifs, à la méthodologie, aux résultats de la recherche initiée par l'IUFM de Rennes, « La lecture littéraire, une voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture » sous la direction de C. Tauveron, à propos de l'enseignement primaire.

L'étude cherche à décrire qualitativement des cas observés *in situ*, dans le contexte naturel de la classe. Elle consiste, d'une part, en une approche herméneutique (comprendre au départ de productions humaines et sociales, réalisées dans une situation de formation, comment les apprenants développent ou non leurs compétences en lecture, s'approprient des démarches et des significations, évoluent dans leur « rapport à la lecture et aux textes ») et, d'autre part, en une intervention pédagogique (construire un appareil théorique et praxéologique destiné à provoquer des développements chez les acteurs dans la durée). La recherche intègre l'élaboration d'un ensemble d'instruments pour comprendre et accompagner dans la durée les élèves du 1<sup>er</sup> degré du secondaire qui éprouvent des difficultés de lecture. Une première série d'outils vise à permettre aux enseignants de *repérer les difficultés de lecture*, de les diagnostiquer avec précision, d'identifier différents profils de lecteurs. Une deuxième série d'outils consiste en *des dispositifs d'intervention* adaptés aux difficultés et aux besoins diagnostiqués. Ces dispositifs privilégient les textes de fiction comme supports pour favoriser le développement des compétences de lecture.

Ce dispositif de recherche est donc ouvert : les « résultats » obtenus à chaque étape de l'intervention déterminent la conception de l'étape suivante. Il permettra d'établir des régularités ou des tendances, de proposer des pistes plausibles pour comprendre et accompagner les jeunes en mal de lecture dans des contextes similaires. La recherche rencontre donc bien la visée des études ouvertes (*open-ended studies*), qui permettent difficilement de tester des hypothèses a priori mais provoquent des hypothèses (le chercheur est libre, disponible, attentif aux différents facteurs qui pourraient se manifester).

Cette recherche se veut aussi résolument collaborative : enseignants (des professeurs expérimentés et volontaires) et chercheur se mettent ensemble en quête pour répondre à des besoins de formation actuels. Les professeurs titulaires des classes suivies restent les mêmes au fil des deux années de l'intervention : ils sont considérés comme partenaires à part entière dans l'élaboration des dispositifs d'intervention (qu'ils mettent d'ailleurs toujours en œuvre eux-mêmes en classe), mais aussi dans l'analyse des effets de ces dispositifs et dans la prise de décision aux différentes étapes de la recherche-action.

En somme, la recherche envisagée ici relève d'une approche qualitative (interprétative) et longitudinale (deux années d'observation-expérimentation) basée sur l'étude de quelques cas choisis et s'intéressant tout à la fois au processus et aux résultats. Elle consiste :

- en une intervention qui implique l'introduction de variables (elle relève donc de la catégorie « recherche-action ») ; mais, privilégiant l'analyse interprétative qualitative, elle n'implique pas de groupe de contrôle ni ne cherche à contrôler toutes les variables (ce qui paraît dans ce cas impossible) ;
- en une observation sans participation directe du chercheur lors des expérimentations en classe (mais bien en amont, dans l'élaboration des dispositifs).

Le souci qui m'anime d'intégrer la recherche aux activités de la classe me conduit à préférer une perspective qualitative et écologique à une perspective expérimentale. Rappelons à cet égard, avec Michel Dabène et François Quet, que « les "situations de laboratoire" qui prévalent dans bien des recherches et dont les résultats sont ensuite transposés dans le discours didactiques, et parfois dans la classe, ne permettent pas une exploration satisfaisante des apprentissages en situation scolaire. En limitant le nombre de variables observées, on réduit jusqu'à l'abstraction la complexité du contexte scolaire ; on en néglige ou en méconnaît alors la nature véritable » (Dabène et Quet, 1999 : 12). L'approche retenue dans cette recherche vise au contraire la mise en lumière de la complexité des situations décrites, non la réduction de celle-ci. Dès lors, conformément au caractère écologique de la recherche et compte tenu des limites des méthodes d'observation, les résultats obtenus ne peuvent pas faire l'objet d'une généralisation (en raison notamment des spécificités du lieu observé) et ne sont par ailleurs pas validés par des tests d'entrée et de sortie reconnus comme équivalents l'un de l'autre. Cela n'empêche pas, gageons-le, de chercher à pointer, au départ de l'expérience menée, « ce qui mériterait d'être essayé [dans le futur] pour savoir si ceci vaut mieux que cela » (Dumortier, 2007) ni de tenter d'esquisser une définition des conditions de transférabilité de l'intervention. Si l'on vise bien entendu la rigueur, celle-ci ne peut être en la matière qu'une « rigueur molle » : l'objectif n'est pas de prouver, ni de démontrer, mais plutôt de comprendre par le biais d'une intervention et d'une interprétation rigoureuses. En l'occurrence, aussi rigoureuse qu'elle tende à être, l'interprétation des données ne cherche pas à prétendre à une exactitude sans faille (mon implication préalable fondée sur des aprioris conceptuels, les variables contextuelles, la présence d'un observateur modifiant l'objet observé... affecteront bien

sûr les résultats et leur interprétation). Au contraire, l'interprétation se développe avec prudence, mais de façon systématique (Thévenaz-Christen, 2007).

Confrontée à l'excellente modélisation proposée par Jean-Louis Dufays (2001), cette recherche doctorale se situe à l'intersection de plusieurs paradigmes et exploite dès lors une pluralité de démarches, comme le montrent les cases grisées dans le tableau ci-après. Pour produire des résultats valables qui tiennent compte des différentes variables du phénomène étudié, il importe en effet de croiser diverses techniques de production de données et divers modes de traitement de celles-ci.

TROIS PARADIGMES POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE (DUFAYS, 2001)

Visée, finalité	Nomothétique → régularités, lois			Herméneutique → sens, théories, modèles	Praxéologique → transformation des pratiques, des représentations		
	Démarche	Expérimentation	Quasi-expérimentation	Description	Interprétation, théorisation	Faisabilité (exploration des possibles)	Intervention (recherche de développement, technologique)
	Hypothético-déductive	Hypothético-déductive	Empirico-inductive	Empirico-inductive	Evaluative	Productive	Evaluative
Type de données	Expériences répétées et contrôlées en laboratoire	Expériences en situation réelle (sans contrôle de toutes les variables)	Discours et pratiques complexes en situation	Discours, représentations, pratiques complexes en situation	Réalités et discours complexes en situation	Savoirs savants, pratiques sociales de référence, dispositifs à construire	Réalités et discours complexes en situation
Traitement des données	Traitement statistique, analyse de discours, analyse institutionnelle...						
Aboutissement	← Retour à la théorie, progrès des connaissances			Retour à la pratique, ⇒ aide apportée aux acteurs du terrain			

La nature de la recherche ainsi que la démarche et la visée générales se trouvent ainsi succinctement énoncées. Examinons à présent, pour chacune des parties constitutives de la thèse, les questions de recherche, les hypothèses posées en amont de l'étude et les démarches méthodologiques retenues. Le tableau qui suit permettra au lecteur de percevoir plus précisément la progression recherchée dans la réflexion : les cadres théoriques et méthodologiques construits dans la première partie font place à un premier volet de la recherche, exploratoire, développé dans la deuxième partie, centré sur les outils qui paraissent pertinents pour évaluer la lecture à la fois dans une perspective de recherche et dans une perspective d'enseignement ; l'intervention menée au fil de deux années auprès d'un même échantillon, en collaboration avec les

enseignants, se trouve « dépliée » dans la troisième partie, laquelle comporte aussi l'essentiel de l'interprétation et de l'analyse des traces sémiotiques recueillies ; le travail se clôt « provisoirement » sur des développements issus de la recherche-action.



Questions de recherche	Hypothèses	Méthodologie
<p><b>Partie I. Les lecteurs en difficulté et la lecture littéraire : cadres théoriques, problématique et options méthodologiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Que révèle l'examen de la littérature scientifique à propos des conceptions actuelles de la lecture littéraire et de son enseignement ?</li> <li>▶ Que révèle l'examen de la littérature scientifique à propos des difficultés rencontrées par les élèves réputés mauvais lecteurs, de leurs pratiques et de leurs profils ?</li> <li>▶ Que révèle l'examen du prescrit légal à propos de la lecture au 1<sup>er</sup> degré différencié ?</li> <li>▶ Que révèle l'examen de la littérature scientifique et professionnelle à propos des dispositifs d'accompagnement des élèves en difficulté de lecture au début du secondaire ?</li> <li>▶ Quelle est la problématique de cette recherche ? Quelles sont les questions de recherche, les hypothèses et les options méthodologiques de celle-ci ?</li> <li>▶ Dans quel contexte s'insèrent mes recherches ?</li> </ul>	<p>Un groupe d'élèves à l'entrée du secondaire se trouve en très grande difficulté de lecture : ceux qui suivent un premier degré différencié obtiennent en effet des seuils de performance particulièrement inquiétants.</p> <p>Les différentes enquêtes scientifiques centrées sur l'évaluation des performances en lecture au secondaire nous permettent aujourd'hui d'identifier les lecteurs en grande difficulté, de qualifier leurs performances en lecture et de cerner les principales difficultés qu'ils rencontrent en situation de lecture, d'établir des profils de lecteurs en difficulté et de proposer, pour chacun d'eux, des pistes d'intervention.</p> <p>Un lien étroit existe entre les difficultés de lecture et les pratiques d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de renoncer à une centration unique sur l'élève (qu'on pose alors comme affecté d'un handicap socioculturel) ou sur l'école (qu'on juge alors responsable des problèmes de lecture des élèves) pour questionner, problématiser la relation entre l'un et l'autre.</p> <p>Des pratiques d'enseignement renouvelées ou adaptées peuvent avoir une action dans le repérage, l'analyse diagnostique et le traitement en situation de classe des difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves faibles lecteurs.</p>	<p>Lecture, analyse et discussion de données livresques : littérature scientifique, littérature professionnelle et prescrit légal.</p>
<p><b>Partie II. Les outils de recueil de données et d'évaluation de la lecture littéraire : une recherche-exploratoire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Quels outils permettent de recueillir des données sur la lecture effective des élèves ?</li> <li>▶ Parmi ceux-ci, quels sont ceux qui peuvent être simultanément des outils de formation des lecteurs ?</li> </ul>	<p>Les outils d'évaluation utilisés par les chercheurs ne conviennent pas toujours au contexte de la formation.</p> <p>Des tâches plus fermées (questionnaire...) neutralisent les biais de la verbalisation mais n'offrent pas accès à la compréhension globale ; les tâches plus ouvertes (médiations à caractère global) occasionnent un surcôt cognitif mais finalisent la lecture et offrent accès à la compréhension globale. Les médiations orales placent les élèves en difficulté dans une plus grande aisance pour manifester leur</p>	<p>Mise en place d'une recherche exploratoire sur un échantillon et un corpus de médiations de la lecture préalables, issus du même contexte que celui de la recherche.</p> <p>Elaboration d'une comparaison de différents outils de recueil de données sur la lecture.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Quels sont les atouts et les limites des différents outils existants ?</li> <li>▶ Quels outils retenir dans le cadre de cette recherche-action ?</li> </ul>	<p>compréhension que les tâches écrites.</p> <p>Recherche d'une large diversité de traces pour chacun des sujets (croisement des données) et intégration des biais de chaque tâche dans l'analyse.</p>	
<p><b>Partie III. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire : l'intervention dépliée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Quels principes didactiques seraient susceptibles d'aider les mauvais lecteurs à progresser ?</li> <li>▶ Comment les mettre en œuvre dans des dispositifs d'enseignement ?</li> <li>▶ Que révèlent les traces recueillies pendant l'intervention sur les postures de lecture et leur évolution, sur les profils de lecture et leur évolution, sur les déplacements et les facteurs qui les suscitent ?</li> </ul>	<p>Il serait pertinent d'adapter le choix des textes (en fonction de critères d'attractivité/complexité), de proposer des activités signifiantes permettant de problématiser les textes, seul et avec autrui, d'enseigner de manière explicite la compréhension, de chercher à clarifier les représentations de l'acte de lecture, d'améliorer la perception de soi, de penser l'évaluation comme outil d'orientation et de régulation de l'activité didactique, de développer la métacognition en lecture...</p> <p>Divers itinéraires de lecteurs vont apparaître : il n'y pas un portrait « type » de mauvais lecteur, mais une hétérogénéité de profils en évolution.</p>	<p>Mise en place d'une recherche qualitative, longitudinale, écologique, collaborative et relevant des recherches-actions à dispositif ouvert.</p> <p>Echantillon de sujets :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- intra-site ;</li> <li>- restreint ;</li> <li>- composé de 10 cas issus de trois classes parallèles ;</li> <li>- suivi sur l'ensemble d'un degré.</li> </ul> <p>Constitution d'un corpus réunissant les traces, les « énoncés » élaborés par 10 élèves pendant deux ans.</p> <p>Mise au point de grilles interprétatives et descriptives centrées sur certaines de ces traces.</p> <p>Interprétation et confrontation des profils ainsi obtenus.</p>
<p><b>Développements issus de la recherche-action</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Quels constats poser au terme de la recherche sur les modalités de diagnostic et d'aide à privilégier auprès des élèves en difficulté de lecture ?</li> <li>▶ Quels enseignements tirer de la recherche elle-même, comme cas à l'étude ?</li> </ul>	<p>Toute remédiation passe par une compréhension approfondie, diversifiée.</p> <p>Des outils peuvent être proposés pour faciliter et organiser l'évaluation de la lecture dans une perspective diagnostique.</p> <p>Des activités répétées de familiarisation, d'entraînement à la lecture rapide et fluide, de construction de sens et de métacognition peuvent permettre aux mauvais lecteurs de progresser.</p> <p>Toute recherche qui « se réfléchit » peut enrichir « la recherche en didactique » en général.</p>	<p>Détermination des modalités privilégiées d'aide aux élèves en situation de difficulté de lecture.</p> <p>Mise en perspective de la recherche et réflexivité sur les « actes » posés par le chercheur, sur les dilemmes rencontrés...</p>

## 2. De l'intérêt des recherches à visée herméneutique et praxéologique

Je l'ai précisé précédemment au départ d'un article récent de Jean-Louis Dufays et Bertrand Daunay (2007) : les « recherches théoriques » et les « recherches descriptives » supplantent de loin aujourd'hui les « recherches-actions » ou les « recherches expérimentales ». Ces deux chercheurs remarquent en outre que, dans les recherches descriptives, la « dimension spéculative » prime sur la « dimension praxéologique » et que cette dernière se caractérise par une tendance à prescrire des pratiques sans fonder cette prescription sur des résultats d'expériences présentant des garanties de scientificité suffisantes. A ce propos, Jean-Louis Dumortier déplore lui aussi, dans la foulée de Daunay et Dufays, le manque de recherches expérimentales ou de recherches-actions, « s'agissant d'entreprises de grande envergure et de longue durée dont résulteraient des conclusions un tant soit peu fiables, pour autant que les expériences ou les synergies de chercheurs participants respectent les conditions de validité écologique » (Dumortier, 2007 : 24). La question est de savoir « si nos équipes de recherche ont les moyens de cette ambition-là » (Dumortier, 2007 : 23).

Faisant mienne l'interpellation de ces didacticiens, je souhaite souligner ici la nécessité qui m'apparaît de ne pas renoncer (trop) systématiquement à une recherche qui tendrait à agir sur le terrain par l'introduction de variables et à observer ce qui s'y passe alors, au risque sinon de voir se creuser davantage encore le fossé actuel qui tend à s'établir entre des manuels, des instructions officielles et des recherches de type « technologique » (ou « recherche-développement ») qui proposent, voire contraignent, et une recherche qui décrit et, pour caricaturer quelque peu, pointe des dysfonctionnements sans rien proposer. Or la recherche en didactique me paraît notamment devoir servir tant d'aiguillon que de miroir à l'enseignement. En somme, je souhaiterais défendre ici l'intérêt et la pertinence de recherches qui, partant d'un constat initial finement analysé en termes de facteurs explicatifs, formulent des objectifs précis de recherche et posent une hypothèse de travail. La recherche qui s'ensuit implique le suivi d'un groupe (restreint et hétérogène, dans le cas de la présente recherche doctorale) lors de l'expérimentation d'un dispositif didactique conçu pour tenter de répondre aux difficultés pointées dans les constats initiaux. Les données sont collectées au moyen d'une diversité d'outils et de techniques ; le traitement qui leur est ensuite appliqué varie lui aussi en termes d'approches (qualitative, compréhensive...). De telles recherches tentent simultanément de comprendre (visée herméneutique) et d'accompagner, de provoquer des développements (ou apprentissages) dans la durée (visée praxéologique).

Reste à clarifier, comme y invite Jean-Louis Dumortier, le vocable « praxéologique ». La visée praxéologique consiste en « une visée de production d'un modèle explicatif de l'action ». La visée « pragmatique » désigne quant à elle « ce qui est susceptible d'applications pratiques » (Dumortier, 2007 : 23). La distinction opérée par le chercheur entre « praxéologique » et « pragmatique » débouche ainsi sur une double orientation possible (non contradictoire) des recherches relevant de ce paradigme :

*Pour certains, la didactique est une pure praxéologie, une pure théorie des interactions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage d'un contenu disciplinaire dans un contexte donné et [...], pour d'autres, elle est une praxéologie à orientation pragmatique, une praxéologie visant à éclairer les acteurs impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage circonstanciels des contenus disciplinaires. Le chercheur qui opte pour une didactique pragmatique ambitionne [...] de proposer à l'assentiment – ou plutôt de soumettre à la contestation – des autres chercheurs une **représentation conceptualisée de ses observations**<sup>40</sup>. [...] Il ne s'adresse pas exclusivement à ses pairs et, surtout, il assume, dans son discours, une évaluation plus ou moins personnelle, des résultats de l'interaction enseigner-apprendre un contenu disciplinaire dans un contexte déterminé. [...] Il reconnaît qu'il ne s'efforce pas d'être un observateur impartial du phénomène pédagogique [...] qu'il s'attache à modéliser. (Dumortier, 2007 : 23)*

Je retrouve dans l'orientation « praxéologie à orientation pragmatique » l'ambition de la recherche doctorale évoquée ici : par le biais d'une intervention de type écologique, chercher à décrire, évaluer et surtout comprendre les effets de différents dispositifs (en termes de déplacements, plus que de « progrès ») pour déboucher sur une représentation conceptualisée personnelle, susceptible d'orienter l'action didactique (formation des lecteurs au secondaire et, au-delà des objectifs visés dans cette thèse, formation initiale des maîtres de lecture). Je reprendrai par la suite la tension entre « praxéologie à orientation pragmatique » et prescription, dont on pourrait être tenté de penser qu'elle affleure dans cette recherche (cfr premier chapitre de la troisième partie). Pour l'heure, déclarer ma volonté d'inscrire cette recherche dans une praxéologie à orientation pragmatique devrait contribuer à rendre perceptible la distance que je cherche à préserver d'avec la visée prescriptive qui caractérise de nombreux travaux en didactique, en particulier ceux qui ont contribué à faire émerger la didactique du français comme discipline de recherche (Daunay et Dufays, 2007). Daunay et Dufays mettent en effet très justement en garde – et je leur emboîte le pas à ce propos – à l'égard d'une « posture de prescription, quand elle n'est pas étayée par des études empiriques destinées à constater les effets des pratiques recommandées », posture que les didacticiens associent à la jeunesse de la didactique de la littérature comme discipline de recherche (Daunay et Dufays, 2007 : 13).

---

<sup>40</sup> C'est moi qui souligne.

### 3. Les options méthodologiques de la recherche

Dans la foulée des développements précédents, il s'agit ici de dresser la « carte d'identité » de ma recherche doctorale sur le plan des options méthodologiques. Cette dernière s'inscrit en effet dans la catégorie des recherches qualitatives et écologiques, lesquelles se caractérisent par une pluralité d'options, de démarches et de méthodes. Les choix posés par chacune d'elles s'évaluent au regard des finalités visées.

Ainsi, un échantillon limité de sujets suivis sur un moyen ou un long terme permet de développer une analyse qualitative longitudinale et de recueillir des informations sur les effets à plus long terme, de collecter des données en diversifiant les outils et techniques utilisés, et d'appliquer au corpus une diversité de traitements. Il pose néanmoins la question de la persistance du groupe (dans le cas d'une étude longitudinale) et celle de la représentativité. La sélection des sujets paraît plus affinée au terme d'une recherche exploratoire préalable sur un échantillon et un corpus proches, mais néanmoins différents de ceux de la recherche elle-même.

De la même manière, les recherches qualitatives et écologiques ont « maille à partir » avec certaines difficultés récurrentes, parmi lesquelles celle du repérage du « non visible » par définition. Comment (à quelles traces ou à quels signes) le chercheur peut-il en effet repérer une évolution dans la maîtrise de compétences non visibles dans la verbalisation écrite ou orale? Cela tient aux outils qu'il se donne pour construire son interprétation des traces dont il dispose (d'où l'importance d'un croisement des données pour un même sujet et d'un croisement des modes de traitement de ces données). Dans le cas de la présente recherche, les données sont partiellement infléchies par la collaboration inhérente à l'élaboration des instruments d'intervention, mais ceci est sans doute compensé en partie par la quantité et par la diversité des données collectées : celles-ci relèvent en effet à la fois des discours des élèves et des discours des enseignants, et font l'objet d'une saisie régulière au fil des deux années de la recherche-action. Dans une perspective d'écologie didactique, les outils utilisés pour recueillir les données sont « des outils utilisables en situation didactique et utiles pour les enseignants et les élèves » (Dabène et Quet, 1999 : 13). En outre, il m'apparaît qu'une analyse qualitative est sans doute plus à même de permettre un repérage du « non visible » : dans cette mesure, je privilégie divers instruments – des grilles interprétatives et descriptives – pour analyser les données.

En termes d'aboutissement, cette recherche devrait apporter une contribution à l'analyse des difficultés de lecture que rencontrent les mauvais compreneurs scolarisés en classe ordinaire, ainsi qu'à l'établissement de trajectoires ou de profils évolutifs de lecteurs. Elle renseignera vraisemblablement sur la pertinence de dispositifs d'intervention fondés sur un modèle global de l'acte de lire littérairement, qui explorent simultanément plusieurs dimensions de la lecture (parmi lesquelles les composantes (méta)cognitives, culturelles et sociales). Les apports envisagés visent ainsi deux directions : la science et la pratique. Comme le montrent Michel Dabène et François Quet à travers leur recherche sur la compréhension des textes au collège, « on peut se servir des élèves pour recueillir des données susceptibles de faire avancer les connaissances dans le domaine des théories de la compréhension. On peut aussi mettre la recherche au service des élèves, sans pour autant renoncer à construire des connaissances qui font avancer la théorie » (Dabène et Quet, 1999 : 13).

« Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au 1 <sup>er</sup> degré différencié »		
<b>Ancrage</b>	<b>Paradigme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herméneutique</li> <li>• Praxéologique</li> </ul>
	<b>Type de recherche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervention (recherche-action) à dispositif ouvert</li> <li>• Qualitative</li> <li>• Longitudinale</li> <li>• Écologique</li> <li>• Collaborative</li> </ul>
<b>Démarche méthodologique</b>	<b>Echantillon de sujets et sélection</b>	<p>Echantillon :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• intra-site (1 même école)</li> <li>• restreint</li> <li>• 10 cas issus de trois classes parallèles au 1<sup>er</sup> degré du secondaire (sélection post-recherche exploratoire)</li> <li>• suivi sur tout le degré</li> </ul>
	<b>Formats de collaboration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temps préalable de formation</li> <li>• Démarche de genèse instrumentale (accompagnement par l'élaboration d'un instrument) : dispositif ouvert (open-ended)</li> </ul>
	<b>Type de données</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partiellement infléchies</li> <li>• Discours des élèves (productions orales et écrites dont les « écrits de travail », représentations, commentaires des tâches, interactions)</li> <li>• Discours des enseignants (préparations, tâches et consignes, interactions, notes et commentaires)</li> <li>• Outils de recueil : entretiens semi-dirigés (notamment l'autoconfrontation et l'entretien métacognitif), questionnaires à tendance ouverte, films de séance, tâches et épreuves évolutives... (outils de formation et de recherche simultanément)</li> </ul>
	<b>Traitements des données</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche exploratoire sur un échantillon et un corpus préalables</li> <li>• Analyse qualitative : croisement de différentes données, perception de l'évolution d'un même sujet...</li> <li>• Au moyen de grilles interprétatives et descriptives</li> </ul>
<b>Aboutissement</b>	<b>Quelques apports pressentis de la recherche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Typologie adaptée des difficultés de lecture</li> <li>• Caractérisation de trajectoires de mauvais lecteurs</li> <li>• Outils de diagnostic et proposition de dispositifs d'intervention</li> <li>• Pistes pour la formation des enseignants du secondaire à la didactique de la lecture</li> </ul>
		De la science à la pratique et de la pratique à la science





## **Deuxième partie**

**Les outils de recueil de données et d'évaluation de la lecture littéraire : une recherche exploratoire**



La première partie de cette thèse de doctorat se clôt par la présentation de la problématique, des questions de recherche, des hypothèses et des grandes options méthodologiques retenues dans le cadre de la recherche-action qui fait l'objet de la présente thèse, à savoir une « intervention à dispositif ouvert ». Elle a permis de préciser que cette recherche se situe au croisement des paradigmes herméneutique et praxéologique et qu'elle relève en outre de la catégorie des recherches qualitatives, longitudinales, écologiques et collaboratives.

Toute recherche implique un questionnement relatif au protocole de recueil des données sur la base desquelles se construira l'analyse. C'est à ce questionnement qu'est consacrée la deuxième partie de la thèse. Plus précisément, partant du constat de l'inadéquation de certains outils d'évaluation, utilisés dans des contextes de recherche, au contexte de l'enseignement, je souhaite m'interroger, d'une part, sur la problématique de l'évaluation de la compréhension et de la lecture littéraire (d'où proviennent les difficultés à évaluer la lecture ? quels cadres de référence peuvent permettre de penser une telle évaluation ?) ; d'autre part, sur les moyens qui paraissent les plus adéquats pour évaluer cette activité au début du secondaire. Pour avancer quelques éléments de réflexion, une recherche exploratoire a été mise en place, sur un échantillon de sujets et un corpus de verbalisations préalables, issus du même contexte que celui de la recherche longitudinale. Il s'agissait de mener une comparaison de différents outils d'évaluation du point de vue des informations qu'il est ou non possible de recueillir par leur entremise. L'analyse devait conduire, *in fine*, à poser des choix en termes de modes de recueil de données qui servent à la fois les besoins la recherche et la formation du lecteur.

Ainsi cette deuxième partie comporte-t-elle trois chapitres : le premier pose la question de la possibilité d'évaluer la lecture littéraire et des moyens qui pourraient le permettre – moyens qui sont analysés du double point de vue de leurs « atouts » et de leurs limites – ; le deuxième chapitre est consacré à la présentation de la recherche exploratoire (ses objectifs, son déroulement, ses principaux résultats) ; le troisième chapitre propose une synthèse des méthodes d'évaluation de la lecture littéraire qui paraissent adéquates aux recherches qualitatives, écologiques et longitudinales et précise le protocole de recueil et d'interprétation des données adopté dans le cadre de la présente recherche doctorale.



## Chapitre I. Evaluer la lecture littéraire ?

---

Dans ce premier chapitre, il s'agira d'interroger l'évaluation en tant que pratique nécessaire à la fois aux recherches en didactique de la lecture littéraire et à la formation des lecteurs dans les classes. Pour nécessaire qu'elle soit, l'évaluation n'en est guère simple d'abord : elle pose en effet divers problèmes en relation à la nature même de l'activité de lecture littéraire ou aux moyens possibles pour la mener. Je tenterai de faire le point sur quelques-unes des difficultés de l'évaluation de la lecture, notamment littéraire. Par la suite, je chercherai à clarifier les cadres théoriques mobilisés pour (re)penser cette évaluation. Enfin, une revue rapide et partielle de quelques moyens, utilisés dans diverses recherches, pour évaluer la compréhension en lecture d'une part, la lecture littéraire d'autre part, me permettra de situer et de justifier mes propres choix de modes de recueil de données relatives à la pratique de la lecture littéraire chez les sujets suivis dans le cadre de la présente recherche-action.

### **1. Quelles difficultés à évaluer la lecture, notamment littéraire ?**

Comme le précise Pierre Sève dans l'introduction de son article « Peut-on évaluer la lecture littéraire ? », « la question d'une évaluation de la lecture littéraire peut apparaître comme une aporie, une question sans réponse simple » (Sève, 2004 : 41). On peut schématiquement relever au moins deux catégories de difficultés propres à l'évaluation de la lecture, notamment littéraire : d'une part, celles qui sont inhérentes à la nature même de l'activité de lecture ; d'autre part, celles qui concernent les moyens utilisés pour mener l'évaluation. Ce sont ces deux catégories de difficultés que je propose de développer à présent.

## 1.1. Des difficultés inhérentes à la nature même de l'activité de lecture, notamment littéraire

Tout d'abord, comme la lecture est une activité cérébrale, nul ne peut avoir accès à ce qui se passe dans la tête de celui qui lit. Seule émerge une manifestation orale ou écrite de la lecture. Ceci constitue une première difficulté inhérente à la nature de l'activité de lecture que résume ainsi Catherine Tauveron : « La lecture est une activité qui ne laisse pas de trace. Sauf celles que l'on provoque via les écrits de travail et les échanges autour des textes » (2005 : 76). Seules des traces de la lecture permettent de « fonder un jugement évaluatif sur des lectures ponctuelles » et « sur les habitudes lectorales et leur évolution dans la durée » (Tauveron, 2005 : 76). Cette impossibilité d'accéder en direct à la lecture d'un élève oblige tant le chercheur que l'enseignant à recourir, pour appréhender ou évaluer celle-ci, aux traces qui la manifestent.

En outre, dans ses travaux, Pierre Sève (2004) a bien montré les paradoxes et dilemmes de toute évaluation de la lecture littéraire. S'interrogeant sur la possibilité (ou non) d'une évaluation de la lecture littéraire, il pointe une triple difficulté inhérente à cette évaluation :

- celle d'un regard normatif qui pourrait émerger dès lors que le maître s'approche de « l'intimité intellectuelle d'un élève » (et c'est bien d'intimité intellectuelle, d'investissement de la subjectivité qu'il est question dans l'interaction élève – texte littéraire) (Sève 2004 : 41) ;
- celle de la tension entre la nécessité de mobiliser, pour évaluer la lecture littéraire, des « critères transférables d'une situation à l'autre, d'un élève à l'autre » et la nécessité de prendre également en compte « un travail sur la singularité de ce texte-là et de cet élève-là, dans ce moment-là » (Sève 2004 : 41) ;
- celle enfin du découpage de savoirs et savoir-faire isolés alors que la lecture littéraire est nécessairement systémique.

On le voit, « l'institutionnalisation de la lecture littéraire pose de fait de redoutables problèmes lorsqu'il s'agit de penser une évaluation de la compréhension et de l'activité interprétative » (Tauveron, 2005 : 76). Et pourtant, nul n'ira contester la nécessité qu'il y a à évaluer la lecture littéraire, à partir du moment où celle-ci s'enseigne. D'abord parce que seul un diagnostic du rapport à la lecture, des comportements, des goûts, des performances ou des difficultés d'un lecteur permet de proposer un enseignement ou des remédiations adaptées à son profil – ceci étant vrai aussi à l'échelle d'une

classe. Ensuite, parce que l'évaluation de la lecture littéraire se justifie aussi par la nécessité, pour le maître, « d'évaluer l'efficacité de son propre travail » ; et que ce « travail sur la lecture littéraire vise [en l'occurrence] à construire des compétences chez les élèves, lesquelles doivent être évaluables » (Sève, 2004 : 41). Par ailleurs, la question de l'évaluation apparaît comme un incontournable de la recherche sur l'activité de lecture : tout chercheur en didactique de la lecture ou de la littérature doit ainsi se frotter à l'épineuse question des instruments (outils, tâches, démarches de traitement) à utiliser pour recueillir des données et pour les traiter. Il s'agit non seulement de choisir ou de construire ces instruments, il s'agit aussi d'en interroger la validité au regard du type de données à prélever, des objectifs poursuivis et de la nature de la recherche.

## **1.2. Des difficultés inhérentes aux moyens pour évaluer la lecture, notamment littéraire**

D'autres difficultés liées à l'évaluation de la lecture littéraire se rapportent aux moyens utilisables pour la mener. Si « les recherches sur la lecture ont permis ces dernières années des avancées certaines sur ce que pouvait signifier "comprendre un texte" », celles-ci « ne règlent pas la question de savoir comment les enseignants peuvent, dans le cadre de la pratique de la classe de français [...] recueillir des informations fiables sur la manière dont les élèves comprennent les textes » (Dabène et Quet, 1999 : 19). Remarquons que la question de savoir comment les chercheurs peuvent recueillir de telles informations n'est pas davantage résolue. Les évaluations à grande échelle ne sont en effet guère satisfaisantes dans le domaine de la lecture : « elles se bornent à enregistrer les réponses données à un questionnaire qui est celui de l'évaluateur mais ne permettent pas de savoir quel a été celui du lecteur pendant et après sa lecture et comment il est arrivé à comprendre quelque chose » (Dabène et Quet, 1999 : 12). On a déjà pointé, dans le deuxième chapitre de la première partie, les limites des évaluations institutionnelles qui recourent essentiellement au questionnaire de lecture. Le questionnaire « frontal » de l'enseignant en classe débouche quant à lui sur des conséquences semblables : les formes de questionnaire, très ciblées et conçues le plus souvent au départ d'une représentation à priori des intérêts, compétences et connaissances des élèves, permettent peu à la parole singulière de ceux-ci d'émerger ; elles privilégient, au contraire, « la "manière de voir" le texte qui paraît dominante, au détriment de représentations plus obliques, parfois déviantes, mais parfois aussi défendables » (Dabène et Quet, 1999 : 21). Contrairement à ce que

laissent penser les résultats aux questionnaires des évaluations institutionnelles, « tout lecteur, quelle que soit sa maîtrise de l'écrit, comprend quelque chose : il s'agit de se donner les moyens de savoir quoi pour construire une didactique de la compréhension écrite » (Dabène et Quet, 1999 :12).

Contraint d'évaluer l'activité compréhensive et interprétative par le biais de traces écrites ou orales telles que la tâche de rappel, le résumé, les traces collectées dans un journal de lecture..., le chercheur peut faire le choix de recourir aux verbalisations écrites et orales produites dans le contexte naturel de la classe, en particulier celles qui le sont au départ de consignes plus légères ou plus ouvertes, qui favorisent la liberté de manœuvre du lecteur et qui renseignent efficacement sur les cheminements interprétatifs des élèves. Les diverses verbalisations auxquelles les activités de lecture peuvent donner lieu constituent, en particulier, des supports adéquats pour l'évaluation de la lecture littéraire à des fins de recherche. Mais les verbalisations orales et écrites comportent aussi une limite, au moins. Elles soulèvent la question de l'objet même du diagnostic : s'agit-il bien de la compréhension du texte lu ou de l'expression orale et écrite, de la maîtrise des conventions du genre à produire à l'oral ou à l'écrit ? Comme le rappellent Dabène et Quet, « les verbalisations peuvent masquer les capacités effectives des élèves, en donnant une image superficielle de ce qu'ils ont effectivement compris : un texte d'élève résumant la macrostructure narrative peut donner l'impression que le texte a été compris, alors qu'il n'en est rien ; inversement, des enfants peuvent avoir compris un texte, mais avoir, à l'écrit, restitué très imparfaitement ce qu'ils voulaient dire » (Dabène et Quet, 1999 : 28). Il s'agit, comme le précise le duo de chercheurs, de rester conscient du fait que l'on cherche à recueillir des informations afin d'appréhender comment tel ou tel élève entre dans un texte lu, quels obstacles il rencontre pour communiquer le sens, manifester sa compréhension, son interprétation ou son appréciation, plutôt que de prétendre évaluer le « niveau » des élèves.

En dépit des limites des verbalisations, l'inscription d'une recherche dans une perspective qualitative et écologique incite à les privilégier en tant qu'elles permettent de respecter les modalités de production de données issues des pratiques didactiques de la classe. Les tâches par lesquelles les élèves produisent des verbalisations ou les instruments avec lesquels ces verbalisations sont analysées constituent bien en effet des « outils utilisables en situation didactique et utiles pour les enseignants et les élèves » (Dabène et Quet, 1999 : 13). Les pratiques enseignantes fournissent alors un réservoir d'outils, de traces de la lecture exploitables à des fins de recherche. En retour, la recherche peut aussi constituer une source d'outillage de l'évaluation pour



l'enseignement : Catherine Tauveron a bien montré « comment des procédures et des outils construits dans une perspective de recherche, pour recueillir, décrire et analyser les comportements évolutifs des enfants observés dans le cadre naturel de la classe, peuvent se convertir en procédures et outils d'évaluation formative de la lecture littéraire hors du domaine de la recherche, dans la pratique enseignante quotidienne ». (Tauveron, 2005 : 75). On reviendra ultérieurement sur les procédures et outils conçus par l'équipe de Catherine Tauveron, lorsqu'on établira un rapide inventaire de quelques méthodes permettant d'évaluer la lecture. Remarquons, pour l'heure, que les bénéfices escomptés de recherches conduites au départ de productions issues du cadre naturel de la classe peuvent aussi se situer sur le plan herméneutique des théories de la lecture et de la compréhension : Michel Dabène et François Quet suggèrent ainsi que travailler, en recherche, sur les « produits » de la lecture, « c'est-à-dire sur ce que les lecteurs, dans leur diversité, comprennent », devrait permettre d'en savoir plus sur les processus mis en œuvre dans l'activité de lecture (Dabène et Quet, 1999 : 11).

## **2. Quels cadres de référence pour (re)penser l'évaluation de la lecture, notamment littéraire ?**

S'il ne s'agit guère ici de formuler des recommandations relatives à l'évaluation de la lecture littéraire, il paraît en revanche opportun de préciser les cadres de référence qui ont présidé aux choix des modalités d'évaluation retenues dans le cadre de cette recherche. Dans la foulée de Francis Grossmann, les principes dont relèvent ces modalités sont de chercher à « diversifier et mieux intégrer l'évaluation » et à « développer le débat interprétatif » (Grossmann, 2003 : 10). Face à l'évaluation d'une lecture scolaire qui ajoute à l'obligation de lire celle de justifier d'une « bonne » réponse, Grossmann recherche en effet « une évaluation d'un autre type » qui se caractérise par « une plus grande liberté dans les modalités d'appropriation du texte » (Grossmann, 2003 : 10). Concrètement, ses recommandations le conduisent à délaisser le questionnement après lecture pour lui substituer occasionnellement des consignes plus légères, du type « raconte ce que tu as compris... », « souligne ce que tu trouves intéressant... » de manière à favoriser le débat interprétatif. Les questions factuelles et précises (du type « quel est le mot ou la phrase qui montre que... ») ne seraient pas à écarter, du moins à condition qu'elles « visent à rendre sensible à la nécessité d'objectiver l'interprétation ». (Grossmann, 2003 : 10). D'autres options peuvent permettre d'atteindre l'objectif d'une meilleure intégration de l'évaluation, par

exemple les « itinéraires de lecture »<sup>41</sup> qui permettent au lecteur de définir son propre parcours au sein d'un texte ou l'argumentation, à propos de plusieurs possibilités d'interprétation, de leur degré de plausibilité en étayant son point de vue sur des indices linguistiques et référentiels (Grossmann, 2003 : 10). Grossmann encourage de la même manière les cahiers de lecture personnels dès la fin de l'école primaire et pendant l'ensemble du secondaire : les élèves y notent librement leurs réactions aux textes lus, si possible de façon non contrainte (et en tous les cas hors de toute forme de notation scolaire) – de tels outils n'ayant de sens que s'ils relèvent de choix assumés par les élèves –, ils développent ainsi leur dynamisme interprétatif. En somme, il importe que l'évaluation « repose sur la possibilité donnée au lecteur lui-même, de mieux comprendre comment il construit le sens », qu'elle contribue à expliciter « les enjeux sociaux d'une lecture critique » (Grossmann, 2003 : 11). Un tel objectif présuppose d' « inventer, complémentirement aux outils standardisés, des formes de recueils permettant une évaluation plus qualitative, accessibles au lecteur lui-même, qui peuvent aussi servir de support pour engager des discussions sur ce que chacun a compris » (Grossmann, 2003 : 11).

Dans la même ligne que Grossmann, Pierre Sève préconise une évaluation qui amène les élèves « à assumer la responsabilité chacun de sa propre lecture, de créer les circonstances où la formulation des choix sera aussi indispensable que discutable » (2004 : 49). Il rappelle que « le but d'une éducation à la littérature est surtout que les élèves accroissent leur niveau d'exigence quant à la lecture qu'ils produisent, qu'ils deviennent de plus en plus soucieux d'un gain symbolique et d'une socialisation réussie des enjeux d'une œuvre » (Sève, 2004 : 49). Dans cette perspective, il accorde une importance particulière aux démarches d'autoévaluation et considère que « tous les dispositifs de mise en selle qui transfèrent effectivement aux élèves la responsabilité du questionnement du texte contribuent à la formation de cette autoévaluation » (Sève, 2004 : 49). Le chercheur propose aussi de tenter d'évaluer les « gestes de lecture », terme sous lequel il regroupe ce que j'ai nommé pour ma part « opérations » ou « processus et stratégies » de lecture : « se laisser enrôler » par le texte, « anticiper par empathie », « suspendre une première compréhension » pour revenir au texte, « mobiliser des souvenirs de lectures antérieures ou des connaissances linguistiques »... (Sève, 2004 : 50). Sève précise, relativement à ces « gestes de lecture », qu'il convient de préserver une alternance entre « les moments de lecture de littérature où ces gestes s'inventent en situation et les moments d'atelier

---

<sup>41</sup> Selon E. Calaque, l'itinéraire de lecture consiste, pour l'élève, à souligner dans le texte ce qui lui paraît essentiel, puis à relier les segments obtenus de manière à obtenir un texte plus court, mais cohérent. Seuls des connecteurs peuvent être ajoutés. Dans une phase de mise en commun, les élèves discutent des différents itinéraires produits (1995).

où ils peuvent légitimement être isolés, analysés, entraînés, évalués » (2004 : 50). Il reste à construire des outils pour observer et évaluer ces gestes de lecture : « l'appareil théorique qui pourrait fonder une évaluation raisonnable reste à construire » (Sève, 2004 : 52). Gageons que la présente recherche y contribue modestement.

Enfin, je me réfère aux travaux de Michel Dabène et François Quet pour préciser l'impact des verbalisations orales et écrites sur la lecture des élèves. Les deux chercheurs considèrent, à la suite de leur recherche sur la compréhension des textes au collège, que les verbalisations peuvent permettre à l'élève de stabiliser, de définir pour lui-même sa lecture : « il n'y a pas de "sens" qui se construise en dehors des moyens verbaux. [...] Permettre aux élèves de construire leur propre représentation du texte, avant tout questionnement didactique (mais aussi avant le moment de mise en commun) est donc essentiel » (Dabène et Quet, 1999 : 22). Des consignes légères, souples, telles que noter ou dire « ce que j'ai compris... », « ce que je n'ai pas compris... », « ce que je voudrais ajouter... », amènent l'élève à produire des textes pour mieux comprendre le texte lu ; ensuite les différentes lectures sont confrontées lors des moments d'échange. Les lectures, au sens de « représentations objectivées, mais aussi provisoires, labiles » n'ont pas seulement à être évaluées par l'enseignant, précisent les chercheurs : « elles s'évaluent également mutuellement, dans l'échange et le débat » (Dabène et Quet, 1999 : 23). Avec ces didacticiens, je considère donc que la compréhension d'un texte n'est pas aisément détachable de l'acte de verbalisation par lequel elle se manifeste : « Si on définit la lecture comme relevant de l'interaction sociale, il faut admettre que les verbalisations, comme moyen de partager la signification, entrent de droit dans les procédures d'évaluation » (Dabène et Quet, 1999 : 29). Cela ne signifie pas pour autant que les verbalisations aient « vocation de se substituer aux questions de compréhension » (Dabène et Quet, 1999 : 29). C'est la même perspective que Dominique Ledur et moi-même avons adoptée dans l'ouvrage que nous avons conçu à destination des enseignants ayant la charge d'élèves en difficulté de lecture au début du secondaire (2008) : le questionnaire de lecture figure parmi nos propositions pour évaluer la lecture, avec des pistes d'adaptation pour en renforcer la pertinence et l'efficacité en tant qu'outil de formation des lecteurs ; mais il côtoie une diversité d'autres tâches plus ouvertes, plus globales, susceptibles de permettre le développement et l'évaluation des compétences de lecture littéraire, telles que la reformulation orale ou écrite, la table des matières commentée, la discussion, la rédaction d'une interprétation finale, le conseil de lecture à un futur lecteur, la

(re)création de l'appareil paratextuel, la rédaction d'un avis critique... (De Croix et Ledur, 2008).

### **3. Quels outils pour une évaluation de la lecture, notamment littéraire ?**

Diverses méthodes ont été mises au point, dans diverses recherches, afin d'évaluer la compréhension des élèves. L'objectif n'est guère ici d'en dresser un relevé exhaustif ; mais, plus modestement, de décrire quelques-unes des démarches possibles tant pour évaluer la compréhension que pour évaluer la lecture littéraire. Je porterai une attention particulière aux outils qui paraissent convenir à une recherche de nature écologique.

Si les démarches, outils et instruments sont ici présentés « en vrac », ils font le plus souvent, au sein des recherches qui en font usage, l'objet d'une articulation visant la progression ou la complémentarité des données. On peut citer en exemple la démarche en plusieurs étapes conçue par Nicole Van Grunderbeeck (1999) pour permettre à tout intervenant (enseignant, logopède...) auprès des apprentis lecteurs en début de scolarité primaire d'observer attentivement un élève, de caractériser sa façon de fonctionner dans une situation de lecture, de poser un diagnostic de ses forces et de ses difficultés afin d'en dresser un portrait provisoire et de mettre en place les interventions adaptées. La démarche proposée articule diagnostic initial, au départ d'un large panel d'informations à rassembler lors d'entrevues et par le recours à des tests formels et à des épreuves informelles, et diagnostic continu lors de chaque séance de travail avec l'enfant. Diverses étapes sont ainsi prises en compte :

- le recueil de renseignements auprès des enseignants, des parents et du sujet lui-même (relatifs à l'histoire scolaire, personnelle et familiale du sujet ou à l'intérêt et aux attitudes du sujet à l'égard de la lecture) ;
- le sondage, via une entrevue, de la conscience de l'écrit et de la clarté cognitive du sujet ;
- la réalisation, puis l'analyse, d'une tâche de lecture (telle qu'une petite expérience scientifique ou un dessin à réaliser d'après un texte de consignes...);
- le questionnement du sujet sur les démarches que celui-ci utilise en cas de difficulté (par exemple lorsqu'il bute sur un mot) ;

- l'enregistrement d'une lecture à voix haute (si possible pour autrui) avec analyse des méprises et de la qualité de la lecture orale<sup>42</sup> ;
- le rappel libre du contenu d'un texte lu silencieusement par l'enfant, puis le questionnement à son propos ou à propos des stratégies métacognitives que le sujet a utilisées pour lire et comprendre le texte ;
- le chronométrage du temps de lecture silencieuse et l'observation du lecteur en train de lire ; éventuellement aussi l'observation de l'écriture du sujet.

L'ensemble de la démarche (conduite en tout ou en partie) doit déboucher sur l'esquisse d'un portrait de la personne examinée, puis sur un plan d'intervention personnalisé. Outillée avec précision, cette démarche apparaît d'emblée très rigoureuse et très complète ; mais elle interpelle aussi quant à son ampleur. On pourrait se demander si elle est à la portée de l'enseignant, en situation didactique ordinaire. Remarquons que Jocelyne Giasson (1997) propose plusieurs de ces protocoles pour évaluer les compétences de lecture d'élèves plus âgés (jusqu'à 12 ans), notamment le questionnement de l'élève ou de ses parents à propos des attitudes envers la lecture ou l'analyse des méprises en lecture à haute voix avec rappel du texte immédiatement après l'oralisation (Giasson, 1997).

### 3.1. Des outils pour évaluer la compréhension en lecture

Les psychologues de la compréhension ont mis au point une diversité de tests formels et d'épreuves informelles visant à évaluer la lecture d'un sujet, notamment ses habiletés en métacompréhension. Dans son ouvrage consacré aux habiletés de compréhension chez l'enfant, Nathalie Blanc (2009) en propose une synthèse d'autant plus pertinente qu'elle pointe, pour chaque méthode ou outil présenté, les avantages et les limites. Ainsi distingue-t-elle les outils capables de sonder les habiletés de compréhension telles qu'elles se manifestent chez l'enfant d'âge préscolaire, avant même qu'il ne sache lire, et chez le lecteur débutant (Blanc, 2009). Ces démarches sont reprises dans le cadre de la deuxième partie de cette thèse dans la mesure où plusieurs d'entre elles sont aussi exploitées dans des recherches portant sur des lecteurs plus âgés.

---

<sup>42</sup> Notons qu'« une bonne lecture orale ne signifie pas forcément qu'il y a compréhension (certains enfants sont d'excellents déchiffreurs) ; à l'inverse, une mauvaise lecture orale n'indique pas nécessairement une non-compréhension » (Van Grunderbeeck, 1999 : 81).

Pour évaluer la compréhension des enfants non lecteurs, Blanc relève trois types de tâches mobilisées fréquemment par les recherches : la production orale de récits, la présentation de questions ouvertes et la technique des protocoles verbaux. Ces tâches « ont pour caractéristique commune le fait que les enfants verbalisent leurs réponses » (Blanc, 2009 : 18). La tâche de production orale de récits consiste à demander à l'enfant de « raconter une histoire à partir d'un élément inducteur qui peut prendre la forme d'un titre, [à partir] de l'évocation d'un évènement issu de son histoire personnelle, ou encore d'une histoire fictive racontée [...] » (Blanc, 2009 : 18). Cet outil permet de mesurer les connaissances conventionnelles de la structure d'un récit ou les inférences qu'un enfant a pu produire ; mais il a pour inconvénient de limiter « les investigations aux contenus mentaux dont l'enfant est conscient et qu'il juge importants » : « l'absence de certaines informations des productions orales ne reflète pas obligatoirement que l'enfant ne les a pas comprises, mais soulève la possibilité qu'il ne les juge pas importantes à la compréhension de l'histoire qu'il produit » (Blanc, 2009 : 19). Cette limite peut être toutefois levée si l'on combine la tâche de production de récits à une épreuve de questions ouvertes.

L'épreuve de questions ouvertes porte sur une histoire racontée à haute voix à l'enfant. Cette épreuve permet d'accéder à sa mémoire du texte et à sa compréhension, mais elle renseigne aussi sur les stratégies utilisées pour comprendre et, éventuellement, sur la source des erreurs commises (l'enfant peut éprouver des difficultés à identifier l'information qui lui permettrait de répondre à la question posée ou à utiliser cette information qu'il a bien identifiée pour répondre) (Blanc, 2009 : 19). Dans le même ordre d'idées, la tâche de protocoles verbaux consiste à « demander à l'enfant de verbaliser le contenu de sa pensée, en rapport avec l'histoire qui lui est racontée, alors même qu'il la découvre » (Blanc, 2009 : 19). La présentation de l'histoire s'interrompt en des points précis pour permettre à l'enfant de verbaliser sa réflexion. Cette troisième tâche permet ainsi d'accéder aux processus mentaux conscients de l'élève, à la capacité à produire des inférences ; mais « elle a pour inconvénient de modifier potentiellement la saillance des informations sur lesquelles l'enfant est amené à réfléchir à voix haute puisque la lecture est interrompue » en des lieux stratégiques – l'attention de l'enfant est en quelque sorte modifiée par le dispositif (Blanc, 2009 : 19). Nathalie Blanc remarque que cette troisième tâche se révèle aussi utile à des fins, non plus cette fois d'évaluation, mais de remédiation : elle permet de guider l'attention des mauvais compreneurs « vers les informations importantes à la compréhension de l'histoire » (Blanc, 2009 : 20).

Bien entendu, l'ensemble de ces tâches portent sur la compréhension orale de récits, dont les chercheurs (du moins ceux qui recourent à ces outils d'évaluation) considèrent qu'elle équivaut à la compréhension d'un texte présenté à l'écrit – il n'y aurait qu'une capacité générale de compréhension fondée sur des processus mentaux qui ne varient pas selon que le message est oral ou écrit. Rappelons avec Francis Grossmann qu'il n'est pas si certain que les spécificités de l'écrit n'interviennent que de manière accessoire dans la compréhension (Grossman, 2003). Si de telles tâches de verbalisation orale doivent bien être utilisées avec des enfants non lecteurs, faute d'alternative, elles gagnent selon moi à être complétées, pour les sujets lecteurs (même débutants), par des tâches portant sur la compréhension de textes écrits.

Si l'on s'intéresse à présent aux tâches qui permettent d'évaluer la compréhension chez les lecteurs débutants, le panel des démarches s'ouvre à de nouvelles possibilités qui associent « les habiletés langagières de base et les habiletés de compréhension » (Blanc, 2009 : 20). Nathalie Blanc distingue, dans cette catégorie, les tâches à choix forcé et les tâches à choix multiples. En situation de choix forcé, la tâche de reconnaissance de phrases consiste à « présenter une série de phrases, à la suite de la lecture d'un texte, pour lesquelles l'enfant doit fournir une réponse de type oui/non ou vrai/faux » (Blanc, 2009 : 21). Cette tâche ne requiert pas la production d'une réponse verbale complexe – on pourra donc lui accorder le bénéfice d'éviter les biais dans la tentative de se rapprocher de l'activité compréhensive de l'élève. La tâche de vérification de phrases constitue une variante de l'épreuve précédente : il s'agit de présenter une série de phrases (des originaux, des paraphrases et des énoncés dont la signification diffère du texte original) qui requièrent une réponse de type oui/non. Ces deux tâches à choix forcé permettent de sonder la mémoire des textes, mais elles permettent peu d'évaluer des habiletés de haut niveau comme la production d'inférences : en effet, les énoncés qui appellent une réponse oui/non ou vrai/faux fournissent toujours l'information qui était à inférer ; la bonne réponse « ne garantit pas que l'inférence a été produite au cours de la lecture » (Blanc, 2009 : 21). En situation de choix non forcé, une première épreuve est celle des questions à choix multiples – le choix des distracteurs guidant en partie les participants vers la bonne réponse. A nouveau, si des inférences sont à effectuer pour comprendre un texte, celles-ci sont explicitement formulées dans les items (il s'agit d'un choix possible parmi différentes éventualités) ; du point de vue de l'évaluation de processus comme l'inférence, cette tâche paraît donc limitée. La tâche de complèvement de phrases, qui consiste pour l'enfant à sélectionner, parmi plusieurs propositions, un mot qui pourrait convenir dans une phrase dont il a été volontairement supprimé, permet de « sonder la

compréhension à un niveau local (intraphrase) mais aussi à un niveau global (le mot à sélectionner est approprié compte tenu du contexte de l'histoire » (Blanc, 2009 : 22).

L'inconvénient commun à toutes ces épreuves est, selon Nathalie Blanc, « qu'elles ne fournissent pas une mesure en temps réel des habiletés de compréhension » (Blanc, 2009 : 22). On a illustré ce phénomène dans les développements qui précèdent à propos du processus d'inférence : comment déterminer en effet si l'inférence attendue a été réalisée en cours de lecture et intégrée à la représentation en cours d'élaboration ou si celle-ci est « produite » sous le guidage des items proposés dans l'épreuve après la lecture ?

De son côté, Nicole Van Grunderbeeck propose d'exploiter, dès que le lecteur a atteint l'âge de neuf ans<sup>43</sup>, la technique du rappel libre, au départ non plus d'une histoire racontée à haute voix, mais d'un bref texte écrit comportant une structure narrative, qui soit un récit complet (Van Grunderbeeck, 1999). Le rappel demandé au sujet sondé répond à une intention qui est communiquée à l'enfant (par exemple trouver telle aventure ou tel évènement décrit dans le texte pour pouvoir le raconter à l'examineur ensuite). Il s'agit de « soustraire le texte des yeux de [l'enfant] afin que le rappel soit un véritable travail d'évocation » (Van Grunderbeeck, 1999 : 83). On peut poursuivre le rappel libre par diverses questions relatives aux évènements et à leurs relations, notamment pour sonder les inférences causales. Dans l'analyse, l'examineur portera attention aux informations rapportées, à la chronologie des évènements, aux personnages identifiés, au repérage des données spatio-temporelles qu'aura mené ou non le lecteur. Il sera alors en mesure de déterminer si le rappel peut être considéré comme :

- complet (le lecteur a rapporté l'essentiel du texte, ce qui indique qu'il l'a compris) ;
- partiel (le lecteur a rapporté certains passages ou certaines parties du texte, mais en a omis d'autres ou a donné des éléments inexacts) ;
- nul (le lecteur n'a rien rapporté ou s'est contenté de citer un mot ou une partie de phrase) (Van Grunderbeeck, 1999 : 83-84).

La chercheuse met en garde à propos des rappels qui s'apparentent à de la récitation mot à mot : il s'agit d'inviter l'élève à reformuler le texte dans ses propres mots ou de lui poser des questions complémentaires afin de vérifier s'il (et ce qu'il) a réellement compris (Van Grunderbeeck, 1999). Le rappel libre est aussi suggéré par Jocelyne

---

<sup>43</sup> Il semble en effet que se rappeler d'un récit exige de l'enfant « qu'il établisse les liens entre les propositions du texte, lesquels ne sont pas souvent explicités » (Van Grunderbeeck, 1999 : 83). Or les enfants n'effectuent spontanément les liaisons logico-causales qu'à partir de l'âge de neuf-dix ans.



Giasson (1997) comme modalité d'évaluation des habiletés de lecture des élèves plus âgés. Mis en œuvre selon les mêmes modalités, le rappel se prête chez Giasson à deux types d'analyses : l'une quantitative (consistant à comptabiliser les éléments du récit qui sont mentionnés de façon élaborée, seulement mentionnés, non mentionnés ou qui ne s'appliquent pas) ; l'autre qualitative (consistant à qualifier sur une échelle à quatre niveaux les caractéristiques du rappel fait par l'élève, notamment la réalisation des inférences) (Giasson, 1997 : 322-325).

Outre la tâche de rappel libre, Nicole Van Grunderbeeck (1999) suggère aussi de recourir à l'épreuve des questions ouvertes soumises à propos d'un texte lu silencieusement par l'élève puis soustrait à la vue de celui-ci. Les questions ouvertes sont préférées aux questions qui autorisent une réponse oui/non ou vrai/faux en ce qu'elles impliquent des réponses qui ne peuvent être trouvées au hasard. Si le sujet ne parvient pas à répondre, on peut lui remettre le texte et lui demander de rechercher les réponses qu'il ne peut produire de mémoire. On peut alors observer « si le sujet est capable de balayer le texte et de localiser une information recherchée » (Van Grunderbeeck, 1999 : 85). Enfin, la chercheuse québécoise recommande aussi l'observation du lecteur en train de lire oralement ou silencieusement. Celle-ci peut porter sur un ensemble de paramètres significatifs :

- les mouvements des yeux et de la tête (seuls les yeux devraient bouger) ;
- l'emploi d'un doigt curseur (fréquent chez le lecteur débutant, ce doigt devrait glisser sur la ligne et non s'arrêter sur chaque mot ; chez le lecteur plus aguerri, ce doigt ne devrait plus apparaître ou seulement pour des passages difficiles – il importe alors de noter desquels il s'agit) ;
- la distance entre l'œil du lecteur et le texte (de 30 centimètres en principe) ;
- la position du texte (celui-ci devrait être tenu droit sur la table ou entre les mains) ;
- la posture (le lecteur devrait se tenir droit ; son corps, en particulier ses jambes, ne devraient pas bouger) ;
- les signes de distraction éventuelle du lecteur ;
- l'activité de subvocalisation en lecture silencieuse (en principe, celle-ci disparaît dès lors que les traitements instrumentaux sont en voie de maîtrise et d'automatisation) ;
- et le temps mis pour lire (Van Grunderbeeck, 1999).

Enfin, dans les travaux relatifs à l'évaluation des habiletés de métacompréhension, les tâches les plus fréquemment utilisées sont la verbalisation des problèmes rencontrés et des stratégies utilisées, l'autoévaluation de la compréhension et la détection des incohérences. Van Grunderbeeck propose de demander au sujet de verbaliser ce qui lui a éventuellement causé des problèmes lors de la lecture et de décrire les moyens qu'il juge utiles pour se dépanner : l'entretien avec l'élève est alors initié par des questions telles que « as-tu tout compris ? », « quels passages n'as-tu pas compris ? », « as-tu essayé des moyens pour t'en sortir ? »... (Van Grunderbeeck, 1999 : 85). Cette verbalisation peut se faire à la suite d'une autre tâche d'évaluation, telle que le rappel libre. De son côté, Martine Rémond (2001) exploite notamment les tâches de détection des incohérences et d'autoévaluation de la compréhension pour sonder le contrôle métacognitif du lecteur. La première tâche, proposée à des lecteurs de dix et onze ans, consiste à soumettre plusieurs textes, dont la moitié comportent des incohérences se situant sur les reprises anaphoriques : il s'agit pour l'élève de lire texte après texte, et de dire, pour chacun des textes, s'il a repéré ou non une incohérence et, le cas échéant, de la pointer dans le texte (Rémond, 2001 : 118). La deuxième tâche consiste à soumettre un texte aux sujets : ceux-ci lisent, puis autoévaluent leur compréhension à l'aide d'une échelle en plusieurs points (Rémond, 2001 : 118). La tâche d'autoévaluation de la compréhension s'apparente à l'entretien métacognitif que Rémond a mis en œuvre dans d'autres recherches (Rémond, 2003) : celui-ci consiste à poser des questions (exclusivement orales, afin d'alléger la charge du sujet sondé) centrées sur l'usage de stratégies de compréhension et sur les connaissances concernant les caractéristiques des textes qui influent sur la compréhension.

De cette rapide revue des principales méthodes utilisées en psychologie de la compréhension à des fins évaluatives, on peut conclure provisoirement avec Nathalie Blanc :

*Une mesure « parfaite » de la compréhension n'existe pas. Toutes les épreuves comportent des avantages et des inconvénients, les connaître permet cependant de faire les choix qui s'imposent, au regard des objectifs poursuivis. S'il est important de s'interroger sur l'adéquation des instruments de mesure utilisés aux habiletés de compréhension à l'étude, il l'est tout autant de tenir compte des spécificités de chacune des épreuves dans l'interprétation des données recueillies. (Blanc, 2009 : 22)*

### 3.2. Des outils pour évaluer la lecture littéraire

Examinons à présent les outils mobilisés dans les recherches pour évaluer la lecture littéraire, activité qui, comme je l'ai précisé, paraît à ce point moins « aisée » à évaluer que Pierre Sève lui a consacré un article intitulé « Peut-on évaluer la lecture littéraire ? » (Sève, 2004). Comme on l'a vu plus haut, la difficulté de l'entreprise ne dispense pas de « l'obligation » d'évaluer la lecture littéraire dès lors que celle-ci fait partie des objets enseignés : il s'agit donc d'explorer les « possibles » en matière d'évaluation de la lecture littéraire. A nouveau, la conscience des problèmes et des difficultés m'apparaît comme un gage de pertinence des outils conçus et de leur mise en œuvre dans les analyses qui en découlent.

Penchons-nous tout d'abord sur les options adoptées par Dabène et Quet (1999) dans le cadre de leur recherche sur la compréhension des textes au collège. Ces chercheurs se réclament d'une conception intégrée du recueil d'informations. Ils estiment ainsi que « la notion de "projet de lecture" est à intégrer dans le cadre même du dispositif d'évaluation, si l'on tient à une certaine validité écologique ; à une situation de lecture dépourvue de toute finalité pour l'élève correspond une évaluation purement formelle, non en prise avec ses pratiques effectives et ses possibilités réelles » (Dabène et Quet, 1999 : 19). Dabène et Quet recommandent dès lors de choisir des protocoles qui permettent aux élèves de construire leur propre représentation du texte, qui favorisent la liberté de manœuvre du lecteur. Deux modes de « recueil de données sur ce que l'élève a compris à la lecture d'un texte et, plus largement, sur les relations qu'il entretient avec l'écrit », sont ainsi privilégiés par les chercheurs : d'une part, les verbalisations écrites et orales (notamment les échanges) et d'autre part, l'entretien semi-directif de recherche (Dabène et Quet, 1999 : 32).

Du côté des verbalisations, on retrouve tout d'abord divers écrits initiés par des consignes, telles que « raconte ce que tu as compris... », « souligne ce que tu trouves intéressant... ». Du point de vue de l'élève, le rappel écrit paraît déterminant dans l'optique d'une appropriation personnelle du texte : il s'agit de « commencer par écrire pour pouvoir (se) parler du texte » (Dabène et Quet, 1999 : 23). Du point de vue de la recherche, les chercheurs constatent que ces textes comportent des traces rappelant la surface du texte source, mais aussi des propositions, résultant d'inférences, liées à diverses postures adoptées par le lecteur (postures interprétatives ou postures déviantes).

L'étude de ces écrits éclaire ainsi la diversité des formes d'accès à l'ordre du scriptural :

*Pour certains, le texte écrit est comme une mine, dans laquelle on vient chercher les informations dont on a besoin sans qu'il y ait à les mettre en relation ; pour d'autres il représente un réseau et c'est la mise en évidence des relations qui domine ; d'autres enfin, sensibles à certains mots ou à certaines phrases du texte, réagissent ponctuellement, en s'appuyant sur des éléments épars. Autres distinctions utiles : pour les uns, le sens se construit par délinéarisation de l'information [...] ; pour d'autres, la chaîne syntagmatique reste le fil directeur pour dire le texte ; certains s'impliquent dans la lecture (cherchant à comprendre ce que le texte dit pour eux) ; d'autres visent plutôt à objectiver ce qu'ils lisent. (Dabène et Quet, 1999 : 25-26)*

Ce sont de telles stratégies, de telles postures que l'on peut repérer lors de l'analyse des verbalisations écrites – le rapide relevé ci-avant pourrait constituer une ébauche de grille d'analyse de ces postures. Mais le diagnostic s'affine encore si l'on prend en compte les échanges de classe au cours desquels les différentes lectures sont confrontées. En définitive, les verbalisations écrites ont un statut « fondamentalement "impur", qui les situe entre écrit pour soi et écrit pour autrui » (Dabène et Quet, 1999 : 27). Ainsi la conduite expérimentale retenue par Dabène et Quet part-elle d'une lecture individuelle motivée par un « projet de lecture » qui débouche sur la production de verbalisations écrites à partir desquelles on peut analyser les produits de lecture et mettre au jour les niveaux de compréhension. Cette conduite implique aussi des échanges entre élèves autour des différentes lectures ainsi confrontées, lesquels échanges sont pris en compte dans l'analyse de l'examineur (repérage d'éventuels blocages, des apports des différents élèves...). Bien sûr, les verbalisations écrites n'ont pas à se substituer aux « questions de compréhension » ou aux tests classiques ; si elles leur sont préférées par les chercheurs, c'est parce qu'elles semblent mettre davantage en lumière, « non seulement des réussites ou des échecs, mais des manières de faire, des techniques liées aux formes mêmes de l'acculturation à l'écrit » (Dabène et Quet, 1999 : 29).

En complément des verbalisations et des échanges entre élèves, les chercheurs utilisent un deuxième mode de recueil de données : l'entretien semi-directif de recherche. S'appuyant sur les travaux issus de l'interactionnisme social qui ont établi la nature foncièrement dialogique du langage et la non-préexistence du sens à sa coconstruction dans l'interaction interindividuelle, Dabène et Quet considèrent que l'entretien permet de réunir des données verbales que le chercheur pourra traiter « comme véhicules de significations et de représentations » (Dabène et Quet, 1999 : 30). L'entretien, forme d'interaction quelque peu inhabituelle en situation didactique, rassemble un enseignant ou un chercheur et deux ou trois élèves, « sur le mode d'un

échange où chacun se sent libre d'utiliser son "parler vernaculaire" au service de la construction guidée d'un nouveau savoir à partir de ce que chacun sait [...] et de la prise de conscience des cheminements qui y conduisent » (Dabène et Quet, 1999 : 31). Bien sûr, on pourrait objecter que le jeu est faussé par l'inégalité des places occupées par l'adulte (enseignant ou chercheur) et par l'enfant (élève). Mais ce positionnement particulier peut être pris en considération par le recours aux méthodes d'analyse de discours qui se révèlent fort utiles pour distinguer « ce qui est induit par le questionnement de l'adulte et ce qui constitue la "voix propre" de l'enfant » (Dabène et Quet, 1999 : 32). En définitive, si l'entretien semi-directif en tant qu'outil d'évaluation relève initialement de la sphère de la recherche, il s'avère pouvoir constituer aussi, moyennant certaines conditions, une pratique pédagogique porteuse pour l'enseignant qui chercherait à tracer les portraits des jeunes lecteurs qui lui sont confiés :

*Pour remplir son rôle de révélateur, l'entretien dirigé, intégré aux activités pédagogiques "ordinaires", réclame l'abandon d'une attitude "interrogatrice" au profit d'un engagement de l'enseignant en tant que sujet ayant une connaissance de son interlocuteur qu'il considère comme un véritable partenaire de l'interaction ayant des choses à dire et non à priori comme un "enseignable" surtout caractérisé par ses manques. (Dabène et Quet, 1999 : 32).*

De son côté, Catherine Tauveron (2005) avance qu'une évaluation de la lecture littéraire peut être menée, tant par le chercheur que par le praticien, au départ de moyens particuliers (les échanges oraux d'une part, les écrits de travail personnel d'autre part) et de grilles d'analyse adéquates permettant d'évaluer le produit de la lecture, le positionnement dans le dialogue autour du texte, la nature de l'activité langagière sur le texte (en distinguant le comportement de l'élève pris isolément ou dans une communauté interprétative). Les moyens d'investigation sont choisis en tant qu'ils permettent de révéler des processus d'apprentissage. D'une part, les écrits de travail, qui prennent les formes diverses de « journal de lecture dans le cas d'une lecture longue, reformulation, questions posées par le texte qui n'ont pas de réponses dans le texte, interprétation d'un passage polysémique sélectionné par le maître, argumentaire sur les interprétations collectées, réponse à un questionnaire déstabilisateur, remplissage d'un blanc du texte, rédaction d'une suite immédiate, narration de lecture, écrit-mémoire de lecture » (Tauveron, 2005 : 76), permettent « d'accéder, moyennant interprétation, à la boîte noire des élèves », bien plus que des questionnaires classiques de lecture « qui cherchent à vérifier [...] une compréhension qui n'est que de surface » (Tauveron, 2005 : 77). Ces écrits offrent accès aux « actes singuliers de lecture » : grâce à eux peuvent être repérées des « incompréhensions qui autrement auraient pu passer inaperçues et n'auraient pas pu être traitées », « des

erreurs de compréhension chez des élèves qu'on ne soupçonnait pas d'en commettre » ; ils peuvent aussi contribuer à « faire apparaître de fines interprétations chez d'autres élèves supposés n'en être pas capables » (Tauveron, 2005 : 77). Si l'on y recourt sur un long terme, ces écrits de travail peuvent aussi permettre d'observer « des glissements de positionnement, des modifications du rapport au livre ou des comportements de lecture » (Tauveron, 2005 : 77). En outre, l'évaluation menée au départ d'écrits de travail peut guider efficacement la régulation des apprentissages : « en mettant au jour dans le groupe-classe un ensemble d'hypothèses de lecture plus ou moins plausibles, ils permettent [...] d'organiser le débat collectif » (Tauveron, 2005 : 77). D'autre part, les échanges autour des textes sont privilégiés en tant que moyens d'investigation de la lecture littéraire : « ils peuvent donner à voir des conduites ponctuelles ou constantes dont il convient d'interroger la pertinence, des enrôlements progressifs, des avancées cognitives et des ruptures radicales, des formes d'autoévaluation aussi » (Tauveron, 2005 : 77).

Les données ainsi rassemblées par les écrits de travail et les échanges autour des textes sont soumises à une analyse outillée de l'enseignant ou du chercheur. Celle-ci porte tout d'abord sur le produit de la lecture, appréhendé au départ de la reformulation que propose l'élève d'un récit qui lui a été soumis. L'évaluation consiste ici à :

- inventorer « les éléments du récit (personnages, but des personnages, relations entre personnages, phases et issue de l'intrigue) » qui sont pris en compte par l'élève, systématiquement ou occasionnellement, ou qui ne sont pas pris en compte ;
- vérifier si l'élève explicite, dans sa reformulation, les relations de cause à effet gommées dans le texte et s'il comble les « espaces vacants du texte » (Tauveron, 2005 : 78).

Elle porte ensuite sur le « positionnement de l'élève dans le double dialogue autour du texte (dialogue de l'élève avec le texte et dialogue entre pairs autour du texte) » (Tauveron, 2005 : 78). L'évaluation consiste ici à repérer, pour chaque élève – et dans la durée :

- s'il a des questions et s'il propose des réponses (position du « lecteur questionneur et répondeur ») ;
- s'il pose, parfois abondamment, des questions sur le texte mais ne leur trouve pas de réponse (position du « lecteur questionneur qui n'a pas de réponse ») ;
- s'il ne se pose pas de questions spontanément, mais y est conduit sous l'impulsion des pairs et recherche alors des réponses dont il ne disposait pas

auparavant (position du « lecteur non questionneur, répondeur aux questions des autres ») ;

- s'il ne se pose pas de questions et ne cherche pas de réponses (position du « lecteur ni questionneur ni répondeur ») (Tauveron, 2005 : 78).

L'analyse des données recueillies concerne enfin « l'évolution de l'activité langagière suscitée par le texte » (Tauveron, 2005 : 79). La lecture littéraire suppose en effet d'adhérer plus ou moins fort à l'univers fictif proposé, de dialoguer avec le texte, de s'ouvrir aux diverses interprétations possibles, de tisser des liens entre le livre et soi ou entre le livre et d'autres livres, d'adopter une posture mentale de jeu ou encore de s'engager dans la communauté interprétative (Tauveron, 2005). Ici, l'évaluation pourra consister à repérer si l'élève, pris isolément :

- manifeste sa lecture « par un écrit de plus en plus abondant » ;
- met le texte lu en relation « avec des expériences personnelles, un vécu affectif » ;
- se questionne « sur le dit du texte, les lacunes et ambiguïtés du texte, sa portée symbolique » ;
- investit les « béances et ambiguïtés du texte sur le mode affirmatif ou sur le mode problématique » ;
- construit des hypothèses interprétatives (« étayées ou non par des "preuves" cherchées et trouvées dans le texte » ; « fondées ou non sur un rapprochement d'indices disjoints ») ;
- met le texte en relation avec d'autres textes lus ;
- manifeste « une attention esthétique », un « enrôlement dans un projet d'auteur » ;
- émet un jugement de valeur (Tauveron, 2005 : 79).

On le voit, plusieurs des items de cette évaluation permettent de « déplier » de façon plus approfondie (tout en allant au-delà) le positionnement de l'élève dans le dialogue autour du texte, qui faisait l'objet du deuxième domaine d'analyse. Si l'élève se questionne sur le texte, il peut en effet le faire au niveau de l'explicite ou de l'implicite ; s'il cherche à trouver des réponses, celles-ci peuvent prendre la forme d'hypothèses interprétatives étayées ou non par des indices textuels, interprétations établies grâce à la liaison d'informations, à la mise en relation avec d'autres expériences ou d'autres textes... Il paraît ainsi difficile, dans la pratique, de distinguer l'observation du

positionnement dans le dialogue avec le texte de l'observation de l'activité langagière sur le texte : comme j'ai tenté de le montrer ci-avant, lecture et compréhension d'un texte paraissent intimement liées à l'acte de verbalisation par lequel elles se manifestent.

Enfin, considéré dans la communauté interprétative, l'élève sera observé sur les paramètres suivants :

- la discussion des hypothèses de lecture des autres, de leur validité ;
- la proposition éventuelle de reformulations ou de synthèses ;
- l'intégration des apports convergents ou divergents de chacun (Tauveron, 2005 : 79).

Les résultats de la recherche conduite par l'équipe de Catherine Tauveron (2005) le confirment : ces moyens d'investigation et ces outils d'analyse et d'interprétation offrent bien à l'enseignant ou au chercheur un accès aux cheminements des lecteurs, une prise sur les « gestes de lecture » tels qu'ils sont mis en œuvre en situation contextualisée et finalisée. Dans cette mesure, les grilles mises au point par Tauveron pour évaluer le produit de la lecture, le positionnement dans le dialogue autour du texte et l'évolution de l'activité langagière sur le texte seront utilisées, dans le cadre de la recherche-action qui fait l'objet de cette thèse, pour établir un diagnostic initial et continu.

A côté des écrits de travail inventoriés par Catherine Tauveron, Pierre Sève témoigne d'expériences de classe conduites au moyen de tâches d'évaluation envisagées sur le long terme, notamment le choix entre diverses reformulations synthétiques et la collecte de souvenirs de lecture. Le premier dispositif, expérimenté dans une classe de CE1, consistait à proposer aux élèves plusieurs reformulations d'une histoire lue, entre lesquelles chaque lecteur devait « choisir celle qui correspondait le mieux à la dynamique de sa propre lecture » (Sève, 2004 : 48). Proposé une seconde fois quelques mois plus tard, le choix entre les mêmes résumés du même récit permettait de voir dans quelle mesure « le travail de lecture s'[était] poursuivi [...] au-delà du temps consacré à ce livre dans la classe » (Sève, 2004 : 48). Le second dispositif exploré par Sève porte sur des souvenirs de lecture après une longue période. On propose aux élèves, plusieurs mois après le travail initial sur un récit, de raconter l'histoire telle qu'ils s'en souviennent à présent – ceci sans relecture préalable. « Bien sûr, les textes produits restituent des images très déformées, on pourrait dire erronées ou au moins infidèles » de l'œuvre initiale : « il convient donc, dans l'espace scolaire, que ces traces reçoivent ensuite un traitement, de sorte que les droits du texte soient



préservés » (Sève, 2004 : 48). Mais, ce qui importe du point de vue de l'évaluateur, et qui justifie le choix d'une telle tâche, ce sont justement les déformations, « parce qu'elles sont la trace épurée de sélections, de condensations, de déplacements... » (Sève, 2004 : 48). Dans la classe, l'enseignant pourra proposer ensuite une nouvelle lecture du texte afin d'identifier les lieux d'erreur, les écarts entre leur reformulation et le récit lui-même. En somme, les tâches explorées par le didacticien ont toutes en commun de viser un double objectif : pour l'enseignant, elles donnent un accès au travail de lecture de l'élève, elles permettent donc l'évaluation ; pour les élèves, elles les conduisent à prendre la responsabilité de leur lecture (Sève, 2004 : 49).

En conclusion, il apparaît que la perspective adoptée par Tauveron et par Sève rejoint celle adoptée par Dabène et Quet : les outils d'évaluation mobilisés par le chercheur peuvent se convertir en outils d'évaluation formative pour la pratique enseignante quotidienne ; mais à l'inverse, les chercheurs, qui inscrivent leurs travaux dans une perspective écologique, gagnent à définir leur modes de recueil de données au départ des verbalisations orales et écrites qui existent « naturellement » dans le contexte de la classe. C'est aussi l'option que j'ai adoptée dans le cadre de cette recherche doctorale : dans la mesure où la recherche se veut à la fois qualitative, longitudinale, écologique et collaborative et consiste en une intervention à dispositif ouvert, il me paraît pertinent de sélectionner des outils de recueil de données qui soient simultanément des outils de formation des lecteurs et des instruments utiles au chercheur. Décrivons plus avant le processus qui a conduit à la sélection et à la construction de ces outils.



## Chapitre II. Une recherche exploratoire sur les outils d'évaluation de la lecture littéraire utilisables en situation didactique et en recherche

---

L'école partenaire retenue dans le cadre de cette recherche organise à la fois de l'enseignement secondaire de transition et de qualification (technique et professionnelle). Deux enseignantes expérimentées, Brigitte Engels et Geneviève Naert, ont accepté de s'engager dans le projet de recherche. Après un premier temps de formation à la didactique de la lecture dans le cadre d'un module dispensé à un groupe d'enseignants du 1<sup>er</sup> degré différencié (formation continue organisée par le CECAFOC), les deux enseignantes ont d'entrée de jeu été impliquées dans une démarche de genèse instrumentale : la recherche viserait au suivi d'un même groupe d'élèves sur deux années scolaires par l'élaboration collective d'instruments, d'activités, de démarches. Les modalités de sélection de l'école et de composition de l'échantillon de sujets sont décrites de façon plus approfondie dans le premier chapitre de la troisième partie de la thèse, consacrée à l'intervention « dépliée » : je ne m'étends dès lors pas ici sur la présentation de ces aspects ; je ne présente pas davantage le contexte dans lequel l'intervention s'est déroulée au fil de deux années scolaires ou les modalités de collaboration avec les enseignantes partenaires. Ces développements viendront ultérieurement.

Ce chapitre a pour objet la recherche exploratoire qui a permis à l'équipe de sélectionner, construire et affiner certains des outils de recueil de données exploités dans le cadre de la recherche-action. Menée en collaboration avec Dominique Ledur dans le cadre d'une publication pour la revue *Repères* (De Croix et Ledur : 2007a), cette recherche portait sur le repérage et l'analyse, en situation de formation, des difficultés de lecture rencontrées par les élèves réputés « faibles lecteurs » au début du collège dans le domaine de la compréhension/interprétation des textes littéraires. Elle a été réalisée dans des classes de 1<sup>re</sup> année différenciée, ce qui correspond au type

d'enseignement concerné par la recherche-action longitudinale, au sein de l'établissement scolaire retenu dans le cadre de l'intervention longue. Il s'agissait donc, en tous points, d'un public d'élèves comparable à celui concerné par la recherche-action. En outre, la recherche impliquait l'une des deux enseignantes partenaires dans une expérience comparative des effets produits par deux dispositifs d'évaluation différents en relation avec un même texte littéraire proposé dans deux classes parallèles. Cette recherche ponctuelle a véritablement joué le rôle d'exploration pour la recherche-action qui fait l'objet de la troisième partie : plus précisément, elle a permis d'établir les paramètres des tâches et des outils retenus afin de recueillir des données sur la manière dont les lecteurs, dans leur diversité, pratiquent la lecture littéraire et d'observer leur évolution dans cette pratique. Dans cette mesure, il me paraît opportun de présenter les objectifs, le dispositif et les principaux résultats de cette recherche qualifiée d' « exploratoire ».

## **1. Les objectifs et la problématique de la recherche exploratoire**

Comme je viens de le préciser, la recherche exploratoire visait l'expérimentation d'outils de formation du lecteur qui puissent parallèlement aider l'enseignant de français ou le chercheur à établir un diagnostic. L'analyse des données devait quant à elle conduire à une clarification des effets produits par ces dispositifs d'évaluation sur les lecteurs et à une définition, en relation avec les objectifs visés, des spécificités de différents types de tâches d'exploitation et d'évaluation de la lecture. Les outils que nous souhaitons mettre à l'épreuve consistent en des tâches globales et réflexives, par lesquelles l'élève est amené à la fois à construire et manifester sa compréhension d'un texte et à procéder à un retour réflexif sur sa propre activité de lecteur. J'évoquerai ici l'une des tâches globales testées, à savoir la rédaction d'une scène de lecture dont l'élève est le héros. Mais l'expérience menée portait également sur la mise en œuvre d'une forme plus « classique » d'évaluation, en l'occurrence le questionnaire de lecture. En effet, une autre classe du même établissement scolaire, suivant le cours de français avec la même enseignante, s'est vue proposer la lecture de la même nouvelle à propos de laquelle un questionnaire de lecture a ensuite été soumis. Ainsi, au départ d'un même texte littéraire, deux classes de 1<sup>re</sup> différenciée ont fait part de leur lecture respectivement dans une scène de lecture et dans les réponses à un questionnaire. Dans les deux cas, les élèves ont été soumis en aval de l'épreuve à un questionnaire à orientation sociologique et réflexive.

Je décrirai donc ci-après les deux tâches, le questionnaire et l'épreuve de lecture, ainsi que la conduite expérimentale mise en place. Dans un souci de lisibilité, l'analyse des résultats est présentée pour chacune des tâches distinctement. Des conclusions plus générales et reposant sur une comparaison des résultats obtenus à l'issue des différentes épreuves, sont proposées ensuite.

## **2. Contexte et description de la première tâche expérimentée : la rédaction d'une scène de lecture**

La première tâche expérimentée consiste en l'écriture d'une scène de lecture dont l'élève est le héros. Comme précisé dans le chapitre trois de la première partie, par scène de lecture, je désigne un texte de type métanarratif qui montre des héros qui fréquentent ou non les lieux du livre, qui lisent, qui choisissent, qui expriment leurs difficultés, leurs goûts ou leurs dégoûts. La production d'une scène de lecture dont l'élève est le héros s'effectue au terme et à propos de la lecture d'un texte résistant qui met davantage les aptitudes du lecteur à l'épreuve parce qu'il ne se laisse pas saisir d'emblée, ne coopère pas, impose la résolution de problèmes. Nous avons retenu la nouvelle de Fred Kassak, « Iceberg »<sup>44</sup>, un texte à chute dont l'intrigue peut se résumer de la façon suivante. Bernard a rencontré Irène un soir de printemps alors que celle-ci pleurait à chaudes larmes et sanglotait convulsivement. Un bouquet de fleurs, en guise de consolation, permet à Bernard de faire la connaissance d'Irène. D'autres rencontres suivent bientôt, au cours desquelles Irène révèle à Bernard la cause de son chagrin : son cœur est tout à Georges, qui l'a fait souffrir mais qu'elle veut accepter tel qu'il est, et qu'elle doit se résoudre à ne voir que le week-end. Bernard entreprend pourtant de conquérir Irène et de l'arracher à Georges. C'est à cette fin qu'il les invite, elle et Georges, à passer le weekend dans la villa de sa famille à Bouville et qu'il envisage de liquider Georges lors d'une balade avec la *voiture* de celui-ci... En effet, une fois arrivé en haut de la falaise, Bernard propose à Irène d'aller admirer le paysage. Georges, quant à lui, reste dans la *voiture*. Discrètement, Bernard débloque la pédale de frein, espérant que la voiture emportera Georges dans sa chute. Mais Irène se retourne, se lance à la suite de la voiture qu'elle parvient à stopper au dernier moment. Soulagée, euphorique, elle prend alors Georges, son « tout-petit » dans ses bras. Elle semble ne pas s'être aperçue de la manœuvre de Bernard. Ce dernier doit s'avouer vaincu... pour cette fois. Ce récit, que d'aucuns pourraient qualifier de « texte

---

<sup>44</sup> KASSAK, Fr. (1995) : « Iceberg », dans *Qui a peur d'Ed Garpo ?*, Champs-Élysées (Série noire, 2241). La nouvelle figure en annexe n°1.

retors », présente selon moi notamment les qualités suivantes : il met en place une tension dramatique qui tient le lecteur en haleine ; la fin se caractérise par un habile retournement qui nécessite à la fois une inférence et la liaison d'indices épars dans le texte ; la compréhension du lecteur est délibérément retardée en raison du masquage de l'identité réelle de l'un des personnages principaux.

Au terme de la découverte de la nouvelle de Fred Kassak par le biais d'une lecture à haute voix de l'enseignante<sup>45</sup>, il est demandé à l'élève d'écrire une scène de lecture dont il est le héros. La consigne invite les élèves à expliquer ce qui s'est passé dans leur tête quand ils ont lu et cherché à comprendre la nouvelle ; plus précisément, il leur est demandé d'exposer leur compréhension de la fin, d'exprimer les questions qu'ils se sont peut-être posées au fil de la lecture, les difficultés qu'ils ont rencontrées, les certitudes acquises petit à petit, la fin qu'ils ont imaginée avant de la connaître... Les élèves disposent à ce moment du texte du récit.

Dans cette tâche, la compétence interprétative de l'élève est tout autant sollicitée que la clarté de la représentation de sa propre activité de lecteur puisque l'exercice l'amène à développer sa conscience métacognitive. Il est à noter que le genre de la scène de lecture nous paraît moins formalisé que, par exemple, ceux de la critique ou du résumé narratif ; cet aspect, ainsi que le caractère volontairement flou des consignes, permettent aux élèves d'investir la production comme ils le souhaitent et favorisent une lecture participative, impliquée.

Une classe de 1<sup>re</sup> différenciée (13 élèves) a accepté d'expérimenter cette tâche d'évaluation de la lecture. L'expérimentation se déroule lors du troisième trimestre de l'année ; les élèves ont été familiarisés par leur enseignante à l'univers du livre ainsi qu'à diverses démarches de lecture, ont pratiqué des activités stimulantes (telles que la rencontre d'un écrivain jeunesse...). Il s'agit de ne pas perdre de vue que les résultats dépendent en partie de ce travail régulier de familiarisation, de remédiation et d'accompagnement à la lecture.

Revenons à la conduite de l'expérimentation de la scène de lecture. En préalable à la rédaction d'une scène de lecture, les élèves ont été amenés à lire une scène de lecture extraite de *Klonk*, roman de l'auteur québécois François Gravel<sup>46</sup> réédité chez Hachette Jeunesse en 2003, dans le but d'y repérer quelques composantes de la lecture et surtout de se familiariser avec la scène de lecture. Le héros de ce roman, un

---

<sup>45</sup> L'enseignante a fait le choix de la lecture à haute voix du texte en raison de la longueur de celui-ci. Une lecture silencieuse couteuse en temps et en attention aurait suscité une grande déperdition d'informations. Il se produit une première ébauche de construction d'un sens au départ de cette oralisation.

<sup>46</sup> GRAVEL Fr. (1993, 2003 rééd.), *Klonk*, Québec, Editions Québec/Amérique / Hachette Livre. L'extrait proposé figure en annexe n°2.

adolescent de 14 ans comme tous les autres, se trouve immobilisé pendant de longues semaines à la suite d'un accident. Sa rencontre avec Klouk, un camarade de classe atteint de la polio durant sa prime enfance, plutôt solitaire mais terriblement intelligent et surtout féru de lectures, bref un personnage quelque peu intrigant, viendra interrompre l'ennui et l'isolement de sa convalescence. En effet, Klouk va peu à peu initier le héros à la découverte des plaisirs de la lecture et lui révéler son secret : dès qu'il se trouve plongé dans la lecture d'un livre qu'il aime, il disparaît comme s'il entrait dans un autre monde et devient totalement invisible...

La scène de lecture, proposée pour clarifier le genre, n'excède pas trois pages, on peut donc en proposer la lecture d'une traite aux élèves. Les élèves sont invités à relever dans le texte les indices qui nous renseignent tout d'abord sur ce que le héros pense de la lecture avant de se lancer dans la lecture du récit prêté par Klouk, ensuite sur la façon dont il s'y prend pour aborder celui-ci et en débiter la lecture, enfin sur ce qui se produit en lui (dans sa tête, ses émotions, son environnement physique) lorsqu'il lit le récit en question. Cette consigne amène les apprenants à pointer quelques-unes des composantes de la lecture mises en scène ici.

Du côté du pôle « contexte », cet extrait aborde la question de la motivation pour la lecture, plus précisément la difficulté pour l'adolescent faible lecteur de se donner un projet de lecture, freiné dans cette démarche par des représentations négatives véhiculées par le milieu familial ou l'environnement social. « Les seuls livres que je voyais entrer chez moi étaient des livres d'école que mes frères et mes sœurs étaient obligés de lire. La lecture, pour eux, c'était comme une punition. Je pensais donc, moi aussi, qu'on ne pouvait pas lire un livre seulement parce que c'est amusant » (Gravel, 2003 : 51). Si l'influence du contexte social est évoquée, celle du contexte physique l'est tout autant. Craignant d'être surpris en train de lire, le héros s'isole en effet soigneusement de ses proches et se plonge dans la lecture à la nuit tombante. Quelques composantes relatives au pôle « texte » de notre modèle sont également évoquées. Le récit attire en effet l'attention sur les contraintes matérielles, formelles imposées par le texte : « Trois cents pages, avec seulement de l'écriture. Jamais je ne réussirais à lire tout ça ! En plus, c'était écrit tout petit, il y avait sûrement plein de mots que je ne connaissais pas... » (Gravel, 2003 : 52). Enfin, du côté du pôle du « sujet lecteur », le récit évoque le rôle des structures affectives du lecteur : non seulement le héros manifeste une attitude plutôt négative, peu engagée à l'égard de la lecture, mais il semble relativement insécurisé en situation de découverte d'un texte : « Je voulais bien essayer, mais j'avais quand même peur » (Gravel, 2003 : 52). Ce récit porte aussi la trace du rôle joué par les structures cognitives dans la lecture, en particulier par

quelques processus et stratégies de lecture. Le processus d'anticipation est ici doublement évoqué : d'une part, le héros émet des hypothèses et se construit un horizon d'attente à partir de la couverture du livre « J'ai regardé encore une fois la couverture, sur laquelle on lisait le nom de l'auteur, Arthur Conan Doyle, et le titre : *Etude en rouge*, suivi de *Le Signe des quatre*. Comme il y avait deux histoires, je me suis dit que c'était un peu moins pire. Et puis je n'étais pas obligé de lire toute la première histoire d'un seul coup » (Gravel, 2003 : 52) ; d'autre part, il mobilise le processus de la formulation d'hypothèses sur le sens des mots inconnus au départ du contexte « Klunk m'avait dit de ne pas m'en faire avec ça : même ceux qui lisent depuis très longtemps rencontrent des mots nouveaux, de temps en temps. Pas besoin de toujours regarder dans le dictionnaire : on continue à lire et on finit par comprendre » (Graval, 2003 : 52). Le processus de la représentation mentale affleure également dans cette scène : « Klunk avait raison : les livres sont bien plus intéressants que les films. Il y a plus de détails, et puis on peut imaginer les personnages comme on veut. On se fait comme un cinéma dans notre tête, un vrai cinéma en couleurs » (Gravel, 2003 : 53). Enfin, la scène de lecture fait la part belle au processus d'identification. Le héros est tellement plongé dans sa lecture qu'il ne voit pas le temps passer et qu'il « se perd dans le brouillard de Londres » : « J'ai arrêté de lire, au bout d'un certain temps, et je me suis aperçu que tout était silencieux. [...] Je me suis dirigé vers la cuisine, tout doucement, et j'ai regardé l'horloge au-dessus du comptoir : il était une heure du matin ! [...] Je suis retourné dans ma chambre et j'ai regardé mon livre : sans presque m'en rendre compte, j'avais lu plus de cent pages ! » (Gravel, 2003 : 54).

En somme, l'exploitation de cette scène a visé non pas à orienter les élèves vers la reproduction d'un modèle, mais plutôt à favoriser une représentation du type de texte à produire et à susciter chez eux une réflexion métacognitive sur la lecture en général et sur leur propre activité de lecteur en particulier.

Les élèves ont ensuite découvert la nouvelle de Fred Kassak et ont rédigé dans la foulée, sans échange collectif à propos du texte, leur scène de lecture. Il leur a été précisé que la production ne serait pas évaluée certificativement. Enfin, ils ont été amenés à remplir le questionnaire « Quel lecteur es-tu ? »<sup>47</sup>. Celui-ci vise à la fois le recueil d'informations de type sociologique ou en relation avec les pratiques de lecture du sujet (âge, sexe, redoublement en cours de scolarité primaire, présence ou non de textes, de lecteurs dans l'entourage, pratiques habituelles en matière de lecture...), la prise de renseignements sur les conceptions de la lecture et sur les démarches mises

---

<sup>47</sup> Le questionnaire est reproduit en annexe n°3.



en œuvre par l'élève pour comprendre la nouvelle « Iceberg » et enfin, sur les difficultés éventuelles rencontrées dans cette entreprise (mise au jour, par l'élève lui-même, des stratégies qu'il pense avoir ou non utilisées et des difficultés qu'il pense avoir ou non rencontrées). Le questionnaire permet donc, dans une certaine mesure, de recueillir des informations sur l'activité métacognitive du jeune lecteur, qui peuvent compléter celles déjà apportées par la scène de lecture.

L'expérimentation complète s'est étalée sur une période de quatre heures de cours ; la découverte de la nouvelle, la rédaction de la scène et les réponses au questionnaire se sont déroulées sans interruption.

### 3. Analyse des scènes de lecture

La production d'une scène de lecture<sup>48</sup> conditionne moins le genre d'informations livrées par les élèves qu'un questionnaire ou même qu'une note critique qui nécessite une partie narrative. En outre, cette tâche, si elle dévoile de manière plus authentique le rapport personnel de l'élève au texte, pose néanmoins un problème de représentation générique qu'il s'agit de ne pas perdre de vue lors de l'interprétation. Venons-en aux constats établis lors de l'analyse.

Tout d'abord, plusieurs élèves, comme Sam, Michaela, Anaïs, Elliot, Alexandre, évoquent les **difficultés lexicales**<sup>49</sup> qu'ils ont rencontrées. Le texte était pourtant présenté dans une édition « scolaire » accompagnée de nombreuses définitions. Malgré cet outil, des mots comme « ignorais, immergé, somptueux ... » ont posé problème. Les définitions elles-mêmes ont parfois gêné tout autant la compréhension que le mot lui-même ; citons par exemple celle du terme « iceberg ». On retrouve bien là la difficulté soulevée par Francis Grossmann (2003) en relation avec les spécificités de la lecture scolaire : l'élève doit aller et venir entre plusieurs espaces sémiographiques – le texte, l'appareil paratextuel explicatif et les consignes –, il faut bien reconnaître que ces opérations de navigation d'un espace à l'autre ne sont pas aussi simples qu'elles peuvent en avoir l'air aux yeux de l'enseignant ou du concepteur d'une page de manuel de lecture.

Ensuite, les élèves de cette classe semblent avoir bien intégré l'idée selon laquelle lire implique de se représenter mentalement l'univers référentiel du récit, mais plus d'un

---

<sup>48</sup> Quelques scènes de lecture sont reproduites en annexe n°4.

<sup>49</sup> A ce propos, G. Ivey constate : « Pour que les élèves développent leurs compétences en lecture, il est important qu'ils soient confrontés à des écrits dont ils peuvent reconnaître 95% des mots ». Sans vouloir faire de ce constat un principe absolu, il convient de reconnaître le caractère complexe, sur le plan lexical, de la nouvelle retenue. Toutefois, il importe de préciser que le niveau de difficulté des textes ne peut se circonscrire au départ de la seule question lexicale (Ivey, 2002 : 35).

s'est rendu compte qu'aucune image ne lui est venue pendant la lecture. *Il ne s'est rien passé dans ma tête* (Mélissa), *Je n'ai pas d'images dans ma tête* (Mike), *Ce qui s'est passé dans ma tête, c'est que j'ai eu un petit vide à un certain moment car je ne comprenais pas bien certaines choses qui se passaient* (Sofia), *Dans ma tête, il ne se passait rien ; j'essayais de comprendre, mais je n'y arrivais pas* (Samyra). Il semble que l'absence de **représentation mentale** du récit mise en évidence, avec lucidité, par ces élèves s'explique entre autres par une sélection partielle des éléments du récit et par une déformation des informations explicites livrées par le texte, notamment au niveau des personnages (fréquemment confondus). Ainsi, Thomas dit avoir compris qu'à la fin de l'histoire, *la relation entre Georges et Irène n'allait plus très bien* ; Mickaela déclare que *la fille voulait faire un accident à Georges pour qu'il meure ou qu'il aille à l'hôpital*, Marie se demande si *Georges aimait vraiment Irène*, Kevin émet l'hypothèse que *les hommes aiment la fille*, Sam pense qu'*Irène et Georges meurent* et Sofia a compris que Georges allait *mourir à la fin de l'histoire*. L'exemple suivant montre aussi très clairement la sélection effectuée par Samyra qui ne comprenait que les prénoms au début de l'histoire et qui croit, dit-elle, avoir compris la fin : *La voiture est partie et Irène courait et essayait de rattraper la voiture. Et après elle trébuche, chancelle et perd une de ses chaussures à talon. Et à la fin elle réussit à attraper la voiture*. Samyra isole des portions du texte qui font sens pour elle, mais n'énonce pas le nœud de l'histoire, ne paraît pas avoir perçu les liens entre les personnages, n'intègre pas ces fragments dans un tout cohérent. Ces **confusions et extractions arbitraires de certaines informations** nuisent évidemment à la représentation mentale conforme à l'univers du récit.

Les scènes de lecture révèlent aussi que la plupart des élèves localisent assez bien le **lieu problématique du texte**, à savoir la fin de cette nouvelle à chute. Par contre, le dénouement les laisse démunis. Certes, il nécessite une inférence, toutefois celle-ci est facilitée par les indices de plus en plus nombreux et explicites qui émaillent la fin du texte : Irène a stoppé la voiture, Georges s'est mis à hurler dans les bras d'Irène, celle-ci l'appelle son « tout-petit » ; le narrateur imagine les titres de la presse : « Un jeune homme tente de supprimer un bébé de trois mois pour épouser la mère », le narrateur se penche sur Georges et lui fait des « Gui, gui, gui, gui et des areuh, areuh... », Georges se remet à hurler. Toutes ces informations échappent aux jeunes lecteurs, qui expliquent, comme Mélissa, Hamid et Marie, qu'ils n'ont *pas compris la fin* alors que *le début était facile à comprendre*. **L'inférence finale** pose problème alors que le dénouement est le lieu de la réponse à des questions relatives à la tension dramatique qui ont été anticipées par les élèves : *le narrateur va-t-il tuer Georges ?* (Kevin),

*Georges va-t-il mourir ?* (Mike, Mélissa), *Existe-t-il un lien amoureux entre les personnages ?* (Thomas). Il faut tout de même remarquer qu'aucune question (parmi celles que les élèves formulent dans leurs scènes de lecture) ne porte sur l'identité de Georges, sauf peut-être indirectement l'interrogation d'Alexandre, qui ne comprend pas pourquoi *ils disent qu'il crie*. Sans doute le hurlement de Georges n'entre-t-il pas dans sa représentation du comportement d'un adulte dans une semblable situation. Pourtant, les élèves avaient pressenti le nœud de l'action, mais ils ne parviennent pas à rendre explicite ce qui est implicite (Elliot est le seul à dévoiler, dans son texte, l'identité de Georges).

Ces observations peuvent être mises en relation avec quelques réponses au questionnaire « Quel lecteur es-tu ? » soumis aux mêmes élèves. Rappelons que cette classe compte treize élèves, huit garçons et cinq filles. Ils ont entre douze et quinze ans. Un seul élève n'a jamais recommencé une année. Ils ne se déclarent pas grands amateurs de lecture. C'est le passe-temps favori d'un seul d'entre eux. Ils lisent plutôt en classe, à la demande du professeur (13)<sup>50</sup>. Le premier résultat qui m'interpelle est que sept d'entre eux éprouvent des difficultés à lire un livre entier. Par rapport à la nouvelle « Iceberg », onze élèves déclarent d'ailleurs avoir perdu le fil parce qu'ils n'ont pas été capables de se concentrer jusqu'à la fin. A cela s'ajoute le fait qu'ils sont nombreux à éprouver le besoin de subvocaliser le texte à lire (8). Ces deux remarques contribuent peut-être à expliquer la difficulté à se représenter mentalement l'univers du récit. La difficulté de concentration les empêche d'avoir une vue d'ensemble du contenu du texte, d'autant plus que neuf d'entre eux reconnaissent sauter les passages difficiles. De plus, la subvocalisation ralentit le rythme de la lecture et, l'effort de décodage étant trop long, beaucoup d'informations sont perdues. Le lecteur oublie ce qu'il vient de lire. L'énergie cognitive semble essentiellement mobilisée pour déchiffrer le texte, ce qui empêche les élèves d'être disponibles pour d'autres tâches importantes dans la construction du sens, par exemple le repérage des passages ou des éléments importants pendant la lecture (3).

Un autre résultat a attiré l'attention de l'équipe : neuf élèves ne lisent jamais ou presque jamais de romans, de récits. Leurs lectures les plus fréquentes (8) sont les courriers électroniques, les pages Web et les bandes dessinées. Cette caractéristique explique peut-être la difficulté à effectuer l'inférence finale de la nouvelle à chute. Moins familiers de la fiction, ils ont peut-être eu peu l'occasion d'entraîner ce

---

<sup>50</sup> Les chiffres qui figurent entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves qui sont concernés par l'information précisée.

processus. De plus, les récits qu'ils lisent occasionnellement n'appartiennent sans doute que rarement à la catégorie des textes résistants.

Il semble bien, en conclusion, qu'une scène de lecture rédigée par l'élève pour rendre compte de sa lecture offre un accès, pour l'examineur, à certaines difficultés de lecture ainsi qu'au sens global construit par le lecteur ; mais en tant que méthode d'évaluation de la lecture, elle paraît également intéressante en ce qu'elle favorise le développement d'un rapport personnel à la lecture et stimule la parole sur le texte lu. Toutefois, il s'agit d'une tâche qui pose des problèmes de représentation quant aux normes attendues – le genre ne fait pas l'objet d'une caractérisation claire pour les élèves. Il leur est en outre difficile de gérer le « retour » que la tâche implique sur leur propre lecture : raconter une lecture que l'on vient de mener suppose en effet d'être en mesure de se souvenir de ce qu'on a ressenti ou pensé au commencement de la lecture, d'identifier le moment où une première représentation a éventuellement cédé la place à une autre, bref de retisser le fil de sa propre lecture, opérations auxquelles un « faible » lecteur est sans doute peu habitué. De ce point de vue, il m'apparaît à présent que la tâche des protocoles verbaux au départ de la lecture d'un texte écrit (l'élève est amené à s'arrêter plusieurs fois dans la découverte du texte pour verbaliser ses impressions en cours de lecture, puis en fin de lecture) pourrait se révéler plus efficace.

#### **4. Contexte et description de la deuxième tâche : répondre à un questionnaire**

Plus fermée que la précédente, la deuxième tâche expérimentée dans le cadre de cette recherche exploratoire consiste en un questionnaire de lecture. D'emblée, ce type de tâche revêt un caractère plus orientant puisqu'il porte principalement sur la recherche ou la vérification d'informations ciblées, sur la compréhension de certains passages ou sur la mise en œuvre de telle stratégie, de tel processus de lecture.

Toutefois, un questionnement de plus haut niveau que celui fréquemment mis en œuvre dans les enquêtes, dans les évaluations externes ou encore dans les manuels a été volontairement adopté. Le questionnaire<sup>51</sup> est en effet conçu dans le sens d'une exploitation des résistances de la nouvelle de Fred Kassak : outre des questions d'extraction d'informations explicites, il comporte des questions inférentielles (notamment en lien avec la fin du récit), des questions impliquant la mise en relation

---

<sup>51</sup> Le questionnaire de lecture est reproduit en annexe n°5.

d'indices épars, la reformulation ou la verbalisation écrite d'un raisonnement. En outre, il compte autant de questions fermées (de type « vrai / faux » ou choix multiples) que de questions ouvertes (dresser le portrait du narrateur/personnage, proposer une interprétation du titre en le mettant en relation avec la nouvelle...). Les questions fermées mettent entre parenthèses les difficultés soulevées à propos des médiations écrites comme outils d'évaluation de la compréhension : les biais liés à l'activité de verbalisation de la compréhension s'estompent. En revanche, les questions ouvertes rapprochent davantage le questionnaire des tâches d'écriture à des fins de manifestation de la compréhension. Par ailleurs, les termes utilisés dans le questionnaire diffèrent parfois de ceux du texte, ce qui accroît la difficulté de la tâche, mais permet d'entraîner les élèves à établir la relation entre un élément du texte et sa reformulation.

Comme précisé plus haut, cette tâche a également été proposée à une classe de 1<sup>re</sup> différenciée comptant quatorze élèves (sept filles et sept garçons). Les cours de français y sont dispensés par la même enseignante que dans la classe où a été expérimentée la rédaction d'une scène de lecture. Les réponses des élèves au questionnaire « Quel lecteur es-tu ? » révèlent un même profil d'élèves. L'expérimentation du questionnaire de lecture s'est déroulée parallèlement à celle de la scène de lecture, au cours de la même période. La conduite expérimentale a débuté par une lecture à voix haute de la nouvelle par l'enseignante, à la suite de laquelle les élèves ont immédiatement été invités à répondre aux diverses questions du test de lecture (pas d'interactions préalables autour du texte). Il leur a été précisé que la démarche ne comportait aucun enjeu d'évaluation et qu'une exploitation de la nouvelle (retour sur le texte, échanges collectifs) serait réalisée en aval, précisions destinées à accroître le degré de motivation à l'égard du texte comme de la tâche. L'objectif de cette deuxième expérimentation était, d'une part, de cerner les informations sur la compréhension/interprétation repérables grâce à ce type d'outil diagnostique et, d'autre part, d'établir une comparaison sur ce plan entre des tâches plus fermées et des tâches plus globales.

## **5. Analyse des réponses à un questionnaire de lecture**

Contrairement au constat posé dans certaines recherches récentes<sup>52</sup>, l'extraction d'informations explicites s'avère parfois très difficile pour plusieurs élèves : si tous

---

<sup>52</sup> En particulier l'évaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire par le Ministère de la Communauté française de Belgique : « lorsqu'il s'agit de repérer dans le texte une information explicite à un endroit précis du texte, les élèves semblent à l'aise » (2005 : 9).

repèrent bien que Georges n'est pas mort à la fin de la nouvelle (enjeu unique de l'intrigue pour beaucoup d'élèves), ils hésitent bien davantage quand il s'agit de se prononcer sur les intentions réelles de Bernard. En particulier, de nombreux élèves ne peuvent clairement distinguer les informations que le texte livre (« le texte te permet de l'affirmer ») et celles qu'il laisse sous-entendre (« le texte te le laisse supposer »). Il n'est pas rare que les élèves disent exactement le contraire de ce que le texte précise explicitement. Ce constat semble indiquer par ailleurs que les élèves retournent peu au texte (ou en tous les cas que ce retour ne leur est pas aisé), contrairement à ce qu'ils déclarent majoritairement dans leurs réponses au questionnaire « Ma façon de lire "Iceberg" de Fred Kassak »<sup>53</sup>.

Repérer des indices (même explicites) disséminés à différents endroits du texte pose également des difficultés à un peu plus de la moitié du groupe. Ainsi par exemple, seuls cinq élèves appréhendent bien le caractère ambivalent de Georges et dressent son portrait en tenant compte de l'ensemble du récit (et donc de l'évolution du personnage). Ils le font en outre au moyen de reformulations personnelles : *cruel, amoureux, fragile envers les gens* (Sylvain), *fait de sales coups, ne veut pas s'entendre avec Georges* (Kevin). Les autres se contentent de prélever dans le texte quelques adjectifs utilisés pour décrire le personnage au début de la nouvelle.

Comme on peut s'en douter, le repérage des implicites et la pratique de l'inférence se traduisent en des taux de réussite moins bons encore. Ainsi, à la question qui invite à se prononcer sur la nature de la relation entre Georges et Irène (et donc sur la véritable identité de Georges), les élèves (10) répondent majoritairement que ceux-ci sont des amis alors que l'on attend à tout le moins la réponse « des amants ». L'inférence finale ainsi que la liaison d'indices de plus en plus explicites et de plus en plus nombreux sur l'identité de Georges échappent à tous les élèves, à l'exception de Vanessa. L'interprétation du titre de la nouvelle « Iceberg » constitue un autre exemple de la difficulté manifeste des élèves à interpréter et à rendre explicites des informations demeurées implicites : six élèves s'abstiennent de répondre ; seul un élève s'approche d'une explication cohérente *Bernard est comme un iceberg. Son corps immergé est sa méchanceté ; le reste est sa gentillesse. A la fin, ça fait l'inverse, il devient méchant* (Abdel). Par ailleurs, le double sens du mot « voiture » (élément lexical parmi d'autres qui contribue au piège que l'auteur tend à son lecteur) échappe à la grande majorité des élèves.

---

<sup>53</sup> Douze élèves n'hésitent en effet pas à affirmer qu'ils ont relu des passages du texte pour répondre à certaines questions ou vérifier des éléments.

L'absence de mobilisation de connaissances textuelles adéquates constitue une autre difficulté repérable dans les questionnaires. Une petite moitié des élèves (6) identifie le procédé narratif utilisé par Fred Kassak pour susciter l'effet de chute (« cacher certaines caractéristiques de Georges jusqu'à la fin ») alors qu'un seul d'entre eux avait identifié Georges comme un bébé. Les résultats sont assez difficiles à interpréter ici : on peut faire l'hypothèse que les élèves pressentent un élément volontairement imprécis dans la description et l'identité de Georges, mais sans repérer lequel précisément ; ou qu'ils identifient globalement un procédé narratif dont ils ne perçoivent pas véritablement la mise en œuvre ou la finalité.

Les réponses au questionnaire révèlent ensuite des difficultés à l'égard de la verbalisation écrite d'un raisonnement. Les abstentions sont en effet plus nombreuses pour les questions ouvertes ; et les réponses sont souvent peu développées, difficiles parfois à décoder pour le lecteur extérieur (car contradictoires, évasives...).

Enfin, les questionnaires permettent d'identifier des difficultés liées davantage à la tâche (compléter un questionnaire) qu'à la lecture elle-même. Les élèves semblent en effet ne pas avoir toujours compris les questions posées (certains élèves expriment cette difficulté explicitement dans le questionnaire sociologique et réflexif). Les réponses révèlent une habitude consistant à citer au mot près le texte littéraire (localiser l'information et la retranscrire), attitude qui nous paraît révélatrice d'une pratique d'enseignement assez répandue en matière de questionnaires de lecture. Cette pratique pourrait également expliquer la difficulté de certains élèves à concevoir qu'une question (c'est le cas de la 6<sup>e</sup> par exemple) puisse relever du raisonnement, de la mise en relation d'indices donnant lieu à une relecture personnelle, voire plus largement que le texte ne dise pas tout explicitement.

En somme, il me semble que l'analyse des réponses au questionnaire de lecture fait apparaître les constats suivants : lors de la première lecture et analyse, l'impression que les élèves y révélaient une lecture plus performante que dans les scènes de lecture l'emportait ; mais cet effet de lecture est dû, semble-t-il, à la prédétermination de la compréhension impliquée par les informations données par le questionnaire lui-même. Les questionnaires livrent des informations assez précises (bien que parfois contradictoires comme on l'a vu, ou peu fiables en raison du caractère aléatoire des réponses aux questions à choix multiples) sur la mise en œuvre de tel processus, le repérage de telle information implicite, l'interprétation de tel élément de la nouvelle, bref sur des « savoir-faire » particuliers, isolés, mais ils ne nous renseignent que peu sur la compréhension globale que les élèves construisent du texte. En outre, il importe de préciser que l'interprétation des résultats repose en grande partie également sur le

questionnaire « Quel lecteur es-tu ? » que l'on a pu croiser au questionnaire de lecture. Interpelle en particulier le décalage entre la performance des élèves et le discours qu'ils tiennent sur leur propre compréhension, sur leur activité de lecteur. Seuls trois élèves sur quatorze disent ne pas avoir compris la fin de la nouvelle ; alors que les résultats du questionnaire laissent entendre que treize d'entre eux ne cernent pas la véritable identité de Georges. Cet exemple paraît révélateur d'une autre difficulté, relative à des compétences métacognitives peu développées : les élèves n'identifient pas leur perte de compréhension ni ne savent quelles stratégies de contrôle et de régulation de leur activité de lecteur ils pourraient mettre en œuvre.

## **6. Analyse comparée des tâches d'évaluation et de formation du lecteur**

Venons-en à présent à la comparaison des types de tâches expérimentées. Face à une évaluation ouverte comportant une dimension métacognitive (la scène de lecture), le questionnaire fait figure de tâche plus fermée et, comme l'a souligné Bertrand Daunay (2002), largement téléguidée par une forme de lecture préalable de l'enseignant. L'analyse des productions des élèves révèle bien sûr des convergences dans les difficultés repérables au moyen de ces types d'outils (la non-maitrise de plusieurs processus apparaît de part et d'autre, certes sous des formes différentes) ; mais elle débouche surtout sur le constat de divergences dans l'apport d'informations sur la lecture des élèves.

Dans un cas, celui de la tâche fermée (le questionnaire de lecture), l'enjeu est pour l'élève de rejoindre la lecture préalable de l'enseignant ; pour l'enseignant, de vérifier si l'élève effectue des opérations prévues, décidées, anticipées. Le questionnaire conditionne donc assez fortement le type d'informations livrées : comme on a tenté de le montrer plus haut, il se produit une focalisation sur des savoir-faire particuliers au détriment de la manifestation de la compréhension globale (le questionnaire peut ainsi nuire à l'appréhension globale du texte, dont il ne donne aucune visibilité). Il faut ajouter à ce constat celui d'effets pervers non négligeables du questionnement, pointés dans le chapitre deux de la première partie de la thèse. Bertrand Daunay a bien montré en effet combien « il est difficile pour les élèves de ne pas percevoir ce type de questionnement [...] comme une vérification de la compréhension plutôt que comme une aide » (Daunay, 2002 : 57-58). En outre, la pratique du questionnement consiste davantage à « intégrer tout élément dans une stratégie de cohérence à priori » plutôt qu'« à débusquer ce qui fait problème » ; le guidage impliqué par le questionnaire risque fort dès lors de s'opposer à « la construction d'une compétence de lecteur



autonome, qui doit pouvoir constamment mettre en doute sa compréhension » (Daunay, 2002 : 59). Par ailleurs, le questionnaire accompagne et évalue la construction du sens d'un texte particulier alors que les tâches métanarratives paraissent laisser plus de place à la prise de conscience et à la verbalisation explicite du travail actif du lecteur.

Dans les tâches ouvertes (telles que la scène de lecture), l'enjeu est davantage pour l'élève de faire part de sa compréhension à l'intérieur d'une forme particulière de texte écrit (que l'on pourrait qualifier de *genre*), dont les contours sont suffisamment flous – peut-être le sont-ils d'ailleurs trop – pour permettre au scripteur d'y entrer par le biais qu'il souhaite. Comme le précise Ivey, « les lecteurs en difficulté ont besoin de véritables buts de lecture [...], la motivation est la plus élevée quand les élèves s'engagent dans une activité avec des buts intrinsèques » (Ivey, 2002 : 37). La possibilité qu'offrent les tâches globales, telles la rédaction d'une scène de lecture, de se fixer des buts réels ou de s'impliquer subjectivement dans la lecture paraît de nature à accroître le degré de motivation pour la lecture et d'engagement dans la tâche proposée. Par ailleurs, la tâche globale expérimentée se présente comme une démarche d'apprentissage qui vise l'accès au texte par sa problématisation (et non par un questionnement préalable) ; elle donne véritablement à problématiser le texte et l'activité du lecteur.

Si le caractère global et complexe de telles tâches peut représenter une difficulté supplémentaire par rapport au questionnaire (et donc occasionner éventuellement une saturation cognitive), il nous paraît en revanche permettre un plus grand sentiment de contrôlabilité de la tâche. Enfin, comme on l'a montré précédemment, ces outils d'évaluation donnent accès à la compréhension globale que les élèves se construisent du texte, permettent dans certains cas de mesurer la maîtrise des compétences métacognitives et autorisent la lecture participative (De Croix et Ledur, 2001).

Reste néanmoins posée, dans les deux cas de figure, la question suivante : les difficultés que nous avons repérées et analysées ont-elles trait à la lecture elle-même ou plutôt à la médiation de la lecture ? A cet égard, on peut formuler l'hypothèse que, pour des lecteurs en difficulté, le type de tâche diagnostique proposée a un impact important sur la mesure des performances et de l'engagement en lecture<sup>54</sup>. Sans doute des médiations orales de la lecture permettraient-elles de repérer d'autres types de

---

<sup>54</sup> A ce propos, il convient de se demander si l'écart de performances inquiétant entre les lecteurs qui suivent un enseignement de transition et ceux qui suivent un enseignement de qualification (principalement professionnelle) mis au jour dans plus d'une enquête (notamment Ministère de la communauté française, 2005) ne provient pas aussi, en partie, du dispositif de testing mis en place. Un autre mode de recueil des données, non exclusivement centré sur le questionnaire, faisant place à des médiations orales de la lecture, déboucherait peut-être sur de meilleurs seuils de performance chez les élèves issus de l'enseignement professionnel.

difficulté, d'avoir accès à d'autres informations. La comparaison des résultats obtenus par le biais de la scène de lecture et du questionnaire a fait apparaître deux « catégories » de tâches, orientées vers des finalités différentes et délivrant des informations de diverses natures sur les difficultés des élèves. En conclusion, il paraît opportun d'insister sur la nécessaire prise de conscience des biais éventuellement occasionnés par les deux types de tâches (fermées, orientées vs ouvertes, globales, réflexives) de manière à les intégrer comme clés de lecture lors de l'analyse des résultats. Par ailleurs, aucune tâche d'évaluation ne semble à elle seule livrer toutes les informations importantes sur les difficultés de lecture rencontrées par les élèves réputés faibles lecteurs. S'il paraît essentiel de privilégier la construction et la mesure de la compréhension globale par rapport à celle de processus particuliers, ainsi que des démarches qui permettent l'apprentissage plutôt que l'évaluation, la problématisation des textes plutôt que la perception d'un sens préétabli, je souhaite toutefois plaider en faveur de la recherche d'une diversification et d'une complémentarité dans les types d'outils de diagnostic mobilisés.

Reste également posée la question, cruciale évidemment, de l'enseignant ou du chercheur : comment poser un diagnostic au départ de ces tâches ? La réponse provisoire que je formule sera prudente pour deux raisons. Tout d'abord, il me semble important de ne pas hâter les conclusions à la suite d'une évaluation de la lecture. Au contraire, il est indispensable de renouveler les bilans formatifs et de croiser les résultats. La récurrence de certaines difficultés est certainement un indice important susceptible de permettre la vérification d'une hypothèse, d'une intuition. Comme on a pu le montrer, le contexte, les difficultés d'un texte particulier, la médiation écrite<sup>55</sup> sont autant d'obstacles éventuels à la manifestation des compétences interprétatives du lecteur. Ensuite, dans le cadre d'une tâche ouverte destinée à poser un diagnostic, il paraît important non seulement d'anticiper les difficultés possibles, mais aussi de se préparer à l'inattendu. Pas plus qu'il n'est souhaitable de se montrer peu tolérant envers les interprétations divergentes proposées par les élèves, il n'est correct de ne prendre en compte que les difficultés prévues, qui entrent dans un modèle préétabli.

---

<sup>55</sup> On a en effet constaté que les élèves se heurtent à des obstacles ayant moins trait à l'activité de lecture elle-même qu'à la tâche requise par l'évaluation : répondre à des questions que l'on ne comprend pas ou dont les termes diffèrent de ceux du texte ; se représenter de façon suffisamment claire le type de texte à produire (par exemple une scène de lecture) ; éviter que la tâche (médiation de la lecture) elle-même n'exige un coût attentionnel tel que l'activité de lecture soit compromise (saturation cognitive)...

## Chapitre III. D'une synthèse de quelques méthodes d'évaluation de la lecture littéraire au choix des outils de recueil de données de la recherche-action

---

Ce dernier chapitre est consacré tout d'abord à la synthèse de quelques méthodes d'évaluation de la lecture littéraire, qui paraissent pertinentes dans le cadre de recherches qualitatives, écologiques et longitudinales. Il l'est ensuite à la présentation succincte du protocole de recueil de données adopté dans la présente recherche. Il s'agira de présenter tant les types d'informations recueillies que les types d'outils conçus pour les analyser et tenter de les interpréter.

### **1. Quelles sont les principales catégories de méthodes d'évaluation de la lecture littéraire ?**

Les diverses tâches d'évaluation de la lecture littéraire proposées dans les recherches didactiques citées (chapitre I) ou expérimentées dans le cadre de la recherche exploratoire que j'ai conduite avec Dominique Ledur (chapitre II) se rejoignent sous plusieurs aspects, notamment les objectifs de formation des lecteurs qu'elles poursuivent et certaines de leurs modalités de fonctionnement (la souplesse des consignes...), mais elles diffèrent aussi en partie quant au type d'informations qu'elles livrent à propos de la compréhension-interprétation-appréciation. Ainsi, à côté du questionnaire classique de lecture existent des tâches d'évaluation plus ouvertes et globales. Elles présentent l'avantage de donner l'occasion à l'élève de faire part de son appréhension globale du texte en toute autonomie, en principe sans téléguidage de l'enseignant. Elles laissent plus de place à la prise de conscience et à la verbalisation du travail actif du lecteur. La plupart d'entre elles permettent d'intégrer les dimensions psychoaffective et métacognitive. Généralement, elles font davantage sens pour l'élève qui s'y engage avec plus de motivation. Enfin, certaines tâches orales (discussions,

cercles de lecture) favorisent la coconstruction du sens, même si les mauvais lecteurs éprouvent souvent des difficultés à remettre en cause une première interprétation.

Toutefois, si l'on perçoit bien à quel point les verbalisations sont nécessaires à la manifestation de la lecture et au-delà, à la formation du lecteur, celles-ci ne vont pas sans poser problème, notamment dans une perspective de recherche. Les tâches de verbalisation sollicitent les compétences du lecteur actif, constructeur du sens, mais elles lui donnent aussi la liberté de choisir ce qu'il nous révèle de sa lecture. Dans certains cas, un doute subsiste : silence conscient, délibéré à propos d'un nœud du texte ou difficulté de compréhension ? Ensuite, certaines de ces tâches apparaissent particulièrement complexes et nécessitent de gérer simultanément plusieurs processus et habiletés : élaborer des contenus, planifier la production orale ou écrite, respecter les conventions du genre, maîtriser la langue (syntaxe, choix des mots, registre de langue...). On peut s'efforcer de rester prudent et conscient à la fois des biais occasionnés par les médiations (sous forme de questionnaire ou d'autre tâche) de manière à les intégrer comme clés de lecture des résultats. On peut aussi se rappeler que l'objectif visé par l'évaluation au moyen de verbalisations n'est pas de déterminer le « niveau » des élèves en lecture, mais de comprendre comment ceux-ci entrent dans les textes et y cheminent, comment ils construisent le sens des textes, et quels obstacles éventuels ils rencontrent dans cette entreprise. Mais il reste que certaines de ces tâches se caractérisent par un tel niveau de complexité (par les compétences cognitives et la familiarité culturelle qu'elles présupposent, les normes qu'elles mobilisent, l'introspection qu'elles suscitent) que l'on peut se demander s'il est possible de tenter d'évaluer la lecture à travers elles. Elles conduisent inévitablement à la question : les difficultés repérées ont-elles trait à l'activité de compréhension/interprétation ou à la complexité de la tâche sur le plan cognitif ?

En réalité, comme j'ai déjà tenté de le montrer dans la typologie des principales difficultés de lecture liées au contexte (chapitre deux de la première partie), il est peu aisé, voire impossible, de distinguer les difficultés de lecture, en tant qu'activité cérébrale, des difficultés à dire ou à écrire sa compréhension. Le doute est inhérent à la nature même de l'acte de lire. Même des méthodes telles que le questionnaire, voire le rappel libre ou les protocoles verbaux décrits par Nathalie Blanc, qui prétendent limiter les biais et, de ce fait, augmenter les chances d'accéder à travers eux à la lecture du sujet sont nécessairement indirects.

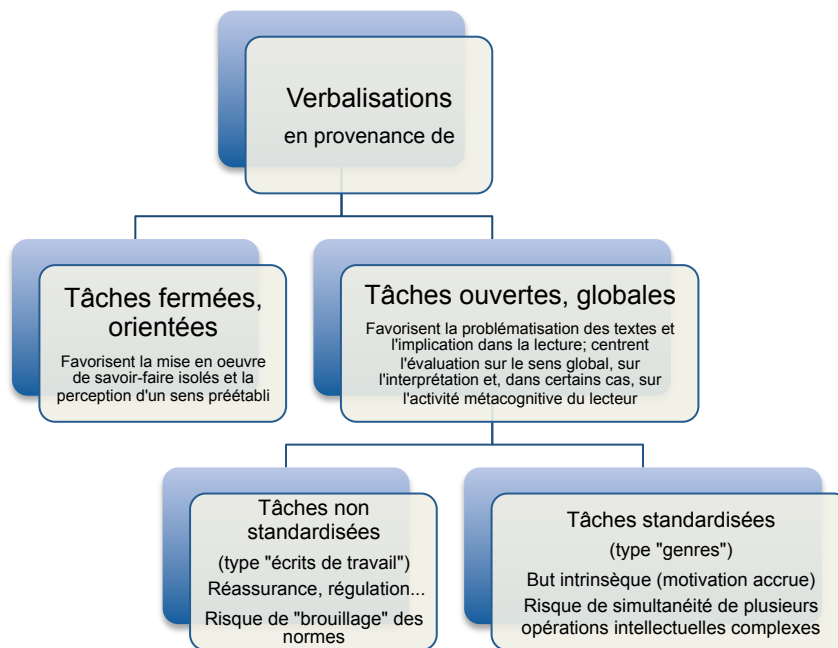
Faut-il pour autant conclure à l'impossibilité, tant pour l'enseignant que pour le chercheur, d'évaluer l'activité de lecture d'un sujet donné ? La réponse que j'avancerai prudemment, en m'appuyant sur les travaux de Michel Dabène et François Quet, de

Francis Grossmann, de Pierre Sève et de Catherine Tauveron présentés dans le premier chapitre, s'articule autour des hypothèses suivantes :

- la lecture littéraire, en tant qu'elle fait partie des objets enseignés dès les petites classes et en tant qu'elle vise au développement de compétences, doit s'évaluer en dépit des obstacles inhérents à la nature de cette activité ;
- les verbalisations entrent de droit dans les méthodes d'évaluation, dans la mesure où elles font partie de l'acte de compréhension lui-même (verbaliser sa compréhension relève de la lecture elle-même, l'une n'étant pas détachable de l'autre) ;
- les méthodes les plus adéquates, épistémologiquement, à l'évaluation de la lecture littéraire dans une perspective didactique sont sans doute celles qui transfèrent à l'élève la responsabilité de sa propre lecture et qui le conduisent à problématiser les textes (seul et avec les autres) ;
- les méthodes les plus adéquates pour évaluer la lecture littéraire dans une perspective de recherche écologique s'inscrivent dans une temporalité longue, intègrent un projet de lecture dans le dispositif et s'appuient sur les verbalisations écrites et orales (notamment les écrits de travail initiés par des consignes souples et les échanges de classe), produites dans le contexte « naturel » de la classe, et sur des grilles d'observation à la fois du produit de la lecture, du positionnement du lecteur et de son activité langagière sur le texte.

Comme le précise Catherine Tauveron, « il convient toutefois, dans certains cas, d'assurer le diagnostic en multipliant les voies d'accès à la boîte noire, autrement dit en diversifiant les types d'écrits à produire, parce qu'aucune trace écrite ne parle directement au chercheur ou à l'enseignant, qu'un travail d'interprétation est nécessaire et qui n'est assuré qu'en présence d'un faisceau d'indices convergents » (Tauveron, 2005 : 84). Il s'agit dès lors de rechercher la diversité et la complémentarité des méthodes et des outils d'évaluation. En outre, l'adoption d'une temporalité longue (la seule à permettre une véritable diversification des outils de recueils de données prélevées auprès d'un même échantillon de sujets) permet aussi, comme le précise Elisabeth Bautier, de « saisir comment les élèves interprètent les situations et les objets d'apprentissage, quels indices ils prélèvent, quels sont les savoirs effectifs sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour continuer d'apprendre » (Bautier, 2006 : 109).

Si l'on s'en tient aux tâches (écrites et orales) que l'on peut soumettre aux élèves afin de recueillir des informations permettant d'évaluer leur activité de lecture, on peut distinguer schématiquement les catégories suivantes.



**Figure 15. Des catégories de tâches pour recueillir des données sur la lecture littéraire**

Ces catégories de tâches gagnent à être utilisées dans une recherche de complémentarité et d'adéquation aux objectifs poursuivis. Les spécificités attachées à ces catégories de tâches doivent être prises en compte dans l'interprétation des données.

Outre les tâches soumises aux élèves, le chercheur a aussi, à sa disposition, les méthodes suivantes, dont l'usage contribuera à assurer la finesse du diagnostic et de l'interprétation :

- l'analyse des échanges de classe (notamment stimulés par les confrontations des écrits individuels) ;
- la conduite d'entretiens semi-directifs avec les sujets suivis (ceux-ci peuvent viser la prise d'informations sur l'histoire scolaire, personnelle ou familiale du sujet ou sur les attitudes à l'égard de la lecture ; ils viennent en appui de questionnaires de lecture pour aider à interpréter des réponses ambiguës ; ils permettent aussi de sonder la clarté cognitive et le contrôle métacognitif<sup>56</sup> en interrogeant le sujet sur les démarches mobilisées pour comprendre un texte donné, sur les éventuelles difficultés qu'il a rencontrées... ou d'observer attentivement un sujet lire un texte donné silencieusement ou à voix haute afin de collecter des informations quant à l'automatisation des procédures d'identification des mots, d'analyser les méprises...).

<sup>56</sup> On pourra parler, dans ce cas, d'« entretien métacognitif » (cfr Rémond, 2003).

En définitive, il semble que si le chercheur parvient à combiner des tâches d'évaluation relevant de différentes catégories, à intégrer les spécificités (atouts et limites) de chacune d'elles dans l'interprétation des données, à compléter ces données par des informations en provenance des échanges de classe et d'entretiens semi-directifs avec les sujets, à élaborer des grilles d'observation adéquates à la nature des données et aux questions posées par la recherche, il se donne alors des chances d'accéder aux habitudes lectorales des élèves, à leur « travail » effectif de lecteur dans toute sa complexité et d'en cerner l'évolution dans la durée.

## **2. Quels outils de recueil de données sur l'activité de lecture littéraire des élèves sont privilégiés dans le cadre de la recherche-action ?**

Afin de respecter le caractère écologique de la recherche telle qu'elle a été définie, j'opte, comme je l'ai précisé précédemment, pour des outils de recueil de données qui sont à la fois des outils de formation des lecteurs et des instruments utiles au chercheur (c'est-à-dire pertinents pour ce type de recherche et adéquats aux objectifs poursuivis). Ainsi, des consignes de tâches visant des objectifs variés déboucheront sur des productions individuelles et collectives des élèves et initieront des échanges de classe. Quels types de tâches ont été privilégiés, dans l'éventail des possibles, toutes catégories confondues ?

L'équipe de recherche a tout d'abord eu recours à quelques tâches réflexives : lire des scènes de lecture issues de la littérature de jeunesse pour se confronter à des « héros lecteurs » et rédiger à son tour un autoportrait de lecteur ; lire une fiction métanarrative en dévoilement progressif et pratiquer le journal de lecture dialogué avec un pair ; ménager un moment de retour réflexif écrit après diverses activités de lecture menées en classe afin d'amener les apprenants à *explicit*er les stratégies, les processus qu'ils pensent avoir mobilisés (prise de conscience rétrospective à partir de l'action propre) et rassembler l'ensemble des découvertes dans un « modèle de la lecture » en construction (outil de travail évolutif) ; rédiger son autobiographie de lecteur/trice afin de retracer son itinéraire de lecteur/trice et de donner sens à celui-ci. De telles tâches visent à développer la conscience métacognitive de l'élève et à favoriser l'émergence de la construction identitaire du sujet lecteur; mais paraissent également susceptibles de renseigner l'enseignant, le chercheur sur les pratiques et procédures de lecture des élèves ainsi que sur les modalités de contrôle de la compréhension qu'ils mettent ou non en œuvre.

D'autres tâches expérimentées en classe s'attachaient moins à l'entraînement métacognitif qu'au développement de compétences relatives à la construction de sens, bref à la compréhension/interprétation. Ainsi, dans le cadre de l'expérience évoquée ici, les tâches et activités proposées ont amené les apprenants, tour à tour seul, en petit et en grand groupe, à lire un texte bref à énigme et à en imaginer la fin possible ; lire en dévoilement progressif et garder trace de la lecture en cours ; lire à rebours pour relever des indices et des pièges ; répondre à un questionnaire de lecture et réfléchir à partir des réponses données aux procédures mobilisées pour résoudre un questionnaire ; négocier le sens d'un texte dans un débat d'interprétation et rédiger une interprétation personnelle finale ; lire une œuvre longue et dresser un relevé des caractéristiques des personnages, (re)titrer les différents chapitres en cours et au terme de la lecture pour élaborer au final une table des matières commentée ; réaliser en guise de tâche finale la présentation de l'œuvre pour le catalogue de la maison d'édition...

Plusieurs de ces tâches visaient aussi le développement des capacités à porter une appréciation sur un texte lu : c'est notamment le cas du journal de lecture, qui invite à plusieurs reprises à formuler un avis sur la lecture (en cours ou au terme de la lecture) et de questions ponctuelles dans les questionnaires de lecture. Mais c'est aussi l'objectif prioritaire d'une tâche écrite soumise après plusieurs activités de familiarisation avec l'objet-livre et son univers : compléter la phrase « si je devais choisir de lire l'un des livres manipulés au cours de cette séance, ce serait... parce que... » (manière pour l'équipe de prendre la mesure des repères dont s'est ou non doté l'élève afin d'opérer le choix d'une lecture personnelle).

On le voit, certaines de ces verbalisations sont orales, d'autres sont écrites ; certaines sont individuelles, d'autres sont collectives ; certaines correspondent à des productions en cours de lecture (ce sont donc plutôt des écrits de travail), d'autres sont réalisées en fin de lecture (et prennent la forme de productions finales plus ou moins complexes).

A côté des tâches réalisées par les élèves et à travers lesquelles il est possible d'analyser le produit de leur lecture, je retiens également parmi les moyens d'évaluation l'analyse des échanges de classe (notamment par le biais de films de séances et d'observations *in situ*) et la conduite d'entretiens semi-directifs, notamment de type métacognitif.

L'ensemble des données ainsi recueillies par l'entremise de ces outils et démarches fait alors l'objet d'une interprétation au moyen de grilles et d'instruments. Deux types



d'outils peuvent être ici distingués. D'une part, une grille est principalement destinée à l'observation régulière, in situ, des dix sujets lecteurs retenus tant par les enseignantes que par la chercheuse (lorsqu'elle est présente en classe). Cette grille est très largement inspirée de celles proposées par l'équipe de Catherine Tauveron (2005). Quelques adaptations, d'ordre essentiellement formel, ont été réalisées avec les enseignantes partenaires de la recherche ; mais celles-ci portent aussi sur l'intégration d'items permettant d'observer l'élève en situation de lecture à haute voix (comportement en identification des mots) et sur l'ajout d'items centrés sur l'observation du contrôle métacognitif exercé par l'élève sur sa lecture... Au total, six domaines sont repris au sein de ce premier instrument : le rapport de familiarité ou de distance qui s'établit dans le contact avec les livres ; l'identification des mots ; la capacité à reformuler, à rappeler le texte ; la construction de sens et l'interprétation du texte, seul ou au sein d'une communauté de lecteurs ; l'autorégulation et la métacognition.

GRILLE POUR L'OBSERVATION RÉGULIÈRE DES LECTEURS DANS LE CONTEXTE DE LA CLASSE  
(D'APRÈS TAUVERON, 2005)

**Comportement dans le contact avec les livres, les textes**

- S'intéresse aux livres et en choisit lorsque l'occasion se présente

**Identification des mots**

- Lit à voix haute avec expressivité, fluidité et rapidité
- Comprend simultanément ou non le texte déchiffré
- Epreuve ou non des difficultés de décodage (mots sur lesquels l'élève bute)
- S'autocorrige en cas d'erreur de décodage

**Comportement dans la reformulation**

- Prend en compte des éléments du récit (personnages, but des personnages, relations entre les personnages, phases et issue de l'intrigue)
- Comble ou non des blancs du texte (implicite)

**Comportement dans le dialogue autour du texte (élève pris isolément)**

- Manifeste sa lecture par une parole orale ou un écrit de plus en plus abondant(e)
- Se pose des questions sur le texte (sur le dit du texte, sur le non-dit, sur la portée symbolique)
- Investit l'implicite (les blancs) sur le mode affirmatif ou problématique
- Répond (tente de répondre) à ses questions sur le texte ou à celles des autres
- Emet des hypothèses interprétatives (étayées ou non par des « preuves » textuelles, fondées ou non sur une liaison d'indices disjoints)
- Met en relation ou non avec d'autres textes, films, spectacles...
- Manifeste une attention esthétique
- Emet des manifestations affectives (relation au vécu, émotions, identification...)
- Emet un jugement de valeur

**Comportement dans le dialogue autour du texte (élève dans la communauté interprétative)**

- Prend la parole dans les échanges
- Opère des reformulations récapitulatives, des synthèses
- Discute de la validité des hypothèses de lecture des autres (appel à justification, opposition, rectification, réfutation...)
- Intègre ou non les apports des autres (change de point de vue, modifie sa lecture initiale...)

**Stratégies de lecture et évaluation de sa lecture**

- Évalue son degré de compréhension, a conscience de son incompréhension et des stratégies de dépannage
- Peut décrire ses procédures

D'autre part, divers instruments ont été conçus pour mener l'analyse des données collectées lors des différentes séquences constitutives du programme d'intervention. Ces instruments sont adaptés à la fois à la nature des traces collectées et aux questions de recherche abordées. Ils sont en outre conçus pour être transférables à d'autres contextes d'évaluation (en pratique didactique ou en recherche). Dans un souci de clarté, et afin de favoriser cet éventuel transfert, chaque instrument précise

les dimensions du programme d'intervention qui sont concernées par la séquence didactique analysée, ainsi que les axes d'analyse pris en compte.

En définitive, comme le montre le schéma ci-après, le protocole de recueil de données conçu dans le cadre de cette recherche est constitué de plusieurs types d'informations, elles-mêmes analysées au moyen de différents outils.



Figure 16. Les types de données collectées et les instruments d'analyse

Bien sûr, comme de nombreux chercheurs aujourd'hui, je considère que les traces orales et écrites, les verbalisations ne sont pas nécessairement des traces cognitives ; elles ne révèlent donc pas de façon transparente la compréhension ou la non-compréhension, les réussites ou les blocages. Comme le précise bien Frédéric François à propos de l'interprétation des textes d'apprenants par le chercheur (ou par l'enseignant) : « Certes, on peut analyser des brouillons, des ébauches. Mais, fondamentalement, on n'a pas accès à des processus de production comme tels, juste, au mieux, à des "coups de sonde". [...] C'est bien notre lecture comme point de vue qui nous fera percevoir tel ou tel aspect des textes [...] comme étant dignes d'étude » (François, 2004 : 120). S'il importe de reconnaître les limites de l'interprétation des

données dans les recherches qualitatives et compréhensives, on peut aussi s'accorder sur la « valeur ajoutée » d'une telle interprétation dès lors qu'elle situe les données dans leur contexte selon une perspective systémique. C'est à cette tâche que je compte m'atteler dans la troisième partie de la thèse.

## **Troisième partie**

**Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire au  
1<sup>er</sup> degré différencié : l'intervention dépliée**



Les première et deuxième parties de ce travail ont permis, d'une part, de poser les cadres théoriques et méthodologiques pour penser la problématique de la lecture littéraire pratiquée par les élèves réputés faibles et mauvais lecteurs à l'entrée au secondaire et, d'autre part, de faire le point sur les outils de recueil des données qui paraissent pertinents au regard des finalités et des spécificités d'une recherche qualitative, collaborative et écologique.

Dans la troisième partie, il s'agira de « déplier » la recherche-action mise en œuvre au fil de deux années scolaires consécutives. Cette intervention provient, tout d'abord, de deux questions de recherche qui l'ont générée : quels principes didactiques et pédagogiques seraient susceptibles d'aider les mauvais lecteurs à progresser et comment les mettre en œuvre dans des dispositifs d'enseignement ? Les étapes qui la constituent s'appréhendent, ensuite, au regard des hypothèses que nous avons posées en équipe de recherche et qui sont précisément développées dans les pages à venir : ainsi, nous postulons l'intérêt, pour venir en aide aux élèves en difficulté de lecture, d'adapter le choix des textes en fonction de critères d'attractivité/complexité, de proposer des activités signifiantes permettant de problématiser les textes seul et avec autrui, d'enseigner de manière explicite la compréhension, de chercher à clarifier les représentations de l'acte de lecture, d'améliorer la perception et l'estime de soi chez les jeunes lecteurs, de développer leurs compétences métacognitives, de penser l'évaluation diagnostique comme outil d'orientation et de régulation de l'activité didactique... Enfin, ces questions de recherche et ces hypothèses débouchent sur un dispositif de recherche-action, dans le cadre d'une étude qualitative, longitudinale, écologique et collaborative. Ce dispositif ouvert, conçu progressivement avec les deux enseignantes partenaires, se veut adapté à un échantillon de sujets intra-site<sup>57</sup>, restreint, constitué de dix cas issus de trois classes parallèles et suivis sur l'ensemble d'un degré d'enseignement (le premier degré différencié).

Déplier la recherche-action qui fait l'objet de cette thèse exige tout à la fois de la décrire, d'en préciser les choix ainsi que de motiver, de justifier ceux-ci, de proposer une analyse *on line* des effets constatés auprès des élèves accompagnés et de rendre compte des décisions de l'équipe de recherche-formation au fil de l'intervention. Il s'agit donc, dans le cadre de cette troisième partie, de soumettre au lecteur un « cahier des charges » de l'intervention, rendant compte des enjeux poursuivis, des choix posés en équipe, des modalités d'effectuation des dispositifs didactiques, des types de « traces » produites dans ce cadre par les différents acteurs (élèves, enseignantes,

---

<sup>57</sup> Echantillon constitué d'élèves issus du même établissement scolaire.

chercheuse), des effets constatés au départ des sollicitations formatives contenues dans les tâches proposées comme des décisions prises au fur et à mesure en concertation avec les enseignantes-chercheuses.

On l'aura compris, l'enjeu de cette partie est (au moins) double : présenter (rendre compte de) l'intervention longitudinale dépliée, mais aussi la questionner dans une démarche réflexive : quels outils pour produire quelles données ? Quels cadres, quels modèles pour construire quelles interprétations ? Quelles grilles d'analyse pour déboucher sur quels « résultats », avec quelle validité ? Cette partie intègre ainsi, dans et par l'écriture elle-même, une réflexion sur la recherche, qui cherche à rendre compte non seulement des déplacements des sujets lecteurs dans leur « rapport à » la lecture, dans leurs apprentissages ou dans leurs discours, mais aussi de ceux de l'équipe de recherche-formation elle-même dans ses questionnements et choix méthodologiques, dans ses tentatives successives d'interprétation et de modélisation...

Deux chapitres constituent cette troisième partie : dans un premier chapitre est proposée une vue d'ensemble de la recherche-action en trois tableaux consacrés respectivement aux principes didactiques et pédagogiques retenus, aux dispositifs didactiques mis en œuvre et aux acteurs de la recherche (les élèves destinataires et les enseignantes partenaires) ; dans un second chapitre se déploie et se dépie l'intervention elle-même, au fil des neuf séquences proposées et expérimentées en classe de 1<sup>re</sup>, puis de 2<sup>e</sup> année différenciée.



## Chapitre I. La recherche-action : une vue d'ensemble

---

Le premier chapitre de cette troisième partie a pour but d'offrir au lecteur une vue d'ensemble de la recherche-action mise en œuvre. Pour présenter le dispositif de la recherche-action, je choisis tout d'abord de le mettre en perspective par la confrontation à d'autres dispositifs conçus, dans le cadre de recherches en didactique, à des fins d'aide aux élèves en difficulté de lecture. Cette confrontation fera émerger les principaux apports des dispositifs innovants consultés au dispositif mis en place dans le cadre de ma propre recherche. Ensuite, les postulats de la recherche seront posés pas à pas : j'explicitierai et justifierai ainsi le choix des principes didactiques et pédagogiques qui sous-tendent les dispositifs mis en œuvre dans la recherche-action, mais aussi celui des axes d'action prioritaires (familiarisation, compréhension/interprétation et métacognition). Ces fondements précisés, je serai alors en mesure de présenter plus explicitement le plan d'ensemble des dispositifs didactiques conçus, de décrire les supports choisis et les tâches à partir desquelles ont été recueillies les diverses « traces » sémiotiques sur la base desquelles se construira ultérieurement l'analyse. Enfin, ce premier chapitre sera aussi l'occasion de décrire, d'une part, la mise en place de la collaboration avec des enseignantes, véritables partenaires de cette recherche, et, d'autre part, le processus de constitution de l'échantillon des sujets et de catégorisation des lecteurs par l'établissement de « profils d'entrée ».

### **1. Les principes didactiques et pédagogiques retenus dans le cadre de la recherche-action**

Si la première partie de la thèse a notamment permis de présenter et d'analyser quelques-unes des principales recherches en didactique de la lecture (littéraire) de ces dernières années, il s'agira davantage ici de mettre en lumière les choix didactiques ayant présidé, dans trois recherches particulières, à l'élaboration des instruments et

des démarches, au choix des supports, bref à la conception des outils didactiques spécifiques et à leur mise en œuvre dans les classes d'expérimentation. Les trois recherches retenues, parmi d'autres, sont :

- le programme « The Reading Apprenticeship Approach » mis au point et expérimenté auprès d'élèves faibles et mauvais lecteurs par Ruth Schoenbach (1999) aux Etats-Unis, puis repris dans une perspective de formation initiale et continuée des enseignants par Jane Braunger, David M. Donahue, Kate Evans et Tomás Galguera (2005), dont la particularité tient notamment à la recherche d'une complémentarité des composantes personnelle, sociale, cognitive et du développement des connaissances, mais aussi à l'importance accordée aux outils pour développer la métacognition et les stratégies d'autorégulation de la lecture dans les différentes disciplines scolaires ;
- la recherche longitudinale menée à l'IUFM de Rennes sous la direction de Catherine Tauveron (2005), intitulée « La lecture littéraire, une voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », qui a tenté de cerner par l'observation d'une vingtaine d'élèves pendant trois ans, l'action possible de la lecture littéraire, pratiquée au moyen de dispositifs particuliers, sur le rapport à la lecture des élèves en difficulté de déchiffrage et/ou de compréhension ;
- la recherche-développement menée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2007, 2009), dont la finalité réside dans l'élaboration d'un nouvel instrument didactique adapté aux caractéristiques des lecteurs âgés de neuf à quatorze ans les moins performants (*Lector & Lectrix*, 2009) et susceptible, non seulement d'être adopté par les enseignants, mais surtout de faire l'objet d'une réelle appropriation par les maîtres.

La présentation de ces trois dispositifs devrait me permettre, sur un jeu de « ressemblances-dissimilitudes », de situer les contours du dispositif mis en œuvre dans le cadre de la recherche-action qui fait l'objet de la présente thèse de doctorat. On sait, notamment par les travaux de Gelin, Ria et Rayou (2007) dans le domaine du développement professionnel des jeunes enseignants, que l'observation par comparaison des ressemblances et dissimilitudes entre des actions, des effets... permet aux enseignants de reconnaître une autre activité tout en reconnaissant la leur (au moins ponctuellement et partiellement) et que ces allers-retours entre eux-mêmes et autrui confèrent à leur propre activité un caractère d'étrangeté, d'extériorité favorisant la connaissance de soi et la remise en cause de ses propres repères pour enseigner. Gageons ici qu'il en va de même pour l'activité du chercheur qui rend

davantage intelligibles, pour lui-même et pour autrui, ses démarches, ses instruments et ses dispositifs, en les confrontant à ceux issus de la communauté des chercheurs.

## **1.1. Trois dispositifs innovants dans le domaine de la lecture (littéraire) à destination d'élèves en difficulté**

### 1.1.1. « The Reading Apprenticeship Approach » (Ruth Schoenbach, 1999)

« The Reading Apprenticeship Approach » (RA), un programme d'enseignement élaboré par la WestEd's Strategic Literacy Initiative en collaboration avec un réseau d'enseignants de diverses disciplines au niveau secondaire, est reconnu aux États-Unis, mais aussi au Québec, comme l'un des cadres de référence éprouvés pour penser et promouvoir le développement de la littératie, notamment en ce qu'il permet aux enseignants formés à l'approche non seulement de comprendre comment on lit dans les différentes disciplines mais aussi de mettre en place une pédagogie adéquate à la pratique de la lecture. Ainsi, les enseignants prennent-ils conscience que lire dans une discipline donnée revient en réalité à enseigner ou à apprendre cette discipline – la lecture ne leur apparaît dès lors plus comme une aptitude technique distincte, acquise à l'école primaire.

#### *1.1.1.1. Les principes de la « Reading Apprenticeship Approach »*

Le programme, décrit dans l'ouvrage *Reading for Understanding : a guide to improving reading in Middle and High School Classrooms* (Schoenbach, Greenleaf, Cziko et Hurwitz, 1999), est conçu comme une approche qui s'intègre à l'enseignement/apprentissage d'une discipline donnée plutôt que comme un dispositif distinct ou additionnel qui serait proposé, de manière « massée »<sup>58</sup>, aux élèves qui en auraient le besoin. Il vise le développement des compétences des plus faibles lecteurs :

- en amenant les élèves à lire davantage (grâce à un accroissement des opportunités d'un engagement soutenu et accompagné à l'égard des textes) ;

---

<sup>58</sup> Le qualificatif est emprunté à André Ouzoulias (2004) pour qualifier une intervention concentrée sur une période temporelle brève (cfr chapitre trois de la première partie).

- en développant la capacité des enseignants à expliciter les processus de lecture et à les rendre visibles et intelligibles pour les élèves ;
- en développant la capacité des élèves à rendre leurs démarches, leurs connaissances et leur compréhension visibles pour l'enseignant comme pour les autres élèves ;
- en aidant les élèves à percevoir plus clairement leurs propres processus de lecture de manière à gagner en capacité à contrôler la mise en œuvre de ces processus ;
- en aidant les élèves à acquérir un répertoire de stratégies de résolution de problèmes de lecture, de manière à dépasser les obstacles et à évoluer vers une compréhension approfondie des textes dans l'ensemble des disciplines scolaires (Braunger et al., 2005).

S'appuyant sur des travaux antérieurs (Freedman, Flower, Hull et Hayes, 1995 ; Pearson, 1996), les auteurs de cette approche proposent ainsi des activités signifiantes de littératie, à travers lesquelles les processus invisibles impliqués par la compréhension sont rendus accessibles aux élèves et peuvent être perçus par ces derniers. Il importe en outre de relever le défi de rendre les enseignants conscients de « comment ils lisent », de ce à quoi ils portent attention, de ce qu'ils font quand le texte se révèle difficile... : leur habileté en tant que lecteurs, l'expertise qu'ils ont acquise dans leur discipline leur font en effet penser que les stratégies et démarches de lecture à enseigner à leurs élèves sont « évidentes » ou « naturelles ». Il s'agit dès lors de les amener à analyser leur propre manière de faire signifier un texte, mais aussi celles des autres, en particulier les lecteurs les plus précaires.

Le programme RA s'articule autour de quatre dimensions constitutives de la vie d'une classe qui soutiennent le développement de la lecture : il s'agit des composantes sociale, personnelle, cognitive et de l'élaboration des connaissances. Ces composantes, schématisées ci-après dans la figure 1, sont intégrées aux contenus enseignés/appris à travers des « conversations métacognitives », sortes d'investigation, par le dialogue en classe, des processus de réflexion, de compréhension et d'interprétation mobilisés par les élèves et les enseignants en situation de lecture.

## Dimensions of Reading Apprenticeship (Braunger et al., 2005)

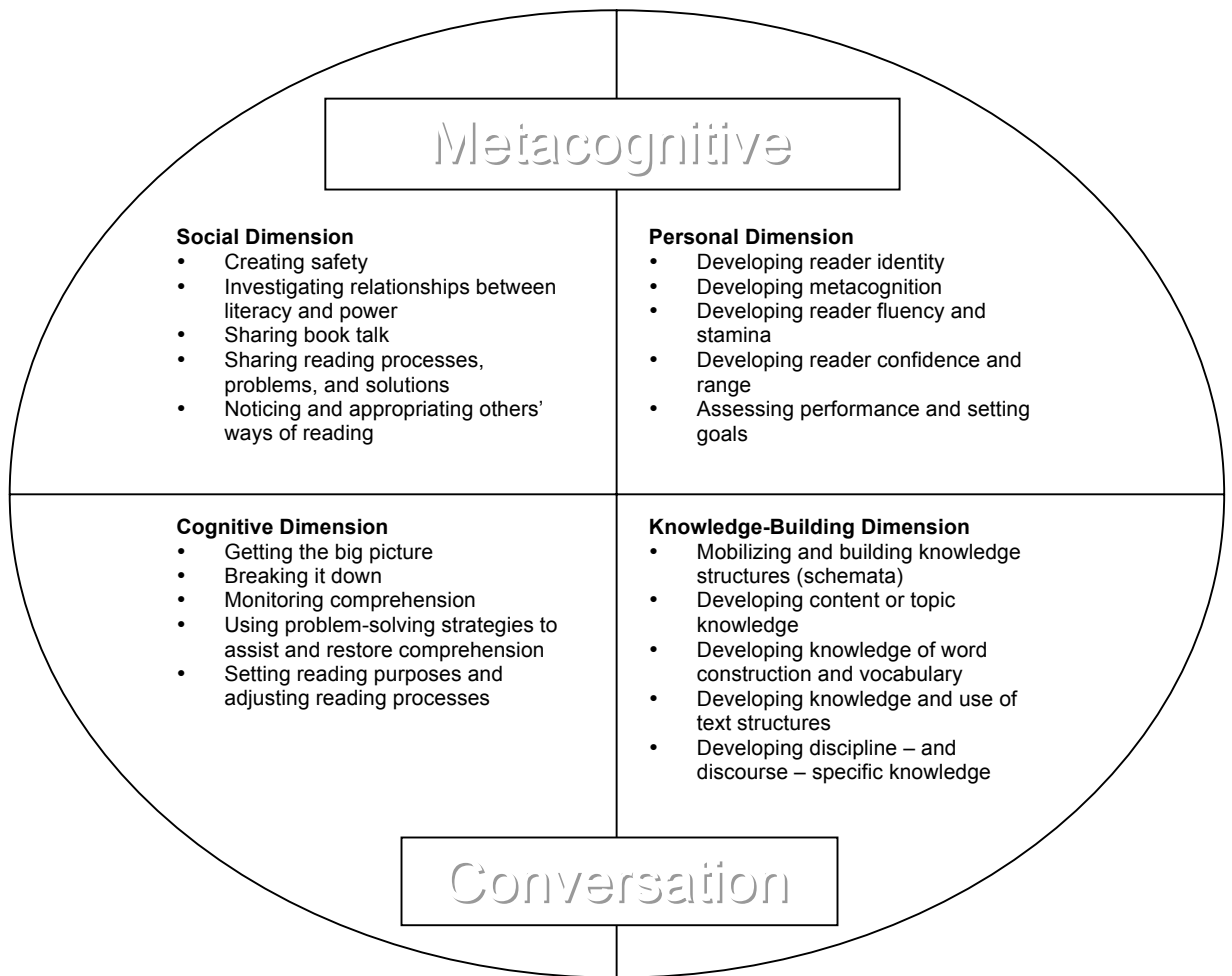


Figure 17. Dimensions de « Reading Apprenticeship »

### 1.1.1.2. La dimension sociale de « Reading Apprenticeship » : construire une communauté d'élèves en réflexion sur la lecture

La dimension sociale de RA implique tout d'abord l'instauration d'un climat de sécurité au sein du groupe-classe ainsi qu'un usage adéquat des interactions avec les pairs : ces deux composantes sont essentielles pour susciter et soutenir les risques pris par les élèves lorsqu'ils acceptent de se confronter à des textes exigeants. Lorsque les élèves partagent leurs difficultés avec les textes, notamment au sein de leurs « journaux de bord métacognitifs », ils apprennent avant tout que les tâtonnements, doutes et obstacles sont un bon point de départ pour faire signifier le texte. Ils deviennent ainsi en quelque sorte une communauté de lecteurs au sein de laquelle diverses ressources, divers points de vue, diverses interprétations sont reconnus et valorisés.

*We can only imagine how difficult it would be for students to engage in the reading process if they did not feel safe. In a safe environment and within the Reading Apprenticeship model, students should be able to share “book talk” openly through their metacognitive reading logs, regardless of the type of text they are discussing. (Braunger et al., 2005 : 29)*

Dans une classe qui pratique le programme RA, l'interaction entre l'enseignant et les élèves comme entre les élèves eux-mêmes doit permettre d'apprendre à propos de soi ou des autres comme lecteur(s), mais aussi à propos des textes et de leur fonctionnement, ainsi qu'à propos de la diversité des procédures permettant de comprendre un texte et des stratégies permettant de résoudre les difficultés qui surviennent dans la rencontre avec les textes. Ainsi, le travail en groupe n'apparaît pas comme une option possible dans l'organisation de la classe, mais bien plus comme une condition essentielle pour que l'apprentissage puisse avoir lieu.

Les élèves s'interrogent par ailleurs, sous la conduite de l'enseignant, sur le pouvoir que donne un niveau élevé de littératie : ils observent et regardent agir des lecteurs qui, dans nos sociétés, lisent, ce qu'ils lisent et ce que signifie pour eux l'activité de lecture. Ils enquêtent, de la même façon, sur les personnes qui ne lisent pas, sur les raisons qui conduisent à cette non-lecture ou à l'illettrisme, sur les effets possibles dans la vie des personnes non lectrices.

Enfin, dans la mesure où l'engagement des élèves dans la lecture (par exemple en termes de « quantité » de lecture) augmente lorsque des pairs reconnus et valorisés ou l'enseignant présente(nt) des livres à lire et conseille(nt) sur la manière d'opérer un choix, l'interaction sociale, dans une classe RA, vise aussi l'échange, initié par les élèves comme par l'enseignant, à propos de livres qui ont plu ou suscité l'intérêt.

On le voit, la dimension sociale du programme doit se traduire par des effets significatifs sur la motivation des élèves à s'engager dans la lecture de textes variés.

### *1.1.1.3. La dimension personnelle de « Reading Apprenticeship » : créer un sens de l'action*

La dimension personnelle de RA touche au développement d'une identité de lecteur, d'un sentiment d'habileté et de capacité à persévérer qui prennent appui sur les stratégies que les apprenants possèdent et mobilisent efficacement, par exemple dans des situations de lecture extrascolaires. Pour y parvenir, il s'agit d'explorer les identités de lecteurs et de sonder le degré de conscience qu'ont les élèves de leur propre activité de lecteurs ; mais aussi de construire et proposer des buts à atteindre et des

raisons de lire. En particulier, pour accompagner des adolescents non lecteurs, l'enseignant doit mettre en place des situations de lecture de textes qui déboucheront, pour les élèves, sur la réussite en termes de compréhension et d'acquisition de connaissances.

Bien sûr, comme le précise Kate Braunger, les dimensions sociale et personnelle du modèle « Reading Apprenticeship » sont étroitement inter-reliées :

*Providing students access to each other's reading processes, preferences, and difficulties helps individuals in the group expand their own repertoire of strategies, tastes, purposes, and goals as readers.* (Braunger et al., 2005: 31)

#### 1.1.1.4. La dimension cognitive de « Reading Apprenticeship » : élaborer une boîte à outils de la compréhension

La dimension cognitive de RA touche au développement des processus mentaux du lecteur, y compris les stratégies de compréhension et de « dépannage », domaine privilégié d'intervention en remédiation des difficultés de lecture.

*In a Reading Apprenticeship classroom, the work of generating cognitive strategies that support reading comprehension is carried out through classroom inquiry and includes group discussion of when and why particular cognitive strategies are useful. Strategies aren't learned for their own sake but rather to enable students to handle increasingly complex text, initially with support and gradually on their own.* (Moore, Bean, Birdyshaw et Rycik, cités dans Braunger et al., 2005 : 33)

Ainsi, l'attention demeure focalisée sur les contenus du texte (ou sur les contenus disciplinaires que le texte permet de s'approprier), non sur les stratégies elles-mêmes. Il s'agit dès lors d'enseigner non seulement la procédure à suivre, la démarche à mettre en œuvre, mais bien davantage les situations dans lesquelles celle-ci pourrait les aider à comprendre : « in this sense, strategies in an RA class are generative, rather than applied » (Braunger et al., 2005 :33).

#### 1.1.1.5. La dimension « élaboration de connaissances » de « Reading Apprenticeship » : construire et étendre les connaissances des contenus référentiels, des textes et des discours

Cette dernière dimension de la RA implique l'identification et l'accroissement des connaissances que les élèves mobilisent lorsqu'ils vont à la rencontre des textes, connaissances relatives tant aux indices de types et genres textuels, à la structure du texte, qu'aux thèmes, objets et contenus abordés ou au lexique, à la morphologie des mots, à la syntaxe...

Développer les connaissances grâce auxquelles les adolescents se révéleront capables de lire progressivement des textes plus nombreux et plus variés requiert davantage que l'apport d'éléments de contextualisation, par exemple à travers des activités de prélecture. De la même manière, si le lexique conditionne en partie la compréhension d'un texte, celui-ci reste trop souvent travaillé au sein d'un texte particulier : les élèves ont peu l'occasion de rencontres répétées avec des termes ou des concepts dans une large diversité de textes. On sait pourtant que de nombreux termes très fréquents dans les usages scolaires toutes disciplines confondues revêtent des significations largement divergentes et conduisent à des traitements divers en termes de tâches à résoudre. Il en va de même pour les structures textuelles, variables elles aussi selon les disciplines, qui jouent un rôle important dans la capacité des élèves à comprendre les textes et à organiser leurs connaissances. Cette quatrième dimension présente, me semble-t-il, d'étroites relations avec la troisième. Les connaissances mobilisées pour comprendre un texte font en effet partie des composantes cognitives, voire métacognitives, de l'activité de lecture. Dans cette mesure, on aurait sans doute gagné à les intégrer au sein d'une seule troisième (et dernière) « dimension (méta)cognitive ».

#### 1.1.1.6. La conversation métacognitive

Dans « Reading Apprenticeship », les dimensions sociale, personnelle, cognitive ainsi que l'élaboration de connaissances sont prises en charge conjointement à travers les « conversations métacognitives » : des échanges réflexifs à propos des processus et stratégies mobilisés par les élèves et l'enseignant en situation de lecture, à propos de la nature de l'activité de lecture et des manières de faire des uns et des autres.

*This metacognitive conversation is carried on both internally, as teacher and students reflect on their own mental processes, and externally, as they share their reading processes, strategies, knowledge resources, motivations, and interactions with and affective responses to texts. The social interaction and expert scaffolding that support the external metacognitive conversation gradually lead to internal control and exercise of metacognition in adolescent readers. Over time, adolescent readers become aware of and able to manipulate these metacognitive processes to support comprehension with a variety of texts, and of equal importance, to sustain engagement and comprehension with difficult texts. (Braunger et al., 2005: 39)*



La conversation métacognitive<sup>59</sup> devient ainsi une routine de la classe, un « geste professionnel » quotidien de l'enseignant. Ball et Cohen décrivent cette conversation professionnelle focalisée sur l'apprentissage comme « a narrative of inquiry » (dont la traduction littérale approcherait d'*histoire d'enquête*), qu'ils opposent au mode de parole dominant des enseignants, « a rhetoric of conclusions » (*rhétorique des conclusions*) très souvent focalisé sur l'identification des problèmes et la recherche de solutions immédiates (Ball et Cohen, 1996 : 16).

#### 1.1.1.7. Les apports de « Reading Apprenticeship » à la recherche-action

Le dispositif mis en œuvre dans le cadre de la recherche-action qui fait l'objet de cette thèse doit plusieurs de ses principes, mais aussi de ses démarches et outils, à « Reading Apprenticeship ». Il comporte tout d'abord les quatre dimensions constitutives du RA, trois d'entre elles (les trois dernières) étant placées sous le contrôle de la métacognition :

- de la dimension sociale, notre équipe a retenu l'importance à accorder à la (re)construction d'un sentiment de sécurité lectorale à l'échelle du groupe, mais aussi les efforts à mener pour faire de la classe une communauté de lecteurs où les erreurs sont non seulement permises mais appréhendées comme point de départ incontournable pour faire advenir la compréhension ;
- de la dimension personnelle est conservée, en ligne de mire, la nécessité d'œuvrer à la construction d'une identité de lecteur et, au-delà du programme RA, à la (re)conquête d'une position de sujet lecteur ;
- de la dimension cognitive est tirée la volonté d'accompagner les tentatives de compréhension des élèves ; de rendre visible, par des retours réflexifs autant que par des anticipations des opérations à effectuer, le travail actif du lecteur-compreneur ; d'explicitier les procédures mises en œuvre dans des situations particulières et d'interroger collectivement leur pertinence et leur possible transfert dans d'autres situations ; de collecter, garder trace et organiser les difficultés de compréhension posées par les textes lus en même temps que les stratégies de dépannage et de dépassement de ces difficultés ;

---

<sup>59</sup> On peut noter qu'André Ouzoulias adopte cette même démarche dans les MACLÉ (« Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture ») au travers des « échanges métacognitifs » qui visent à « entrer de manière plus consciente dans l'apprentissage de la lecture, à mieux cerner la nature de leurs [celles des élèves] difficultés personnelles et à y faire face de manière plus adaptée » (Ouzoulias, 2004 : 43, voir aussi 151-154). Les échanges métacognitifs sont, dans ce programme de remédiation, centrés tout à la fois sur ce que l'on fait quand on lit, sur les stratégies de compréhension, sur la reconnaissance des mots écrits et sur l'orthographe en production.

- enfin, de la dimension « élaboration de connaissances » - que je serais davantage tentée de placer, avec la dimension cognitive, sous la bannière d'une « dimension (méta)cognitive » - l'équipe a retenu la mise en place de démarches orientées vers l'élaboration de connaissances sur l'acte de lire (ici notamment par le biais d'un modèle évolutif de la lecture), sur les textes littéraires et leur fonctionnement, sur les lecteurs et leur « monde de signification » ; les connaissances relatives aux disciplines scolaires, aux types et genres de textes, aux discours et aux différents aspects linguistiques (lexique, syntaxe...) sont ici moins directement pris en compte<sup>60</sup>.

Enfin, la « conversation métacognitive », démarche pédagogique exploitée au sein du « Reading Apprenticeship » pour l'ensemble des quatre dimensions constitutives du programme, n'est pas sans rappeler, on le verra plus loin, certains des échanges suscités par les enseignantes en classe, par exemple lors de discussions à partir d'anticipations, de débats interprétatifs ou lors des « retours réflexifs » collectifs sur les activités réalisées, mais elle se rapproche également des entrevues avec la chercheuse, dont on soulignera le double usage aux fins de la recherche et de la formation des lecteurs.

### 1.1.2. « La lecture littéraire, une voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture » (Catherine Tauveron, 2005)

#### 1.1.2.1. *Les principes sous-jacents aux démarches d'enseignement mises en œuvre dans la recherche « La lecture littéraire, une voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture »*

La recherche initiée par Catherine Tauveron et son équipe de l'IUFM de Rennes sur les lecteurs en difficulté à l'école primaire pose tout d'abord un ensemble d'hypothèses inter-reliées.

- Celle, premièrement, que « les mauvais lecteurs ont moins des difficultés techniques qu'une absence de représentation des profits symboliques qu'ils peuvent tirer de la lecture » (Chauveau, 1997).
- Celle, deuxièmement, de la pertinence à dissocier, en situation d'enseignement, les difficultés de déchiffrage et les difficultés de compréhension en dépit de leur inextricable relation (les unes vont souvent de pair avec les autres) et, plus

<sup>60</sup> La recherche dont il est question s'inscrit dans le champ de la didactique de lecture *littéraire*, non dans ceux – tout aussi porteurs – de la lecture en général ou de la lecture scolaire (au sens de « lecture disciplinaire »). Ceci explique le choix d'écarter, dans ce contexte de recherche précis, les aspects énoncés.

précisément, de l'intérêt de travailler la compréhension tant avec des élèves qui cumulent difficultés de déchiffrage et difficultés de compréhension qu'avec des élèves qui ont des difficultés de déchiffrage mais sont de bons compreneurs (de textes lus à haute voix par l'enseignant). Cette hypothèse vise à « dessiner une autre voie d'action possible », à côté de celle qui privilégie les aspects techniques de la lecture (Tauveron, 2005 : 111).

Parmi les fondements qui sous-tendent la recherche de cette équipe, pointons ensuite :

- la nécessaire conceptualisation de la lecture littéraire et de son introduction en classe « comme jeu avec un texte qui a du jeu, dès l'entrée dans l'écrit » (conceptualisation mise au point à l'occasion d'une recherche INRP antérieure, « Didactisation de la lecture littéraire du récit à l'école élémentaire ») (Tauveron, 2005 : 73) ;
- la conception « de principes et de dispositifs didactiques permettant, dans une démarche de résolution de problèmes, la rencontre singulière de l'élève singulier avec un texte singulier et, dans l'intersubjectivité, le partage des rencontres singulières, l'examen argumenté de leur validité dans un espace où doivent être respectés et les droits du lecteur et les droits du texte, ceux du premier s'arrêtant en principe où commencent ceux de l'autre » (Tauveron, 2005 : 73).

Fortes de ces principes, la chercheuse fait alors le choix de quelques variables à introduire, dont les effets sont étudiés avec précision sur une population d'une vingtaine d'élèves rencontrant des difficultés de déchiffrage et de compréhension :

- des variables qui concourent à la clarification des tâches du maître (poursuite d'objectifs d'apprentissage explicites) et de l'élève (explicitation des stratégies de compréhension du texte littéraire), parmi lesquelles pointons l'option de travailler la difficulté, avec des élèves en difficulté, sur des textes littéraires posant des problèmes circonscrits et surmontables de compréhension et/ou d'interprétation (le recours au littéraire s'explique par la capacité de la littérature de jeunesse à symboliser l'affectif et à donner dès lors la possibilité d'exprimer de l'affectif au travers de la symbolisation) ; ce choix permettant simultanément une clarification des attentes du texte et une « opération de déculpabilisation » qui consiste à déporter la difficulté des élèves vers le texte afin de décharger ces derniers de la responsabilité de l'erreur (Tauveron, 2004, 2005) ;

- des variables qui ouvrent un espace intersubjectif d'expression, de négociation de sens et d'entraide ; cet espace « invite à résoudre de manière ludique des énigmes, encourage l'initiative de chaque élève, prend en compte les modes de réception singuliers, tolère et provoque la pluralité interprétative et le débat, et permet enfin que la lecture de l'un aide à formuler ou à approfondir la lecture de l'autre » (Tauveron, 2004 : 58), les règles de ce jeu interactif étant par ailleurs explicitées.

L'introduction de ces deux groupes de variables vise à la fois à accroître la sécurité lecturale des élèves en difficulté et à favoriser l'enrôlement de ces derniers dans les tâches en privilégiant le choix de leur confier de véritables responsabilités intellectuelles.

#### *1.1.2.2. Caractéristiques des dispositifs expérimentés et effets constatés sur les élèves suivis dans le cadre de la recherche*

Loin de prétendre à un relevé exhaustif et précis des dispositifs expérimentés dans le cadre de cette recherche, je me bornerai à pointer quelques instruments et démarches qui semblent avoir été privilégiés par l'équipe de Catherine Tauveron lors de cette recherche.

Tout d'abord, les échanges de classe sont abondamment exploités à des fins d'apprentissage : reformulation (rappel d'un texte ou synthèse récapitulative d'une discussion sur un texte) ; dialogue d'un élève avec le texte ou de plusieurs élèves sur le texte consistant à poser des questions, à chercher des réponses à ses questions ou à celles des autres, à discuter de la validité d'inférences ou d'hypothèses interprétatives au moyen de retours précis au texte, à modifier éventuellement sa lecture initiale, à mettre en relation avec d'autres textes, à émettre un jugement de valeur...

Ensuite, des « écrits de travail personnels » sont régulièrement proposés par les maîtres pour générer une posture de compréhension/interprétation active chez les jeunes lecteurs. Ces écrits prennent des formes diverses : « journal de bord de lecture dans le cas de la lecture longue, reformulation, questions posées par le texte qui n'ont pas de réponses dans le texte, interprétation d'un passage polysémique sélectionné par le maître, argumentaire sur les interprétations collectées, réponse à un questionnaire déstabilisateur, remplissage d'un blanc du texte, rédaction d'une suite immédiate, narration de lecture, écrit-mémoire de lecture... » (Tauveron, 2005 : 76). Ils sont investis de diverses fonctions. Du côté de l'élève, ils assurent une « fonction de

réassurance » par l'occasion qu'ils constituent pour l'élève « de dialoguer solitairement avec le texte, d'exprimer sa réception singulière, de faire entendre le texte tel qu'il est filtré par sa voix, de dire ses émotions affectives ou esthétiques, tout comme la singularité de son voyage, de dire ce qu'il comprend mais surtout, sans sanction, ce qu'il ne comprend pas. [...] Ne pas comprendre devient avouable et l'aveu étant partagé [...] voit son impact négatif neutralisé » (Tauveron, 2005 : 77). Ces écrits assurent aussi une « fonction d'explicitation et de clarification pour soi », ainsi qu'au besoin, « une fonction d'autoévaluation » : l'écriture oblige l'élève à prendre le risque d'une lecture, de sa lecture qu'elle l'aide par ailleurs à penser. Au sein de la communauté lectorale, ces écrits ont une « fonction d'explicitation pour les autres » de même qu'une « fonction de mémoire » : trace d'une lecture personnelle en cours, l'écrit se prête aux échanges, à la socialisation, à la mise en résonance de différentes lectures, au débat interprétatif ; il offre ainsi une trace du cheminement, individuel ou collectif, du sens construit ou d'un parcours de lecteur(s).

Par ailleurs – et l'on rejoint là ce qui constitue à mes yeux un troisième aspect saillant des dispositifs testés dans le cadre de la recherche de Catherine Tauveron – les écrits de travail assurent, comme je l'ai précisé dans la deuxième partie de cette thèse, une « fonction d'évaluation » pour l'enseignant : ils permettent d'évaluer « les actes singuliers de lecture » (des incompréhensions ou des interprétations fines qui, sans de tels écrits, risqueraient bien de passer inaperçues, notamment parce qu'elles paraissent ne pas correspondre à l'image ou au profil que se fait l'enseignant d'un élève donné), mais aussi, sur la durée, « d'observer des glissements de positionnement, des modifications du rapport au livre ou des comportements de lecture » (Tauveron, 2005 : 77). On touche ici aux procédures et aux outils d'évaluation formative de la lecture littéraire que Catherine Tauveron intègre à la pratique enseignante quotidienne : les maîtres procèdent en effet à une observation régulière de leurs élèves au départ d'une collecte de traces (les écrits de travail ou les échanges). Ils portent attention, dans les outils qu'ils utilisent pour évaluer formativement les jeunes lecteurs, aux modalités d'évaluation génératrices d'erreurs (notamment aux consignes dont la formulation même provoque l'erreur...) ; prennent en compte certains obstacles initiaux à la compréhension (tels un rapport inadéquat à la fiction, une référence prioritaire aux données iconiques ou une faculté d'anticipation débridée) et sont conscients des possibles effets non désirés de certaines pratiques didactiques (telle l'anticipation lorsqu'elle est proposée trop tôt dans la découverte du texte et surtout, indépendamment de sa programmation volontaire par le récit) (Tauveron, 2005). Sur cette base, les maîtres se révèlent aptes à cerner l'évolution des

comportements et des compétences de leurs élèves en lecture. Ce diagnostic précis et évolutif apparaît comme une condition à l'efficacité des remédiations mises en œuvre et à leur ajustement.

Dans ses conclusions, la recherche sur la lecture littéraire avec des élèves en difficulté au primaire pointe divers effets positifs qui confirment les hypothèses en amont :

- l'accès de plusieurs des élèves suivis à une lecture interprétative, esthétique et symbolique ;
- la modification des représentations de la lecture, des postures lectorales et conversationnelles, de la conception de l'acte de lire et de la pratique de la lecture (de nouvelles stratégies d'accès au sens sont adoptées, telles que la relecture, le recours aux pairs...) ;
- le renforcement de l'estime de soi et de la sécurité lectorale ;
- bref, un investissement affectif et cognitif accru.

### *1.1.2.3. Les apports de « La lecture littéraire, une voie possible de (ré)conciliation » à la recherche-action*

Outre une partie essentielle des cadres théoriques et méthodologiques, ma recherche doit beaucoup à celle qui a été conduite par Catherine Tauveron en ce qui concerne le dispositif didactique expérimenté. Le souhait de l'équipe mobilisée autour de la présente recherche-action était en effet de ne pas restreindre l'intervention aux seuls aspects techniques de la lecture, mais d'opter pour le travail (explicite) de la compréhension/interprétation, notamment afin d'accroître la conscience métacognitive des élèves faibles lecteurs destinataires du dispositif.

Ensuite, le choix s'est d'emblée porté sur le littéraire comme mode de lecture susceptible de réconcilier les lecteurs précaires avec l'acte lexique et comme corpus, support des activités proposées. Réside, à la source de cette option, le postulat partagé avec la chercheuse de Rennes que les contenus culturels et symboliques des textes issus de la littérature (notamment de jeunesse) constituent une source de motivation puissante auprès des élèves peu performants, susceptible de favoriser leur investissement psychoaffectif et leur enrôlement dans les tâches (qui, répétées, les conduiront peu à peu à devenir meilleurs lecteurs), mais propre également à favoriser la prise de conscience des profits symboliques qu'ils peuvent tirer de l'acte de lire.

En outre, nos dispositifs font également la part belle à la difficulté par le recours à des textes posant des problèmes circonscrits et à des démarches qui impliquent un travail actif du lecteur pour résoudre ces problèmes : notre choix vise à refuser la simplification à outrance au nom de l'accessibilité des textes pour les élèves les moins performants, et à rechercher au contraire une véritable activité intellectuelle les amenant à (re)prendre le contrôle de leurs démarches autant qu'à restaurer leur confiance dans leurs capacités.

On l'a déjà pointé plus haut, la classe s'ouvre, par le recours à des activités spécifiques, comme un espace d'interaction destiné à accueillir et encourager toute manifestation de la relation avec les textes, de la compréhension telle qu'elle advient (c'est-à-dire souvent accompagnée de doutes, de confusions, d'errements...), de la confrontation de différentes lectures et de la négociation collective du sens des textes. Elle est aussi le lieu où les démarches et procédures de construction du sens et d'interprétation sont explicitement identifiées, interrogées, questionnées du point de vue de leur effet et de leur pertinence.

Enfin, nos dispositifs didactiques ménagent une large place à l'exploitation d'écrits réflexifs, personnels ou collectifs qui aident à construire, penser, relire « sa lecture ». Ils reposent, de la même manière que dans la recherche de l'équipe de l'IUFM de Rennes, sur une observation régulière des élèves par les maîtres et sur l'évaluation fine, à des fins formatives, de leurs difficultés, de leurs progrès et des déplacements qui s'opèrent, par le recours à un faisceau d'indices convergents.

### 1.1.3. *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs* (Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, 2009)

Le début de l'année 2009 voit la parution d'un ouvrage très attendu par les professionnels de l'enseignement. *Lector & Lectrix* (Cèbe et Goigoux, 2009) se présente comme un outil didactique innovant qui propose un enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes narratifs, à destination d'élèves entre neuf et quatorze ans.

Issu d'une recherche-développement de longue haleine, l'instrument didactique se veut à la fois adapté aux caractéristiques des élèves faibles et mauvais lecteurs et compatible avec les conceptions pédagogiques et les compétences professionnelles des enseignants. Les auteurs, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, ont ainsi conçu leur travail d'élaboration d'un tel outil au départ d'une triple analyse à priori (dont je rends

compte dans la première partie de cette thèse) : de l'activité de compréhension de textes, des difficultés des élèves et des pratiques des enseignants – analyse préalable qui se situe dans le droit fil des modèles de la conception (Rabartel et Pastré, 2005). La prise en compte de l'activité des enseignants dans le travail de conception de l'instrument constitue sans conteste l'un des atouts majeurs de ce projet. L'ouvrage est en réalité le troisième prototype instrumental, fruit de l'élaboration progressive, de l'expérimentation, de l'étude des mises en œuvre des premiers artefacts grâce à des observations *in situ* et des rencontres régulières avec les utilisateurs ; il se présente ainsi comme le résultat d'ajustements adaptés.

### *1.1.3.1. Les principes didactiques et pédagogiques de Lector & Lectrix*

L'instrument privilégie les compétences qui « paraissent être les plus fragiles et les moins bien enseignées par les professeurs » (Cèbe et Goigoux, 2009 : 7) : à savoir, les compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture). Ce sont elles qui déterminent le fil conducteur du programme dont les activités favorisent aussi, secondairement, le développement des quatre autres ensembles de compétences mobilisées dans l'acte de lire : les compétences de décodage, les compétences linguistiques, les compétences textuelles et les compétences référentielles. De la même manière que Catherine Tauveron postulait l'impact positif, sur les élèves en difficulté d'identification de mots, d'une intervention centrée sur la compréhension, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux « [comptent] sur l'intensité et la quantité des activités de lecture proposées pour consolider l'automatisation de la reconnaissance des mots » (Cèbe et Goigoux, 2009 : 7).

En outre, sur la base de leurs travaux antérieurs (Cèbe et Goigoux, 1999 ; Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004), les chercheurs postulent que l'intérêt et la motivation des élèves en situation de difficulté avec la lecture ne résident pas seulement dans le choix des textes (notamment dans les profits symboliques retirés des textes littéraires), mais que l'apprentissage et la prise de conscience des procédures efficaces, le développement des performances et du sentiment de contrôle constituent aussi une source privilégiée de motivation. Si les auteurs reconnaissent que « les dynamiques cognitives et psychoaffectives se renforcent mutuellement » (Cèbe et Goigoux, 2007 : 197), ils soutiennent néanmoins que les élèves gagnent, pour accepter d'entrer dans les activités complexes proposées, à être « remobilisés » par l'apprentissage des procédures efficaces pour comprendre les textes et par la réflexion à leur propos : la remobilisation visée est donc d'abord d'ordre cognitif.



Le programme d'aide aux lecteurs en difficulté *Lector & Lectrix* repose sur un ensemble organisé de principes didactiques et pédagogiques. Ainsi les principes didactiques organisateurs de la méthode (Cèbe et Goigoux, 2009 : 17-21) consistent-ils à :

- rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture (en évitant le recours précoce aux questionnaires écrits qui renforcent une conception erronée de la lecture et l'utilisation de conduites inefficaces, en invitant les élèves à porter un jugement sur la confiance qu'ils accordent à leur propre compréhension afin de les inciter à plus de vigilance...);
- inciter à construire une représentation mentale (à travers des activités de « construction d'une représentation mentale verbalisante » qui conduisent les élèves à comprendre que lire consiste à traduire dans des termes personnels...);
- inviter à suppléer aux blancs du texte (en développant chez les élèves une posture de collaboration avec le texte, en les entraînant à distinguer ce que le texte dit et ce qu'il ne dit pas mais laisse le soin au lecteur de lire entre les lignes, en développant chez les élèves la conscience de la pluralité des lectures possibles d'un même texte à la condition que celles-ci soient socialement partagées...);
- conduire les élèves à s'interroger sur les pensées des personnages (en allant au-delà de ce que le texte dit explicitement...);
- faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser (par le biais de tâches de paraphrase et de reformulation centrées sur les idées et non sur les mots du texte, en interrompant la lecture pour réaliser des synthèses intermédiaires, en réalisant des tâches sans recours possible au texte et anticipées comme telles par les élèves quant aux procédures qu'ils pourront utiliser...);
- réduire la complexité au sein d'une même tâche (par le recours ponctuel à la lecture à haute voix de l'enseignant qui favorise la mémorisation et la connaissance du texte et libère dès lors de l'énergie attentionnelle pour la réflexion collective, par le biais de tâches aisément réalisables qui permettent de réfléchir aux procédures mises en œuvre pour les mener à bien, par la réflexion sur les procédures utilisées par d'autres pour réaliser des tâches de lecture, par des tâches d'intégration de l'ensemble des compétences exercées...);

- apprendre aux élèves à ajuster les stratégies aux buts fixés (en veillant à diversifier les intentions de lecture et à les expliciter...);
- faire du lexique un objectif permanent (par le recours à des tâches préparatoires ou en cours de lecture qui visent l'explication du vocabulaire utile et sa mémorisation, par l'utilisation du contexte ou des connaissances référentielles pour formuler des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu...);
- planifier un enseignement explicite (en annonçant et en expliquant les apprentissages visés, en présentant les problèmes à résoudre et les procédures à employer...).

Du côté pédagogique, les auteurs attribuent les principes suivants (Cèbe et Goigoux, 2009 : 21-25) aux démarches et activités qu'ils proposent :

- favoriser la clarté cognitive à propos de l'activité de lecture mais aussi du dispositif d'enseignement (par une explication du but de toutes les tâches, par l'anticipation des procédures à mobiliser pour les réaliser et par la mise en relation de celles-ci, au terme de la lecture, avec le résultat obtenu, par la réalisation de synthèses des apprentissages sous la forme de fiches mémoires...);
- assurer une attention conjointe (en laissant à tous les élèves le temps de réaliser les tâches demandées avant d'envisager une mise en commun, notamment par le recours à l'écrit personnel préalable...);
- favoriser l'engagement des élèves dans les activités en visant l'accroissement de leur sentiment de compétence en lecture plutôt que celui de l'intérêt qu'ils portent aux textes lus ;
- stabiliser les formats par le recours à des scénarios uniformisés et donc prévisibles, de façon à assurer une expérience suffisamment prolongée pour déboucher sur de réels apprentissages, mais aussi afin de permettre l'anticipation par les élèves des procédures à mobiliser et le contrôle accru de leur activité (cette stabilité est un vecteur de sécurité, une condition du renforcement du sentiment de compétence qui permettra à son tour de nouveaux progrès) ;
- répéter sans lasser en exerçant une même procédure dans de nombreuses tâches dont les buts varient, en diversifiant les modes d'organisation sociale ou les consignes...;

- enseigner les procédures requises par les tâches scolaires les plus couramment proposées (en dépit de leur caractère innovant ou non), comme le questionnaire de lecture, qui nécessite une élucidation des contrats évaluatifs implicites ;
- concevoir une planification ajustée aux besoins des plus faibles lecteurs assortie d'une différenciation à destination des élèves les plus performants ou les plus autonomes.

### 1.1.3.2. Les apports de *Lector & Lectrix* à la recherche-action

Les apports des propositions formulées par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux dans le but d'aider les enseignants à prendre en charge les déficits de lecture de leurs élèves sont bien entendu nombreux et diversifiés. Au sein de l'équipe de recherche, nous adhérons tout d'abord à la triple analyse à priori :

- de la compréhension de textes comme activité impliquant cinq ensembles de compétences simultanément requises (compétences de décodage, compétences linguistiques, textuelles, référentielles et stratégiques) – ce modèle de l'acte de lire fait l'objet d'une analyse précise dans la première partie de la thèse ;
- des difficultés de compréhension comme cumul de plusieurs déficits (des malentendus sur la nature de l'activité de lecture, un déficit de construction des stratégies requises pour comprendre, une compréhension « en îlots ») – cette typologie des difficultés de lecture est elle aussi reprise dans la première partie de la thèse ;
- de l'activité enseignante comme partiellement déficitaire mais aussi – et surtout – comme porteuse de développements dès lors qu'elle se centre sur l'enseignement explicite de stratégies au moyen d'instruments didactiques adéquats (Cèbe et Goigoux, 2007).

Par ailleurs, dans la droite ligne des auteurs de *Lector & Lectrix*, nous optons pour le recours à la métacognition comme modalité privilégiée d'aide aux lecteurs précaires : il s'agit ainsi de viser la clarté cognitive sur l'activité de lecture et sur sa propre activité de lecteur comme sur les tâches et sur les procédures qui permettent de les réaliser. Ce choix s'explique par le caractère intégrateur de la métacognition : elle exerce en effet un contrôle sur les autres sous-ensembles de compétences. Notons au passage

que cette option rejoint celle adoptée par Catherine Tauveron de décentrer la remédiation à apporter aux élèves mauvais lecteurs des seuls aspects techniques de l'acte de lire. Dans nos dispositifs comme dans ceux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, la clarté cognitive s'acquiert et se renforce progressivement par l'élaboration de synthèses (dans notre cas, évolutives) des apprentissages réalisés.

Nous partageons ensuite avec les concepteurs de *Lector & Lectrix* le principe de recherche d'une « stabilité des formats » : dans nos séquences d'enseignement, cette stabilité s'incarne notamment dans le choix de ménager (presque) toujours une première place aux réflexions et tentatives individuelles avant d'aborder des démarches collectives ; elle s'illustre aussi dans les moments de « retour réflexif » sur une activité (ses enjeux, les procédures qu'elle a mobilisées, les connaissances qu'elle permet d'acquérir sur l'activité de lecture...) qui sont proposés de façon systématique à la fin de chaque activité.

Enfin, les convergences entre les dispositifs de Cèbe et Goigoux et les nôtres s'observent dans le choix privilégié de textes narratifs pour développer les compétences de lecture. Sur ce point toutefois – et cela nous conduit vers l'examen de quelques divergences dans les options prises –, nous avons volontairement recours aux textes littéraires comme source de motivation possible des élèves en difficulté avec la lecture (à côté de l'apprentissage des procédures efficaces de compréhension, du développement des performances et de l'accroissement du sentiment de contrôle) : les textes littéraires, issus principalement de la littérature de jeunesse dans nos séquences, nous apparaissent comme une condition de la prise de conscience, par les élèves, des profits symboliques qu'ils peuvent tirer de l'activité de lecture, mais aussi comme un support puissant pour stimuler les élèves à s'impliquer psychoaffectivement et à entrer dans des débats d'interprétation (on a déjà montré à quel point le sentiment d'appartenance à une communauté de lecteurs peut accroître la motivation interne à l'égard de l'activité de lecture). Les textes privilégiés dans nos dispositifs d'intervention font en outre la part belle aux textes intégraux (facteur à nos yeux susceptible de favoriser le « plaisir » et le désir du texte) là où les chercheurs de Genève et d'Auvergne exploitent plutôt (mais pas exclusivement) des extraits de textes. Il nous paraît en effet important de reconnaître la particularité et la force d'une lecture littéraire de textes issus de la littérature et d'éviter que les textes ne s'imposent d'abord comme prétextes à de l'entraînement (méta)cognitif.

Sur le registre des distinctions d'avec le duo de chercheurs, il faut aussi pointer le statut reconnu à la difficulté : nos séquences portent sur des textes choisis pour les difficultés qu'ils posent à leurs lecteurs et exploitent des démarches qui, parfois,

renforcent volontairement ces difficultés (songeons par exemple à la technique du dévoilement progressif du texte qui peut sensiblement accentuer le caractère « piégeant » ou prolonger la période de « compréhension erronée » avant de faire advenir la compréhension adéquate). Toutefois, si la difficulté est recherchée en ce qu'elle conditionne le développement des compétences des lecteurs faibles, elle est aussi précisément cernée et circonscrite de telle sorte que les textes comme les démarches soient à la portée des élèves. En cela, nous rejoignons dès lors Sylvie Cèbe et Roland Goigoux qui tentent de doser les facteurs de complexité au sein d'une même tâche.

Enfin, là où *Lector et Lectrix* établit une progression par procédures (qui sont parfois des processus) de lecture (par exemple, construire une représentation mentale, suppléer aux blancs du texte...), les séquences didactiques de cette recherche, dont l'entrée est plus textuelle que procédurale, mobilisent toujours conjointement plusieurs processus et/ou stratégies. Si les processus sont bien travaillés explicitement, ils ne le sont toutefois pas de manière isolée, mais plutôt de façon contextualisée (le texte, par définition, mobilise plusieurs opérations mentales simultanément). La prise de conscience des procédures efficaces dans le travail de compréhension doit ici se faire par la réflexion sur l'action propre ou sur celle des pairs (plus rarement à partir de l'activité de lecteurs fictifs) : elle résulte dès lors d'une démarche que l'équipe souhaite à la fois inductive et explicite (plutôt qu'expositive).

## **1.2. Les dispositifs mis en œuvre dans la recherche-action : les principes didactiques et pédagogiques qui les sous-tendent**

Si les principes sous-jacents aux dispositifs mis en œuvre au fil de deux années scolaires ont déjà été partiellement circonscrits par le biais de la confrontation précédente à d'autres « programmes » d'aide aux élèves en difficulté de lecture, il s'agit à présent d'en proposer une synthèse organisée. Je présenterai, dans un premier temps, une schématisation des options générales ; dans un second, les trois axes d'action privilégiés au sein de la recherche.

### **1.2.1. Tentative de schématisation des options didactiques et pédagogiques retenues dans le cadre de la recherche-action**

Comme je cherche à le montrer par le schéma ci-après, les dispositifs conçus dans le cadre de la recherche-action « Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au 1<sup>er</sup> degré différencié » reposent, en amont, sur une triple conceptualisation

opératoire de la lecture littéraire (notamment en tant qu'activité de compréhension), des difficultés de lecture (identification des mots et compréhension) des élèves mauvais lecteurs au début du secondaire, et des interventions didactiques et pédagogiques adaptées aux difficultés spécifiques de compréhension. Cette conceptualisation fait l'objet de la première partie de cette thèse. Elle débouche sur des modélisations (provisoires, comme toute modélisation ne peut que l'être) proposées dans les synthèses intermédiaires à l'issue de chacun des chapitres qui constituent cette partie.

Les options générales et les options particulières de la recherche, qui constituent les postulats de cette recherche, reposent sur ces modélisations préalables. Du côté des options générales, pointons comme nous l'avons déjà fait :

- le choix de textes littéraires intégraux (issus principalement de la littérature de jeunesse) considérés comme sources potentielles de motivation interne, de prise de conscience des profits engendrés par l'acte de lire, choisis en fonction de critères d'attractivité et de complexité combinés (des problèmes circonscrits sont posés par les textes, mais sont néanmoins rendus accessibles notamment par les dispositifs didactiques) ;
- le recours à des tâches signifiantes pour les élèves (et non seulement habituelles au sein de la sphère scolaire), impliquant des situations de lecture intégratives, proches d'une lecture « naturelle » ou « authentique » (si les processus et les stratégies gagnent à être clairement identifiés, voire parfois isolés dans un travail systématique, ils demeurent néanmoins exercés et mobilisés conjointement, dans la mesure où le texte lui-même implique une telle imbrication) ;
- le choix de la métacognition comme mode d'intervention privilégié auprès des lecteurs en difficulté, dans la mesure où celle-ci exerce un contrôle sur l'ensemble des autres sous-compétences de l'acte de lecture, caractérise les élèves les plus fragiles par contraste avec les bons lecteurs et figure parmi les compétences les moins bien enseignées par les professeurs.

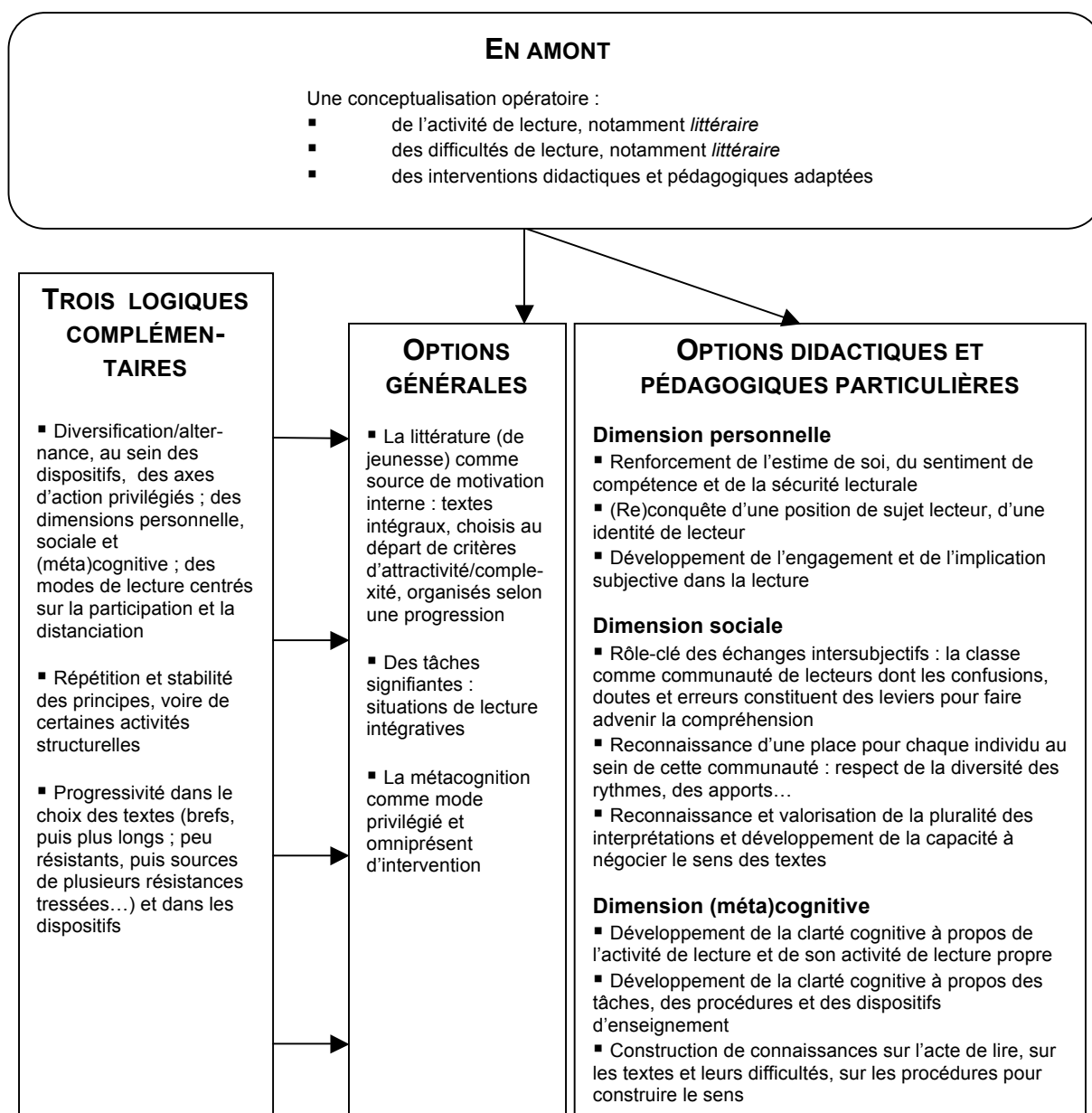
Outre les options générales, les dispositifs mis en œuvre reposent aussi sur des options didactiques et pédagogiques particulières, réparties au sein de trois catégories selon qu'elles touchent aux sphères personnelle, sociale ou cognitive. Dans leur composante personnelle, les dispositifs conçus visent prioritairement le renforcement de l'estime de soi, du sentiment de compétence et de la sécurité lectorale ; la (re)conquête d'une position de sujet lecteur, d'une identité de lecteur et le

développement de l'engagement (par un travail sur le temps consacré à la lecture, la diversité des lectures, l'intérêt et les attitudes envers la lecture) ; mais ils visent aussi l'accroissement de l'implication subjective dans la lecture (ce qui suppose une réhabilitation et une valorisation de la subjectivité du lecteur à l'école, « nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ») (Rouxel, 2007 : 69). Dans leur composante sociale, les séquences d'enseignement expérimentées reposent sur la construction, en classe, d'une communauté de lecteurs dont les confusions, les doutes et les erreurs constituent des leviers pour faire advenir la compréhension ; communauté au sein de laquelle chaque élève particulier se voit reconnaître une place particulière, où les manières de comprendre des uns et des autres trouvent à s'exprimer et où les interprétations diverses sont reconnues et valorisées (ce qui présuppose d'apprendre à négocier le sens des textes). Dans leur composante (méta)cognitive enfin, les dispositifs proposés visent le développement de la clarté cognitive des élèves non seulement à propos de l'activité de lecture et de leur propre activité de lecteur, mais aussi à propos des tâches de lecture, des procédures qui guident la compréhension et des modalités d'enseignement de ces procédures (ce qui implique d'amener les élèves à s'interroger sur ce que l'on est en train de faire et d'apprendre à travers ce « faire »). Le développement de la clarté cognitive fait simultanément advenir des connaissances nouvelles sur l'acte de lire, sur les textes et leurs difficultés, sur les procédures pour construire le sens.

Enfin, trois logiques complémentaires guident l'ensemble des dispositifs conçus et expérimentés dans le cadre de cette recherche-action.

- Une logique de diversification : à la fois des axes d'action privilégiés (cfr infra) ; des dimensions personnelle, sociale et (méta)cognitive et des modes de lecture (centrés sur la participation et/ou sur la distanciation).
- Une logique de répétition et de stabilité : à la fois des principes didactiques et pédagogiques et de certaines activités structurelles (proposées plusieurs fois au fil des deux années, avec des variations dans les supports, les objectifs, les modalités...).
- Une logique de progressivité : à la fois dans le choix des textes (brefs, puis plus longs ; peu résistants, puis sources de plusieurs résistances tressées...) et dans les dispositifs.

## Les postulats de la recherche : logiques, options générales et options didactiques et pédagogiques particulières



**Figure 18. Schématisation des options didactiques et méthodologiques de la recherche-action**

### 1.2.2. Trois axes d'action privilégiés : les lignes de force du programme

L'investigation de la littérature scientifique et professionnelle (cfr première partie de la thèse), notamment celle des instruments et dispositifs didactiques innovants dans le domaine de l'aide aux lecteurs en difficulté (cfr premier chapitre de la troisième partie), conduit, comme j'ai tenté de le montrer par la schématisation qui précède, à formuler



un ensemble de postulats didactiques à partir desquels sont pensés, conçus et ajustés progressivement les différents dispositifs didactiques expérimentés dans le cadre de la présente recherche-action.

Ainsi, il paraît pertinent pour penser nos interventions auprès des élèves en difficulté avec la lecture :

- d'adapter le choix des textes (le texte littéraire, avec sa propre règle du jeu complexe, ouverte ; choisi en fonction de critères d'attractivité/complexité) ;
- de proposer des activités signifiantes permettant de problématiser les textes seul et avec autrui ;
- de reconnaître et de favoriser l'implication subjective du sujet lecteur ;
- d'enseigner de manière explicite la compréhension ;
- de chercher à clarifier les représentations de l'acte de lire ;
- de développer les capacités d'autorégulation en lecture ;
- de renforcer l'estime de soi ;
- de penser l'évaluation comme outil d'orientation et de régulation de l'activité didactique.

Ces postulats de recherche se concrétisent, dans les dispositifs didactiques que je présente ci-après, autour de trois axes d'action prioritaires qu'il va s'agir à présent de décrire : familiariser avec l'objet-livre et ses lieux ; apprendre à construire du sens et à interpréter ; développer la métacognition. Ces axes rejoignent les trois orientations suggérées par Michel Dabène et François Quet pour « guider l'enseignant soucieux de jouer un rôle effectif de médiation entre ses élèves et le monde de l'écrit » :

*La première est essentiellement culturelle : elle met en cause la fonction de l'écrit dans la classe de français, ses usages, sa théorisation. La deuxième concerne les aides à la lecture de textes susceptibles de développer à la fois investissement personnel et construction de sens. [...] Une méthodologie de la lecture passe aussi par l'automatisation de processus réflexifs et l'élaboration de savoirs sur les textes et les procédures de lecture. (Dabène et Quet, 1999 : 123)*

Au préalable, notons que les compétences de décodage, appelées parfois microprocessus, ne sont pas retenues comme l'une des lignes de force du programme d'intervention : dans la foulée des recherches menées par Catherine Tauveron d'une part et Roland Goigoux d'autre part (cfr supra), l'équipe a en effet choisi de privilégier les compétences les plus fragiles qui se trouvent être aussi les plus intégratives (les compétences stratégiques, métacognitives) – en travaillant au développement de ces dernières, on touche aussi, de façon indirecte (et partant, en mobilisant un autre mode

d'efficacité<sup>61</sup>), aux autres compétences (notamment celles relatives aux aspects les plus techniques de la lecture). Si, comme on le verra par la suite, quelques-uns des élèves de notre échantillon de sujets rencontrent des problèmes d'identification des mots par assemblage graphophonologique ou par reconnaissance orthographique en raison d'une automatisation insuffisante de ces processus ; si leur lecture à voix haute se caractérise parfois par une oralisation hachée, tâtonnante, voire erronée (les fixations de mots sont plus longues et plus nombreuses ; certains sons, mots ou parties de mots sont remplacés par d'autres), la prise en charge de ces difficultés liées aux traitements de bas niveau ne constitue pourtant pas une voie d'intervention prioritaire dans le cadre de cette expérience. Ceci n'enlève bien entendu rien à l'intérêt – voire à la nécessité – de proposer des remédiations spécifiques, centrées sur la prise en charge de ce déficit d'automatisation des microprocessus, pour aider des élèves présentant des difficultés de lecture semblables à celles que rencontrent les sujets suivis dans ce travail.

Le choix de travailler prioritairement la compréhension, le développement d'une familiarité avec l'écrit et la métacognition s'explique, dans le cadre de cette étude, en partie par le caractère « acceptable » du déficit de maîtrise des microprocessus : il semble, d'après les premières observations conduites, que les difficultés manifestées par les élèves à ce niveau n'empêchent pas complètement l'activité de compréhension – mais cela reste bien entendu à vérifier. Ce choix tient aussi, comme plusieurs études l'ont montré (Rémond, 2003 ; Goigoux, 2003 ; Cèbe et Goigoux, 2007), au rôle prépondérant que semblent jouer la métacognition et l'enseignement de la compréhension dans le développement des compétences de lecture des adolescents – la situation n'étant pas la même s'agissant de jeunes enfants en difficulté de lecture qui tireront quant à eux davantage profit de remédiations centrées sur les microprocessus, notamment sur la conscience phonologique (Cain et Oakhill, 2007).

---

<sup>61</sup> Catherine Tauveron et son équipe émettent l'hypothèse que le malentendu des élèves faibles lecteurs à propos de l'acte de lire les conduit « à se crispier sur des opérations de bas niveau qu'ils croient déterminantes et qu'ils échouent à mener à bien précisément parce qu'ils se crispent » (Tauveron, 2004 : 56).

Ainsi que le précisent Kate Cain et Jane Oakhill (2007) au départ de leurs propres travaux de recherche et d'une revue des recherches récentes (notamment expérimentales) dans le domaine de la lecture, l'influence des performances de décodage sur la compréhension d'écrits semble décroître en fonction de l'âge des lecteurs au profit d'autres paramètres tels que la compréhension orale (d'histoires lues, de récits en images ou de récits cinématographiques, audiovisuels) ou les stratégies et connaissances métacognitives :

*It is clear that word identification and phonological skills limit reading comprehension in the early stages, but their influence tends to diminish with age and reading progress.* (Cain et Oakhill, 2007 : 20)

Développons à présent les axes d'intervention retenus prioritairement dans la présente recherche-action.

#### *1.2.2.1. Premier axe d'action : familiariser avec l'objet-livre, ses lieux et son univers*

Comme je l'ai mentionné précédemment, la majorité des élèves suivis dans cette étude (comme un grand nombre de jeunes de plus en plus hétérogènes) sont peu familiarisés avec les livres et les lieux du livre. Ils ne fréquentent qu'exceptionnellement les librairies et les bibliothèques et se repèrent avec difficulté dans un espace documentaire. Ils possèdent et manipulent peu de livres ; leur représentation de l'objet-livre est par conséquent très approximative. La distance culturelle entre ces lecteurs et l'univers du livre empêche désormais l'enseignant de se contenter d'offrir de lire, sans se préoccuper de baliser des voies d'accès à la culture de l'écrit. Les activités de familiarisation expérimentées dans cette recherche-action ont pour but de réduire l'étrangeté des livres, de les démystifier, de mettre les élèves en contact régulier avec toutes sortes de livres, de les déculpabiliser de leur méconnaissance, de former des initiés, de construire un chemin d'accès à l'univers de la culture écrite. De telles activités gagnent bien sûr à être proposées de façon structurelle et non ponctuelle, de manière systématique et non partielle ; ce qui explique que de telles activités aient été proposées à plusieurs reprises au fil de l'expérimentation. Des activités de familiarisation de quatre « types » ont ainsi été proposées :

- 1) des activités d'entrée dans l'écrit qui visent à clarifier, pour soi-même, les fonctions de l'écrit, à identifier des raisons (personnelles) de lire ;
- 2) des activités autour des représentations et du rapport à la lecture qui cherchent à donner aux élèves l'occasion et les ressources pour évoquer, faire émerger (voire évoluer) les représentations associées à la lecture ; découvrir l'activité de lecture sous

une multiplicité d'aspects ; éventuellement déculpabiliser de la méconnaissance du livre et de son univers ou de l'absence de pratique et/ou de plaisir de la lecture ;

3) des activités centrées sur l'objet-livre qui visent à familiariser les élèves avec le livre en tant qu'objet et à les doter de moyens de se repérer dans l'univers du livre grâce au paratexte et à quelques lieux stratégiques (par exemple l'incipit), afin notamment d'effectuer le choix d'une lecture personnelle ; de telles activités contribuent également à initier au jeu de la formulation d'hypothèses et de l'anticipation au départ du paratexte ;

4) enfin, des activités relatives aux lieux du livre qui permettent de familiariser les élèves avec les lieux de l'offre livresque ainsi que d'apprendre aux élèves à se repérer dans un espace documentaire.

#### *1.2.2.2. Deuxième axe d'action : apprendre à construire du sens et à interpréter*

Un deuxième axe d'action prioritaire vise la prise en compte des difficultés à comprendre et à interpréter de manière autonome. La quasi-totalité des élèves suivis dans cette recherche manifestent régulièrement ou ponctuellement des lacunes dans la maîtrise des principaux processus et stratégies de lecture : la représentation mentale, la mémorisation et le traitement des informations, l'inférence, la liaison d'indices, la mobilisation de connaissances antérieures et l'émission d'hypothèses. Les enseignantes des trois classes partenaires disent en outre se livrer peu fréquemment à un enseignement explicite de ces opérations, ne démontrer que rarement avec les élèves le fonctionnement même de la compréhension. Aussi avons-nous opté collégalement pour un grand nombre d'activités destinées à apprendre à construire du sens. Celles-ci poursuivent un double objectif : entraîner les processus de lecture en les explicitant (sans toutefois isoler artificiellement les processus les uns des autres, mais au contraire, en privilégiant leur intégration dans une tâche liée à un texte qui, par définition, mobilise plusieurs processus conjointement) et favoriser auprès des élèves un retour réflexif sur les opérations mises en œuvre de façon à susciter la prise de conscience de tel ou tel aspect transférable du fonctionnement de la compréhension.

#### *1.2.2.3. Troisième axe d'action : développer la métacognition*

Enfin, un troisième axe d'intervention porte sur le développement de la métacognition (plus précisément sur celui de l'autorégulation). On le verra, l'ensemble des élèves suivis dans cette étude n'ont pas une conscience claire de leur propre activité de lecture, ne savent pas comment s'y prendre, sont incapables de verbaliser leurs

démarches, n'identifient pas les pertes de compréhension et ne recourent pas aux stratégies de dépannage et de récupération du sens qu'ils méconnaissent par ailleurs. Nous avons dès lors décidé en équipe de recherche d'introduire de nombreuses activités de classe centrées sur l'autorégulation de l'activité de lecture et sur la clarification de la représentation de la nature de cette activité. Le moment de « retour réflexif » ménagé à l'issue de chacune des activités de familiarisation et de construction de sens constitue une première manière d'y contribuer. Par ailleurs, des activités centrées prioritairement sur la métacognition et l'autorégulation ont été mises en œuvre : elles visent la clarification de l'acte de lecture que l'élève doit prendre en charge ; le meilleur contrôle de la compréhension ; l'identification et l'utilisation de quelques stratégies de récupération du sens ainsi qu'une perception plus claire de soi comme sujet lecteur. Certaines d'entre elles constituent des moments de mise au point (engranger des informations recueillies lors des différents retours réflexifs et élaborer une synthèse des composantes de la lecture, des difficultés fréquemment rencontrées et des procédures pour les dépasser) ; d'autres relèvent davantage de démarches réflexives ponctuelles.

Relativement à ce troisième axe d'intervention, la prudence s'impose toutefois quant à la place et au rôle attribués à ces activités de conscience métacognitive orientées vers « les façons de lire ». Comme le précisent Michel Dabène et François Quet, « on se gardera [...] de donner aux temps de « lecture en classe » la seule fin de construire une "méthodologie de la lecture en classe" : on se trouverait ainsi confronté à une nouvelle instrumentalisation des textes [...]. Il n'est pas plus intéressant pour l'élève de lire pour savoir comment il lit que de lire pour compter les paragraphes ou identifier le schéma narratif » (Dabène et Quet, 1999 : 129). Afin d'éviter cette dérive, il importe, d'une part, de reconnaître qu'il existe une pluralité de manières de construire des stratégies de lecture efficace ; d'autre part, de privilégier dans ce travail des textes problématiques (Catherine Tauveron les nommerait « textes résistants ») qui nécessitent l'attention du lecteur et désignent assez précisément les lieux de difficulté de telle sorte qu'ils exigent spontanément l'activité métacognitive.

## **2. Les dispositifs didactiques mis en œuvre dans le cadre de la recherche-action : plan d'ensemble, supports et tâches**

Dans les pages qui suivent sont présentées les neuf séquences expérimentées au cours de la recherche-action : le tableau ci-dessous précise, pour chacun des dispositifs, les étapes mises en œuvre, les buts visés, les supports exploités et le

nombre de séances qui y ont été consacrées. Cette présentation se veut succincte ; le lecteur trouvera des développements dans la suite de la troisième partie de cette thèse, laquelle est orientée vers le dépliement de l'intervention.

## 2.1. Plan d'ensemble des dispositifs didactiques : étapes, buts, supports et timing

Les deux plans d'ensemble qui suivent retracent les dispositifs didactiques mis en place du point de vue des élèves destinataires d'une part ; du point de vue de l'équipe de recherche d'autre part. Dans le premier, il s'agit de retracer les étapes des séquences telles qu'elles sont présentées aux élèves et telles qu'elles devraient leur apparaître ; dans le second, il s'agit d'inclure également les phases à vocation plus méthodologique impliquées par la recherche telles la mise en route de la démarche de collaboration avec l'école partenaire, la sélection et la révision de l'échantillon de sujets...

### 2.1.1. Les dispositifs à destination des élèves

Neuf séquences ont été successivement proposées aux élèves ; chacune d'elles repose sur un dispositif particulier, orienté au départ d'objectifs précisément ciblés.

TABLEAU DES NEUF DISPOSITIFS D'INTERVENTION A DESTINATION DES ELEVES

<b>Séquence 1 : lire des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour clarifier l'activité de lecture et sa propre activité de lecteur</b>		<b>12 séances</b>
<b>Etapes du dispositif 1</b>	<b>Buts du dispositif 1</b>	<b>Supports</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Bain » de scènes de lecture et d'images de la lecture</li> <li>▪ Appariements de scènes de lecture et d'images de la lecture</li> <li>▪ Production d'un écrit personnel réflexif : un autoportrait de lecteur</li> <li>▪ Découverte d'une scène de lecture en dévoilement progressif (un roman bref) et pratique du journal de lecture dialogué (point de départ de débats d'interprétation)</li> <li>▪ Production d'une interprétation personnelle finale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire émerger ses représentations de la lecture (littéraire)</li> <li>▪ Repérer quelques composantes de l'acte de lire et élaborer un modèle évolutif de la lecture</li> <li>▪ (Mieux) se percevoir comme sujet lecteur</li> <li>▪ Comprendre, problématiser un texte en utilisant ses connaissances sur l'acte de lire</li> <li>▪ Intégrer la parole collective à son interprétation personnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Des scènes de lecture (extraits de textes littéraires)</li> <li>▪ Une fiction métanarrative : un roman bref (<i>Le petit buveur d'encre rouge</i>, E. Sanvoisin et M. Matje)</li> <li>▪ Des images de la lecture (documents iconiques)</li> <li>▪ Les écrits d'un pair (journal de lecture)</li> </ul>

<b>Séquence 2 : lire un texte résistant et faire part de sa compréhension dans un questionnaire et au cours d'un entretien métacognitif</b>		<b>1 à 2 séance(s)</b>
<i>Etapes du dispositif 2</i>	<i>Buts du dispositif 2</i>	<i>Supports</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lecture silencieuse d'un texte résistant de type réticent</li> <li>▪ Traitement d'un questionnaire de lecture visant l'exploitation des résistances du texte</li> <li>▪ Traitement d'un questionnaire réflexif (« Ma façon de lire... »)</li> <li>▪ Description, lors d'une entrevue, de son rapport à la lecture ((dé)gouts, (dé)plaisir, (dés)intérêt...), de ses représentations de l'acte de lire (fonctionnement, usages...) et de sa propre activité de lecteur (degré de confiance en sa compréhension, type de difficultés habituellement rencontrées...)</li> <li>▪ Lecture à voix haute de la nouvelle résistante (en situation d'entrevue)</li> <li>▪ Explicitation orale de ses impressions en tant que lecteur, de réponses données dans le questionnaire, de procédures mobilisées pour répondre à telle ou telle question, du degré de difficulté attribué aux différents items du questionnaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprendre globalement un texte résistant : prélever les indices importants, les mettre en relation, inférer à partir des implicites</li> <li>▪ Clarifier son activité de lecteur, décrire ses procédures (pour comprendre et pour traiter un questionnaire)</li> <li>▪ Décrire son rapport à la lecture et faire part de ses représentations</li> <li>▪ Oraliser un texte narratif de manière à en « restituer » le sens construit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Une nouvelle réticente de B. Friot, « Loup-Garou »</li> <li>▪ Un questionnaire de compréhension</li> <li>▪ Un questionnaire réflexif</li> </ul>
<b>Séquence 3 : se familiariser à l'univers du livre</b>		<b>3 séances</b>
<i>Etapes du dispositif 3</i>	<i>Buts du dispositif 3</i>	<i>Supports</i>
<p>Au départ d'un large corpus de livres, en interaction avec les pairs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Appariement de titres et de 1<sup>res</sup> de couverture</li> <li>▪ Appariement de 1<sup>res</sup> et de 4<sup>es</sup> de couverture</li> <li>▪ Appariement d'une page perdue et de son livre source</li> <li>▪ Classement de livres en fonction de caractéristiques communes (création d'un domino de livres)</li> <li>▪ Retour réflexif individuel et collectif : verbalisation des démarches mises en œuvre pour réaliser les activités ; explicitation et organisation des connaissances acquises (sur l'objet-livre, sur les stratégies pour circonscrire un ouvrage sans en mener la lecture...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Développer des voies d'accès au livre et à son univers, y prendre des repères</li> <li>▪ Découvrir et manipuler un grand nombre de livres</li> <li>▪ Mobiliser des connaissances, prélever des indices et les mettre en relation pour formuler des hypothèses génériques et se créer un horizon d'attente</li> <li>▪ Soumettre ses hypothèses à la discussion, les vérifier</li> <li>▪ Expliciter ses démarches et ses connaissances sur l'acte de lire (entrer en contact avec un livre)</li> </ul>	<p>Un large corpus d'ouvrages (textes narratifs et documentaires) issus de la littérature de jeunesse pour adolescents</p> <p>Les ouvrages sont utilisés à plusieurs reprises, dans différentes activités, afin de multiplier les occasions d'entrer en contact avec eux</p>

<b>Séquence 4 : lire des textes résistants pour apprendre à construire du sens et à interpréter, et pour développer la métacognition en lecture</b>		<b>12 séances</b>
<b>Etapes du dispositif 4</b>	<b>Buts du dispositif 4</b>	<b>Supports</b>
<p>Seul, en petit et en grand groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Résolution d'une énigme en prélevant et en confrontant des indices textuels et iconiques</li> <li>▪ Résolution d'une énigme en prélevant des indices textuels et élaboration d'un scénario de fin possible</li> <li>▪ Lecture en dévoilement progressif : le jeu des anticipations et des inférences sur des textes qui les sollicitent</li> <li>▪ Lecture « en marche arrière » (rétroactive) et débat d'interprétation</li> </ul> <p>Chaque activité donne lieu :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ à diverses traces écrites en cours et au terme de la lecture</li> <li>▪ à des échanges</li> <li>▪ à des retours réflexifs individuels et collectifs : verbalisation des démarches mises en œuvre ; explicitation et organisation des connaissances acquises (sur certaines opérations de lecture)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construire des stratégies de compréhension / interprétation de textes littéraires résistants</li> <li>▪ Exercer certains processus de lecture : prédiction ; mobilisation de connaissances ; représentation mentale ; sélection, mise en relation et mémorisation d'informations ; inférence</li> <li>▪ Expliciter ses démarches et ses connaissances sur l'acte de lire (comprendre des textes résistants)</li> </ul>	<p>Des textes posant des problèmes circonscrits et surmontables de compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Des traces dans la neige » (L. Sauerwein)</li> <li>▪ Des devinettes</li> <li>▪ « Ils étaient dix » (Th. Koenig)</li> <li>▪ « Le grand inquisiteur » (N. Jaffe et St. Zeitlin)</li> <li>▪ « Disparition sur le Tiranic » (P. Martin)</li> <li>▪ « Le cas de l'étrange employé » (A. Fernandez Paz)</li> <li>▪ « Tueur en série » (Br. Aubert)</li> </ul>
<b>Séquence 5 : élaborer un modèle de la lecture, outil de travail évolutif, pour clarifier rétrospectivement la lecture au départ de son activité propre</b>		<b>6 séances</b>
<b>Etapes du dispositif 5</b>	<b>Buts du dispositif 5</b>	<b>Supports</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Synthèse des découvertes sur la lecture / le lecteur</li> <li>▪ Classement individuel, puis collectif des observations selon qu'elles relèvent du texte, du lecteur ou du contexte (tri, regroupement, classement hiérarchique, reformulation globale...)</li> <li>▪ Transposition en schéma : conception d'un modèle de la lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clarifier la nature de l'acte de lecture</li> <li>▪ (Mieux) se percevoir comme sujet lecteur</li> </ul>	<p>Les traces de lecture collectées dans les séquences précédentes</p>
<b>Séquence 6 : lire une œuvre longue en groupe-classe pour s'entraîner à comprendre et interpréter ainsi qu'à apprécier de façon motivée</b>		<b>15 séances</b>
<b>Etapes du dispositif 6</b>	<b>Buts du dispositif 6</b>	<b>Supports</b>
<p>Lecture d'un roman bref et résistant et pratique du journal de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observation du paratexte, expression des premières impressions et prédictions</li> <li>▪ Découverte de l'incipit et retour sur les premières hypothèses ; analyse du décor et de l'espace-temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construire des stratégies de compréhension / interprétation de textes littéraires résistants</li> <li>▪ Exercer certains processus de lecture : prédiction ; mobilisation de connaissances ;</li> </ul>	<p>Un roman policier bref et résistant : <i>Schéma brisé</i>, G. Chesbro</p> <p>Des extraits de catalogue de la maison d'édition du roman (Syros)</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expression des impressions de lecture et pointage des difficultés ; formulation de questions et recherche collective de réponses ; bilan personnel de la réflexion</li> <li>▪ Tableau des caractéristiques des personnages, commentaires sur les réactions des personnages et dialogue écrit avec l'enseignante</li> <li>▪ Echange, à mi-parcours, sur les effets recherchés par l'auteur</li> <li>▪ Titrage des premiers chapitres lus (reformulation interprétative) et justifications</li> <li>▪ Prédications sur l'évolution du récit, amplification du tableau de caractérisation des personnages</li> <li>▪ Elaboration d'un scénario de fin possible au départ d'indices textuels : discussion des propositions</li> <li>▪ Reformulation écrite individuelle de la fin du récit</li> <li>▪ Réflexion collective sur les procédés narratifs</li> <li>▪ Poursuite et fin du retitrage : table des matières commentée à visée d'aide-mémoire</li> <li>▪ Tâche finale : une présentation du roman pour le catalogue de la maison d'édition</li> <li>▪ Socialisation des productions : affichage, présentation et discussion des propositions</li> </ul>	<p>représentation mentale ; sélection, mise en relation et mémorisation d'informations ; inférence</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intégrer les apports des échanges collectifs dans des reformulations ou des interprétations personnelles</li> <li>▪ Expliciter ses démarches et ses connaissances sur l'acte de lire (comprendre des textes résistants longs)</li> </ul>	
<p><b>Séquence 7 : se familiariser à l'univers du livre pour faire le choix autonome et motivé d'une lecture personnelle</b></p>		<p><b>3 séances</b></p>
<p><i>Étapes du dispositif 7</i></p>	<p><i>Buts du dispositif 7</i></p>	<p><i>Supports</i></p>
<p>Au sein de la bibliothèque de l'école et en interaction avec les pairs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifier des ouvrages susceptibles de répondre à divers projets/contextes de lecture</li> <li>▪ Appariement d'une page perdue et de son livre-source</li> <li>▪ Classement de livres en fonction de caractéristiques communes (création d'un domino de livres)</li> <li>▪ Production d'un écrit personnel « Si je devais choisir un livre parmi le corpus des livres manipulés, ce serait... parce que... »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Développer des voies d'accès au livre et à son univers, y prendre des repères</li> <li>▪ Découvrir et manipuler un grand nombre de livres</li> <li>▪ Mobiliser des connaissances, prélever des indices et les mettre en relation pour formuler des hypothèses génériques et se créer un horizon d'attente</li> <li>▪ Mobiliser ses connaissances sur le livre et sur l'acte de lire pour faire le choix autonome et motivé d'une lecture (avoir un projet de lecture)</li> </ul>	<p>Un large corpus d'ouvrages (textes narratifs et documentaires) issus prioritairement de la littérature de jeunesse pour adolescents</p>

<b>Séquence 8 : rédiger son autobiographie de lecteur pour retracer son itinéraire</b>		<b>2 séances</b>
<b><i>Etapes du dispositif 8</i></b>	<b><i>Buts du dispositif 8</i></b>	<b><i>Supports</i></b>
Rédaction de son autobiographie de lecteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retracer un itinéraire de soi comme lecteur</li> <li>▪ Mieux se percevoir comme sujet lecteur</li> <li>▪ Mobiliser ses connaissances sur l'acte de lire pour donner sens à ses expériences propres</li> </ul>	
<b>Séquence 9 : lire un texte résistant et faire part de sa compréhension dans un questionnaire et au cours d'un entretien métacognitif</b>		<b>3 séances</b>
<b><i>Etapes du dispositif 9</i></b>	<b><i>Buts du dispositif 9</i></b>	<b><i>Supports</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entraînement à la tâche de traitement d'un questionnaire de lecture</li> <li>▪ Lecture silencieuse d'un texte résistant de type réticent</li> <li>▪ Traitement d'un questionnaire de lecture en deux parties (dévoilement progressif du texte) : (1) repérer des informations explicites sur la couverture, dresser la carte d'identité du personnage principal (ambivalent), inférer à partir d'indices du texte et de leur mise en relation, poser des questions aux texte ; (2) effectuer le rappel écrit du texte, faire part d'un avis personnel sur le texte, distinguer informations explicites et implicites, inférer sur les intentions cachées des personnages, attribuer à ses réponses un « degré de confiance »</li> <li>▪ Lors d'une entrevue, lecture à voix haute du début de la nouvelle</li> <li>▪ Formulation d'un avis sur le texte et son niveau de difficulté (à l'oral)</li> <li>▪ Explicitation orale de réponses données dans le questionnaire, de procédures mobilisées pour répondre à telle ou telle question, du degré de difficulté attribué aux différents items du questionnaire</li> <li>▪ « Bilan de savoirs » sur les séquences constitutives du projet (intervention sur deux années scolaires) et caractérisation de son profil de lecteur actuel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprendre un texte résistant : prélever les indices importants, les mettre en relation, inférer à partir des implicites, reformuler</li> <li>▪ Développer la capacité à « apprécier » un texte (faire part de son appréciation)</li> <li>▪ Décrire ses procédures (pour comprendre et pour traiter un questionnaire) et autoévaluer sa compréhension</li> <li>▪ Oraler un texte narratif de manière à en « restituer » le sens construit</li> <li>▪ (Mieux) se percevoir comme sujet lecteur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Rédaction », B. Friot</li> <li>▪ « Cauchemar en jaune », Fr. Brown</li> <li>▪ Un questionnaire de lecture</li> </ul>

## 2.1.2. Le dispositif du point de vue de l'équipe de recherche

Les séquences expérimentées en classe ne constituent en réalité que l'une des faces de l'expérience dont on gagne à manifester la cohérence et l'unité ; mais elles s'intègrent aussi à un dispositif de recherche-action qui, à un niveau plus global, comporte ses propres étapes et caractéristiques. Les lignes qui suivent sont consacrées à une présentation chronologique et méthodologique de ce dispositif tel qu'il apparaît, non plus aux élèves, mais aux enseignantes collaboratrices et à la chercheuse.

### 2.1.2.1. La collaboration avec une école partenaire

Comme on peut s'y attendre dans le cas d'une recherche qualitative ambitionnant l'étude de cas observés *in situ*, cette recherche-action a débuté par la sélection d'une école partenaire. Je reviens sur cette question dans la partie suivante, consacrée à la présentation des acteurs de la recherche. Pour l'heure, je me borne ici à pointer les étapes par le biais desquelles cette collaboration s'est concrétisée.

Le choix de l'école a été fortement influencé par la recherche d'enseignants en exercice, qui soient relativement expérimentés, qui puissent se prévaloir d'une formation à la didactique de la lecture axée sur les avancées récentes de cette discipline, et qui acceptent d'entrer dans un projet longitudinal et collaboratif de ce type. C'est ainsi assez naturellement que, lors de la réflexion, je me suis spontanément tournée vers les participants d'une formation continuée dans le domaine de la lecture destinée spécifiquement aux enseignants du 1<sup>er</sup> degré différencié. Cette formation, dispensée l'année précédant le démarrage de la recherche, m'impliquait, parmi d'autres, en tant que formatrice ; ceci me permettait d'une part de disposer d'informations assez précises sur le contexte de travail des enseignants, leurs besoins de formation (lesquels ne sont pas sans relation avec les besoins d'apprentissage des élèves), leurs connaissances en matière de conceptualisation de la lecture, leurs pratiques usuelles... ; et d'autre part, d'assurer un terreau commun en amont de la recherche quant à la conception de la lecture littéraire, quant à l'analyse des difficultés de lecture au 1<sup>er</sup> degré différencié, quant à certaines pratiques de classe adaptées.

Par la suite, une recherche exploratoire portant sur les outils de diagnostic des difficultés de lecture a été conduite auprès de deux classes de l'école choisie (cfr deuxième partie de la thèse). Les élèves impliqués dans cette recherche exploratoire n'étaient bien entendu pas ceux que je serais amenée à suivre dans le cadre de la

recherche-action ; mais l'on pouvait, sans trop de risques, compter sur une similarité importante entre ces deux échantillons de sujets (même école, même niveau scolaire, mêmes enseignantes de français, une seule année d'écart entre les deux recherches...).

Enfin, la recherche-action présupposait, afin de pouvoir véritablement démarrer :

- une explicitation du projet de recherche et de ses retombées non seulement aux enseignantes partenaires mais aussi à la direction de l'établissement ;
- une présentation et une discussion du type de recherche, des hypothèses et des dispositifs qui pourraient être mis en œuvre dans les classes ;
- une négociation des modalités de collaboration.

La direction s'est ainsi engagée à maintenir les deux enseignantes en poste de la première à la deuxième année du degré différencié : il s'agissait là d'une condition nécessaire à la réalisation d'une étude collaborative longitudinale. Ensuite, la recherche envisagée s'inscrivant dans la catégorie des recherches à dispositif ouvert (*open-ended studies*), nous avons collectivement opté pour le mode de travail suivant : une réunion pour concevoir ensemble les grandes lignes d'une séquence d'apprentissage (ses étapes, les supports choisis...) ; une proposition de conception de la séquence soumise à l'écrit par la chercheuse ; une nouvelle réunion pour ajuster et valider le canevas méthodologique ; des contacts réguliers et des rencontres sur place pendant le déroulement de la séquence et une réunion en fin de séquence pour faire le point sur son déroulement et les effets généraux constatés et pour prendre ensemble les décisions relatives à la suite à mettre en œuvre. Nous avons aussi convenu que les écrits de recherche que je produirais en cours d'expérience seraient systématiquement remis aux enseignantes collaboratrices : l'interprétation des données, soumise à leur réflexion et à leur approbation, gagnait en effet à s'enrichir des regards croisés, garants de sa « validité » première (celle que lui accordent les acteurs impliqués).

Avant le lancement de la première séquence, quelques réunions extraordinaires ont aussi été consacrées à la prise d'informations plus générales auprès des enseignantes : à la fois sur les règles de fonctionnement de l'école (par exemple, les modalités présidant à l'évaluation certificative des compétences), sur l'organisation du premier degré différencié au sein de l'école, sur les orientations ultérieures possibles et/ou habituelles des élèves au sortir du 1<sup>er</sup> degré différencié ; mais aussi sur le programme d'année des enseignants, sur les outils et référentiels exploités, sur leurs

« convictions » didactiques et pédagogiques, sur les collaborations avec les bibliothèques de l'école et du quartier...

### 2.1.2.2. Une recherche-action en relation avec des enjeux institutionnels

Les deux années de l'intervention menée auprès de l'échantillon de cette recherche doctorale ont vu simultanément, à la demande de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC), la conception et la finalisation, en collaboration avec Dominique Ledur (De Croix & Ledur, 2008), d'un « outil » destiné aux enseignants des 1<sup>er</sup> degré différencié et 2<sup>e</sup> degré qualifiant, qui constitue une partie du matériel exploité dans le cadre de la recherche.

Cette publication, *Enjeux de lecture, lectures en je(ux)*, est destinée à rejoindre les « outils » que la FESeC conçoit en complément des programmes et référentiels : en ce sens, l'outil n'a pas de valeur prescriptive en tant que tel ; il doit offrir aux enseignants des pistes pédagogiques et didactiques concrètes pour les aider à mettre en œuvre les programmes dans leurs classes. Dans le cas qui nous occupe, le Secteur Français de la FESeC souhaitait offrir des balises théoriques claires et accessibles ainsi que des pistes didactiques concrètes aux enseignants qui ont la charge d'élèves en grande difficulté de lecture : les enquêtes internationales et nationales qui avaient jalonné les années antérieures au lancement du projet faisaient en effet ressortir les mêmes constats alarmants au fil des ans et mettaient clairement en évidence la « détresse » de certains enseignants qui s'estimaient peu formés et/ou peu équipés pour prendre en charge une remédiation adaptée. *Enjeux de lecture, lectures en je(ux)* a ainsi vu le jour grâce au concours de la Formation et la Publication dans le cadre du Décret sur la formation en cours de carrière du personnel de l'enseignement secondaire ordinaire, subsidiées par la Communauté française et le Fonds social européen – Objectif 1 – Jonction 1. Il est destiné à une large diffusion auprès des enseignants concernés par le biais de séances de présentation et de distribution gratuite et doit faire l'objet de formations continues organisées en différentes localités, au cours de deux années scolaires au moins.

Mon implication dans la conception de cet outil de la Fédération demande quelques éclaircissements. Bien qu'il n'ait pas de valeur prescriptive stricte, l'outil est en effet en relation avec des enjeux institutionnels qui font de lui un recueil de « pratiques suggérées ou conseillées », dont on pense, à l'issue d'expérimentations, qu'elles pourraient sensiblement aider les lecteurs précaires comme leurs enseignants. Le

choix de relier cette recherche doctorale et la conception de l'outil évoqué gagne dès lors à être dûment justifié.

Tout d'abord, outre la volonté d'ouvrir la communauté de la recherche à un dialogue avec celle des praticiens et des « prescripteurs institutionnels », ce choix correspond aussi – surtout – au souhait de soumettre à un « testing » hors contexte de recherche les dispositifs d'accompagnement des lecteurs qui devaient être proposés aux classes partenaires de la recherche. Ce testing a permis une forme de « validation » et a suscité des modifications et aménagements allant dans le sens d'une plus grande opérationnalisation de ces outils (aménagements dont il sera partiellement rendu compte dans le déploiement de l'intervention à venir). Pour autant, ce contexte particulier de recherche manifeste une posture impliquée que l'on peut juger problématique, parce que comportant des biais, suscitant l'entrechoc d'enjeux différents : comment analyser objectivement les effets d'un dispositif et simultanément chercher à le formaliser pour en tirer des propositions destinées à d'autres ?

M'appuyant sur les propos de Jean-Louis Dumortier, qui a bien montré que le didacticien dont le discours a une visée pragmatique n'est pas *de facto* un « prescripteur », je souhaite défendre l'idée que l'outil ne répond pas à une stricte visée de prescription :

*Une prescription, c'est un ordre ou une recommandation non argumentée faite par une personne que son crédit d'autorité dispense du soin de fonder un accord. [...] Un chercheur en didactique [...] n'a aucun droit de prescription [...] : il fait part de ses réflexions, il expose les résultats de ses recherches, il suscite des questions, il avalise ou conteste des acquis, etc. [Mais] rien ne l'empêche de se prononcer en faveur de ceci ou en défaveur de cela. [...] « Ceci vaut mieux que cela, ou, tout au moins, mériterait d'être essayé pour savoir s'il vaut mieux que cela. » Bien sûr que l'assertion aura d'autant plus de poids qu'elle sera étayée par des arguments recevables et résistants à la réfutation ! (Dumortier, 2007 : 23-24)*

C'est bien cette intention que Dominique Ledur et moi-même avons cherché à poursuivre dans *Enjeux de lecture, lectures en je(ux)* : nous appuyer sur des recherches récentes (les nôtres, mais aussi celles issues de la communauté des chercheurs) et sur des expériences menées avec rigueur, pour formuler des pistes d'action qui nous paraissaient, au regard d'arguments murement réfléchis, « mériter » d'être « essayées » à plus large échelle. Le terme « Outil », utilisé dans l'acception que lui donne la Fédération, est en somme à considérer dans toute la liberté qu'il laisse à l'enseignant d'adopter ou non les pratiques proposées, de s'en inspirer pour en construire de nouvelles, de les consulter à titre purement informatif ou pour situer les siennes propres...

Par ailleurs, si je m'accorde à considérer que l'inter-relation de cette recherche doctorale et de la conception d'un outil dans le cadre institutionnel pose un certain nombre de problèmes (ici reconnus et assumés), je voudrais aussi rappeler qu'aucune recherche qualitative ne peut éviter les biais et qu'il paraît davantage important d'en être conscient(e), de les intégrer dans l'analyse et de pouvoir les justifier au regard de l'intérêt que l'on peut néanmoins en tirer (et qui les supplante).

#### *2.1.2.3. Chronogramme et vue d'ensemble du dispositif de recherche*

Le schéma ci-après est proposé afin de clarifier la chronologie des étapes du dispositif de recherche et ses relations avec la conception de l'outil *Enjeux de lecture, lectures en je(ux)*.

## Chronogramme du dispositif de recherche

### LA RECHERCHE-ACTION « COMPRENDRE ET ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE LECTURE AU 1<sup>ER</sup> DEGRÉ DIFFÉRENCIÉ »

**JANVIER 2005** : formation des deux enseignantes-chercheuses (Formation CECAFOC « Faibles lecteurs au 1<sup>er</sup> degré différencié »)

**AVRIL 2005** : Sélection de l'école partenaire et recherche exploratoire dans le contexte de la recherche-action : les outils d'évaluation de la lecture

**SEPTEMBRE-OCTOBRE 2006** :

- Explicitation du projet de recherche (direction, enseignantes) et négociation des modalités de collaboration
- Entretiens avec les enseignantes : prise d'informations sur l'école, la planification d'année des enseignantes, l'organisation du 1<sup>er</sup> degré différencié dans l'école

### 2006-2007 : PREMIÈRE ANNÉE DE L'INTERVENTION

- **Phase 1** Premier dispositif : lire des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour clarifier l'activité de lecture et sa propre activité de lecteur
- **Phase 2** Sélection des cas d'étude et rédaction, par les enseignantes, de fiches descriptives
- **Phase 3** Deuxième dispositif : lire un texte résistant et faire part de sa compréhension dans un questionnaire (évaluation des performances et de la réflexivité visant à l'approfondissement des « profils » de lecteurs)
- **Phase 4** Construction et validation d'outils pour l'évaluation et le suivi des élèves

### 2007-2008 : DEUXIÈME ANNÉE DE L'INTERVENTION

- **Phase 1** Suite du deuxième dispositif : faire part de sa compréhension lors d'un entretien d'explicitation semi-dirigé. Révision de la sélection des cas d'étude
- **Phase 2** Troisième dispositif : se familiariser à l'univers du livre
- **Phase 3** Quatrième dispositif : lire des textes résistants pour apprendre à construire du sens et à interpréter et pour développer la métacognition (centration et décentration, démarche individuelle et socialisation)
- **Phase 4** Cinquième dispositif : élaborer un modèle de la lecture, outil de travail évolutif (clarification rétrospective, à partir de l'action propre, de la nature de l'activité de lecture et de sa propre activité de lecteur)
- **Phase 5** Sixième dispositif : lire une œuvre longue (activité d'intégration, de transfert, visant l'entraînement de la fonction instrumentale, de la compréhension/interprétation par le truchement des interactions sociales, de l'appréciation motivée)
- **Phase 6** Septième dispositif : se familiariser à l'univers du livre pour faire le choix autonome et motivé d'une lecture personnelle
- **Phase 7** Huitième dispositif : rédiger son autobiographie de lecteur (activité métacognitive finale)
- **Phase 8** Neuvième dispositif : lire un texte résistant et faire part de sa compréhension dans un questionnaire (évaluation finale des performances en lecture, de l'activité métacognitive et de l'engagement) et au cours d'un entretien d'explicitation
- **Phase 9** Evaluation finale du projet avec les enseignantes-chercheuses associées à la recherche, centrée sur la perception des effets des dispositifs expérimentés six mois après l'intervention

### L'OUTIL « ENJEUX DE LECTURE, LECTURES EN JE(UX) »

#### 2006-2008

A la demande de la FESec, conception d'un outil destiné aux enseignants des 1<sup>er</sup> degré différencié et 2<sup>e</sup> degré qualifiant : *Enjeux de lecture, lectures en je(ux)*.

Dans ce cadre, élaboration de dispositifs d'accompagnement des élèves « mauvais lecteurs », soumis au testing dans diverses classes (hors contexte de recherche).

L'outil intègre des modifications issues de l'expérimentation des dispositifs hors contexte recherche mais aussi intra contexte de recherche.

#### OCTOBRE 2008

Publication de l'outil *Enjeux de lecture – Lectures en je(ux)*. Diffusion auprès des enseignants des 1<sup>er</sup> degré différencié et 2<sup>e</sup> degré de qualification. Participation, en qualité de « témoins » privilégiés, des enseignantes-chercheuses aux formations dispensées au départ de l'outil

Figure 19. Chronogramme du dispositif de recherche-action



## 2.2. Répertoire et caractérisation des textes littéraires proposés et exploités dans le cadre de la recherche-action

Chaque enseignant de français s'est déjà trouvé devant la délicate question du choix des textes à lire. Des textes simples que les élèves comprennent sans trop de peine, mais qui ne font guère progresser ? Des textes complexes qui exigent une mobilisation des compétences interprétatives du lecteur, mais qui risquent aussi de les décourager ? Comment trouver le « bon » texte sur le plan de l'apprentissage de la lecture qui soit en même temps suffisamment accessible et attractif pour les élèves ? Où, comment dénicher une telle « perle » ? L'équipe de recherche n'a pas échappé à cette question périlleuse. Le choix des textes à proposer en lecture a d'ailleurs fait l'objet de longs développements dans la première partie de cette thèse. Dans les pages qui suivent, je me bornerai ici à présenter les critères adoptés par l'équipe de recherche pour réaliser la sélection des textes au fur et à mesure de l'expérience. Il ne s'agit pas d'entrer dans les critères qui ont présidé au choix de chacun des textes particuliers (ce choix est en revanche systématiquement explicité et motivé, séquence par séquence, dans le chapitre II), mais plutôt de préciser de façon générale les principes retenus pour opérer cette sélection.

J'ai posé dans les pages qui précèdent le recours volontaire aux textes narratifs comme sources potentielles de motivation interne, de prise de conscience des profits symboliques que l'on peut tirer de l'activité de lecture. La sélection des textes littéraires<sup>62</sup> s'est quant à elle réalisée au départ de deux catégories de critères combinées, qui paraissent déterminantes dans le choix du corpus : la nécessité de rechercher l'équilibre entre l'attractivité et la complexité du texte, d'une part, et le recours aux textes résistants pour développer les compétences de lecture, d'autre part.

### 2.2.1. Un équilibre entre le degré d'attractivité et de complexité du texte à lire

Tout d'abord, les difficultés de lecture rencontrées par les élèves suivis dans le cadre de cette étude ont rendu les membres de l'équipe de recherche particulièrement attentifs à la lisibilité des textes à lire. Comme on l'a rappelé dans les chapitres précédents, les problèmes de compréhension ne sont pas toujours seulement imputables au lecteur mais aussi au texte lui-même qui cherche délibérément, dans un certain nombre de cas, à piéger le lecteur. Il va de soi qu'évaluer la difficulté d'un texte

---

<sup>62</sup> Le lecteur trouvera, en annexe n°6, la bibliographie complète des textes du corpus.

à la seule lumière lexicale ne suffit pas. Il ne faut pas non plus exclure de provoquer les compétences interprétatives des élèves par la confrontation à des textes moins lisses. Tout est question d'équilibre et de « sécurité lectorale ». Toutefois, pour que la lecture demeure motivante, il est indispensable que son coût en termes d'efforts ne soit pas excessif.

Différents critères ont ainsi été établis pour tenter de mesurer le degré d'attractivité et de complexité d'un texte et, partant, pour effectuer le choix raisonné de textes adaptés aux capacités de lecture des sujets accompagnés dans cette recherche.

#### *2.2.1.1. Des textes qui autorisent/favorisent l'investissement psychoaffectif du lecteur*

L'équipe a tout d'abord recherché des textes attractifs qui permettent un investissement psychoaffectif du lecteur. Comme le montrent de nombreuses enquêtes, l'intérêt pour le genre, le thème, l'identification aux personnages, la tension dramatique (suspense), la mise en scène de préoccupations qui interpellent l'adolescent sont autant de facteurs qui favorisent la motivation et l'investissement dans la lecture. De la même façon, il ne peut y avoir d'investissement personnel dans la lecture que si « celle-ci répond en quelque manière à une attente du lecteur, que si elle vient combler un manque ou créer un plaisir spécifique » (Dabène et Quet, 1999 : 124).

Selon Michèle Petit (2002), si un livre a compté, c'est qu'il a permis à l'adolescent de construire son histoire, de se reconnaître, de se sentir un droit légitime d'avoir une place, d'être ce qu'il est, ou plus encore de devenir ce qu'il ne savait pas encore qu'il était. La lecture est un des lieux de l'élaboration ou de la reconquête d'une position de sujet. A l'adolescence, les élèves s'adonnent plus volontiers à une lecture centrée sur la participation ; ils ont (besoin d') un projet de soi, (d') un projet de vie. Ils recherchent des livres miroirs qui répondent à leurs questions, dans lesquels ils peuvent se projeter. Pour cette raison, les jeunes lecteurs sont davantage attirés par les récits qui mettent en scène des personnages adolescents en quête d'identité ; d'emblée, une forme de proximité s'installe. Les garçons de 2<sup>e</sup> secondaire apprécient, largement, par exemple, les héros forts de l'aventure, du fantastique, de la science-fiction, de l'horreur et de l'espionnage alors que les filles du même âge lisent davantage des récits biographiques ou sentimentaux (IEA, 1991 et OCDE, 1999 et 2001). Toutefois, il peut aussi se révéler intéressant de proposer aux jeunes lecteurs des textes où le processus d'identification se trouve bloqué, où le personnage, la solution leur

paraissent radicalement étrangers. L'apprenti lecteur doit alors produire, comme le dit Martine Burgos (1993-94), un effort de décentrement susceptible de le faire évoluer, de l'ouvrir à la voix de l'autre et de le pousser à exercer ses compétences interprétatives.

Le choix de textes qui favorisent l'investissement psychoaffectif paraît aussi conditionner la possibilité, pour le jeune lecteur, de pratiquer plus aisément une lecture impliquée. Non seulement la lecture impliquée semble renforcer les chances de construire et de maintenir chez l'élève un certain degré de motivation, mais elle est aussi réhabilitée avec force aujourd'hui par plusieurs didacticiens de la lecture qui y voient « une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire » : « c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière » (Rouxel, 2007 : 69). Annie Rouxel plaide, parmi d'autres, en faveur d'une plus grande place, dans les pratiques scolaires, pour la subjectivité du lecteur : « Toute véritable expérience de lecture, précise-t-elle, engage la totalité de l'être » (Rouxel, 2007 : 69). La lecture ne se réduit pas à une activité cognitive ; la construction du sens s'enracine dans la subjectivité du lecteur. Ainsi l'école peut-elle reconnaître et valoriser cette subjectivité lorsqu'elle invite l'élève à choisir lui-même sa lecture, à s'exprimer librement à propos du texte lu, à épingle le personnage qui l'interpelle, qui le touche le plus, à apprécier les choix de celui-ci... ; il nous a semblé que le choix des textes proposés en lecture était aussi déterminant de ce point de vue que les exploitations qui seraient proposées.

#### *2.2.1.2. Des textes adaptés aux capacités de lecture des élèves*

Au sein de l'équipe de recherche, nous avons ensuite recherché des textes attractifs qui soient adaptés aux capacités de lecture des élèves. Comme le rappellent en effet Michel Dabène et François Quet, « pour que la classe de français soit aussi une classe de lecture, il faut proposer aux élèves des textes qu'ils puissent effectivement lire et comprendre » (Dabène et Quet, 1999 : 123). Les critères suivants, dont il faut préciser qu'ils sont réversibles en ce qu'ils peuvent être sources d'attractivité ou de complexité, nous ont ainsi guidés de ce point de vue. Rappelons, avant de les expliciter, que plus le texte est « complexe », plus son potentiel d'attractivité doit être suffisant pour soutenir la motivation des élèves ; que, petit à petit, certains facteurs de complexité peuvent devenir des facteurs d'attractivité mais que la règle de base consiste, dans le cadre de cette recherche, à sélectionner prioritairement des textes dont la lecture n'est pas trop coûteuse en termes d'efforts.

#### 2.2.1.2.1. Des critères liés à la présentation du livre

Les critères liés à la présentation du livre concernent le nombre de pages, la présence ou non d'illustrations, le nombre et la nature des éventuelles illustrations, le format de l'objet-livre, la typographie, le découpage (chapitres, titres), les première et quatrième de couverture, la collection. Ces caractéristiques peuvent être attractives (qualité des illustrations, illustrations comme soutien de la compréhension, brièveté du texte à lire, texte aéré...) ou renforcer le sentiment de complexité (nombre de pages élevé ; texte suivi, non découpé en chapitres ; illustrations symboliques, en contrepoint par rapport au texte...).

#### 2.2.1.2.2. Des critères liés à l'univers de référence du texte

Les critères liés à l'univers de référence ont trait au degré d'intérêt du lecteur pour le genre ou le thème traité, aux connaissances ou à l'absence de connaissances par rapport à l'univers de référence du texte, à l'adhésion ou non aux valeurs véhiculées par le texte, au repérage ou non des allusions culturelles, intertextuelles. Plus le texte est proche des thèmes qui intéressent l'élève, de ses connaissances et de ses valeurs, plus il est susceptible de motiver l'apprenti lecteur.

#### 2.2.1.2.3. Des critères liés aux personnages

Le degré d'attractivité/complexité d'un texte se mesure aussi aux personnages : leur nombre, leur mode de désignation (nom, prénom, surnom, fonction, pronom, variété du mode de désignation, noms peu familiers, issus d'autres cultures), leur évolution éventuelle au fil du récit, leur caractère stéréotypé ou non, l'identification possible ou non au héros. Il semble probable qu'un nombre restreint de personnages, qu'un mode de désignation assez stable, qu'une identification possible au héros soient des éléments facilitateurs tandis qu'un nombre élevé de personnages dont les noms sont peu familiers et qui évoluent considérablement au cours du récit risque de rendre la lecture plus complexe.

#### 2.2.1.2.4. Des critères liés à la narration

Les ingrédients et la construction du récit sont également susceptibles d'intervenir dans la détermination du degré d'attractivité ou de complexité d'un récit. Relevons le nombre de lieux de l'action ; les bouleversements chronologiques (anticipations,

retours en arrière, ellipses) ; la clarté de l'enchaînement logique des actions ; la présence de récits parallèles, enchâssés ; le rythme de la narration ; la narration unique ou multiple ; le début accrocheur ou non ; la fin ouverte ou non. Il semble qu'un récit sera plus lisible si l'entrée dans l'histoire est dynamique, si le rythme est soutenu, si un seul narrateur prend en charge un récit linéaire, si les actions s'enchaînent logiquement vers une issue explicite.

#### 2.2.1.2.5. Des critères relatifs au style

Les critères relatifs au style concernent le(s) registre(s) de langue utilisé(s), la longueur des phrases, le lexique, la syntaxe, la présence de métaphores, d'inventions langagières, le ton utilisé (ironique, humoristique). Le choix d'un registre de langue familier des élèves, d'une majorité de mots courants, d'un ensemble de phrases courtes comprenant de nombreux verbes d'action facilite la lecture alors que le second degré ou la présence d'un langage imagé en renforce la difficulté.

#### *2.2.1.3. Un équilibre entre attractivité et complexité : des exemples issus du corpus de textes*

Pour illustrer concrètement cette première catégorie de critères, prenons l'exemple de quelques-uns des textes exploités qui, outre des critères de complexité, sont aussi susceptibles d'attirer les lecteurs dans la mesure où ils suscitent un investissement subjectif du lecteur et paraissent accessibles.

TYPE D'ACTIVITE	TITRE DU (DES) TEXTE(S)	CRITERES D'ATTRACTIVITE
Lire des scènes de lecture pour clarifier l'acte de lire	<i>Klonk</i> de François Gravel <i>La lettre déchirée</i> de Ella Balaert <i>Momo la cité des bleuets</i> de Yaël Hassan ...	Mise en scène de personnages adolescents (peu nombreux), eux-mêmes peu familiarisés avec la lecture et peu expérimentés : possibilité d'identification Lieux familiers, thèmes/valeurs explicites auxquel(le)s les élèves sont susceptibles d'adhérer (acceptation de la « différence » par les pairs, par la famille ou par la société au sens large...) Textes brefs (extraits), présentés de façon aérée ; illustrations attrayantes en couverture Registre de langue courant ; syntaxe assez simple Récit linéaire, de construction simple
Lire un texte résistant et répondre à un questionnaire	« Loup-Garou » de Bernard Friot	Texte bref, présentation attrayante et aérée Mise en scène de jeunes élèves, dans le milieu classe ; scénario de l'arrivée en retard : univers de référence proche du vécu des lecteurs adolescents (identification possible) Thème du loup-garou qui attire à priori les amateurs de fantastique

TYPE D'ACTIVITE	TITRE DU (DES) TEXTE(S)	CRITERES D'ATTRACTIVITE
		Registre de langue courant ; phrases brèves, dont la syntaxe n'est pas problématique

### 2.2.2. Le choix de textes « résistants »

On a souligné précédemment des déficits récurrents, chez les mauvais lecteurs, dans la maîtrise de certains processus, de certaines stratégies de lecture ; ceux-ci éprouvent en effet, par exemple, de réelles difficultés à effectuer des inférences, à mobiliser leurs connaissances antérieures en lien avec le texte, à rassembler des indices et à les intégrer dans un tout cohérent. Un entraînement systématique de certaines composantes de la lecture semble donc recommandé afin d'éviter leur démotivation et d'améliorer leur compréhension. Les textes résistants paraissent pouvoir contribuer à atteindre cet objectif, pour autant qu'ils soient exploités avec un dispositif qui permette d'accompagner les élèves dans le dépassement des résistances du texte. C'est pour cette première raison que l'équipe a décidé de réserver une large place à des textes littéraires de ce type dans le corpus. Une deuxième raison tient au développement de la métacompréhension (ou métacognition en lecture) qui se trouve stimulé par des textes qui posent des problèmes de compréhension/interprétation : d'une part, ces textes exigent une attention fine du lecteur ; d'autres part, ils désignent assez précisément les lieux de difficulté. Dans cette mesure, de tels textes paraissent propices à la mise en place d'un dispositif de métacognition :

*Il s'agit d'interroger les lieux de résistance, les hypothèses et les stratégies individuellement imaginées pour répondre à ces difficultés, en explicitant les processus (mon comportement face au texte) et les fonctionnements du texte qui génèrent de l'obscurité (les reprises anaphoriques, les termes polysémiques, référents sociohistoriques, etc.). (Dabène et Quet, 1999 : 131).*

Rappelons brièvement que les textes résistants sont des textes « problématiques », qui mobilisent davantage les compétences interprétatives des élèves. Conçus comme des situations-problèmes, ils contraignent le jeune lecteur à changer de comportement face à la lecture. Balayer le texte du regard, sélectionner çà et là l'un ou l'autre indice ne suffit plus pour résoudre le problème. Pris au jeu, le lecteur devient plus actif.

Selon Catherine Tauveron, qui, la première, a introduit ce concept dans le champ de la didactique de la lecture, les textes résistants se répartissent en deux catégories : les textes « réticents » et les textes « proliférants » (Tauveron, 1999). Les premiers sont sources de problèmes de compréhension à cause de :

- l'adoption d'un point de vue inattendu (non humain par exemple), biaisé ou contradictoire ;
- la perturbation de l'ordre chronologique, la présence d'ellipses importantes ;
- la difficulté d'identifier la nature du monde représenté ;
- l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits ;
- la pratique de l'intertextualité ;
- l'ambiguïté des reprises anaphoriques ;
- l'effacement de relations de causes à effets ;
- l'éloignement des canons du genre, de ses caractéristiques ;
- la mise en scène de la lecture ou de l'écriture (qui rompt l'illusion référentielle) ;
- la perturbation des valeurs attendues ou le masquage des valeurs.

Sources de problèmes d'interprétation, les seconds comprennent :

- des textes ouverts présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices diversement interprétables ;
- des textes présentant au-delà du sens global littéral, des significations morales, symboliques, idéologiques.

En somme, les textes résistants paraissent intéressants parce qu'ils incitent des lecteurs, parfois peu conscients de leur fonctionnement, à adopter une posture plus active (inférences, liaison d'informations éparses voire contradictoires, polysémie des indices, évaluation de la pertinence d'interprétations concurrentes...) et à progresser dans l'apprentissage de la lecture. De plus, ils attirent les adolescents car ils présentent souvent un caractère ludique, placent les apprentis lecteurs en position de recherche (imaginer la fin ouverte, résoudre une énigme, changer de représentation mentale à la fin du texte, déjouer les pièges...) ; ils surprennent, étonnent.

Mais, en dépit de ces nombreux avantages, nous avons, en équipe, veillé à ne pas abuser de textes retors, qui combinent plusieurs sources de résistance simultanément. Nous avons en particulier évité d'utiliser de tels textes comme pièges lors de l'évaluation. La plupart des textes résistants ont été proposés dans des activités sans enjeu de certification, de manière à ne pas multiplier les motifs potentiels d'insécurité :

la prise de risques qu'implique la lecture de textes résistants nous paraissait devoir se faire dans le cadre d'un climat de «sécurité lectorale ».

Pour illustrer concrètement le choix de retenir prioritairement des textes résistants, le tableau ci-dessous présente succinctement les formes de résistance propres à deux des textes retenus dans le corpus : le roman policier de George Chesbro, *Schéma brisé*, et la nouvelle à chute de Brigitte Aubert, « Tueur en série ».

TYPE D'ACTIVITE	TITRE DU TEXTE	FORME DE RESISTANCE
Lire une œuvre longue et défendre une interprétation	<i>Schéma brisé</i> de George Chesbro	Texte polysémique : ce texte est-il le récit d'un crime ou celui des hypothèses d'un esprit malade ? Harcèlement d'un professeur ou persécution de deux élèves; menaces réelles ou issues de l'imagination délirante d'une enseignante dépressive? La narration à la 3 <sup>e</sup> personne tient la balance égale entre ces interprétations : le lecteur doute jusqu'au bout. La fin, inférentielle, apporte une explication qui ferme, pour un temps, l'investigation des possibles.
Lire à rebours	« Tueur en série » de Brigitte Aubert	Adoption d'un point de vue inattendu ; masquage des relations de cause à effets : le tueur guettant sa proie dans un parc n'est qu'un chat qui chasse les oiseaux

### 2.2.3. Répertoire et catégorisation des textes littéraires exploités

Le tableau ci-dessous dresse l'inventaire chronologique des textes littéraires qui ont été proposés dans le cadre de la recherche-action et précise, pour chacun de ceux-ci, les « catégories » auxquelles il est susceptible d'appartenir. J'y situe tout d'abord chaque texte par rapport aux critères d'attractivité possibles en pointant les items d'après lesquels le texte est jugé accessible aux élèves et potentiellement attrayant à leurs yeux. Ensuite, le tableau détermine si le texte appartient ou non à la catégorie des textes résistants (et si oui, s'il relève des textes réticents ou proliférants). Pour un développement plus détaillé des caractéristiques et particularités des textes retenus, je renvoie le lecteur au chapitre II de la troisième partie.



TABLEAU DES CARACTERISTIQUES DES TEXTES EXPLOITES DANS LA RECHERCHE-ACTION

		Scènes et images de lecture	<i>Le petit buveur d'encre rouge</i>	« Loup-Garou »	Corpus d'ouvrages pour la jeunesse 1	« Des traces dans la neige »	Les devinettes	« Ils étaient dix »	« Le grand inquisiteur »	« Disparition sur le Tiranic »	« Le cas de l'étrange employé »	« Tueur en série »	<i>Schéma brisé</i>	Corpus d'ouvrages pour la jeunesse 2	« Rédaction »	« Cauchemar en jaune »
1. Texte attractif : investissement psychoaffectif, lecture subjective		✓	(✓)	✓		✓			(✓)		✓	✓	✓		✓	(✓)
2. Texte attractif : adéquation aux capacités de lecture	Présentation	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	(✓)	✓	✓	✓
	Univers de référence	✓		✓						✓	✓	✓	✓		✓	
	Personnages					✓			✓							
	Narration	✓				✓		✓	✓		✓	✓			✓	
	Style	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓		✓		✓	✓
3. Texte résistant	Réticent		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Proliférant <sup>63</sup>					✓							✓			

On le voit, le corpus des textes exploités dans les dispositifs didactiques est traversé par deux logiques complémentaires. Une première logique, de diversification, se traduit par l'alternance de documents textuels et iconiques ; de textes relevant de genres différents (énigme, policier, fiction métanarrative, histoire de vie, nouvelle à chute...), abordant des thématiques variées et présentant des formes différentes de résistance (intertextualité, point de vue biaisé ou inattendu, mise en scène de la lecture, ellipses...), de manière à confronter les élèves à un répertoire de difficultés possibles des textes littéraires et à les doter peu à peu de procédures pour résoudre ces problèmes de compréhension/interprétation. Une seconde logique, de progressivité, guide le passage de textes brefs (devinettes, petites nouvelles...) à des romans pour la

<sup>63</sup> Les textes proliférants sont, dans le corpus des textes choisis, moins nombreux que les textes réticents. Ces textes polysémiques, diversement interprétables, paraissent plus complexes d'abord aux yeux des enseignantes partenaires que les textes littéraires présentant des problèmes de compréhension susceptibles d'être « résolus » au final (notamment grâce aux indices textuels qui orientent le lecteur vers une possible résolution – même, et surtout, discutable). Par ailleurs, et plus fondamentalement, les textes catégorisés de « réticents » dans le tableau comportent localement des traces de proliférance. Seuls les textes présentant une proliférance finale (diverses interprétations persistent une fois la fin du texte découverte) ont néanmoins été repris dans cette catégorie du tableau, ce qui explique leur petit nombre. Il va de soi que l'idéal eût été de pouvoir les multiplier davantage.

jeunesse (le 1<sup>er</sup> roman était illustré et ne comportait qu'une vingtaine de pages ; le second ne comporte plus d'illustrations et compte une cinquantaine de pages) ; mais elle explique aussi le recours à des textes ne présentant qu'une forme de résistance en début d'expérience, puis la transition progressive vers des textes qui en comportent plusieurs.

Disons, pour clore cette partie consacrée au corpus de textes établi dans le cadre de la recherche, que les supports exploités ne se sont pas limités aux seuls textes narratifs : des textes « fonctionnels » (au sens de « non littéraires ») ont aussi fait l'objet d'une lecture, d'une appropriation (compréhension), d'une discussion en classe. Mentionnons par exemple les écrits des pairs (les réactions du partenaire dans le journal de lecture dialogué par exemple) ; les consignes de tâches (les questionnaires de lecture, les questionnaires réflexifs, les consignes pour la réalisation des tâches plus complexes...) ; des extraits de catalogue de maisons d'édition (pour cerner les particularités et le public cible d'une collection par exemple) ; des ouvrages documentaires (dans le cadre d'activités de familiarisation avec l'univers du livre...). Toutefois, la présente thèse s'étant donné pour objet les pratiques de lecture littéraire avec les élèves en difficulté, les différents écrits non littéraires n'interviennent ici qu'à titre de documents subordonnés aux activités de lecture proprement littéraire.

### **2.3. Répertoire et caractérisation des « traces » de lecture produites dans le cadre de la recherche-action**

Avant d'en venir à la description des acteurs impliqués dans la recherche, je choisis de clore la description générale des dispositifs didactiques mis en œuvre par un recensement et une caractérisation succincte des « traces » de lecture produites au fil des deux années de l'expérience.

Ces traces résultent des activités proposées en classe et des tâches, orales et écrites, personnelles et collectives, réalisées par les élèves sur les textes et documents sélectionnés. Elles constituent une partie essentielle des données sur la base desquelles les analyses qui vont suivre s'appuient. D'autres données proviennent des observations menées par les enseignantes pendant ou après la classe (notes, grilles de suivi, carnet de bord, questionnaire d'évaluation...) et par la chercheuse présente *in situ* (notes prises en séance, séances filmées, transcriptions).

On peut assez logiquement distinguer deux grandes catégories de données qui proviennent à la fois des élèves et de l'équipe de formation-recherche (enseignantes et

chercheuse) : les traces écrites d'une part et les corpus oraux ou audiovisuels d'autre part. Les modalités d'analyse des données diffèrent bien entendu selon la nature orale ou écrite des traces à interpréter. Il me semble néanmoins plus intéressant de répertorier l'ensemble des traces collectées non pas au départ de cette double catégorie générale (traces écrites/traces orales), mais plutôt par le biais d'une identification des types de données recueillies au fil des séquences didactiques expérimentées. Je distinguerai dès lors dans le tableau ci-après :

- les textes individuels (écrits de travail ou production finale) produits par les élèves ;
- les productions « collectives » (écrites par paires, petits groupes et en plénière) ;
- les observations écrites des enseignantes (notes prises en séance, grilles de suivi, carnet de bord...) ;
- les observations écrites de la chercheuse (présente en classe) ;
- les enregistrements vidéo de séances de classe ou d'entretiens (dont certains ont donné lieu à des transcriptions).

TABLEAU DES TRACES PRODUITES DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE-ACTION

	Textes individuels	Productions collectives	Observations des enseignantes	Observations de la chercheuse	Enregistrements vidéo et transcriptions
<i>Donnée en amont de la recherche</i>					
Fiche descriptive de chacun des élèves par les enseignantes			✓		
<i>Séquence 1 : lire des scènes de lecture et des dictions métanarratives</i>					
Tableau personnel de lecture des scènes et images	✓		✓	✓	✓
Appariement de scènes et images de la lecture	✓		✓	✓	✓
Tableau collectif d'identification des scènes et images		✓	✓	✓	✓
Autoportrait de lecteur	✓		✓		
Journal de lecture dialogué <i>Le petit buveur d'encre rouge</i>		✓	✓	✓	✓
<i>Séquence 2 : lire un texte résistant et faire part de sa compréhension dans un questionnaire et au cours d'un entretien</i>					
Questionnaire de lecture : « Loup-Garou »	✓				
Entretien sur « Loup-Garou » et sur le questionnaire					✓
Lecture à haute voix de « Loup-Garou »					✓
<i>Séquence 3 : se familiariser à l'univers de livre</i>					
Premières activités de familiarisation : observations			✓	✓	
Premières activités de familiarisation : impressions générales		✓			
<i>Séquence 4 : lire des textes résistants pour apprendre à construire du sens et à interpréter et pour développer la métacognition</i>					
Formulation d'hypothèses et inférence autour de « Traces dans la neige »	✓		✓		
« Ils étaient dix » : observation et traces des hypothèses des élèves	✓		✓		
« Tiranic » : traces des hypothèses et solutions personnelles	✓		✓		
« Tiranic » : observations			✓	✓	
« Tiranic » : impressions générales collectives		✓			
« Le Grand Inquisiteur » : observations			✓	✓	
« Le Grand Inquisiteur » : scénario de fin et reformulation finale	✓				
« Le Grand Inquisiteur » : impressions générales collectives		✓	✓	✓	

	Textes individuels	Productions collectives	Observations des enseignantes	Observations de la chercheuse	Enregistrements vidéo et transcriptions
« Le cas de l'étrange employé » : observations			✓	✓	
« Le cas de l'étrange employé » : collecte des indices et retour sur l'activité		✓			
« Tueur en série » : observations			✓	✓	✓
« Tueur en série » : collecte des indices et des pièges		✓			
<i>Séquence 5 : élaborer un modèle de la lecture</i>					
Construction collective d'un modèle de la lecture		✓	✓		
<i>Séquence 6 : lire une œuvre longue</i>					
<i>Schéma brisé</i> : journal de lecture	✓		✓		
<i>Schéma brisé</i> : tableau des caractéristiques des personnages	✓		✓	✓	
<i>Schéma brisé</i> : table des matières commentée	✓		✓		
<i>Schéma brisé</i> : la page de catalogue	✓		✓		
<i>Séquence 7 : se familiariser à l'univers du livre pour faire le choix d'une lecture personnelle</i>					
Secondes activités de familiarisation et choix personnel d'une lecture	✓		✓		
<i>Séquence 8 : rédiger son autobiographie de lecteur</i>					
Autobiographie de lecteur	✓		✓		
<i>Séquence 9 : lire un texte résistant et faire part de sa compréhension dans un questionnaire et au cours d'un entretien</i>					
Questionnaire de lecture : « Cauchemar en jaune »	✓				
Entretien sur « Cauchemar en jaune » et sur le questionnaire					✓
Lecture à haute voix de « Cauchemar en jaune »					✓
<i>Données en aval de la recherche</i>					
Les classeurs de français des élèves (sur les deux années)	✓				
Questionnaire d'évaluation de la recherche-action			✓		

Il importe de souligner que l'on ne dispose pas de l'ensemble des données possibles pour chacun des sujets<sup>64</sup> : comme l'on peut s'y attendre, certains élèves ont été absents ponctuellement ou plus régulièrement ; les aléas organisationnels de la recherche n'ont pas permis de filmer l'ensemble des séances de chacune des neuf séquences dans les trois classes impliquées ; les observations consignées par écrit par les enseignantes sont inégales selon les moments de l'année, les classes et les élèves concernés...

### **3. Les acteurs de la recherche-action**

#### **3.1. Les élèves : description des échantillons de sujets large et restreint**

##### **3.1.1. Le processus de constitution et de révision de l'échantillon de sujets**

Comme précisé précédemment, l'étude ambitionne de décrire qualitativement des cas observés *in situ*. La sélection des cas d'étude n'a pas été opérée d'entrée de jeu. Volontairement, l'équipe a souhaité expérimenter un premier dispositif centré sur l'émergence et la clarification des représentations de la lecture et de l'activité du lecteur avec l'ensemble des élèves des trois classes de 1<sup>re</sup> année différenciée (cfr chronogramme de la recherche-action, phase 1 de la 1<sup>re</sup> année de l'intervention), sans connaître à l'avance les performances individuelles de chaque élève. Si comme le posent Catherine Tauveron et son équipe (Tauveron 2004 : 59), « la teneur du discours sur la lecture est un bon indicateur de difficultés effectives », il paraissait important, pour y parvenir, d'aider ces discours sur les représentations à s'élaborer. Les résultats de ce travail devraient permettre par la suite de mieux saisir les relations qu'entretiennent les représentations, conceptions (de ce que c'est que lire, de qui on est et comment on fonctionne en tant que lecteur) avec les performances.

Afin de compléter les informations apportées par les productions écrites des élèves, les films et transcriptions des séances de classe, un questionnaire intitulé « Quel lecteur es-tu ? »<sup>65</sup> a été soumis aux élèves. Celui-ci s'inspire fortement du questionnaire soumis lors de la recherche exploratoire, dans la mesure où l'étude menée alors avait montré l'efficacité de l'outil dans un rôle d'apport d'informations complémentaires, à

---

<sup>64</sup> Un répertoire des données pour chacun des dix élèves suivis est proposé en annexe n°7.

<sup>65</sup> Le questionnaire est reproduit en annexe n°8.

confronter avec d'autres traces des pratiques, conceptions, profils de lecteurs. Le questionnaire vise le recueil d'informations assez générales : âge, sexe, redoublement en cours de scolarité primaire, présence ou non de textes et de lecteurs dans l'entourage, pratiques habituelles en matière de lecture, attitudes envers la lecture...

L'ensemble de ces données a permis à l'équipe de sélectionner onze cas (échantillon restreint) au sein des trois classes suivies (échantillon large), lesquels correspondaient à de potentiels profils de lecteurs diversifiés. C'est afin de permettre une observation approfondie régulière de chacun des cas retenus que l'équipe a cherché à répartir les sujets dans les trois classes : il s'agit là de la seule contrainte organisationnelle ayant pesé sur la constitution de l'échantillon de sujets restreint. Pour chaque élève retenu, l'enseignante correspondante a rédigé une fiche descriptive<sup>66</sup> qui renseigne, en complément du discours tenu par les élèves, sur les origines sociales, sur le passé scolaire, sur le comportement en classe (dans le groupe-classe et autour des textes) et sur le type de difficultés rencontrées. Ces difficultés peuvent avoir trait au déchiffrage (avec pour conséquence possible une indisponibilité pour traiter simultanément la compréhension) ou à la compréhension même.

Notons que la sélection des cas d'étude, dans le cadre de recherches à dimension « longitudinale », ne va pas sans poser la question de la persistance des groupes. Les onze élèves sélectionnés en fin de première année n'ont en effet pas tous poursuivi leur scolarité au sein de l'établissement, ni même au sein du premier degré différencié (d'autres orientations étant envisageables pour une série de ces élèves). Plusieurs élèves ont quitté l'établissement scolaire, poussés à se réorienter (par exemple, reprise d'une première année commune au sortir de la 1<sup>re</sup> différenciée) ou désireux de changer d'école, parfois de projet (départ pour l'enseignement spécialisé ou pour une école proposant un internat par exemple). L'échantillon restreint a dès lors dû être partiellement revu au début de la deuxième année de l'intervention. Les données collectées lors de la 1<sup>re</sup> année de la recherche portant sur la totalité des 40 élèves composant les trois classes de 1<sup>re</sup> différenciée, il a été relativement aisé d'identifier d'autres élèves présentant des profils semblables et pour lesquels j'étais en possession de toutes les données issues de la 1<sup>re</sup> année de l'intervention. Cette identification devait être confirmée par le biais d'entretiens d'explicitation en autoconfrontation (cfr chronogramme de la recherche-action, phase 1 de la deuxième année de l'intervention). Par ailleurs, les enseignantes ont complété les fiches descriptives des « nouveaux » sujets entrés dans l'échantillon restreint révisé.

---

<sup>66</sup> La fiche descriptive est reproduite en annexe n°9.

Le tableau ci-après reprend les dix cas d'étude de l'échantillon révisé, lesquels ont donc bien fait l'objet d'un accompagnement et d'un suivi sur deux années scolaires. Il dresse un relevé des principales informations recueillies via questionnaire (nous restons dans du « déclaratif »), pour chacun de ces élèves à l'issue de la première année de la recherche, sur l'environnement, les pratiques et les représentations des lecteurs ainsi que quelques données de type sociologique (âge, sexe, redoublement en cours de scolarité...).

TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES DES SUJETS SUIVIS EN DÉBUT DE RECHERCHE-ACTION, D'APRÈS LEURS RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE « QUEL LECTEUR ES-TU ? »

Noms	Age	Sexe (Fille / Garçon)	Redoublement en cours de scolarité	Rapport à la lecture : représentations dominantes	Pratiques de lecture : temps consacré	Pratiques de lecture : diversité des lectures	Pratiques de lecture : situations	Environnement de lecteur : fréquentation de lieux du livre	Environnement : présence de livres à la maison, pendant l'enfance	Environnement : présence de livres à l'école
Ibrahim	14	G	Oui	Plutôt positif. Concurrence forte de la télévision. Difficulté par rapport à la lecture de livres entiers.	Assez peu de temps consacré. Davantage pour la lecture plaisir.	Lectures assez diversifiées, mais peu de fictions, revues, journaux.	Plutôt variées, mais rarement pendant le temps libres.	Non	Oui	Non
Marwane	14	G	Oui	Plutôt positif, mais déclare que la lecture concerne surtout les rêveurs et intellectuels. Difficulté par rapport à la lecture de livres entiers.	Assez peu, mais un peu plus pour la lecture plaisir.	Lectures peu diversifiées (seulement courriels et couvertures de CD, jeux...).	Peu variées. Lecture occupationnelle et scolaire.	Non	Oui	Non
Thomas	14	G	Oui	Rapport positif. Faible niveau d'engagement. Se déclare parfois en difficulté (lectures de livres entiers). Considère que la lecture concerne les rêveurs et les intellectuels	Ni peu ni beaucoup de temps consacré à la lecture plaisir. Beaucoup de temps consacré à la lecture scolaire.	Lectures peu diversifiées : principalement des documentaires et des journaux.	Peu variées : surtout en cas d'ennui, de vacances ou en classe.	Non	Oui	Oui
Cindy	13	F	Oui	Rapport plutôt positif. Aime parler de ses lectures.	Beaucoup de temps consacré à la lecture scolaire ; temps « moyen » consacré à la lecture plaisir.	Lectures assez diversifiées (gout pour les séries).	Assez diversifiées.	Oui	Oui, mais pas de lecteurs	Oui
Jérémy	14	G	Non	Rapport plutôt positif, mais concurrence forte de la télévision.	Peu pour son propre plaisir / plus pour l'école si obligation.	Lectures assez diversifiées, mais aucune place pour les récits de	Assez diversifiées, mais rarement seul (nécessité	Peu	Oui	Oui



Noms	Age	Sexe (Fille / Garçon)	Redoublement en cours de scolarité	Rapport à la lecture : représentations dominantes	Pratiques de lecture : temps consacré	Pratiques de lecture : diversité des lectures	Pratiques de lecture : situations	Environnement de lecteur : fréquentation de lieux du livre	Environnement : présence de livres à la maison, pendant l'enfance	Environnement : présence de livres à l'école
				Aime parler de ses lectures ; reconnaît à l'école un rôle positif dans son intérêt pour la lecture. Ne pense pas être un lecteur en difficulté		fiction.	d'un incitant extérieur).			
Nargesse	12,5	F	Non	Rapport positif, malgré la concurrence déclarée de la télévision. Considère la lecture comme une activité solitaire pour les rêveurs et intellectuels ; ne se déclare pas en difficulté.	Peu de temps, mais de façon régulière. Pas de distinction plaisir/ obligation.	Lectures assez variées (à l'exception des revues, livres de fiction).	Assez diversifiées (prédilection pour les vacances ou moments d'ennui)	Oui	Oui	Non
Mohamed	12,5	G	Oui	Rapport plutôt positif. Lecteur engagé, mais qui admet une difficulté liée à la lecture de livres entiers et à la concurrence de la télévision.	Lecture plaisir : peu. Lecture scolaire : +/-	Lectures peu diversifiées : surtout des documentaires, courriels, bandes dessinées ; mais pas de fiction.	Assez variées, mais surtout lecture occupationnelle.	Oui	Oui, mais pas de lecteurs à la maison	Oui
Noémie Iman	13,5	F	Oui	Rapport positif mais faible niveau d'engagement. Ne se déclare pas en difficulté ; reconnaît à l'école un rôle positif dans son rapport à la lecture.	Lecture plaisir : +/-. Lecture scolaire : beaucoup (contrainte).	Lectures peu diversifiées : surtout revues, sites web, mais pas de fiction, de journaux et de bandes dessinées.	Assez diversifiées (mais toujours seul ; jamais pendant les vacances).	Oui	Oui (sauf histoires pendant l'enfance)	Oui
Arezou	15	F	Oui	Rapport plutôt positif, mais faible niveau d'engagement. Se déclare en difficulté par rapport à la lecture de livres entiers. Reconnaît à l'école un rôle positif.	Lecture plaisir : peu. Lecture scolaire : non évoquée.	Lectures peu diversifiées : jamais de documentaires, sites web, courriels, couvertures, et bandes dessinées ; mais parfois des revues et de la fiction.	Peu diversifiées: ennui, déplacements, vacances (mais jamais en classe).	Non	+/- présence de livres, mais pas de lecteurs	Non
Laura	13,5	F	Oui	Peu engagée (mais ne se considère pas exclue des raisons de la lecture). Se déclare en difficulté par rapport à la lecture de livres entiers.	Lecture plaisir : peu. Lecture scolaire : +/-	Lectures peu diversifiées (surtout revues, couvertures de CD, courriels et bandes dessinées).	Peu diversifiées (incitant extérieur ou ennui).	Non	Oui	Non

L'échantillon de sujets restreint se compose d'un même nombre de filles et de garçons et comprend des lecteurs âgés de 12 à 15 ans en première année du degré différencié (huit élèves déclarent avoir redoublé au moins une fois en cours de scolarité, ce qui explique cette variation sensible quant à la question de l'âge). On peut noter que, dans leurs déclarations, peu de ces élèves se disent explicitement en rupture avec l'activité de lecture : leur rapport est, pour la majorité, positif à l'égard de l'acte de lire, même s'ils reconnaissent volontiers être assez peu engagés (d'autres activités concurrencent la lecture...) et éprouver parfois des difficultés à lire des livres entiers. Ainsi, par exemple, Cindy déclare-t-elle sans ambages *Moi, j'aime bien lire. Des fois je fais des rêves comme si j'étais le personnage.* Nargesse, de son côté, précise *Quand je m'ennuie, je lis des petites BD, le soir avant de m'endormir. Je lis quand j'ai du temps libre.* Plusieurs reconnaissent que l'école a joué un rôle positif dans leur histoire de lecteur/lectrice : *J'aime bien lire en dehors de l'école, mais parfois aussi à l'école il y a des livres qui sont chouettes,* reconnaît par exemple Noémie Iman. Le temps consacré à la lecture varie, pour neuf élèves sur les dix, selon qu'il s'agit d'une lecture scolaire ou d'une lecture plaisir : les variations se font la plupart du temps au détriment de la lecture plaisir ; ce qui signifie que, d'après leurs perceptions (ou, en tout cas, leurs discours, dont il faut se rappeler qu'ils peuvent être influencés par l'effet bien connu de « désirabilité »), les lectures scolaires occupent le plus de place en termes temporels. Les lectures scolaires sont, aux yeux des élèves, justifiées par divers arguments qui relèvent des discours proprement scolaires que les élèves se sont manifestement appropriés sous l'influence de leur entourage : *Lire c'est important. Pour plus tard, si j'ai un patron qui me demande de savoir lire un papier, une facture, je dois savoir le lire,* précise Jérémy ; *Lire, ça nous informe sur certaines choses. Ça nous apprend aussi à écrire les mots,* commente Laura et *C'est important si on veut un bon boulot, il faut savoir lire, sinon on va être analphabète,* affirme Thomas. Par ailleurs, six élèves se caractérisent par une faible diversification de leurs lectures : prioritairement des sites web, des courriels, des documentaires et des journaux ; peu d'élèves disent lire des textes de fiction (à l'exception d'une élève qui déclare apprécier la lecture des séries). En outre, les situations dans lesquelles les élèves pratiquent la lecture se révèlent assez diversifiées : l'emportent les moments de temps libre, les vacances, les moments d'ennui ou l'incitation extérieure, ce qui configure une conception qui relie lecture et activité occupationnelle. Enfin, l'échantillon se divise à part égale entre élèves qui ne fréquentent jamais les lieux du livre (librairies, bibliothèques...) et élèves qui les fréquentent ponctuellement ou régulièrement ; tous se déclarent entourés de livres à la maison, et l'avoir été pendant leur enfance (ils sont moins nombreux à se

dire entourés de lecteurs) ; la moitié de l'échantillon évoque une faible présence de livres dans leur environnement scolaire d'hier et d'aujourd'hui (l'autre moitié déclare l'inverse). L'ensemble de ces déclarations est bien entendu à considérer avec prudence : le discours tenu par les élèves, en particulier lorsqu'il s'agit de préciser l'intérêt que peut présenter le fait d'être un « bon » lecteur, montre assez à quel point ceux-ci ont intégré, au moins partiellement, les normes et les principes sous-jacents à la pratique de la lecture à l'école, les représentations sociales de la lecture – ce qui ne signifie pas nécessairement qu'ils y adhèrent personnellement. En réalité, les propos et les réponses des élèves dans un contexte de questionnaire peuvent s'écarter sensiblement des pratiques effectives. Il s'agit dès lors de les considérer avec prudence et d'opérer des recoupements avec d'autres informations en provenance des discours, mais aussi des comportements et des performances des élèves.

### 3.1.2. La détermination des profils des lecteurs au début de la recherche-action

De nombreuses études, notamment celles évoquées par Nicole Van Grunderbeek et Mylène Payette (2007), insistent sur la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité du groupe des mauvais lecteurs et distinguent ainsi divers sous-groupes relatifs à différents profils de lecteurs en difficulté. Ces mêmes études s'accordent toutefois à reconnaître, en dépit des distinctions à opérer entre les mauvais lecteurs, une caractéristique qui semble commune à tous : la faiblesse des processus métacognitifs.

Pour ma part, je chercherai ici à identifier les profils possibles (en évolution) des lecteurs suivis dans le cadre de cette recherche, au départ des informations recueillies en début d'intervention. Dans le deuxième chapitre de cette partie, consacré à l'intervention dépliée, j'esquisserai un portrait évolutif de l'ensemble des sujets suivis et je tenterai de vérifier si les informations collectées au fil de deux années pour chacun des jeunes accompagnés permettent ou non de rejoindre, adapter, nuancer les profils de mauvais lecteurs établis par ailleurs. Les profils de lecteurs présentés ci-après serviront donc de point de départ aux études de cas et à l'établissement des itinéraires suivis par les lecteurs au fil des deux années de l'expérience.

Il s'agit à présent de dire quelques mots à propos de la détermination des profils des lecteurs au début de la recherche-action. Ces profils ont été identifiés au départ des données recueillies au cours des deux premiers dispositifs didactiques expérimentés dont on trouvera un développement dans le chapitre suivant (séquence 1 : lire des scènes de lecture et des fictions métanarratives et séquence 2 : lire un texte résistant

et faire part de sa compréhension dans un questionnaire et au cours d'un entretien métacognitif) mais aussi par le biais du questionnaire sur les pratiques de lecture et de la fiche descriptive (respectivement les annexes n°8 et n°9).

### *3.1.2.1. Une synthèse des premières observations relatives aux comportements de lecture des élèves*

Amorçons cette tentative de définition des profils de lecteurs suivis dans le cadre de la recherche par une synthèse des premières observations de leurs comportements de lecteurs. La grille d'observation qui suit, très largement inspirée des outils conçus par l'équipe de Catherine Tauveron (2004) dans le cadre d'une recherche sur les lecteurs en difficulté à l'école primaire, a déjà fait l'objet d'une présentation et d'un commentaire dans la deuxième partie de la thèse consacrée aux outils de recueil de données. Rappelons que celle-ci a été élaborée en début de recherche, en collaboration avec les enseignantes partenaires, dans le but de guider nos observations à propos des élèves et de relever « au jour le jour des modalités singulières d'appropriation des textes (des traces d'investissement cognitif et affectif même ténues), de participation aux débats, des sollicitations d'expériences antérieures de lecture dans l'élucidation des textes, en bref toutes les formes d'enrôlement de l'élève dans la tâche et leur éventuelle évolution » (Tauveron 2004 : 60). La grille touche à la fois au rapport de familiarité/distance qui s'établit dans le contact avec les livres, à l'automatisation ou non du décodage ; à la capacité de reformuler, de rappeler le texte ; à la construction du sens et à l'interprétation, seul ou au sein d'une communauté interprétative ; aux stratégies de lecture développées et à l'évaluation par l'élève de sa propre lecture.

**TABLEAU DE SYNTHÈSE DES PREMIÈRES OBSERVATIONS DES COMPORTEMENTS DE LECTURE ADOPTÉS  
PAR LES SUJETS D'ÉTUDE AU DÉBUT DE LA RECHERCHE-ACTION**

	<b>Ibrahim</b>	<b>Marwane</b>	<b>Thomas</b>	<b>Cindy</b>	<b>Jérémy</b>	<b>Nargesse</b>	<b>Mohamed</b>	<b>Noémie Iman</b>	<b>Arezou</b>	<b>Laura</b>
<b>Comportement dans le contact avec les livres, les textes</b>										
S'intéresse aux livres et en choisit lorsque l'occasion se présente	Peu	Non	Non	Oui	Peu	Oui	Non	Peu	Non	Peu
<b>Identification des mots</b>										
Lit à voix haute avec expressivité, fluidité et rapidité	±	Non	±	±	Non	Oui	Non	Oui	Oui	±
Comprend simultanément le texte déchiffré	Oui	Non	±	±	Non	Oui	Non	Oui	Oui	±
Eprouve des difficultés de décodage	Oui	Oui	Oui	oui	Oui	Parfois	Oui	Parfois	Non	Oui
S'autocorrige en cas d'erreur de décodage	Oui	Parfois	Oui	Parfois	Oui	Parfois	Non	Oui	Oui	Non
<b>Comportement dans la reformulation</b>										
Prend en compte des éléments du récit (personnages, but des personnages, relations entre les personnages, phases et issue de l'intrigue)	Oui	Non	Oui	±	Non	±	±	±	Oui	±
Comble les blancs du texte (implicite)	Oui	Non	Non	Oui	Non	±	Non	Oui	Oui	±
<b>Comportement dans le dialogue autour du texte (élève pris isolément)</b>										
Manifeste sa lecture par une parole orale ou un écrit	±	Non	Oui	Oui	±	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Se pose des questions sur le texte (sur le dit du texte, sur le non-dit, sur la portée symbolique)	Non	Non	±	Oui	±	Oui	Non	±	Oui	Oui
Investit l'implicite (les blancs) sur le mode affirmatif ou problématique	Oui	Non	Non	Oui	±	±	Non	Oui	Oui	±
Répond (tente de répondre) à ses questions sur le texte ou à celles des autres	Peu	Non	±	Oui	Non	±	Non	Oui	Oui	Oui
Emet des hypothèses interprétatives (étayées par des « preuves » textuelles, fondées sur une liaison d'indices disjoints)	Non	Non	±	±	±	Oui	Non	±	±	±
Met en relation avec d'autres textes, films, spectacles...	Oui	±	Oui	Oui	Non	Oui	±	Oui	Oui	Non
Manifeste une attention esthétique	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Emet des manifestations affectives (relation au vécu, émotions, identification...)	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui

	Ibrahim	Marwane	Thomas	Cindy	Jérémy	Nargesse	Mohamed	Noémie Iman	Arezou	Laura
Emet un jugement de valeur	±	±	±	Oui	Non	±	Non	±	±	Non
<b>Comportement dans le dialogue autour du texte (élève dans la communauté interprétative)</b>										
Prend la parole dans les échanges	Oui	Non	Peu	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Opère des reformulations récapitulatives, des synthèses	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	±	Non
Discute de la validité des hypothèses de lecture des autres (appel à justification, opposition, rectification, réfutation...)	Oui	Non	±	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Intègre les apports des autres (change de point de vue, modifie sa lecture initiale...)	Oui	Oui	±	Non	±	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
<b>Stratégies de lecture et évaluation de sa lecture</b>										
Evalue son degré de compréhension, a conscience de son incompréhension, peut décrire ses procédures	Non	Non	±	±	Non	Non	Non	Oui	±	Non

Le tableau qui précède est peu lisible en tant que tel : sa présence a d'abord pour but de donner au lecteur une idée plus précise des critères sur la base desquels nos observations se sont élaborées pas à pas. Ce sont ces premières observations qui fondent la description générale du profil de chacun des élèves de l'échantillon que je vais évoquer ci-après.

Au sein de l'échantillon, Ibrahim fait partie des plus petits lecteurs (il est peu engagé en lecture), il éprouve des difficultés à verbaliser un raisonnement ou une procédure à l'écrit ; en revanche, dans la communauté interprétative (en particulier lors des échanges oraux), il peut véritablement faire avancer une discussion en soumettant des propositions ignorées par le reste du groupe. De son côté, Marwane fait plutôt figure de petit et de mauvais lecteur ; l'identification des mots mobilise une bonne part de son énergie attentionnelle ; sa compréhension du *dit* et du *non-dit* du texte est limitée ; ses compétences métacognitives sont particulièrement déficitaires. Thomas, plus à l'aise

que Marwane dans l'identification des mots, est lui aussi un mauvais « comprendreur » (surtout des textes à forte dimension inférentielle, ce qui manifeste un déficit de familiarisation avec les textes à haut degré d'implicite) ; il déclare d'ailleurs éprouver des difficultés de concentration et d'entrainement dans les tâches de lecture (en particulier si celles-ci portent sur des textes longs). Jérémy, quant à lui, manifeste un manque d'automatisation des microprocessus associé à des difficultés de compréhension : s'il sélectionne parfois adéquatement des informations explicites précisément localisées, il se montre le plus souvent passif par rapport au texte (il ne se pose par exemple pas de question) et n'est pas capable de reformuler une idée du texte ni, à fortiori, sa compréhension globale de celui-ci ; les processus métacognitifs paraissent également peu maîtrisés. Mohamed manifeste lui aussi un défaut d'automatisation des microprocessus ; dans le domaine de la construction du sens, il est parfois capable d'une compréhension globale adéquate, mais il ne parvient ni à l'explicitier ni à la justifier par des éléments textuels ; il éprouve aussi de réelles difficultés à décrire ses procédures et semble le plus souvent douter de lui-même.

Cindy, friande de lecture à haute voix (bien que peu à l'aise dans cette pratique), incarne la lectrice participative qui saisit la moindre occasion pour une échappée *hors texte* : elle est attentive aux informations explicites et implicites, mais seulement de manière partielle, de sorte qu'elle ne corrige pas ses prédictions au fur et à mesure de la lecture : elle reconstruit parfois davantage le texte à sa façon qu'elle ne cherche à en saisir un sens possible (balisé par des indices textuels). De la même manière, Nargesse est une lectrice fréquemment *hors jeu* : elle survalorise les droits du lecteur et ne prend pas en compte toutes les contraintes imposées par le texte ; si elle est semblable au profil de Cindy à cet égard, elle se distingue néanmoins de celle-ci à travers son comportement dans la communauté interprétative : Nargesse est particulièrement active dans les échanges, quel que soit son intérêt pour le texte (alors que Cindy manifeste un niveau variable d'engagement dans les échanges, corrélé en partie à l'attractivité exercée par le texte). Laura, relativement à l'aise dans la mise en œuvre des microprocessus, pratique elle aussi volontiers la lecture identificatoire, se montre attentive au prélèvement d'informations explicites et au « remplissage » des blancs du texte (notamment en questionnant les intentions possibles de l'auteur) ; elle éprouve toutefois de réelles difficultés à reformuler le sens global de façon personnelle et à mener une lecture attentive à des segments précis du texte en relation avec les items « déstabilisants » d'un questionnaire. Noémie Iman identifie les mots avec aisance et s'autocorrige dès que cela s'avère nécessaire ; elle manifeste en général une compréhension assez fine, mais éprouve des difficultés à expliquer son

raisonnement et à justifier ses propositions. Il en va de même pour Arezou, lectrice manifestement à l'aise (malgré quelques difficultés ponctuelles en identification des mots lorsqu'elle lit à haute voix) mais pourtant peu attirée par les livres et globalement peu engagée, qui est aussi la plus âgée des sujets suivis : elle fait preuve d'une compréhension très fine, attestée notamment par un dépassement systématique du *dit* du texte, et d'une grande capacité à coconstruire le sens dans l'interaction avec ses pairs (elle avance des propositions intéressantes et discute celles des autres) ; comme pour Noémie Iman, l'explicitation et la justification de ses réponses lui posent régulièrement problème, de même que la verbalisation de ses propres procédures.

### *3.1.2.2. Tentatives de détermination des profils de lecteurs de l'échantillon*

Pour établir avec toute la prudence requise les « profils d'entrée » des élèves suivis dans le cadre de cette recherche-action, il a paru opportun de recourir à des typologies existantes, notamment à celles proposées dans les analyses des enquêtes (inter)nationales sur les performances en lecture en fin de scolarité primaire (lesquelles correspondent au niveau supposé atteint lorsque les élèves entrent au secondaire). Les différentes typologies auxquelles les recherches en didactique et en psychologie cognitive ont conduit ont fait l'objet de développements dans la première partie de la présente thèse ; il ne s'agit donc plus ici de comparer ces différentes typologies, ni de situer leurs points de convergence/divergence, mais plutôt de préciser comment deux d'entre elles ont pu être retenues comme cadres de référence pour esquisser les différents profils de lecteurs de l'échantillon en début d'intervention.

#### *3.1.2.2.1. Première tentative de détermination des profils de lecteurs de l'échantillon : la typologie de Van Grunderbeeck et Payette*

Une première typologie pourrait ici servir de référence à la « catégorisation d'entrée » des jeunes lecteurs suivis dans le cadre de cette étude. Il s'agit de la synthèse proposée par Nicole Van Grunderbeeck et Mylène Payette (2007) sur la base des études antérieures de Sabourin, Armand et Van Grunderbeeck (1994), de Payette (2004) et de Martel (2004), toutes ces études ayant porté sur les lecteurs en fin de scolarité primaire (deux dernières années).

Cette synthèse, dont les auteurs soulignent que la première vertu est de mettre en évidence l'hétérogénéité des lecteurs faibles et dont la construction est décrite dans le



détail au sein de la première partie de cette thèse, établit trois groupes de mauvais « compreneurs » :

- les lecteurs trop centrés sur les microprocessus, qui utilisent très peu les autres sous-processus et dont la mémoire est très vite saturée de sorte qu'ils ne peuvent traiter le texte au complet ;
- les lecteurs qui font appel aux microprocessus et aux macroprocessus de manière à dégager l'essentiel du texte mais qui ne saisissent pas les liens sous-jacents ;
- les lecteurs qui comprennent les textes trop globalement ; leur connaissance de la structure du texte les aide à se faire une idée superficielle du texte mais ils n'entrent pas dans les détails.

On le voit, cette catégorisation prend appui sur la modélisation de la lecture proposée par Jocelyne Giasson (1990) laquelle distingue, concernant la variable « lecteur », les structures (cognitives et affectives) et les processus (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration et processus métacognitifs). Comme le précise l'auteur elle-même, les microprocessus servent à comprendre l'information contenue dans une phrase ; les processus d'intégration permettent au lecteur d'effectuer des liens entre les phrases ; les macroprocessus sont orientés vers la compréhension globale du texte (saisi comme un tout cohérent) ; les processus d'élaboration guident l'effectuation des inférences, le raisonnement sur le texte (à partir des connaissances, du vécu...) et les « réponses » affectives du lecteur sur le texte ; enfin, les processus métacognitifs sont responsables du contrôle de la compréhension (notamment de son ajustement en fonction du texte et du contexte) (Giasson, 1990 : 16-17). Ce rapide coup d'œil au modèle de Jocelyne Giasson permet de prendre conscience que la typologie de Nicole Van Grunderbeeck et Mylène Payette ne fait pas apparaître les difficultés métacognitives comme une catégorie spécifique de difficultés. Sans doute ce choix s'explique-t-il par le constat de la faiblesse des processus métacognitifs chez tous les mauvais compreneurs, quel que soit leur profil. Cela ne devrait pas occulter, croyons-nous, l'importance de ce déficit chez les lecteurs en difficulté, par contraste avec les élèves reconnus « bons » lecteurs ni, conséquemment, la nécessité de mettre en place des interventions pédagogiques intégrant un travail sur les processus métacognitifs auprès de chacun de ces profils.

Prenant pour appui cette première typologie de profils de mauvais « compreneurs », notre échantillon se déploie de la façon suivante.

- Mohamed, Marwane et Jérémy relèvent, me semble-t-il, du premier profil établi par Van Grunderbeeck et Payette : ils sont **trop centrés sur les microprocessus** (qui ne sont pas tout à fait automatisés) et ne parviennent pas à dégager l'essentiel du texte. Ils ont besoin d'apprendre à faire des pauses en cours de lecture pour élaborer une image mentale cohérente, traduire les idées du texte et les mémoriser. Des notes, dessins, schémas peuvent les aider à soulager leur mémoire.
- Ibrahim et Thomas font plutôt partie du deuxième profil, celui des élèves qui **ne saisissent pas les liens sous-jacents** : c'est principalement l'inférence qui leur pose problème, en particulier lorsqu'elle se fait complexe et porte sur la globalité du texte. Ces élèves gagneraient à être entraînés à inférer et à justifier leurs inférences au départ d'indices textuels précis.
- Cindy, Nargesse et Laura sont des lectrices dont la **compréhension est trop globale** : elles prélèvent quelques indices épars et s'aident de leurs connaissances pour élaborer un premier scénario ; mais s'échappent fréquemment dans le *hors texte* et l'imaginaire (la lecture peut devenir parfois re-création abusive, au-delà des droits du texte). Ces élèves ont besoin de développer une double posture d'attention à l'ensemble des indices d'un récit et d'intégration de ces informations dans un tout cohérent. Il s'agit de les amener à étoffer leur rappel libre, à complexifier le film qu'elles se construisent mentalement et à distinguer ce que le texte dit, laisse entendre et ne dit pas (ou ne permet pas).
- Enfin, Noémie Iman et Arezou ne paraissent relever d'aucune des trois catégories de mauvais « compreneurs » établies par les deux chercheuses : sans doute sont-ce là des lectrices presque « confirmées ». Ces élèves comprennent relativement bien les textes qui leur sont proposés (à la fois globalement et localement) ; elles procèdent aux inférences nécessaires et dégagent aisément l'essentiel d'un texte (par exemple en situation de reformulation ou de rappel). C'est en revanche du côté des processus métacognitifs que des déficits sont perceptibles. L'examen des représentations, des discours et des comportements des lecteurs qui constituent l'échantillon me conduit ainsi à ajouter une quatrième catégorie à la typologie qui précède : celle des élèves qui, telles Noémie Iman et Arezou, éprouvent des **difficultés à verbaliser leurs démarches, à décrire leurs procédures, à justifier leurs propositions** par un retour circonscrit au texte.

La présence, au sein de l'échantillon d'une recherche-action centrée sur le développement de la compréhension, d'un groupe d'élèves présentant un déficit au niveau des microprocessus pourrait à juste titre étonner le lecteur. Au sein de cette typologie, les lecteurs du premier groupe nécessiteront en effet un traitement différencié quant à l'analyse des effets des dispositifs mis en œuvre. Pour l'expliquer, rappelons que ces derniers n'intègrent pas de remédiations spécifiques au déficit d'automatisation des traitements de bas niveau. Dès lors, si l'enjeu de cette recherche consiste notamment à cerner les déplacements suscités (en partie) par le programme d'intervention, il eût été préférable de ne retenir dans l'échantillon que des lecteurs présentant un déficit de compréhension ou de métacognition sans déficit d'identification des mots (ce qui reviendrait à exclure les lecteurs du premier groupe). Je fais pourtant le choix de préserver ce profil de lecteurs dans l'échantillon de sujets dans la mesure où :

- le déficit d'automatisation des microprocessus qu'ils présentent n'est pas prépondérant ;
- comme le rappellent Michel Dabène et François Quet, « tout lecteur, quelle que soit sa maîtrise de l'écrit, comprend quelque chose : il s'agit de se donner les moyens de savoir quoi pour construire une didactique de la compréhension écrite » (Dabène et Quet, 1999 : 12) ; aller à la rencontre de ce que les élèves, y compris ceux présentant des lacunes dans les traitements instrumentaux, comprennent, de leur manière d'entrer dans l'ordre du scriptural fait aussi partie des objectifs de ce travail de recherche ;
- cela permettra de tester l'hypothèse, avancée tant par Catherine Tauveron (2004) que par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2007), de l'impact positif d'interventions centrées sur la compréhension y compris pour les élèves en difficulté d'identification des mots – cet effet positif ayant trait à la prise de conscience des profits symboliques associés à l'activité de lecture littéraire pour l'une ; à l'intensité et à la quantité des activités de lecture pour les autres.

Cependant, il s'agira de se rappeler au fil de l'analyse que les élèves de ce premier profil souffrent d'un déficit qui ne relève pas strictement du domaine de la compréhension (bien qu'il affecte cette dernière). Précisons, en outre, qu'au sein des dispositifs mis en œuvre, des stratégies ont été régulièrement adoptées pour favoriser le développement des compétences de compréhension indépendamment des aspects techniques de la lecture (des tâches de compréhension de textes au départ d'une lecture à voix haute, d'illustrations...) : on se trouve alors davantage dans un travail de

la compréhension orale (qui, certes, pose d'autres problèmes au lecteur, mais qui offre l'avantage provisoire, pour les élèves du 1<sup>er</sup> profil, d'une prise possible sur l'activité de compréhension/interprétation et qui renforce ainsi les occasions de développer les compétences requises par cette activité).

#### *3.1.2.2.2. Seconde tentative de détermination des « profils » de lecteurs de l'échantillon : les niveaux de PIRLS*

Une seconde typologie servira de référence à l'établissement des profils de lecteurs de l'échantillon : établie dans le cadre de l'évaluation internationale PIRLS, cette catégorisation des lecteurs ne porte plus spécifiquement sur les lecteurs faibles ou en difficulté, mais sur l'ensemble des jeunes lecteurs inscrits en 4<sup>e</sup> année de la scolarité primaire. En mai 2001, PIRLS a en effet testé, dans une trentaine de pays, la compréhension de l'écrit d'élèves en 4<sup>e</sup> année de scolarisation obligatoire, en croisant deux dimensions : les « objectifs de lecture » (lire pour accéder aux textes littéraires, pour acquérir et utiliser des connaissances) et les « processus de compréhension » (Campbell et al., 2000). La répartition des élèves en fonction du niveau atteint sur l'échelle de compréhension distingue quatre niveaux.

- Au niveau 1 : les élèves savent prélever des informations explicites et faire des inférences simples.
- Au niveau 2 : les élèves maîtrisent le niveau précédent et sont, de plus, capables d'effectuer des inférences et des interprétations simples à partir d'informations puisées dans différentes parties du texte ; ils perçoivent et comprennent la structure générale du texte.
- Au niveau 3 : les élèves maîtrisent les niveaux précédents et sont en outre capables d'effectuer des inférences qui s'appuient sur différentes caractéristiques des personnages et des événements ainsi que de justifier ces inférences ; ils savent interpréter en faisant appel à leurs connaissances et expériences personnelles ; ils comprennent des procédés tels que la métaphore simple.
- Au niveau 4 : les élèves maîtrisent les niveaux précédents et sont de surcroît capables d'interpréter les intentions, sentiments, comportements des personnages en se basant sur le texte ainsi que d'intégrer des idées pour dégager le thème (Rémond, 2007b : 19-20).

Il faut bien sûr se rappeler que, comme j'ai tenté de le montrer dans la première partie de la thèse, les résultats des évaluations institutionnelles à large échelle n'ont de valeur que corrélés à l'épreuve utilisée pour les générer. Il n'est guère aisé de transposer les niveaux déterminés à l'issue d'un test donné dans une autre situation d'évaluation, impliquant d'autres textes à lire, d'autres tâches à réaliser. Toutefois, les niveaux mis au jour par diverses évaluations internationales relatives aux élèves en fin de scolarité primaire ou au début de la scolarité secondaire présentent suffisamment de convergences pour me conduire à les utiliser – avec prudence et complémentarément à d'autres étalons – afin de situer les performances des élèves suivis dans le cadre de cette recherche. Ainsi, si l'on prend appui sur les catégories de cette seconde typologie de profils de lecteurs (indépendamment du test de mesure constitutif de PIRLS que nous n'avons pas soumis ici aux sujets de l'étude), on obtient alors un échantillon qui se déploie de la façon suivante.

- Deux groupes d'élèves relèvent du premier niveau de la typologie de PIRLS. Jérémy, Mohamed et Marwane, tout d'abord, font partie des élèves qui sont capables de prélever des informations explicites et locales (par exemple au départ de questions) et, selon les cas, d'effectuer des inférences simples. Leur compréhension globale n'est pas toujours conforme à celle vers laquelle le texte cherche à conduire son lecteur. Ils sont donc parfois en deçà du niveau 1 établi par PIRLS. De tels déficits de compréhension trouvent en partie leur source dans un défaut d'automatisation des microprocessus. Ibrahim, Thomas et Laura, ensuite, atteignent plus régulièrement le niveau 1 et s'y maintiennent : ils prélèvent des informations explicites et réalisent des inférences simples.
- Cindy, Nargesse (et parfois Ibrahim et Laura) atteignent le niveau 2 : ces élèves sont en mesure de prélever des informations dans des lieux distincts du texte, de les relier et de les intégrer dans une compréhension globale cohérente. Celle-ci se révèle le plus souvent adéquate (bien qu'elle soit parfois trop globale, comme on a pu le constater au travers de la mise en œuvre de la typologie de Van Grunderbeeck et Payette).
- Arezou et Noémie Iman manifestent des performances de niveau 3, voire parfois de niveau 4 : elles repèrent les caractéristiques des personnages et des événements et les utilisent pour effectuer des inférences et mobilisent à bon escient leurs connaissances et expériences (niveau 3); elles se montrent souvent capables d'interpréter les intentions, les sentiments et les comportements des personnages (niveau 4). En revanche, elles ne justifient pas toujours de façon adéquate ces inférences (performance qui relève du

niveau 3) ; de même qu'elles se représentent peu clairement leurs propres procédures et opérations de lecture (non repris dans le typologie de PIRLS).

## **3.2. Les enseignantes, partenaires de la recherche**

### **3.2.1. Des enseignantes en situation de genèse instrumentale et de collaboration à la recherche-action**

Comme je l'ai précisé dans la deuxième partie de la thèse, l'école partenaire retenue dans le cadre de cette recherche organise à la fois de l'enseignement secondaire de transition et de qualification (technique et professionnelle). Deux enseignantes expérimentées ont accepté de s'engager dans le projet de recherche : Brigitte Engels et Geneviève Naert ; la direction de l'établissement a quant à elle marqué son accord pour soutenir et organiser la recherche. Les enseignantes, collègues depuis de nombreuses années, ont développé une habitude de collaboration constructive : elles conçoivent leur cours ensemble et coordonnent véritablement leur planification d'année comme les évaluations. Elles sont en outre très au fait des programmes d'enseignement qu'elles utilisent comme référence pour guider leur activité d'enseignement et auxquelles elles semblent adhérer sans conflit de conception. Toutes deux ont une connaissance développée et actualisée de la littérature de jeunesse ; elles sont animées d'un projet d'autoformation évident (celui-ci se traduit par la participation à de nombreuses formations continues, notamment dans le domaine de la lecture ; l'un d'entre elles est par ailleurs formée en pédagogie institutionnelle).

Après un premier temps de formation à la didactique de la lecture dispensé à un groupe d'enseignants du 1<sup>er</sup> degré différencié, les deux enseignantes ont d'entrée de jeu été impliquées dans une démarche de genèse instrumentale : la recherche viserait au suivi d'un même groupe d'élèves sur deux années scolaires par l'élaboration collective d'instruments, d'activités, de démarches... Cette caractéristique du projet est essentielle du point de vue des développements visés par la recherche-action. En effet, comme l'ont montré Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2007, 2009), l'appropriation de l'innovation par les enseignants est notamment conditionnée par le maintien d'un contrôle de l'enseignant sur sa propre activité et d'un sentiment d'expertise (minimale). Il paraît donc opportun de prendre en compte l'activité réelle des enseignantes-chercheuses dans le travail de conception des différents instruments : ce principe a certes pour conséquence une forme de « réduction » des ambitions de certains dispositifs (dans ce sens, les instruments proposés ne sont pas posés comme

« idéaux »), mais il a aussi pour atout essentiel de renforcer les chances d'efficacité des actions menées sur les apprentissages des élèves et sur l'adaptation à long terme des pratiques d'enseignement. La démarche collaborative dans le cadre d'une recherche-action à dispositif ouvert semble en somme susceptible de favoriser et l'innovation des pratiques d'enseignement et le développement des apprentissages des élèves.

Dès la mise en route de l'expérience, les enseignantes manifestent une connaissance très précise de leurs élèves (avec lesquels elles entretiennent une véritable relation de confiance) et une préoccupation centrée sur le caractère à la fois mobilisant et opérationnel des démarches que nous concevons ensemble. Elles interviennent ainsi très souvent pour orienter le choix des textes, pour organiser la présentation et la structuration des documents écrits remis aux élèves, pour planifier les différentes étapes d'une activité de façon claire et progressive ou encore pour discerner des priorités à poursuivre au sein des objectifs que nous nous fixons. En revanche, toutes deux paraissent insécurisées par la pratique du diagnostic des difficultés de lecture des élèves (les outils conçus à cette fin sont jugés complexes, difficiles à mettre en œuvre...), et plus généralement, elles manifestent une aisance moins grande à l'égard de l'évaluation et de la différenciation du travail de la classe en fonction de besoins précisément identifiés.

### 3.2.2. Des objectifs d'apprentissage parallèles à ceux visés par la recherche-action

Si les dispositifs didactiques expérimentés au fil des deux années étaient voués à « occuper » une part non négligeable du temps scolaire consacré à la discipline français, et plus particulièrement à l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire, ceux-ci n'ont pour autant pas couverts l'ensemble des activités proposées aux élèves à l'intérieur de ce champ. Les enseignantes collaboratrices poursuivent en effet des objectifs fixés par elles seules, indépendamment de la recherche-action, dans la continuité de leur pratique professionnelle (en relation avec leurs pratiques habituelles).

Il me semble néanmoins important d'évoquer les activités de lecture mises en place par les enseignantes, « indépendamment » de la recherche elle-même : l'intervention menée ne doit pas occulter l'enseignement/apprentissage « ordinaire » avec lequel elle est nécessairement entrée en relation. Ces données seront par la suite intégrées autant que possible à l'analyse des effets des dispositifs. On peut dresser un relevé plus ou moins exhaustif des activités de lecture proposées hors contexte de recherche

en croisant les discours tenus par les enseignantes (lors de nos diverses rencontres, lesquelles ont généré un certain nombre de traces, mais aussi au sein du questionnaire d'évaluation finale de la recherche) et les cahiers des élèves (les quelques classeurs de français qui ont pu être collectés donnent une idée assez précise de ces activités).

On remarque tout d'abord des pratiques convergeant assez clairement avec celles mises en œuvre dans le cadre des dispositifs d'intervention :

- la lecture de textes résistants (des nouvelles à chute, à fin inférentielle...);
- la pratique du dévoilement progressif avec collecte de traces écrites ;
- la prédiction au départ de l'observation du paratexte (couverture...);
- la reformulation de la trame narrative telle qu'elle s'amorce dans l'incipit d'un récit ;
- la réponse à des questions visant la sélection d'informations explicites, la sélection de reformulations adéquates d'informations ou d'idées du texte (exercice de type « vrai ou faux » par exemple) et la justification au moyen des passages textuels précis (extraits qu'il s'agit de recopier, alors que dans le cadre de la recherche-action, on demandera davantage aux élèves de pointer le passage et, surtout, de le « traduire » dans leurs propres termes) ;
- ...

Les pratiques d'enseignement de la lecture mises en place par les enseignantes hors contexte de recherche comportent aussi leurs propres spécificités et s'écartent dès lors, parfois sensiblement, des dispositifs d'intervention conçus et mis en œuvre dans le cadre de la recherche. Les enseignantes ont ainsi proposé aux élèves :

- des dictées portant sur des extraits de textes lus en classe (exploitation orthographique et grammaticale des textes travaillés par ailleurs) ;
- des exercices grammaticaux sur les textes lus en classe ou conçus à partir d'eux, tels des activités de « manipulation de formes » (par exemple dresser le relevé des verbes d'un texte, de leurs mode et temps ; transposer un paragraphe du texte en en changeant le sujet, en modifiant les modes et temps verbaux, en passant du singulier au pluriel ; retrouver le référent de substituts donnés ; identifier la classe grammaticale de certains mots du texte ; souligner les mots qui assurent telle fonction dans la phrase...);
- des exercices lexicaux sur les textes lus (relever les mots d'un même champ lexical, trouver les synonymes de mots ou d'expression du texte – ou l'inverse,



trouver dans le texte des synonymes de mots ou expressions proposés –, formuler des hypothèses sur la signification de certains termes d'après le contexte sémantique...);

- des remises en ordre de morceaux de textes ou de parties de résumé d'un texte, principalement guidées par le repérage des connecteurs spatio-temporels et logiques ;
- des questionnaires de lecture prioritairement orientés vers la sélection d'un « bon » résumé ou vers la vérification de connaissances langagières (lexique, grammaire, syntaxe...);
- des activités « libres » en bibliothèque (choisir un livre et prendre part ensuite à un partage informel à son propos) ;
- des activités visant l'entraînement des microprocessus (apprendre à reconnaître globalement les mots, à ne pas tout déchiffrer... par le biais d'exercices de lecture de textes dont certains mots sont absents, masqués ou changés...); ces activités sont la plupart du temps décontextualisées (elles sont pratiquées sur des textes dont le contenu est peu travaillé, qui ne se prêtent pas à d'autres formes d'exploitation) ;
- ...

Au total, les activités de lecture proposées hors contexte de la recherche consistent principalement en des structurations langagières diverses (notons qu'il paraît assez compréhensible que ce soit prioritairement ce champ que les enseignantes décident d'investir dans la mesure où elles le savent peu pris en compte dans les dispositifs de la recherche). Les processus de compréhension sont rarement sollicités, entraînés explicitement ; les échanges sur les textes donnent peu lieu à des activités et à des traces spécifiques. Il est intéressant de noter que seul un autre roman, *L'œil du loup* de Daniel Pennac, sera proposé en lecture aux élèves en dehors des textes travaillés dans le cadre de la recherche, et que celui-ci débouchera sur une exploitation assez générale menée principalement à l'oral et centrée sur la compréhension progressive de l'histoire (peu de tâches spécifiques de compréhension, interprétation ou appréciation sont proposées à l'occasion de cette autre lecture longue).



## Chapitre II. L'intervention dépliée : étude des traces sémiotiques recueillies

---

Le premier chapitre de la troisième partie a permis de présenter et de justifier les options d'ensemble retenues dans le cadre du programme d'intervention. Dans le deuxième chapitre, il s'agira de raconter l'intervention, au fil des neuf séquences mises en place, mais aussi de mener l'analyse et l'interprétation des traces sémiotiques recueillies. En d'autres termes, l'objectif des pages à venir est non seulement de proposer le « cahier des charges » de l'intervention (les objectifs poursuivis, les choix méthodologiques, les modalités d'effectuation des tâches et de production des données), mais aussi de cerner les éventuels déplacements à l'œuvre dans le rapport des différents sujets à la lecture, de caractériser le « produit » de leurs lectures, considérées dans une évolution, et de mesurer les « effets » des différents dispositifs proposés. Ainsi le « dépliage » de l'intervention a-t-il pour enjeu de partir des sollicitations formatives contenues dans les tâches proposées pour rendre compte de leurs « effets » et des décisions prises au fur et à mesure par l'équipe de recherche, mais aussi pour identifier et caractériser les trajectoires des différents lecteurs suivis dans le cadre de cette étude.



## **1. Séquence 1 : lire des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour clarifier l'activité de lecture et sa propre activité de lecteur**

La première étape de la recherche-action proprement dite mobilise les trois classes de 1<sup>re</sup> année différenciée constituant l'échantillon large de cette recherche (40 élèves). Elle porte sur douze séances successives de travail axées sur l'exploitation de scènes de lecture et de fictions métanarratives et sur la pratique du débat d'interprétation.

### **1.1. Objectifs et choix des supports de la séquence**

#### **1.1.1. Explicitation et justification des objectifs de la séquence**

Les enjeux de cette première séquence concernent tout à la fois la recherche et la formation des jeunes lecteurs. Du côté de la recherche, il s'agit de faire émerger les représentations relatives à la lecture comme activité et à soi comme sujet lecteur mais aussi de sonder, une première fois, les performances des élèves en compréhension de manière à pouvoir sélectionner les lecteurs qui constitueront l'échantillon restreint de la recherche-action. A cette fin, le projet de l'équipe de recherche à travers cette première séquence consiste à analyser les effets du dispositif didactique à un triple niveau : sur l'émergence des représentations d'abord ; sur la perception de soi en tant que sujet lecteur ensuite ; et sur la construction de la compréhension enfin. Ces trois axes d'analyse sont définis en relation avec les trois dimensions – personnelle, sociale et (méta)cognitive – du programme de l'intervention, dont les options pédagogiques et didactiques ont été présentées et justifiées dans le premier chapitre de cette troisième partie. L'axe des représentations de la lecture touche à la dimension métacognitive du programme ; l'axe de la perception de soi relève de la dimension personnelle et l'axe de la compréhension porte simultanément sur les dimensions sociale et cognitive du dispositif.

Du côté de la formation des jeunes lecteurs issus des trois classes de l'échantillon large, les objectifs poursuivis à travers ce premier dispositif sont :

- de faire émerger les représentations de la lecture littéraire ;
- de repérer quelques composantes de l'acte de lire et d'élaborer un modèle évolutif de la lecture ;
- de (mieux) se percevoir comme sujet lecteur ;

- de comprendre, problématiser un texte en utilisant ses connaissances sur l'acte de lire ;
- et d'intégrer la parole collective à l'interprétation personnelle.

Ces objectifs sont à relier aux options didactiques et pédagogiques générales et particulières de la recherche (présentées dans le premier chapitre de cette troisième partie) : la littérature est retenue comme source de motivation interne du lecteur ; la métacognition (impliquée dans le travail de clarification des représentations et de construction de connaissances sur l'acte de lire mis en œuvre dans cette 1<sup>re</sup> séquence) constitue le mode d'intervention privilégié ; la (re)conquête d'une position de sujet et d'une identité de lecteur, l'implication subjective dans la lecture sont explicitement visées dans les démarches proposées au cours de ce 1<sup>er</sup> dispositif, lesquelles reposent en outre sur une exploitation des échanges intersubjectifs de la communauté-classe.

### 1.1.2. Présentation des supports de lecture de la séquence et justification du choix des textes

Les objectifs étant fixés tant du point de vue de la recherche que du point de vue de l'apprentissage, évoquons à présent les critères utilisés pour sélectionner les supports de la première séquence. Dans la conception de ce premier dispositif didactique, l'équipe de recherche a fait le choix de retenir les supports suivants<sup>67</sup> :

- des scènes de lecture (extraits de textes littéraires) ;
- une fiction métanarrative, à savoir un roman bref (*Le petit buveur d'encre rouge*, E. Sanvoisin et M. Matje) ;
- des images de la lecture (documents iconiques) ;
- les écrits d'un pair (journal de lecture).

Empruntées prioritairement à la littérature de jeunesse, les scènes de lecture, les fictions métanarratives et les images de la lecture retiennent mon attention dans le cadre de cette première séquence en tant que supports privilégiés pour contribuer à la clarification de l'activité de lecture et de sa propre activité de lecteur et prendre ainsi en charge le déficit d'autorégulation en lecture chez les élèves mauvais lecteurs. L'hypothèse à la source de choix est que ces scènes et représentations de la lecture peuvent permettre la construction progressive d'un modèle de la lecture et de ses composantes et devenir dès lors des supports possibles pour un enseignement explicite de la lecture. En somme, la démarche proposée ici au départ d'un

<sup>67</sup> Les références des scènes et images de la lecture citées dans ce texte ainsi que celles du roman bref sont reprises dans l'annexe n°10. Les documents exploités dans cette séquence sont en effet trop nombreux pour être reproduits intégralement.

groupement de scènes et images de la lecture, consiste à inviter les élèves à changer de posture, à cesser pour un temps d'être des usagers du livre pour prendre de la distance et observer comment fonctionne cette activité de lecture qu'ils pratiquent par ailleurs (même peu ou avec difficulté). Bien entendu, il va de soi qu'un tel travail de construction d'une représentation plus juste de l'activité de lecture et de sa propre activité de lecteur est à mener de façon structurelle (et non seulement ponctuelle).

Les scènes et images de la lecture sélectionnées présentent des héros lecteurs sensiblement différents les uns des autres. Ainsi par exemple, Momo, le héros du roman de Yaël Hassan, vit à la Cité des Bleuets dans une famille immigrée d'origine maghrébine. La directrice de l'école, encouragée par les très bons résultats de Momo, remet à celui-ci une liste de livres à lire. Accompagné de sa sœur Yasmina, Momo fait l'expérience d'un lieu impressionnant auquel il se sent étranger : la bibliothèque.

*Alignés comme des soldats sur des étagères courant le long des murs, des centaines de livres attendent là, patiemment, leurs lecteurs. Un jour je les aurai tous lus, pense Momo émerveillé.* (Hassan, 2003: 23)

Si Momo attire ainsi l'attention du lecteur sur la connaissance de l'univers du livre, d'autres héros nous font entrer dans la problématique de l'illettrisme et incarnent un rapport affectif problématique à la lecture. C'est le cas notamment de Stéphane, le héros du roman de Ella Balaert, *La lettre déchirée*, qui à treize ans ne sait toujours pas lire, mais le cache à tout le monde, y compris à sa mère. Bouleversé par le départ de son père, sans autre explication qu'une lettre qu'il déchire, Stéphane ne pourra pas parler de sa douleur. Ce sont donc des raisons affectives qui l'ont bloqué dans son apprentissage de la lecture. L'extrait choisi voit Stéphane obligé de recourir à de multiples feintes pour ne pas avoir à lire à haute voix, devant l'ensemble de la classe, le texte que lui impose son professeur. De son côté, Valentin, le jeune héros du roman de Malika Ferdjouk, *L'assassin de papa*, vit depuis son enfance avec son père sur une péniche. SDF, Valentin n'a jamais appris à lire ; c'est pourquoi il apprécie particulièrement les romans-photos que l'on peut comprendre en parcourant les images. Bien qu'adolescent, il doit déployer une importante mobilisation attentionnelle pour décoder un gros titre de journal.

Le héros de *Klonk*, roman de François Gravel, fait une expérience de lecture qui le ravit (au propre comme au figuré) : non seulement les livres permettent de se faire un cinéma mental, au contraire des films (on pointe ici le processus de la représentation mentale), mais ils parviennent parfois, par le jeu de l'identification, à abolir les limites de l'espace et du temps :

*Sans presque m'en rendre compte, j'avais lu plus de cent pages.* (Gravel, 2003: 54)

Lire, c'est avant tout se définir un projet, se fixer des intentions de lecture : Elodie, l'héroïne d'une nouvelle de Bernard Friot, l'a bien compris puisqu'elle va jusqu'à se donner un « anti-projet » de lecture (élever des asticots à la page 142 du livre). Tous les proches d'Elodie ont apprécié l'ouvrage en question, c'est d'ailleurs cet enthousiasme collectif qui la pousse à écrire une lettre à l'auteur. Tous, sauf son grand-père :

*C'est de sa faute aussi : il l'a lu. Quelle drôle d'idée !* (Friot, 2000: 106)

Enfin, pour prendre un dernier exemple de document du corpus, Jean Charles Victor, le documentaliste du roman de Susie Morgenstern, *Le Vampire du CDI*, déborde d'imagination pour donner à tous les élèves du collège le goût de lire. Il renouvelle de façon ingénieuse le contexte spatial de la lecture en affichant une liste de lieux de lecture (« au lit, dans la baignoire, aux W.-C., dans un arbre, sous une tente »...) et incite les jeunes lecteurs à faire part de toutes les (bonnes) raisons pour lesquelles ils aiment ou n'aiment pas lire, réflexions qui mettent en évidence l'influence du contexte physique, social, psychologique sur l'engagement dans la lecture.

Outre les nombreux extraits de récits et représentations iconiques de la lecture qui constituent le corpus de scènes de lecture exploité dans le cadre de ce premier dispositif, les jeunes lecteurs sont amenés à découvrir un récit complet de type métanarratif : *Le petit buveur d'encre rouge* d'Eric Sanvoisin et Martin Matje. L'intrigue de ce récit apparaît clairement dès le début du récit : Odilon et Carmilla, deux petits vampires buveurs d'encre, choisissent leur prochaine « victime » : un livre de conte, plus précisément l'histoire du Petit Chaperon Rouge. En buvant l'encre du conte, les deux personnages se trouvent aspirés par l'histoire et enfermés dans le conte, condamnés à jouer l'un le rôle du Chaperon, l'autre celui du Loup. Ils sont obligés d'obéir à l'histoire, mais tentent néanmoins de faire appel à leurs connaissances (ils avaient déjà lu ce conte plusieurs fois) pour tenter d'y échapper :

*- On ne peut pas vivre cette histoire. C'est impossible !*

*- Je crois qu'on n'a pas le choix.*

*- Mais je ne peux tout de même pas te croquer !*

*Elle s'est doucement écartée de moi pour sécher ses larmes.*

*- Oh, tu sais, ce n'est pas le plus terrible. Te rappelles-tu ce qui se passe ensuite ?*

*Là, j'ai bien été obligé de réfléchir un peu.*

*- Attends une minute. En fait, il y a plusieurs fins possibles. Soit je te mange et je te digère...*

*Carmilla-Petit-Chaperon-rouge n'a pu s'empêcher de grimacer...*

*- Soit un chasseur tue le loup, lui ouvre le ventre et délivre tout le monde... Oups !*

*J'ai hurlé à la mort en découvrant l'atroce supplice qui m'attendait.*

*- Quelle est la version de notre livre ? lui ai-je demandé, très inquiet.*



*Elle a secoué négativement la tête.*

*- Je ne sais plus.*

*- Oh, mon Dieu...*

*Nous étions tombés dans un piège horrible.*

*- Bon, voilà ce que je te propose, ma Petite Carmilla rouge. Nous allons continuer l'histoire, parce que nous n'avons pas le choix, mais à notre manière. (Sanvoisin et Matje, 2002: 122-124)*

Le choix de ce court roman s'explique par le fait qu'il s'agit d'un récit dont l'enjeu principal est de mettre en scène une expérience de lecture. *Le petit buveur d'encre rouge* comporte plusieurs scènes de lecture qui permettent de pointer :

- du côté du pôle « texte », les contraintes qu'impose la référence intertextuelle à un texte connu ;

- du côté du pôle « lecteur », le rôle des structures affectives dans le choix d'un livre ainsi que les processus d'anticipation (ou émission d'hypothèses), d'identification et de mobilisation de connaissances antérieures.

Au-delà de ces caractéristiques, le récit de Sanvoisin et Matje présente aussi l'intérêt d'être attractif (récit court et illustré, attrayant par sa présentation) et de ne pas comporter de difficulté majeure quant à la langue ou au style. Il appartient, faut-il le préciser, à la catégorie des textes résistants réticents en raison des nombreuses références intertextuelles à l'univers du conte, plus précisément au « Petit Chaperon rouge », et de la mise en scène de la lecture qui rompt l'illusion référentielle.

## 1.2. Présentation des étapes du dispositif

Le tableau qui figure ci-dessous présente, de façon synthétique, les cinq étapes constitutives du premier dispositif expérimenté : chacune de celles-ci y est accompagnée d'une description de la tâche ou de la démarche proposée ainsi que des buts poursuivis. A la suite de ce tableau de synthèse, le lecteur trouvera l'explicitation détaillée des étapes de la première séquence.

<b>Séquence 1 : lire des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour clarifier l'activité de lecture et sa propre activité de lecteur</b>		<b>12 séances</b>
<b>Étapes du dispositif 1</b>	<b>Description de la tâche, de la démarche</b>	<b>Buts - justifications</b>
1 <sup>re</sup> étape : « bain » de scènes de lecture et d'images de la lecture	Un tableau d'analyse des documents focalise l'attention des élèves sur le repérage et la qualification succincte du héros, sur la description de l'expérience de lecture vécue par celui-ci et sur la formulation d'un « titre » pour désigner le document.	Emergence de représentations sur la lecture (notamment littéraire)

2 <sup>e</sup> étape : appariement de scènes de lecture et d'images de la lecture	Les élèves appariant les documents selon qu'ils évoquent des composantes semblables de la lecture. Collectivement, ils établissent une synthèse des composantes découvertes (affiche de synthèse)	Repérage de quelques composantes de la lecture Elaboration d'un modèle de la lecture (en construction)
3 <sup>e</sup> étape : production d'un écrit personnel réflexif (de type « autoportrait de lecteur »)	Les élèves rédigent un texte personnel : ils choisissent l'un des héros lecteurs découverts précédemment et se situent par rapport à lui. Deux textes sont produits successivement : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Je ressemble un peu à ce héros lecteur (le nommer) parce que... »</li> <li>▪ « Je ne ressemble pas du tout à ce héros lecteur (le nommer) parce que... »</li> </ul>	Pratique de l'écrit réflexif pour favoriser l'émergence du sujet lecteur et le transfert des composantes du modèle de la lecture
4 <sup>e</sup> étape : lecture d'une scène de lecture en dévoilement progressif (un roman bref)	Lecture du roman à voix haute par l'enseignante. Lors des arrêts de lecture, les élèves réagissent, formulent des hypothèses, font part de leurs impressions, de leurs difficultés... dans un journal de lecture dialogué. Après l'échange des journaux, une discussion collective fait entrer dans le débat d'interprétation.	Pratique de l'écrit réflexif et interactif pour favoriser le travail de compréhension Pratique du débat de lecture pour favoriser la problématisation du texte Transfert des représentations et des « connaissances » organisées dans le modèle de la lecture
5 <sup>e</sup> étape : production d'une interprétation personnelle finale	Les élèves rédigent leur interprétation « finale » du récit.	Pratique de l'écrit personnel réflexif de synthèse : de la parole collective à la parole interprétative personnelle

### 1.2.1. Première étape : « bain » de scènes de lecture et d'images de la lecture

La première étape de travail proposée aux élèves consiste en un « bain » de scènes de lecture et de représentations iconiques de la lecture, sans orienter au préalable la compréhension des élèves. Les élèves sont invités à circuler autour de tables sur lesquelles sont disposés les documents.

Après un temps de libre exploration, l'enseignante interroge les élèves sur les documents observés, questionne les élèves sur le sens prélevé, les premières impressions, l'éventuelle perception d'un lien entre les documents. Les documents sont alors repris un à un dans une démarche plus systématique de compréhension et de discussion. Les élèves disposent pour ce faire d'un écrit de travail : un tableau d'analyse des documents focalise leur attention sur le repérage et la qualification succincte du héros, la description de l'expérience de lecture et la formulation d'un nouveau « titre » pour désigner le document.

### 1.2.2. Deuxième étape : appariement de scènes et d'images de la lecture

La deuxième étape du dispositif consiste à appairer les scènes de lecture et des représentations iconiques qui mettent en évidence l'un ou l'autre aspect de la lecture. Ces associations peuvent bien entendu varier d'un sujet lecteur à l'autre. Les apprenants disposent d'un document reprenant tous les titres attribués aux scènes et représentations (qui sont toujours à disposition sur les tables) : ils sont invités à tracer un lien de couleur entre les documents qui évoquent des aspects semblables de la lecture et à justifier leurs regroupements par une légende qui explicite la signification du lien tracé. En guise d'exemple, la scène de lecture extraite de *La bibliothécaire* tout comme l'illustration de Fred Bernard dans *Le livre de bibliothèque* mettent toutes les deux en texte ou en images le processus d'identification. Les héros du roman de Gudule sont absorbés dans les aventures d'*Alice au pays des merveilles* qu'ils sont en train de lire; tantôt cow-boy, tantôt pirate, tantôt astronaute, le petit lecteur de Fred Bernard change de costume selon le genre de récit dans lequel il est plongé.

Dans la phase de mise en commun, l'activité sert à faire émerger quelques composantes qui entrent en jeu dans l'activité de lecture, lesquelles sont réorganisées collectivement au sein d'une affiche de synthèse (« on peut lire pour... », « on peut éprouver des difficultés à lire parce que... », « quand on lit, on... »).

### 1.2.3. Troisième étape : production d'un écrit personnel réflexif

La troisième étape consiste en la production d'un écrit personnel pour se situer soi par rapport à un héros lecteur (écrit réflexif de type « autoportrait »). Les élèves sont invités à choisir individuellement un texte ou une image parmi les documents proposés dans l'activité précédente et à mettre par écrit les raisons de ce choix en complétant tour à tour ces deux phrases :

« Je ressemble un peu à ce héros lecteur (le nommer) parce que... » ;

« Je ne ressemble pas du tout à ce héros lecteur (le nommer) parce que... ».

Pour privilégier les réactions spontanées, on choisit de faire écrire en salle de classe. Le texte à produire vise l'évocation d'une réalité certes subjective mais cadrée par un contrat d'authenticité (garanti par l'absence d'évaluation).

#### 1.2.4. Quatrième étape : lecture d'une scène de lecture en dévoilement progressif<sup>68</sup>

La quatrième étape vise la découverte d'un récit complet de type métanarratif : *Le petit buveur d'encre rouge* d'Eric Sanvoisin et Martin Matje. Comme précisé ci-dessus, le choix de ce court roman s'explique par le fait qu'il s'agit d'un récit dont l'enjeu principal est de mettre en scène une expérience de lecture. On tentera de mettre en évidence les diverses composantes qui interagissent dans l'activité de lecture (dans ce cas précis, les processus d'anticipation, d'identification, de mobilisation de connaissances antérieures, notamment intertextuelles) par le biais du dévoilement progressif du récit, par la pratique du journal de lecture dialogué et celle du débat interprétatif.

Le texte est livré par bribes aux élèves par le biais d'une lecture à haute voix (afin de stimuler l'appropriation imaginaire du texte et de favoriser la compréhension). A chaque halte, des consignes sont données aux élèves : ils réagissent à ces consignes par écrit dans leur journal de lecture (considéré comme un « écrit de travail »), puis ils échangent leur journal avec celui d'un autre élève de la classe qui réagit à son tour par écrit. Chaque étape d'écriture (pour soi d'abord, en réaction aux propos de l'autre ensuite) est suivie d'un échange collectif oral mené par l'enseignant. On demandera par exemple aux élèves, une fois la trame de la situation initiale clairement établie et reformulée, de formuler des hypothèses sur la suite du récit en observant avec attention les illustrations du chapitre suivant ; de prélever dans le texte des indices qui attestent la connaissance qu'ont ou n'ont pas les personnages à propos de leur sort ; d'utiliser leurs connaissances (notamment littéraires) pour imaginer une solution qui permette aux deux héros de s'en sortir et qui débouche dès lors sur la fin heureuse à laquelle s'attend le lecteur de contes...

Plus on avancera dans la lecture du récit, plus les questions posées aux élèves viseront à susciter le transfert du « modèle de la lecture » en construction ; les élèves seront notamment invités à repérer les aspects de la lecture évoqués explicitement dans le récit de Sanvoisin et Matje : on lit toujours en référence à nos lectures antérieures et à nos connaissances – et certains textes, plus que d'autres, font référence à un autre texte qu'il est nécessaire de connaître pour pouvoir comprendre celui qui le cite – ; le lecteur choisit ses lectures en référence à ses goûts et préférences ; il est toujours poussé en avant par les questions qu'il se pose sur la suite ou la fin possible... Les élèves seront aussi amenés, au final, à s'interroger sur les intentions possibles des auteurs : quel sens peut avoir ce récit qui met en scène des personnages aspirés dans l'histoire qu'ils sont en train de lire ?

<sup>68</sup> Le détail du travail proposé autour du *Petit buveur d'encre rouge* est précisé en annexe n°11.

### 1.2.5. Cinquième étape : production d'une interprétation personnelle finale

La cinquième et dernière étape du dispositif vise la production d'une interprétation personnelle finale. Les élèves sont en effet invités à reformuler le résultat de leur compréhension/interprétation du récit de Sanvoisin et Matje. Ce dernier écrit manifeste les choix interprétatifs posés par le lecteur sur le sens du texte, voire sur sa portée symbolique, mais il est aussi susceptible de porter la trace d'un éventuel transfert, comme clés de lecture, des composantes de la lecture mises en place dans le dispositif et d'une activité d'intégration des hypothèses, des questions, des doutes et certitudes formulés en séance collective. Cette dernière tâche conduit ainsi timidement au traitement de la polyphonie des voix interprétatives de la classe. Il paraissait en effet important d'établir des allers et retours entre l'objectivation intersubjective des savoirs et la réappropriation de ces savoirs par chaque sujet (Vanhulle : 2005, 72).

## 1.3. Traitement des données recueillies lors de la première séquence

### 1.3.1. Outils d'analyse et d'interprétation des données

J'ai procédé dans un premier temps à une analyse d'ensemble des données centrée sur des caractéristiques récurrentes au sein de l'échantillon large. Une analyse ultérieure est consacrée aux données relatives aux quelques cas d'étude sur lesquels se focalisera la recherche par la suite. J'ai choisi de privilégier trois axes d'analyse, définis en référence aux options pédagogiques et didactiques particulières de cette recherche : celui de la perception de soi, des représentations de l'activité de lecture et de la construction de la compréhension. Ces trois axes équivalent aux trois dimensions couvertes par le programme d'intervention telles qu'elles ont été précisées dans le premier chapitre de cette troisième partie – les dimensions personnelle, sociale et (méta)cognitive – de manière à déboucher sur l'instrument suivant.

INSTRUMENT POUR L'ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DE LA SÉQUENCE 1		
Dimensions du programme d'intervention	Axes d'analyse des données de la séquence	Questions de recherche
Dimension personnelle	Perception de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quels types de lecteurs se dégagent des autoportraits (en termes de degré d'engagement / d'instances du lecteur privilégiées / d'estime de soi...) ?</li> <li>▪ Quelle influence le travail autour de scènes de lecture a-t-il sur la perception de soi de ces jeunes ?</li> </ul>
Dimension (méta)cognitive	Représentations de l'activité de lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelle lecture les élèves font-ils des scènes ?</li> <li>▪ Quelles composantes de la lecture repèrent-ils et comment les formulent-ils progressivement ?</li> <li>▪ Quels sont les appariements privilégiés ?</li> <li>▪ Quelles démarches les élèves mobilisent-ils pour appairer les scènes de lecture ?</li> </ul>
Dimension sociale et dimension cognitive	Construction de la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quel impact les interactions, avec un pair au sein du journal dialogué ou avec le grand groupe lors des échanges collectifs, ont-elles sur la compréhension ?</li> <li>▪ Les élèves opèrent-ils un transfert du « modèle de la lecture en construction » ? Ce modèle constitue-t-il une aide mobilisée par les élèves pour lire un récit long de type métanarratif ?</li> </ul>

Relativement à la dimension personnelle du programme qui touche à la (re)conquête d'une position de sujet, au développement d'une identité de lecteur ensuite, j'ai tenté de repérer les types de lecteurs qui se dégagent des « autoportraits » des élèves (produits lors de la troisième étape) en termes de degré d'engagement, d'instances du lecteur privilégiées ou encore d'estime de soi. Je me suis aussi interrogée sur l'influence que les scènes de lecture avaient pu avoir sur la perception de soi de ces jeunes lecteurs ; j'ai ainsi entrepris de rechercher les traces d'une telle influence.

La dimension métacognitive du programme vise, d'une part, au développement de la clarté cognitive des élèves à propos de l'activité de lecture, de leur propre activité de lecteur et des tâches de lecture proposées à l'école, d'autre part, au développement de connaissances sur l'acte de lire, sur les textes et leurs difficultés, sur les procédures pour construire le sens. En relation avec cette dimension, j'ai tenté d'interpréter les données issues de la première séquence didactique de manière à caractériser la lecture que les élèves font des scènes et images de la lecture proposées lors des première et deuxième étapes de la séquence et les démarches qu'ils privilégient lors de l'activité d'appariement.

Enfin, en relation avec les dimensions sociale et cognitive du programme d'intervention qui visent le développement de la capacité à comprendre et interpréter les textes littéraires par le biais des échanges qui favorisent une pluralité interprétative, j'ai tenté

d'analyser l'activité des élèves lorsqu'ils cherchent à construire le sens d'un récit long (le roman de Sanvoisin et Matje) à travers les tâches proposées lors des troisième, quatrième et cinquième étapes de la séquence. La clarification préalable de l'activité de lecture constitue-t-elle ou non une aide mobilisée par les élèves pour lire un récit de type métanarratif ? Autrement dit, les élèves opèrent-ils le transfert du modèle de lecture en construction ? S'en servent-ils pour guider leur propre activité de construction de sens ? De même, quel impact les interactions sous les diverses formes prévues ont-elles sur la compréhension ? Telles sont quelques-unes des questions qui m'ont guidée dans l'analyse des écrits produits en situation de classe par les élèves (individuellement et collectivement) et dans celle des échanges oraux filmés et retranscrits.

1.3.2. Analyse et interprétation des effets de la première séquence sur les sujets de l'échantillon large<sup>69</sup>

1.3.2.1. Premier axe : les représentations de l'activité de lecture

1.3.2.1.1. Lire des scènes de lecture et des représentations iconiques de la lecture

*M – vous allez observer de quoi ça parle / et pour les textes lisez juste un petit bout pour comprendre de quoi ça parle / c'est pas nécessaire de tout lire*

C'est par cette consigne, relativement évidente, que démarre l'activité d'amorce (bain de textes). Tant le dispositif (circuler autour de tables, manipuler, observer sans contrainte) que le choix de certains documents (en particulier les illustrations en couleurs, à caractère parfois humoristique) suscitent d'emblée l'intérêt des élèves, même si un petit nombre d'entre eux semblent déstabilisés par la démarche. Il ne faut pas beaucoup de temps au groupe pour repérer que les différents documents ont pour point commun d'évoquer la lecture, de « parler des livres ».

Lors de l'examen des différents documents du corpus, les élèves sont invités à relever un certain nombre de composantes de la lecture. Plusieurs en effet repèrent dans les scènes et les images le rôle du **contexte physique** (lieu, posture) et celui du **contexte social** (présence de tiers...). Ainsi Alberto attire-t-il l'attention du groupe sur l'attitude physique (et partant, psychologique) des héros lecteurs de l'album *On lit trop dans ce*

---

<sup>69</sup> Au sein des transcriptions d'échanges de classe, la lettre M désigne le maître ; la lettre E ou toute autre lettre, l'un des élèves de l'échantillon. Les élèves ne sont identifiés par un prénom que lorsqu'ils relèvent de l'échantillon restreint.

pays de Daniel Picouly auxquels un adulte lit un texte à voix haute. L'échange à propos de cette planche suscite spontanément un premier lien avec le vécu scolaire des élèves (la fiction est d'entrée de jeu rapprochée de la réalité).

*E – les enfants ont tous une position différente*

*M – essayez un peu de compléter son idée*

*E – ils sont en train d'imaginer*

*E – ils sont tranquilles*

*E – certains sont passionnés et d'autres sont endormis*

*M – ah voilà / celui-là est tellement bien qu'il s'est endormi / vous ressentez quoi alors vous quand je vous lis un texte à haute voix ?*

*E – c'est un peu comme si on allait s'endormir // mais ça va plus vite pour les petits hein*

*[...]*

L'influence de **l'environnement social du lecteur** se révèle une grille de lecture des scènes particulièrement mobilisée par les apprenants. Dans son tableau de travail, Dylan focalise son attention sur l'attitude de la mère de Basile, le héros de *Halte aux livres* de Brigitte Smadja, allant jusqu'à lui prêter une intention que le texte n'évoque ni ne laisse entendre : *La maman essaie de se débarrasser de son fils en lui achetant des livres.*

La présence des pairs dans l'expérience de Stéphane, jeune héros du roman d'Ella Balaert, *La lettre déchirée*, interpelle aussi plus d'un élève qui, focalisé sur l'ingéniosité manifestée par le héros pour ne pas avoir à lire la scène théâtrale à voix haute, passe à côté de la véritable raison qui génère ces stratégies déviantes.

*M – essayez un peu de remplir les trois colonnes du tableau pour ce texte-là / c'est l'histoire de qui ?*

*E – de Stéphane*

*M – et que se passe-t-il pour lui ?*

*E – il ne veut pas travailler*

*M – il ne veut pas ? [...] / regarde je te relis la fin [...] / quel est son problème à lui ?*

*E – il ne sait pas lire*

*(On se remémore toutes les stratégies mises en œuvre par Stéphane pour éviter d'avoir à lire à haute voix face à ses pairs).*

Dans le même ordre d'idée, Samantha ne voit dans la « Lettre à l'auteur » de Bernard Friot que *l'histoire d'une fille qui écrit une lettre à l'auteur et dit que sa famille a adoré son livre*. Elle ne pointe dès lors pas le sens que le texte amène à construire : l'appréciation d'un texte est liée en partie au **projet de lecture** que l'on se donne. Le caractère pour le moins comique du projet qui anime les membres de la famille d'Elodie, l'héroïne, échappe complètement à Samantha (du moins dans la reformulation écrite qu'elle produit du contenu du texte).



Une majorité d'élèves repèrent, du côté des structures affectives du lecteur, la mise en scène de la **lecture identificatoire**, mais un certain nombre n'y parvient pas. Ainsi à propos de la planche de Fred Bernard dans *Le livre de bibliothèque* qui montre un héros changeant de costume à chaque fois qu'il change de lecture, Jhanziab déclare dans son écrit personnel *Quand il lit un livre il imagine qu'il est dans le livre* et Thomas précise à juste titre *Il vit les aventures du livre* tandis que Dylan en reste à une lecture « littérale » de l'image : *C'est un enfant qui aime se déguiser*. Il n'a pas repéré (en tous les cas, il ne le précise pas dans son texte) que l'illustration met en scène la projection identificatoire du lecteur, son abandon à l'illusion référentielle.

Du côté des structures cognitives du lecteur, un certain nombre de **processus de lecture** (opérations mentales) sont épinglés par les élèves, mais ce repérage demeure très occasionnel. Ainsi, commentant la planche extraite de l'album *Madassa* de M. Séonnet et C. Geiger, Samantha mentionne dans son écrit personnel : *Sa mère raconte une histoire et les personnages sont sur la tête de son fils*. Il faudra à Samantha les apports du groupe pour comprendre la portée symbolique de ces personnages et y lire l'évocation implicite du processus de la *représentation mentale*.

*D – c'est sa maman qui lui fait un résumé du livre pour que le garçon comprenne mieux / et ça le fait penser*

*M – ah / ça le fait penser / à quoi tu vois que ça le fait penser ?*

*D – ben dans sa tête / ça le fait penser dans sa tête*

*R – c'est un garçon qui lisait une histoire et il pense très fort à des animaux de l'histoire et ça lui sort par la tête*

*M – d'accord / Samantha ?*

*S – il imagine en fait / il imagine l'histoire dans sa tête*

L'anticipation, la formulation d'hypothèses évoquée notamment dans le récit de Gudule, *Barbès blues*, n'échappe pas à Yousra : *Elle arrive pas à dormir parce qu'elle veut savoir la fin de l'histoire*.

Le travail actif du lecteur dans la construction du sens d'un texte mais aussi la reconnaissance des aspects programmatiques des textes (parfois conçus comme des pièges tendus au lecteur) est souligné par Cyril au départ de l'illustration représentant un « livre-cadenas » : *Toutes les pages sont fermées à clé et l'enfant doit les ouvrir pour découvrir*, écrit-il dans son tableau de travail. De son côté, Wendy y voit l'ouverture vers d'autres possibles : lorsqu'elle commente *Il faut chaque fois ouvrir un autre monde*, sous-entend-elle que chacun de ces « mondes » implique de mobiliser de nouvelles connaissances référentielles ?

Enfin les **difficultés de lecture**, présentes dans de nombreuses scènes de lecture, constituent l'un des aspects les plus présents dans les propos tant oraux qu'écrits des élèves. *Max n'aime pas lire car il dit qu'il y a trop de longues phrases* écrit Thomas à propos du petit ouvrage *Max n'aime pas lire* de D. de Saint Mars, S. Bloch ; *Le garçon aime les romans à dessins et ne lit pas beaucoup. Quand il a vu le journal, il n'a pas compris*, écrit Alberto à propos de *L'assassin de papa* de Malika Ferdjouk ; ou encore *Je pense que c'est une petite fille qui va pour la première fois à la bibliothèque*, écrit Noémie Iman à propos de l'illustration « La bibliothécaire » de Fr. Bertrand pour *Le livre de Bibliothèque*, manifestant par là qu'elle interprète bien l'absence de familiarisation avec ce lieu du livre évoquée à travers la représentation d'une fillette écrasée par un livre-comptoir géant.

Si les élèves repèrent bien un certain nombre de composantes de la lecture dans ces scènes et images de lecture (ce qui atteste leur rôle de « représentations » offertes, on y reviendra), ils sont toutefois loin de repérer l'ensemble des composantes effectivement présentes – précisons que ceci ne leur a pas été demandé dans la consigne. On a ainsi pu constater que les élèves, pour la plupart en grande difficulté de lecture, se limitent spontanément à la formulation d'une composante dans chaque document. Sans doute est-ce la tâche (décrire ce qui se produit pendant que le héros lit) qui génère cet effet ? Sans doute est-ce aussi le signe d'une difficulté chez ces élèves à prendre en compte le caractère complexe et protéiforme de l'activité de lecture ? Le tableau de recensement des différents documents établi dans chacune des trois classes lors de la mise en commun<sup>70</sup> manifeste d'ailleurs assez bien cette tendance à la « réduction » des composantes de l'activité de lecture présentes dans les scènes : la description sur laquelle les élèves s'accordent quant à « ce qui se passe lorsque le héros du texte se met à lire » varie en effet très fortement d'une classe à l'autre, ce qui révèle la disparité des aspects de la lecture auxquels les élèves se montrent attentifs. Ainsi, par exemple, le planche de Frédérique Bertrand, « La bibliothécaire », est-elle décrite dans une classe comme *l'histoire d'une fille qui se sent petite, est impressionnée par la bibliothèque* ; dans les deux autres, comme celle d'*une fille qui doit prendre une échelle pour lire le livre car c'est difficile de lire ; il est énorme et dur* ; de la même manière, l'illustration du livre dont les pages sont scellées par un cadenas est décrite de façon « strictement objective » dans une classe (*Pour entrer dans le livre, il faut une clé pour ouvrir la porte*) mais interprétée dans une autre comme représentant un écrit auquel l'auteur souhaite restreindre l'accès (*Carnet intime ?*). Bien entendu, une telle disparité est avant tout le signe (heureux) de la

<sup>70</sup> Le lecteur trouvera en annexe n°12 les trois tableaux établis collectivement à la suite de la découverte du corpus des scènes et images de la lecture.

pluralité des interprétations de documents que l'on peut à juste titre considérer comme polysémiques. Il est néanmoins intéressant de constater que les scènes de lecture les plus riches en composantes de la lecture (songeons par exemple à l'extrait de *Klonk*, de François Gravel) ne se prêtent, dans l'exploitation qu'en font les classes, qu'au repérage de l'une ou l'autre composante (au premier rang desquelles viennent, pour l'extrait de *Klonk*, l'identification et le rapport particulier au temps pendant la lecture).

En revanche, les élèves acceptent sans difficulté le recours à la fiction pour construire des connaissances sur notre activité de lecture réelle. La fictionnalisation de l'activité du lecteur sert ici à la théorisation de l'acte lexique sans que la démarche ne semble poser question aux élèves. Il semble au contraire qu'elle contribue à la clarification des opérations, des conduites de lecture. En cela, les élèves me paraissent adopter une posture de *lectant*, centrée sur l'analyse de trajets de lecteur, de rapports à la lecture, ce qui bien sûr n'empêche pas les élèves d'entrer parfois dans le *lu*.

#### 1.3.2.2.2. Appariement des scènes de lecture et des représentations de la lecture et construire un modèle de la lecture

L'activité d'appariement demande aux élèves de mobiliser leurs souvenirs de lecture, de les organiser de manière à tisser des liens entre des documents évoquant les mêmes composantes de la lecture. L'enjeu est de taille pour des publics d'élèves à ce point étrangers aux livres que l'idée même d'un lien entre une œuvre et leur univers référentiel, d'un jeu d'échos entre les textes est inconcevable<sup>71</sup>. Car au-delà de l'activité d'appariement visée ici, il me semble nécessaire d'entraîner les élèves à effectuer des liens, opérations présentes à tous les étages de la mécanique complexe de l'activité lectrice : pour construire du sens, on lie des informations éparses dans un texte, on convoque des modèles (genres, scènes de genres, types de personnages...), on mobilise des connaissances antérieures sur le monde, on perçoit une allusion, on reconnaît une citation ; on lit par comparaison avec nos lectures antérieures (un auteur, un genre, un thème nous a plu, intéressé ; un scénario, une chute nous a surpris...).

Les élèves tâtonnent dans un premier temps ; mais ils semblent tous percevoir rapidement l'enjeu et le sens de l'activité. Les uns et les autres vont au tableau observer une nouvelle fois les textes. Chaque trouvaille met les élèves en mouvement et les pousse à chercher plus loin.

Lors de la mise en commun des appariements constitués, l'enseignante amorce l'élaboration du modèle de la lecture. Celui-ci est bien entendu destiné à s'étoffer au fil

---

<sup>71</sup> Voir à ce propos les travaux de Bernard Lahire, intégrés dans le chapitre deux de la première partie.

de la rencontre avec de nouvelles scènes de lecture ou fictions métanarratives. Il est parfois nécessaire à l'enseignante de réactiver ou de repréciser les souvenirs de lecture des élèves (il est vrai que l'activité d'appariement demande aux élèves de travailler avec quelque 20 documents – parfois assez longs et complexes – simultanément, ce qui n'est pas sans entraîner une forme de surcharge cognitive). Lancés dans la réflexion, les élèves prennent conscience que les premiers regroupements peuvent s'élargir par l'ajout d'un nouveau document ou se scinder lorsque les critères (et donc les composantes de la lecture) se précisent, s'affinent.

*M – Nargesse qu'as-tu regroupé ?*

*N – « Alice au pays des merveilles » avec « La mystérieuse mademoiselle C », « Le garçon qui se transforme » et « Le livre qui fait imaginer »*

*M – ah explique un peu pourquoi tu les as mis ensemble*

*N – chaque titre c'est des histoires d'imagination / ce qui se passe dans leur cervelle*

*A – j'avais aussi mis « L'escalier magique » moi*

*M – oui pourquoi ?*

*A – quand ils ouvrent le livre / ils rentrent dedans / et c'est partout pareil ils rentrent dans l'histoire ou avec l'imagination ou avec des escaliers ou en sautant dedans*

*M – ah oui bien ils rentrent dans l'histoire / ça peut se passer quand on lit / je vous propose sur le panneau là-bas d'écrire au fur et à mesure ce qui se passe quand on lit qu'on découvre en faisant nos catégories / alors toi tu viens de décrire une catégorie ici où il se passe quoi ?*

*A – on rentre dans le livre*

*M – voilà (elle note sur le panneau) / donc il peut se passer quand on lit qu'on a l'impression de rentrer dans l'histoire d'accord ? alors qui peut proposer une autre catégorie ?*

*S – « Stéphane ne sait pas lire » avec « Les bouquins c'est du charabia pour Max » / tous les deux savent pas lire / ils comprennent rien de l'histoire ils comprennent pas ce qu'ils lisent*

*M – donc y peut se passer aussi (elle note) qu'on ne sait pas bien lire comme tu dis / qu'on ne comprend pas / alors est-ce que tu te souviens si dans ces textes-là on explique ce qui fait qu'on ne comprend pas bien ?*

*S – il ne connaît pas tout le vocabulaire*

*M – ah donc il y a des mots difficiles / quoi encore ?*

*Plusieurs – il y a des mots difficiles*

*M – oui / et Max / qu'est-ce qu'il dit ?*

*E – qu'il n'y a pas d'illustrations*

*[...]*

*M – et à la fin il dit « quand je lis une phrase longue je ne me souviens plus du début »*

*E – ah oui/ c'est un peu comme nous ça (rires)*

*M – oui / il décrit un phénomène très courant chez les enfants et les adolescents / comment on expliquerait ça ? [...] phrases trop longues ? oui d'accord*

Assez logiquement, les appariements les plus spontanés correspondent aux composantes de la lecture les plus aisément identifiées dans l'étape précédente. Ainsi les élèves privilégient-ils le regroupement en fonction de :

- la possibilité de s'identifier aux héros, d'adopter la posture du *lu* (ici mise en scène littéralement par le phénomène de l'absorption dans l'histoire ou de l'entrée dans le livre) ;
- les difficultés de lecture occasionnées par un lexique complexe, des phrases trop longues, une difficulté de mémorisation, une maîtrise imparfaite du décodage... ;

- l'engagement (parfois passionné) dans la lecture (engagement souvent évoqué par la performance, située par la mention du nombre de pages d'un livre lu, ou par le caractère extrême, incontrôlable de la lecture) ;
- l'influence de l'environnement social (présence de pairs, pratique du prêt de livre...) ;
- l'influence du contexte physique (lire tard la nuit, en cachette).

Ce sont ces mêmes aspects, certes très partiels encore, qui se trouvent synthétisés dans un modèle de la lecture en construction. A la suite de la mise en commun des appariements, l'enseignante propose en effet à la classe :

*M – On va faire la liste des choses qui peuvent se passer quand on lit.*

S'en suit une première proposition de liste « en vrac » des phénomènes pouvant se produire pendant la lecture.

PREMIÈRES TENTATIVES COLLECTIVES DE LISTES DE CONSTATS SUR L'ACTIVITÉ DE LECTURE

Classe 1	Classe 2	Classe 3
<p>- La lecture, c'est dur : C'est long Il y a des mots difficiles Quand on ne sait pas lire Si on est trop jeune pour un livre - On ne voit pas le temps passer : on a envie de connaître la suite - On imagine qu'on est dans l'histoire - On n'y croit pas - On aime écouter une histoire - On reçoit un livre à prêter</p>	<p>- On a l'impression qu'on entre dans l'histoire - On ne sait pas bien lire ; on ne comprend pas bien si Mots difficiles Phrases trop longues - On peut être passionné au point d'oublier l'heure - C'est dur d'entrer dans le livre - On peut aimer écouter des histoires</p>	<p>- On est passionné, on a envie de savoir la suite, on entre dans le livre, on imagine et le temps passe vite - On n'aime pas lire - On a des difficultés à lire parce qu'on est découragé : Mots difficiles Trop de pages On comprend pas bien On ne sait pas lire, on trébuche sur les mots - On aime écouter quelqu'un d'autre lire</p>

Une comparaison des trois listes met très rapidement en lumière la convergence des constats que retiennent les élèves des trois classes composant l'échantillon large de la recherche : bien que non organisés, les items repris portent à la fois sur des expériences positives de lecture et sur les principales difficultés rencontrées en situation de lecture. Le caractère attractif semble fortement lié à la possibilité d'une identification aux personnages ; au suspense, à la tension dramatique qui se traduit par l'envie de connaître la suite ou par la sensation que le temps passe très vite ; au contexte facilitateur que représente le prêt d'un livre par un copain ou la lecture à haute voix par un tiers. À l'inverse, les difficultés tiennent aux yeux des élèves soit à des

aspects matériels (la longueur d'un texte), soit à la complexité de la langue, plus précisément du lexique, soit à la non-maitrise des mécanismes d'identification des mots... Seul un groupe reprend la compréhension comme difficulté à part entière : en dépit du travail d'explicitation de l'acte de lire mené au départ des scènes de lecture, les élèves semblent avoir peu conscience des mécanismes de la fiction et des opérations de lecture de plus haut niveau.

Aidés de leur professeur, les élèves se livrent ensuite à une restructuration « minimale » de leur liste de constats : celle-ci consiste à distinguer d'une part les aides à la lecture et d'autre part les difficultés possibles dans la rencontre avec les textes. Cette démarche conduit les élèves à trouver, pour chaque item, l'aide qui correspond à contrario à la difficulté épinglée et vice et versa. Le modèle ainsi produit sera affiché en classe ; puis repris et approfondi lors de la seconde année de la recherche à l'occasion de la cinquième séquence didactique.

EXEMPLE DE PRODUCTION DE « MODÈLE » DANS UNE CLASSE :  
QUAND JE LIS UN LIVRE, UNE HISTOIRE...

<b>Ce qui m'aide à bien lire</b>	<b>Ce qui m'empêche de bien lire</b>
<i>J'entre dans l'histoire, j'imagine que je suis dans l'histoire</i>	<i>Je pense à autre chose que le livre pendant que je lis (donc je ne comprends rien)</i>
<i>J'imagine l'histoire, je vois dans ma tête</i>	<i>Je ne vois rien dans ma tête</i>
<i>J'y crois pendant que je lis, même si je sais que ce n'est pas vrai</i>	<i>Je n'y crois pas</i>
<i>J'imagine que je suis un personnage du livre, je deviens ce personnage</i>	<i>Je n'imagine pas que je deviens un personnage du livre</i>
<i>Le livre est facile pour moi :</i> - Les mots sont simples pour moi - Les phrases ne me semblent pas trop longues - Le livre ne me semble pas trop gros	<i>Le livre est trop difficile :</i> - Les mots sont compliqués - Les phrases sont trop longues - Le livre est trop gros
<i>J'ai envie de connaître la suite, je suis passionné</i>	<i>Ça ne m'intéresse pas de connaître la suite</i>
<i>J'oublie l'heure et tout ce qui se passe autour de moi tellement je suis passionné</i>	<i>Je m'ennuie en lisant</i>

On peut noter ici que la formulation et le classement de certains constats à propos de l'activité de lecture posent parfois problème en ce qu'ils risquent de déboucher sur une représentation contestable de cette activité : ainsi « je n'y crois pas » ou « je n'imagine pas que je deviens un personnage du livre » ne constituent pas des attitudes dont il faille considérer qu'elles relèvent des pratiques novices ou inexpertes ou qui donnent lieu à des difficultés de compréhension (on peut comprendre efficacement un récit de fiction sans vivre nécessairement une projection identificatoire ou s'abandonner à l'illusion référentielle). L'enseignante a néanmoins fait le choix de conserver ce tableau

de synthèse en l'état : sans doute le souci de distinguer les aides des obstacles a-t-il eu pour effet positif d'organiser plus clairement les constats, de les déplier/déployer plus précisément, mais aussi pour effet négatif, de figer des représentations partielles, voire erronées.

### *1.3.2.2. Deuxième axe : la perception de soi comme sujet lecteur*

La démarche de rédaction d'un autoportrait proposée ensuite suscite, comme l'on pouvait s'y attendre, l'adoption d'une posture plus centrée sur le *lu* mais au départ d'une mise à distance préalable et de « connaissances » éventuellement transférables pour parler de soi en tant que lecteur - je reviendrai par la suite sur cette question du transfert.

Examinons tout d'abord les textes produits sous l'angle des profils de lecteurs. Pour y parvenir, je prendrai en considération le facteur « aisance ou difficulté exprimée en lecture » et le facteur « attitude ». Bien sûr, je ne perds pas de vue que nous n'accédons ici qu'à des discours sur les pratiques de lecture, non aux pratiques elles-mêmes. Il s'agit plutôt de voir comment les élèves se disent en tant que sujets lecteurs. Ainsi, un peu plus de la moitié des élèves de l'échantillon large se déclarent explicitement « bons lecteurs » (ils le font par comparaison à des héros qui manifestement sont incapables de lire en raison de l'absence de maîtrise du décodage, ce qui incite à penser que, pour nombre d'entre eux, un bon lecteur est tout simplement quelqu'un qui est capable de décoder un écrit avec une relative aisance). Ces mêmes élèves se dépeignent comme lecteurs passionnés, capables de lire avec gourmandise sans voir l'heure passer, pressés de découvrir la suite ou la fin... Un bon tiers des élèves évoquent des difficultés de lecture (mémorisation, lexique, compréhension, longueur de certains livres...). Le plus souvent (mais la corrélation est néanmoins moins nette que pour le profil des « bons lecteurs » corrélé à celui des « passionnés »), ces mêmes élèves se disent peu engagés dans la lecture. Cet essai de repérage de tendances, de proportion de profils de lecteurs/non-lecteurs apporte en lui-même peu d'informations à ce stade d'avancement de la recherche. Il s'agira par la suite de confronter ces discours que les élèves tiennent sur eux-mêmes à leurs pratiques et difficultés effectives de lecture (du moins dans la mesure de ce qui peut s'atteindre).

Si l'on se penche sur la sélection de scènes de lecture et d'images de la lecture opérée par les élèves au sein de leurs autoportraits, les constats sont en revanche plus éclairants. On remarque tout d'abord que les scènes les plus citées en positif sont

souvent celles qui le sont en négatif par d'autres élèves. Autrement dit, les élèves retiennent souvent les mêmes héros lecteurs pour s'identifier à eux ou se dépeindre comme leur contraire. Cela débouche dès lors sur des résultats contrastés quant aux profils de lecteurs, mais aussi sur des résultats convergents quant aux composantes de la lecture les plus convoquées. Ainsi, il est intéressant de remarquer que la scène de lecture la plus fréquemment évoquée est celle qui porte sur l'interdit de la lecture tard le soir (rapport à la norme). *Max n'aime pas lire* est lui aussi très souvent cité par les élèves soit comme tremplin pour évoquer ses propres difficultés de lecture soit au contraire pour se distinguer en tant que bon lecteur. Il en va de même pour l'identification à Stéphane, le héros non lecteur de *La lettre déchirée*. *Je ne ressemble pas du tout à Stéphane parce que je lis bien* (Mohamed).

Plus concrètement, les autoportraits se focalisent sur certains aspects, certaines composantes de la lecture. **Le contexte** de la lecture est ainsi très fréquemment évoqué, en lien avec **les normes** qu'il instaure et par rapport auxquelles les élèves prennent position ou se situent. Il peut s'agir notamment du moment de la lecture, autour duquel se greffe la question de la désirabilité : *Je ne ressemble pas du tout à la fille qui lit en cachette parce ce que, à la différence de ce héros, je ne lirais pas en cachette parce que je n'aime pas lire et si un jour je lis je ne le ferais pas en cachette parce que mes parents ne demandent pas mieux* (Iliana). Le lieu, l'environnement physique et social du lecteur figurent aussi parmi les aspects de la lecture évoqués : *J'aime beaucoup quand on me raconte des histoires. J'aime beaucoup écouter des histoires. Et quand j'écoute, j'aime bien être dans un petit coin* (Sengül). Les élèves évoquent également les lectures prescrites ou interdites par l'entourage (pour raison morale ou pour crainte d'inaccessibilité) : *Quand je vais à la bibliothèque et que je prends des gros livres, ma mère me dit « c'est trop gros les livres pour ton âge »* (Yousra).

Un deuxième groupe récurrent rassemble les propos, fort nombreux, tenus sur le **rapport d'identification** à la fiction. *J'aime bien quand je lis de me laisser emporter par la magie de l'histoire pendant la lecture du livre* (Raphaël). *Je me sens comme l'héroïne de l'histoire* (Sengül). *Je me transforme comme le livre m'en parle, mais dans ma tête je me transforme* (Alberto). A cet égard, il est particulièrement intéressant de remarquer que certains élèves pointent avec finesse l'apport de l'identification à la compréhension qu'ils construisent des textes : *Moi je sais imaginer et rentrer dans l'histoire. Même si je ne crois pas aux livres imaginaires, je fais semblant de croire quand je lis, car autrement on ne saurait pas comprendre l'histoire* (Sengül).



Un troisième groupe concerne **l'expression des difficultés de lecture**. Certaines de ces difficultés tiennent à la mémorisation des éléments importants (difficulté sans doute révélatrice du coût attentionnel exigé par une activité de décodage non encore automatisée ou, en tous les cas, à un repérage peu aisé des informations importantes, une mise en relation peu efficace des informations prélevées) : *Pour moi il y a des phrases qui sont compliquées et parfois quand je suis à la fin de l'histoire j'oublie le début de l'histoire* (Jhanziab). En lien avec une mémorisation problématique, l'expression d'une difficulté à se représenter mentalement le récit : *J'ai du mal à m'imaginer tout ce que je lis* (Iman), mais cette difficulté est peu diagnostiquée et énoncée comme telle par les élèves. Plus courante en revanche s'avère l'expression d'une difficulté à traiter les mots inconnus et à dépasser l'obstacle que ces mots représentent aux yeux des élèves : *J'ai parfois dur à comprendre les mots car des fois ils sont trop compliqués ou trop bizarres* (Karen).

Enfin, un dernier groupe reprend quelques textes d'élèves, moins nombreux il est vrai, qui évoquent **l'utilisation de stratégies de lecture**. Ces textes prennent appui sur une scène extraite du roman *Momo la cité des bleuets* de Yaël Hassan et font écho à une discussion menée dans une classe à propos de l'intérêt ou non de s'arrêter en cours de lecture pour réfléchir, fixer des éléments en mémoire ou relire certains passages. *Je m'arrête de temps en temps pour réfléchir à ce qui s'est passé dans l'histoire et je mémorise* (Sara S.) ; *Quand je lis, je n'aime pas m'arrêter pour réfléchir* (Charly) ; *Parfois quand je lis je m'arrête pour réfléchir à ce que j'ai lu ou je relis la lecture que j'ai lue* (Julien).

### 1.3.2.3. Troisième axe : la construction de la compréhension

La découverte du récit *Le petit buveur d'encre rouge* engage les élèves dans une lecture longue, avec plusieurs arrêts destinés à permettre l'écriture dans le journal, puis l'échange par écrit avec le partenaire de lecture, et enfin la discussion collective à l'oral sur la base des traces écrites collectées. Si le texte choisi comporte une dimension métanarrative, c'est bien afin de susciter chez les apprenants le transfert du modèle de la lecture esquissé au cours des étapes précédentes pour lire et comprendre un récit, formuler en cours et au terme de la lecture des hypothèses interprétatives. Ainsi le support « journal de lecture » se présente-t-il sous la forme d'un ensemble de feuillets comportant questions et consignes, encarts pour exprimer ses réactions aux textes ou réagir aux propos du duettiste. Plusieurs de ces consignes incitent à l'explicitation de composantes de la lecture. L'une d'entre elles invite par

exemple à l'explicitation des critères sur lesquels s'appuient les personnages du récit pour choisir leur prochaine lecture ; une autre focalise l'attention sur le processus d'identification (ici mis en scène par le procédé de l'aspiration dans le livre) ; une autre encore sur le repérage de liens intertextuels et leur utilisation pour anticiper sur la suite du récit ; enfin un ensemble de questions finales suscitent la reformulation par les élèves des composantes de la lecture évoquées dans le récit.

#### 1.3.2.3.1. Le rapport à la tâche : tenir un journal de lecture dialogué

Le lancement du « journal de lecture dialogué » implique, comme on peut s'y attendre, un effort particulier de clarification de la tâche par l'enseignante. Peu familiarisés avec la pratique d'écrits de travail portant sur la compréhension en cours de lecture, les élèves ne le sont pas davantage avec la pratique du dialogue interprétatif avec un pair. Plusieurs tentatives explicatives vont s'avérer nécessaires (et non suffisantes d'ailleurs pour certains).

*M – il y a un cadre dans le journal de lecture où il est mis « réactions de mon partenaire de lecture » / qu'est-ce qu'on peut écrire dans cette case-là ? / ça c'est une bonne question*

*A – on peut marquer si on / si il a des bonnes idées*

*M – justement / on va pas mettre ça / non vous n'allez pas remplir ça comme si vous étiez un prof qui mettrait une remarque sur le travail d'un élève // mais qu'est-ce que qu'on pourrait imaginer d'autre ?*

*D – ben par exemple si il a mis un truc qu'on n'avait pas / nous on n'avait pas mis ça / alors on dit tiens / moi j'avais pas pensé à ça*

*M – voilà / par exemple de dire tiens / alors on va employer le je et le tu dans ce cadre-là et on va parler à la personne d'accord // donc on va dire tiens je trouve que tu as eu une bonne idée / c'est vrai que c'est possible ce que tu marques / j'avais pas pensé à ça / par exemple / qu'est-ce qu'on peut mettre encore ?*

*Y – si on a aimé ou pas*

*M – ce qu'il a écrit ?*

*Y – par exemple oui*

*M – c'est difficile ça qu'on a aimé ou pas / c'est possible que ça t'a plu que tu trouves que c'est bien imaginé par exemple / d'accord / Dylan ? (le désignant)*

*D – qu'on trouve ça flou*

*M – qu'on trouve ça flou / d'accord // ben par exemple il se pourrait que quelqu'un écrive quelque chose qui n'est pas possible à cause des choses qui sont dites dans le livre / alors il faudra lui dire je pense que c'est pas possible ce que tu écris parce qu'on sait dans l'histoire que ça et ça et ça // d'accord ? des choses comme ça // on va voir ce que cela donnera*

Un peu plus tard au cours de la même séance, l'enseignante sera à nouveau amenée à intervenir parce que deux élèves n'ont manifestement pas compris « qui doit écrire quoi, où » : *Elle écrit dans le tien [désignant le journal de lecture] et tu écris dans le sien.*

Les propos tenus par les élèves, interrogés à la fin de leur journal de lecture dialogué sur leur perception de l'intérêt de cet outil et de la démarche mise en place, nous

informent quant aux effets produits par ce dispositif particulier, qui relevait, pour ces classes, d'une première expérience. La plupart des élèves disent avoir apprécié faire des haltes pour écrire leurs impressions, hypothèses, réactions et pour dialoguer à propos du texte avec un autre élève de la classe. *J'ai apprécié car il y avait du suspense entre-temps. Car on fait le point sur ce qu'on a lu et car j'aime discuter d'un sujet oralement en classe* (Jessica). *Oui parce que si on avait lu tout le livre sans s'arrêter, on aurait oublié des paragraphes* (Julien). *On peut voir les réactions des autres* (Ibrahim). *C'est comme un mini-jeu* (Jérémy). D'autres semblent avoir éprouvé plus de peine à s'arrêter en cours de lecture : *Je n'aime pas lire ce que j'ai écrit*, précise Marwane ; *Quand on lit un morceau, on a envie de lire tout*, commente quant à elle Cindy.

Si la majorité des élèves tiennent des propos positifs sur la pratique du journal de lecture dialogué, il importe pourtant de noter que les réactions écrites dans le journal du partenaire sont souvent assez limitées : nombre d'entre elles demeurent très ancrées dans le registre de l'évaluation (comme si les élèves confondaient le rôle de « discutant » avec celui d'évaluateur). *Je trouve que c'est pas mal car il a mis presque les mêmes choses* ou encore *Il a bien fait l'exercice* (Kelvin dans le journal d'Ahmed). Le commentaire de Jhanziab dans le journal de lecture de Marwane, *Il a pas mal retenu le texte*, est lui aussi symptomatique d'une posture d'évaluation ; mais il manifeste en outre une conception puissamment ancrée chez les élèves à propos du traitement de questions posées sur un texte : il s'agit de mémoriser le texte de manière à pouvoir le « redire » ; les « meilleures réponses » sont celles qui demeurent au plus près du texte, non celles par lesquelles l'élève « traduit » le texte dans ses propres mots, le reformule ou l'interprète. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que les élèves choisissent une énonciation à la 3<sup>e</sup> personne, signe qu'à leurs yeux, le premier destinataire de leur texte n'est pas l'élève-lecteur lui-même, mais une tierce personne (l'enseignante ? la chercheuse ?). L'objet de l'évaluation produite par les élèves souffre parfois lui aussi d'un malentendu. Ainsi, lorsque Cindy commente l'écrit de sa duettiste en notant *Elle a bien réfléchi, elle a beaucoup d'imagination*, elle évalue bien plus l'imagination de la lectrice que sa compréhension (dans un rapport de confrontation à sa propre lecture). Tout ceci révèle, outre une absence de familiarité des élèves avec cette tâche nouvelle pour eux, un problème de perception du sens de la démarche : les élèves se représentent mal la tâche ainsi que les apprentissages visés ; la nature de l'activité en cours est confuse à leurs yeux.

Si les commentaires manifestent le désarroi des élèves quand il s'agit de réagir aux propositions d'un autre, ils montrent aussi ponctuellement des élèves qui cherchent à

confirmer/infirmier des hypothèses, à les nuancer, à les confronter à certains indices contradictoires dans le texte. *Ce que tu as écrit n'est pas logique parce que à la fin de l'extrait, ils disent « en ce moment, nous buvons... »* (Dylan dans le journal de Rafaël). *Oui, mais je ne suis pas très d'accord avec la deuxième [réponse] car il doit y avoir du danger pour que cela s'arrange à la fin* (Loubna dans le journal d'Arezou). *Ils disent dans le livre qu'Odilon est amoureux de Carmilla ; donc ta question sert à rien* (Samantha dans le journal de Laura). L'interaction au sein du journal ouvre un certain nombre de possibles, fait entrer certains élèves dans l'échange à propos de goûts ou des pratiques de choix d'une lecture. *J'avais pas pensé au titre et aux images* (Dylan dans le journal de Rafaël). *On a les mêmes goûts envers les livres* (Youssef dans le journal de Mohamed).

### 1.3.2.3.2. Le transfert des connaissances relatives à l'acte de lire

L'analyse des journaux de lecture, des interprétations finales et des débats d'interprétation menés en classe fait apparaître que le transfert du modèle ne s'opère que partiellement lorsqu'il s'agit de comprendre un nouveau texte. Plus précisément, certains éléments du modèle sont convoqués. Un assez grand nombre d'élèves relèvent le processus d'identification et le citent explicitement. *Quand on lit, on imagine l'histoire, on est dedans* (Samantha). *Nous aussi quand on lit on est aspiré ; c'est la même chose ici* (Cindy). Les échanges menés en classe permettent d'effectuer un rapprochement avec certaines scènes de lecture travaillées précédemment, elles aussi centrées sur cette composante de l'activité lectrice.

*M – alors qu'avez-vous noté dans votre journal de lecture ?*

*S – Odilon a bu Carmilla*

*I – moi je dis que Carmilla s'est fait aspirer*

*Ch – ils ont été aspirés dans le livre / lui va devenir le loup et elle le chaperon rouge*

*[...]*

*M – [...] est-ce que ça vous fait penser à certains documents qu'on aurait vus avant ?*

*E – Alice au pays des merveilles*

*E – Changement de décor*

*M – Ahmed / tu en vois encore un autre*

*A – L'escalier magique*

*Y – L'escalier magique / ils entraient aussi dans l'histoire // là c'est avec une paille / avant c'était l'escalier*

*W – mais madame / ici c'est pas eux qui voulaient rentrer / c'est le livre qui les a pris*

L'enseignante prend soin d'afficher au tableau les documents évoqués par les élèves afin de rendre leur contenu « visible » et de faciliter la mémorisation par l'ensemble du groupe. Une fois le lien établi entre l'extrait de roman et quelques scènes ou images de

la lecture travaillées lors des étapes antérieures, l'enseignante procède alors à une reformulation « validante » :

*M – ces documents-là oui / mettaient en scène le même phénomène / on entre dans l'histoire*

Phénomène intéressant, un élève pointe à ce moment un document qu'il institue en contre-exemple, l'illustration du « livre-clé ». On peut supposer que, lorsque cet élève commente *On n'entre que si on a la clé*, il manifeste une conscience de la nécessité, pour comprendre et apprécier certains récits, de mobiliser des connaissances, de repérer des indices...

Certains élèves, moins nombreux, repèrent et exploitent les jeux intertextuels pour anticiper sur la suite ou la fin du récit. *Il va embrasser sa petite Carmilla sur la bouche comme dans « La Belle au Bois Dormant » [...] J'ai compris car il y a plusieurs histoires mélangées dans l'histoire de Carmilla et Odilon* (Jessica).

D'autres, nettement moins nombreux, relèvent explicitement le processus de prédiction et de formulation d'hypothèses. *Il [le lecteur] veut savoir la suite. Qu'est-ce qu'il va y avoir à la fin ?*, précise Julien quand on lui demande de pointer les aspects de la lecture qui sont évoqués dans le récit de Sanvoisin et Matje. Toutefois, aucun élève ne relève la similitude entre sa situation de lecteur cherchant (sous l'effet du dispositif proposé) à anticiper et celle des deux personnages, eux-mêmes en situation de mobiliser les connaissances issues de leurs lectures antérieures pour imaginer quel sera leur sort et tenter d'y échapper.

Au total, seuls quelques élèves reformulent clairement et explicitement l'intention du texte. *Les auteurs voulaient nous faire comprendre que, quand on lit une histoire, on est aspiré par l'histoire* (Raphaël). *J'ai compris qu'ils ont repris d'autres histoires mais qui vont avec l'histoire du petit buveur* (Ibrahim).

#### 1.3.2.3.3. Le travail de construction du sens : de l'écrit aux échanges de classe ; des échanges à l'interprétation personnelle finale

Au-delà de la question du transfert du modèle, l'analyse des productions révèle, sur le plan de la construction de la compréhension, une faible attention aux indices du texte, mêmes explicites. La moitié des élèves du groupe éprouvent, de façon ponctuelle ou générale, des difficultés à traiter les questions visant l'extraction d'informations littérales (manifestement la difficulté provient tantôt de la compréhension de la

question<sup>72</sup>, tantôt de la localisation, de la sélection des informations dans le texte et/ou de leur exploitation). Toutefois, les interactions dans le journal de lecture ou en séance collective font émerger une réflexion davantage fondée sur des preuves textuelles. Sans doute parce que l'expression d'une opinion divergente incite le jeune lecteur à vérifier la sienne et à l'étayer par des indices du texte.

Prenons deux exemples pour illustrer ce phénomène. Le premier est en relation avec l'un des items du journal de lecture qui invite les élèves à noter les questions qu'ils se posent à ce stade de l'histoire. Notons tout d'abord que, lors de la mise en commun des questions que se posent les lecteurs, les réponses fusent de toutes parts, signe que ne pas tout savoir, ne pas tout comprendre ou douter de sa compréhension est « avouable » en classe. Le partage des questionnements constitue en effet un puissant levier pour faire advenir la compréhension dans les échanges.

*E – pourquoi boire de l'encre ?*

*E – pourquoi boivent-ils des contes // et pas par exemple des policiers ?*

*C – est-ce que Carmilla est amoureuse d'Odilon ?*

Un élève revient rapidement sur la deuxième question proposée pour tenter une réponse : le début du texte, mentionne-t-il, précise que Carmilla aime les contes et qu'elle est parvenue à convaincre Odilon de se plier à son choix. S'en suit une discussion spontanée, à laquelle l'enseignante choisit bien évidemment de laisser libre cours, sur l'influence que les autres ont sur nos choix de livres ou de films. Un peu plus tard, en cours de lecture, un élève demande *Pourquoi ça s'appelle Le Petit buveur d'encre rouge ?* ; la classe s'interroge sous la conduite de l'enseignante. Les élèves pointent deux explications possibles : le lien avec « Le Petit Chaperon Rouge » et, plus localement par rapport à l'adjectif « rouge », le fait qu'il s'agisse de la couleur du sang (ce qui leur paraît pertinent puisque les personnages sont des vampires).

Plus loin dans la découverte du récit de Sanvoisin et Matje, les élèves partagent leurs hypothèses sur le sort possible ou probable des personnages. Dans ce deuxième exemple, les échanges montrent que, selon leur degré de connaissance des caractéristiques génériques du conte (ou d'une reprise), les élèves n'ont pas tous le même horizon d'attente par rapport au texte ; ils illustrent aussi l'intervention de l'enseignante pour corriger une erreur qu'elle pense dans un premier temps relative à la formulation linguistique et qui s'avère par la suite être en réalité une erreur de compréhension. Comme on le voit ici, ce sont véritablement les interactions qui forcent

---

<sup>72</sup> À ce niveau, il semble que les questions composées de sous-questions non distinctes aient quelque peu perturbé les élèves.

un travail attentif aux indices textuels, font entrer les élèves dans un raisonnement argumenté sur le texte.

*P – alors / que pourrait-il arriver à Odilon et Carmilla maintenant qu'ils ont été aspirés dans l'histoire ?*

*C – ceux qui sont sortis du livre pour aller dans la vie réelle ne se plairont pas et ils vont revenir*  
*N – ils vont faire l'histoire du petit chaperon rouge*

*S – ils vont vivre l'histoire que le loup et le petit chaperon rouge avaient vécue avant*

*W – ils vont de nouveau être libres en aspirant d'autres personnages*

*Im – Odilon va vouloir manger Carmilla*

*Ch – ils seront ennemis / il va la manger comme dans la vraie histoire*

*I – moi / je pense qu'il ne va pas réussir*

*N – ils vont rester dans le livre et ne boiront plus d'encre / ils vont devenir des humains comme nous* [Nargesse n'imagine pas qu'un revirement de situation est probable, comme dans la plupart des contes, même les reprises]

*Y – le loup va les manger*

*M – qui « les » ?*

*Y – ben Odilon et Car /*

*M – c'est possible ça ? / c'est qui le loup ?*

[L'enseignante tente une première intervention centrée sur le substitut « les » : « tu dois reformuler ta phrase » ; puis voyant que Youssef reformule en conservant le substitut « les », elle tente une intervention centrée sur la compréhension du système des personnages et finit par conclure : « Odilon c'est le loup ; donc tu peux dire le loup va manger Carmilla / mais pas qu'il va les manger »]

[...]

*P – et vous pensez qu'Odilon et Carmilla savent eux ce qui les attend ?*

*I – ben oui / Carmilla se doute bien qu'Odilon va essayer de la manger*

*Im – moi je pense que oui parce qu'ils ont déjà lu cette histoire plusieurs fois*

*S – non parce qu'ils n'ont pas bu la fin du livre*

*K – mais c'est son livre préféré / donc elle connaît sûrement bien*

Dans leur journal de lecture, d'assez nombreux élèves sont en revanche fréquemment « hors texte » et extrapolent. Comme Marwane qui vagabonde sans prendre en compte les éléments donnés par la situation initiale : à la question « que pourrait-il se passer dans la suite de cette histoire ? », posée après une reconstitution succincte de la trame du début du récit, il répond : *qu'ils envahissent la planète*. L'exploration des possibles narratifs n'est ici pas du tout circonscrite par les balises imposées par le récit.

On constate chez les élèves les plus en difficulté une absence de questionnement personnel sur le texte (ces élèves ne se posent pas d'autres questions que celles que nous leur posons). Lorsqu'il y a questionnement, les filles se distinguent souvent par une projection identificatoire et une lecture fantasmatique qu'elles s'autorisent en raison de la relation pressentie comme « amoureuse » entre les personnages. *Comment se sont-ils rencontrés ? Comment sont-ils tombés amoureux ?* (Cindy).

De même, la mise en commun relative à l'item « Comment fais-tu pour choisir un livre ? », proposé en regard du passage dans lequel les héros choisissent leur

prochaine lecture, révèle une connaissance peu précise de l'objet-livre, une absence de repères pour opérer un choix personnel de lecture.

*E – je regarde le dessin sur la couverture / j'essaie de voir les livres où il y a de l'action*

*E – moi je regarde la grosseur / je veux pas que ça soit trop gros*

[d'autres élèves objectent qu'ils aiment au contraire que les livres soient gros ou que cela dépend surtout, en cours de lecture, du plaisir procuré ou non par le livre]

*E – je regarde à l'arrière / je regarde s'il me plaît ou pas*

*E – je cherche un livre d'horreur / je regarde la couverture*

*E – moi je regarde les images*

*E – je regarde aussi le titre*

*E – je regarde comment c'est écrit / ça peut pas être écrit trop petit*

Une difficulté récurrente se manifeste dans l'activité de reformulation (peu d'interprétations finales proposent un résumé cohérent et complet ; moins encore y intègrent l'intention de l'auteur, notamment la volonté de jouer avec les liens d'intertextualité, même chez ceux qui semblaient pourtant avoir repéré cet aspect en cours de lecture) et dans la verbalisation écrite d'un raisonnement. Il est symptomatique à cet égard de relever que les interprétations finales paraissent bien souvent moins consistantes que les propos plus ponctuels tenus par les élèves dans leur journal. Ainsi, reformuler, poser une interprétation finale, même au terme d'une appropriation progressive, accompagnée et d'une discussion collective d'un texte, demeure une tâche particulièrement difficile pour la plupart des élèves du groupe. Considérons un instant les deux exemples d'interprétation finale ci-dessous.

#### EXEMPLE D'INTERPRÉTATION FINALE : SAMANTHA

*C'est un garçon nommé Odilon, une fille nommée Carmilla et un homme appelé Draculivre. Ce sont des vampires, mais ils ne boivent pas de sang. Ils boivent l'encre des livres. Odilon et Carmilla ont choisi un conte, « Chaperon rouge », et se sont fait aspirer par leurs pailles. Ils ont dû transformer l'histoire pour pouvoir ressortir du livre. Carmilla était endormie et Odilon dut l'embrasser sur la bouche comme « La Belle au Bois Dormant » et Carmilla se réveilla. Fin.*

#### EXEMPLE D'INTERPRÉTATION FINALE : IBRAHIM

*J'ai compris qu'ils ont fait cette histoire. Et qu'ils se sont repris d'autres histoires mais qui vont avec l'histoire du Petit buveur. Il tombe dans le livre et il se trouve dans un bois. Il est le loup et Carmilla est le Petit Chaperon rouge et après, pour la réveiller, il l'embrasse, tout comme les contes.*

Si Samantha manifeste une compréhension assez juste (bien que très évasive quant aux péripéties et à la transformation) ou, plus précisément, si elle parvient à gérer avec une relative aisance la tâche de rappel et l'organisation chronologique des événements, elle n'évoque pourtant pas le deuxième degré du récit ni ne souligne le caractère métanarratif du texte dont la classe a pourtant débattu. C'est exactement le contraire qui se produit dans la reformulation d'Ibrahim : ce dernier désigne le travail des auteurs et le recours à une démarche intertextuelle (bien qu'il n'en pointe guère le



sens ou la finalité) ; mais il gère avec peine les constituants du récit dans l'activité résumante.

Enfin, les élèves peinent à exprimer, à désigner leurs difficultés ainsi qu'en témoignent les propos d'Ahmed : *J'ai pas bien compris [...] j'ai un peu compris quand ils vont à la bibliothèque pour choisir un livre et quand il voulait manger le petit chaperon rouge.* D'autres disent avoir lu et compris avec aisance mais ne parviennent pourtant pas à manifester leur compréhension de façon claire et pertinente.

### 1.3.3. Analyse et interprétation des effets de la première séquence sur les sujets de l'échantillon restreint

Avant de conclure sur les effets de la première séquence didactique, examinons plus avant les traces produites par les élèves de l'échantillon restreint (les dix cas d'étude suivis pendant l'ensemble du degré) selon les profils de lecteurs établis dans le premier chapitre de cette troisième partie.

#### 1.3.3.1. Premier axe : les représentations de l'activité de lecture

Si l'on prend appui sur les profils de mauvais compreneurs établis dans le premier chapitre de cette troisième partie en référence aux travaux de Van Grunderbeek et Payette (2007), on constate que les élèves du premier profil, ceux trop centrés sur les microprocessus tel Mohamed, éprouvent des difficultés à compléter le tableau de recensement et de description des documents du corpus de scènes et images de la lecture : leur écrit demeure très minimal ; certains documents ne sont pas commentés (signe d'un évitement) et plusieurs des commentaires, étrangement, s'équivalent presque (on a l'impression que ces élèves ne sont pas parvenus à saisir la spécificité de chacune des situations de lecture mises en scène dans les textes ou les illustrations ; qu'ils décrivent les faits sans s'interroger sur les raisons qui les motivent ni sur le sens qui s'en dégage). Il n'est dès lors pas étonnant que, face à des documents peu explicites (par exemple la planche de « Madassa » extraite de l'album de Séonnet et Geiger), Mohamed ne repère pas le processus de la représentation mentale évoqué de manière symbolique par la présence de héros (humains et animaux) au-dessus de l'épaule du lecteur et qu'il résolve cette complexité de la façon suivante : *Chaque livre on a des images.*

Les élèves du deuxième profil, ceux qui ne saisissent pas les liens sous-jacents, tels Ibrahim et Thomas, éprouvent ponctuellement les mêmes difficultés que les élèves du premier profil à saisir les spécificités des diverses situations auxquelles ils sont

confrontés. Ils ne repèrent pas toujours les aspects de la lecture évoqués dans les documents les plus polysémiques ou métaphoriques : conformément aux caractéristiques de ce profil de compreneurs, ce sont les inférences qui leur causent le plus de soucis. Par exemple, Thomas ne parvient pas à comprendre la signification de la représentation du livre-clé (ou en tout cas il ne peut l'expliquer) et se contente de commenter *C'est une personne qui ouvre des clés* ; en revanche, il propose une interprétation tout à fait acceptable pour la planche de « Madassa » qui laisse plus d'un élève perplexe *La maman du garçon lui lit une histoire et il se croit dedans*. Les élèves de ces deux premiers profils adoptent aussi très fréquemment une posture de jugement à l'égard des héros non lecteurs ou faibles lecteurs : commentant le comportement de Stéphane, le héros de *La lettre déchirée* d'Ella Balaert, Thomas écrit *Il fait semblant d'être malade* et Mohamed, *C'est un garçon qui ne travaille pas le français*. On peut sans doute voir, dans de tels commentaires, le poids exercé par les habitus scolaires bien ancrés à cet âge, en particulier la représentation de la réussite scolaire comme fruit du temps consacré à une tâche : les travaux de Bernard Charlot (1999) sur le rapport au savoir en milieu populaire ont bien montré à cet égard que le temps consacré à une tâche ou l'exécution, même mécanique, de celle-ci sont des gages suffisants aux yeux de nombreux de ces jeunes pour réussir ; ceux-ci sont peu conscients de ce qui fait la singularité d'un objet d'apprentissage, notamment sa complexité intrinsèque génératrice de difficultés (« indépendamment » des compétences du sujet). On pressent, notamment chez Mohamed, que de telles représentations affectent vraisemblablement le sentiment d'estime de soi.

Lectrices relevant du troisième profil, celui des élèves dont la compréhension est trop globale, Cindy et Nargesse se caractérisent par un écrit assez abondant : les commentaires regorgent de détails (parfois anecdotiques, ce qui révèle un défaut d'inhibition d'informations). Cindy décrit l'ensemble des situations en positif : c'est la configuration « lecture passion » qui l'emporte dans ses commentaires, même quand celle-ci ne s'applique pas à la situation décrite dans le document. Nargesse se révèle capable de relever le procédé qui crée l'humour dans la « Lettre à l'auteur » de Bernard Friot : *ça parle d'une famille qui adorait votre livre, sauf le grand-père ; en fait sa famille fait n'importe quoi avec le livre*, commente-t-elle ; *Quelle drôle de famille* propose-t-elle comme titre pour le document ; Nargesse reste en revanche « en panne » face à la planche de Madassa. Laura, quant à elle, se distingue des deux autres lectrices du troisième profil : manifestement peu investie dans la tâche individuelle, elle semble éprouver des difficultés à décrire et reformuler les

caractéristiques d'une situation de lecture ; elle se focalise fréquemment sur des détails insignifiants.

Enfin, les lecteurs qui relèvent du quatrième et dernier profil (Arezou et Noémie Iman), les bons compreneurs qui éprouvent des difficultés à verbaliser leurs démarches et à justifier leurs propositions, se caractérisent par une description assez fine des diverses situations de lecture, décodent l'implicite et repèrent l'utilisation de procédés humoristiques.

Si l'on se penche à présent sur l'activité d'appariement des scènes et images de la lecture, on constate que les élèves de l'échantillon restreint se révèlent capables de tisser cinq à six liens en moyenne entre deux ou plusieurs documents du corpus et que, bien souvent, les liens établis sont redondants, signe d'une difficulté à aller au-delà des quelques composantes de la lecture les plus aisément identifiables. Les liens les plus fréquemment établis, et donc les composantes de la lecture les plus souvent identifiées, sont :

- l'incapacité à lire (ou à « bien » lire), dont les causes ne sont jamais précisées ni recherchées ;
- l'influence d'éléments contextuels (la lecture sur un écran d'ordinateur ou dans une bibliothèque) ;
- la lecture-passion, qui se traduit par une double impression de consacrer beaucoup de temps à l'activité de lecture, mais sans voir celui-ci s'écouler ;
- l'identification aux personnages, qui prend la forme de l'entrée dans un autre univers ;
- le désintérêt ou le dégoût à l'égard de la lecture ;
- l'apprentissage de la lecture (qui ne concerne, dans l'esprit des élèves, que les jeunes enfants).

A bien regarder les liens que les élèves établissent entre les documents, on remarque une difficulté dans l'appropriation de la consigne : là où l'équipe de recherche-formation entendait faire procéder au repérage d'un ou plusieurs aspect(s) de la lecture évoqué(s) dans différents documents, les élèves ont plutôt recherché des points communs, tous azimuts, entre les documents. Un élève apparie par exemple deux documents dans lesquels on retrouve un livre géant et deux autres dans lesquels on mentionne la présence d'un ordinateur... On peut alors s'interroger : cet élève, que croit-il être en train de faire, que pense-t-il être en train d'apprendre ? Il y a là, à nouveau, un problème de clarté cognitive à propos de l'apprentissage en cours et de l'interprétation de la démarche, une sorte de brouillage cognitif caractéristique de

nombreux élèves en grande difficulté scolaire, comme l'a montré Stéphane Bonnéry (Bonnéry, 2007).

### 1.3.3.2. Deuxième axe : la perception de soi comme sujet lecteur

L'autoportrait de lecteur/lectrice<sup>73</sup>, sur le mode « Je me situe par rapport aux héros rencontrés dans les scènes et images de la lecture » nous donne accès à des informations complémentaires sur les représentations que se font les élèves de la lecture comme activité, et plus précisément, sur eux-mêmes en tant que lecteurs.

Dans les productions des plus mauvais compreneurs, Marwane et Mohamed, on retrouve une tendance commune à l'idéalisation de leur profil : le premier commence par se distinguer du héros non lecteur, Stéphane dans *La lettre déchirée*, en ce qu'il *ne trouve pas des excuses pour ne pas lire*, et se compare à l'inverse à Momo, le héros du roman de Yaël Hassan, en ce qu'il *réfléchit de temps en temps à ce [qu'il] a retenu* et en ce qu'*[il] veut savoir la suite*. Mohamed, lui, se compare à l'un des héros lecteurs passionnés qui finit par oublier l'heure et se distingue de Stéphane dans la mesure où lui, il « lit bien » (c'est la capacité à oraliser un texte qui est visée ici) : d'après l'enseignante, il s'agit plutôt d'un « anti-portrait », Mohamed éprouvant d'importantes difficultés dans les traitements instrumentaux et ne pouvant être qualifié de grand lecteur.

Les élèves du deuxième profil, Ibrahim et Thomas, produisent des autoportraits révélateurs d'une perception plus aiguisée de leurs comportements et compétences de lecteurs. Ibrahim se rapproche de héros lecteurs passionnés avec lesquels il dit partager l'envie de connaître la fin des livres qu'il apprécie et se distingue du héros non lecteur (entendons « incapable de décoder »). A nouveau, on retrouve, latente, la représentation erronée de la lecture, perçue uniquement comme activité de déchiffrement. Chez Thomas émerge, dans les deux autoportraits (« je ressemble un peu à... » et « je ne ressemble pas du tout à... »), une forme de conscience des difficultés qu'il rencontre : les commentaires qu'il produit *Je ressemble un peu à Max parce que, comme lui, je lis un livre et après j'oublie le début de l'histoire* et *Si je lis trop longtemps, je trouve cela trop long et ça m'énerve* configure un profil cohérent de lecteur mis en difficulté par la longueur des textes et le travail de mémorisation pendant la lecture. Cette forme de conscience des difficultés est, à nos yeux, significative d'une activité métacognitive réelle en même temps qu'elle témoigne d'un sentiment d'insécurité par rapport aux situations de lecture.

---

<sup>73</sup> Quelques exemples d'autoportraits sont reproduits en annexe n°13.

Les lectrices du troisième profil proposent des écrits plus abondants que les autres. Laura pointe l'une de ses difficultés en relation avec la mémorisation et précise qu'elle ne conçoit pas l'activité de lecture comme mobilisant des mécanismes complexes de compréhension (*Je ne crois pas qu'il faut une clé pour rentrer dans le livre, il suffit juste de rentrer dans l'histoire*). Cindy évoque son plaisir et son aisance dans l'activité de lecture à haute voix et se compare aux héros qui s'identifient tellement aux personnages dont ils lisent les aventures qu'ils sont transportés dans un autre univers ; elle raconte même une expérience personnelle de lecture qui demeure pour elle un très agréable souvenir (*Je me suis imaginé que c'était moi ; et je me suis imaginé tout. C'était super, en fait*) : l'expérience de l'illusion référentielle est indéniablement le plaisir ultime de cette lectrice. Nargesse enfin se compare à l'héroïne qui lit en cachette le soir (en relation avec une série particulière, les aventures de Harry Potter) et se distingue des héros qui n'aiment pas lire ou refusent de lire au nom de « profits scolaires » qu'elle emprunte vraisemblablement au discours des adultes : *Je le plains beaucoup de ne pas lire un livre ou n'importe quoi du genre. Plus tard, il n'apprendra jamais à lire vite*. A nouveau, le lecteur expert apparaît comme celui qui lit avec fluidité à haute voix ; le travail spécifique de compréhension et d'interprétation n'est guère évoqué. Par ailleurs, il semble que le discours tenu ici par Nargesse soit fortement empreint de désirabilité : tellement soucieuse du regard que les autres, notamment ses professeurs, portent sur elle, Nargesse n'hésite pas à idéaliser son profil ; mais ses propos trahissent malgré tout ses fragilités (elle se montre notamment paradoxale dans ses déclarations à propos du temps qu'elle consacre à la lecture).

Enfin, Noémie Iman, lectrice identifiée comme relevant plutôt du quatrième profil, se compare aux héros lecteurs passionnés qui oublient le temps et évoque très lucidement sa difficulté à « s'imaginer tout ce qu'elle lit » (la représentation mentale lui pose parfois problème).

### 1.3.3.3. Troisième axe : la construction de la compréhension

Examinons à présent les effets constatés de la clarification relative à l'activité de lecture, de la pratique du journal de lecture dialogué<sup>74</sup> et du débat d'interprétation sur la compréhension que les élèves de l'échantillon restreint construisent du récit de Sanvoisin et Matje, *Le Petit buveur d'encre rouge*. Il s'agit ici d'examiner les traces produites par les différents cas d'étude dans les quatrième et cinquième étapes du dispositif de la séquence.

<sup>74</sup> Quelques exemples de journaux de lecture sont reproduits en annexe n°14.

Marwane, tout d'abord, mobilise plus d'une fois ses connaissances antérieures à mauvais escient et porte peu attention aux indices textuels présents dans le début du récit : il s'appuie sur sa représentation préalable de la figure du vampire et ne repère pas que les vampires, héros du récit, sont plus amateurs de livres que d'humains. Il lui faut un peu de temps pour dépasser cette première représentation, d'autant que les interactions écrites avec Youssef, son partenaire de lecture, ne l'y stimulent pas d'entrée de jeu. Au sein du journal, Marwane se caractérise aussi fréquemment par la tendance à répondre en citant le texte littéraire au mot près, sans même effectuer les changements linguistiques attendus. Cela manifeste sa difficulté à reformuler des idées du texte ou à expliciter un raisonnement sur le texte dans des termes qui lui soient propres, mais aussi un rapport à la langue problématique qui l'empêche de manifester sa compréhension pour autrui.

Marwane ne prélève pas toujours correctement des informations pourtant explicites dans le récit. Ainsi par exemple, à la question « Comment Odilon et Carmilla choisissent-ils leur prochaine lecture ? », il répond en citant le titre du conte choisi, mais pas en précisant la démarche. Ce lecteur se pose très peu de questions sur le texte, en dehors de celles que nous lui posons. Il raisonne peu sur le texte au départ d'indices prélevés : par exemple, s'il pressent un retour à la situation de départ en guise de fin (une forme de réparation), il ne parvient pas à imaginer, à concevoir quelles étapes, quelles transformations pourraient y conduire. Il est pourtant intéressant de noter que Marwane se montre capable de convoquer sa connaissance des contes et de l'investir dans le texte sur le mode problématique : invité à formuler une hypothèse sur la façon dont Odilon pourrait réveiller Carmilla, il écrit *Peut-être qu'il va l'embrasser pour qu'elle se réveille ?*

Enfin, Marwane ne s'interroge pas sur l'intention des auteurs (il ne peut répondre à cette question dans son journal) ; il ne parvient pas à faire le lien entre le modèle de la lecture conçu lors de l'étape antérieure et les composantes de la lecture que l'on retrouve dans ce récit ; il est en somme fortement déstabilisé par tous les items qui lui demandent d'analyser sa propre lecture ou le non-dit, la portée symbolique du texte.

De son côté, Jérémy semble souvent déstabilisé par les questions d'anticipation qu'il a tendance à traiter comme des questions d'extraction d'informations littérales : quand on lui demande par exemple de formuler une hypothèse sur la suite d'une phrase (le blanc correspondant à un élément narratif important pour la suite de l'histoire) et d'expliquer comment il a procédé pour y parvenir, il répond : *j'ai lu le texte et j'ai trouvé la fin* (il s'avère qu'il a en effet repris un mot du texte en guise de réponse, mais que celui-ci ne peut convenir au contexte sémantique). Ailleurs, les items d'anticipation

donnent lieu à une extrapolation débridée. Bref, tout se passe comme si JérémY n'avait pas idée que le travail du lecteur dans le cadre scolaire puisse consister à prédire des événements sur le mode hypothétique au départ d'indices textuels : celui-ci semble se résumer pour lui à citer des informations littérales. Il se montre pourtant sensible, en fin de journal, aux indices d'atmosphère : *Non j'ai pas d'idée* [de ce qui pourrait arriver aux deux personnages enfermés dans l'histoire du *Petit Chaperon Rouge*], *mais ils vont avoir peur* ! Il ne tient pas compte de la dimension intertextuelle dans son travail de compréhension : les personnages ne peuvent savoir ce qui va leur arriver, puisque par définition, cela n'est pas encore arrivé.

JérémY se pose parfois des questions personnelles sur le récit, mais celles-ci portent le plus souvent sur des éléments narratifs secondaires par rapport à la trame du récit. Au final, amené à considérer l'ensemble de sa lecture, il déclare « ne pas avoir trop bien compris » *parce qu'il* [l'auteur] *a pas assez écrit* : estime-t-il que le récit comporte trop d'implicite, trop de blancs, ne dit pas assez clairement ce qu'il y a lieu de comprendre ? Ce jeune lecteur ne s'interroge pas du tout sur l'intention possible des auteurs et semble trouver incongru qu'on lui pose cette question : signe d'une posture de lecture qui évacue la recherche des effets voulus sur le lecteur. Il ne transfère par ailleurs aucune des composantes de la lecture recensées dans le modèle et ne formule sur le texte qu'un avis très général *C'est une belle histoire* : il manque manifestement d'outils pour porter une appréciation sur un texte littéraire.

Mohamed écrit très peu dans son journal de lecture : il évite de répondre à certaines questions. Il commet plusieurs erreurs d'extraction d'informations littérales et propose fréquemment des réponses qui sont en décalage par rapport à la question : ne comprend-il pas bien les questions ou souhaite-t-il répondre quelque chose même quand il a le sentiment de ne pas en être capable ? Ce jeune lecteur se pose des questions sur le texte ; mais celles-ci sont peu en prise avec la portée générale de l'histoire (*Pourquoi ils aiment bien sucer les livres ?* par exemple). Le système des personnages semble lui demeurer opaque jusqu'à la fin de l'histoire : il continue de se tromper dans l'utilisation des substituts pour les désigner par exemple. Ses réponses sont fréquemment consensuelles – *Oui, j'ai compris* ou *Oui, j'ai bien aimé* – sans qu'aucun élément de justification ne vienne appuyer ou développer son propos. En outre, Mohamed rencontre systématiquement des difficultés dans le traitement des questions réflexives : analyser sa propre lecture, repérer un procédé narratif, qualifier l'intention des auteurs... constituent des démarches mentales face auxquelles il se montre tout à fait démuné. Le modèle de la lecture fait peu l'objet d'un transfert comme aide pour lire une fiction métanarrative : seule l'anticipation est explicitement désignée

comme composante évoquée dans *Le petit buveur d'encre rouge*. Notons enfin le caractère « exceptionnel » au sein de l'échantillon de sujets de la reformulation personnelle finale proposée par Mohamed. Très brève, celle-ci consiste en une sorte de morale sans rappel d'aucune forme du texte lu. *On pourrait imaginer qu'on peut rentrer dans l'histoire* se contente-t-il de proposer. Je relève ce cas particulier parce qu'en dépit du caractère minimal de cette interprétation finale, celle-ci manifeste une attention à la portée symbolique possible du récit (alors que Mohamed a éludé toutes les questions à ce sujet précédemment). Il se distingue en cela de tous les autres cas suivis qui, pour la plupart, se bornent à résumer plus ou moins adéquatement le texte lu. Cet exemple est, parmi de nombreux autres, le signe d'une indéniable complexité des profils de mauvais lecteurs.

Comme on peut s'y attendre pour un élève du deuxième profil, Thomas procède adéquatement au repérage d'informations littérales et se montre capable d'un raisonnement en prise à la fois avec des indices textuels ponctuels et avec le sens global : par exemple, à la question « Comment Odilon pourrait-il s'y prendre pour réveiller sa petite Carmilla endormie ? », il répond *Odilon lui met un livre à côté d'elle et Carmilla se réveille*, ce qui manifeste l'attention qu'il a portée aux pouvoirs « magiques » que semblent avoir les livres dans ce récit. Il se pose des questions en cours de lecture, bien que celles-ci demeurent très générales (*Comment ça se termine ?* demande-t-il par exemple). Au final, il se montre capable de réfléchir (sur) sa lecture et de décrire ses procédures : *J'ai compris ce récit car à la fin c'est comme la Belle au Bois Dormant*. Il s'interroge en outre sur le rôle de l'intertextualité : *ça aide à mieux comprendre les autres histoires* et, bien que son interprétation finale ne fasse pas mention du caractère métanarratif du texte, il repère explicitement deux composantes de la lecture dans le récit de Sanvoisin et Matje – la représentation mentale et l'anticipation – lorsqu'il précise à propos du personnage qu'*il imagine ce qui se passe et se demande la suite*. Ses critères pour apprécier le texte sont assez restreints : *Ça se termine bien*, avance-t-il pour justifier son avis positif sur le texte. Ibrahim produit une faible quantité d'écrit dans son journal, mais se révèle particulièrement actif dans les interactions. Il manifeste ponctuellement une attention aux indices textuels (notamment linguistiques), mais éprouve des difficultés à justifier ses réponses par des éléments du texte (par exemple, il propose une solution pour réveiller Carmilla qui s'appuie plus sur sa connaissance des films d'action que sur les balises textuelles : *Il va lui donner des tartes*. Il fait peu de prédictions et ne se pose pas d'autres questions que celles que nous lui posons. Pourtant, lors du traitement des derniers items du journal de lecture ainsi que dans l'interprétation personnelle finale, il



pointe explicitement le rôle de l'identification et de l'intertextualité dans le récit. Son appréciation repose d'ailleurs, outre sur le critère de l'accessibilité, sur celui de l'intertextualité : *C'est chouette, c'est bien qu'on a repris les autres contes.*

Dans son journal de lecture, Laura se livre adéquatement à la sélection d'informations explicites et se montre attentive à la fois à des indices textuels précis et à des indices iconiques. Ainsi justifie-t-elle sa proposition de fin pour la phrase « En ce moment nous buvons... » *des gros bouquins d'environ 15000 pages*, en précisant *On dit qu'ils sont trop gourmands*. Ainsi prédit-elle aussi adéquatement la suite d'un chapitre grâce à une observation attentive d'une illustration *Je pense qu'ils sont aspirés par la paille et qu'ils vont rentrer dans le livre* ; sans doute sa connaissance de récits dans lesquels ce procédé est utilisé pour mettre en scène les ressorts de l'identification l'aide-t-elle aussi à ce niveau (on voit que les scènes de lecture travaillées précédemment ont ici une influence positive, que les élèves s'en servent pour leur travail de compréhension dès lors qu'ils repèrent un même fonctionnement narratif). Les questions personnelles qu'elle se pose sur le texte sont l'occasion d'une échappée en dehors du texte (*Est-ce que Odilon et Carmilla sont amoureux ?* par exemple). Elle repère en revanche que l'intention des auteurs dans ce récit est de mettre en scène l'identification, composante du modèle qu'elle nomme explicitement en relation avec le texte. L'interprétation finale qu'elle propose est plus ou moins cohérente mais n'évoque pourtant pas les enjeux intertextuels ou le projet de mise en scène de l'activité de lecture ; l'activité résumante s'appuie fortement sur des mots du récit (signe d'une reformulation personnelle problématique).

Nargesse produit souvent des commentaires assez longs, dans lesquels elle cite le texte littéralement (signe d'une difficulté à faire advenir une parole personnelle sur le texte ?). Elle entre fréquemment dans le jugement moral sur les personnages : *ils vont rester longtemps dans ce livre et après, ils ne boiront plus d'encre !* Elle mobilise ses connaissances littéraires antérieures tantôt adéquatement (sa connaissance de « La Belle au Bois Dormant » l'aide par exemple à soumettre une solution pour qu'Odilon puisse réveiller Carmilla) tantôt inadéquatement (elle estime que les personnages ne vont pas s'en sortir et n'anticipe pas sur le scénario de la fin heureuse qui caractérise souvent le genre du conte).

Elle tente d'expliquer ce qu'elle perçoit de l'intention possible des auteurs : *Pour que les enfants comprennent bien que c'est l'histoire des contes de fées ; qu'ils se souviennent du « Petit Chaperon Rouge », de « La Belle au Bois Dormant »...* et, dans sa réponse à la question suivante, *C'est ce que je voulais expliquer à la 1<sup>re</sup> question : les enfants qui ne connaissent pas « Le Petit buveur », si ils lisent la moitié,*

*eh bien ils vont comprendre car il y a des histoires qu'ils connaissent.* Nargesse perçoit ainsi l'intertextualité comme une aide plutôt que comme une source de résistance possible du texte. Elle procède en outre au transfert de plusieurs composantes de la lecture : la représentation mentale, l'identification et la mobilisation de connaissances (mais ne les évoque pas dans son interprétation personnelle finale).

Cindy manifeste dans son journal l'utilisation de connaissances référentielles sur les vampires, mais aussi une attention fine aux indices textuels ou iconiques qu'elle parvient à décoder (elle pense par exemple qu'Odilon va dévorer Carmilla et justifie sa proposition en évoquant une illustration du chapitre suivant, proposée par l'enseignante pour stimuler les hypothèses prédictives, *J'ai vu la viande où il était marqué Carmilla EXTRA !*). Elle se montre ainsi capable de justifier précisément ses propositions. Elle exploite ses connaissances littéraires pour anticiper (notamment à propos de la solution du baiser évoquée à plusieurs reprises). Tout comme Laura, Cindy se pose beaucoup de questions qui la conduisent hors du texte (*Comment Odilon et Carmilla se sont-ils rencontrés ?* est un exemple de sa préoccupation récurrente à l'égard des rencontres amoureuses). Elle identifie l'intention possible des auteurs – *Ils peuvent dire comme nous on est aspiré quand on lit c'est la même chose* – et opère le transfert d'une seule composante du modèle : l'identification – *Des fois on se croit dans l'histoire. Mais je suis avec un garçon et je m'imagine comme avec le Prince Charmant* (ce commentaire laisse penser que la fiction vient parfois prendre le pas sur la réalité dans sa vie).

Bonne lectrice, Noémie Iman déclare pourtant *Je ne me pose pas de questions. Je pense savoir de quel livre ça parle en écoutant le début* : ce propos interpelle en ce qu'il révèle une posture identifiée comme non valide, à savoir celle qui consiste à se poser à soi-même une série de questions en cours de lecture, quand la pratique des lecteurs experts repose justement sur cet autoquestionnement. Noémie réalise des prédictions adéquates au départ d'une observation attentive des indices textuels et des connaissances antérieures et se montre capable de raisonner sur le texte au départ de connaissances antérieures (comme de manifester ce raisonnement) : à la question « Crois-tu que les personnages eux-mêmes savent ce qui les attend ? », elle répond par exemple *Oui vu qu'ils aiment tous les deux cette histoire et comme ils ont pris l'apparence des personnages* ou, plus loin, *Je pense que comme dans beaucoup de contes, il va l'embrasser*. Elle propose, avec clairvoyance et souci de la portée symbolique du texte, une hypothèse sur l'intention des auteurs : *Je pense que c'est pour nous montrer que nous aussi ça peut nous arriver de croire qu'on est dans le*

*livre*. Pourtant l'interprétation personnelle qu'elle propose au final demeure lacunaire : manque de temps ou difficulté à gérer la tâche de rappel, l'activité résumante ?

Enfin, Arezou semble peu engagée dans la lecture de ce récit qu'elle juge d'entrée de jeu stupide et enfantin (elle se révèle ainsi capable de porter un jugement de valeur et une appréciation motivée sur un récit de fiction). Ses prédictions sont peu nombreuses et s'appuient peu sur les indices textuels, bien qu'en fin de lecture, elle soumette des propositions plus fines : *C'est un rêve* avance-t-elle comme solution pour un retour à la stabilité ; *Ils chercheront la suite à leur manière* tente-t-elle comme issue pour la poursuite de l'histoire par les « nouveaux » héros du « Petit Chaperon Rouge ».

Avant de conclure sur l'analyse des effets de la première séquence, signalons que les développements qui précèdent à propos des « traces » produites par les dix cas d'étude suivis dans le cadre de ce travail, parce qu'ils s'arrêtent précisément aux manifestations particulières pour chacun des sujets aux différentes étapes du dispositif, mettent en lumière le caractère complexe et variable des performances, des attitudes et représentations de ces élèves en difficulté avec la lecture : si plusieurs d'entre eux « s'écartent » parfois sensiblement des profils d'entrée établis, distordent les catégories de mauvais compreneurs établies dans le chapitre précédent, ils s'y rattachent pleinement par certains aspects, à certains moments ponctuels de leur développement. Il s'agit dès lors de manier avec prudence les typologies de profils de lecteurs établies.

#### **1.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la première séquence**

Les constats posés par l'équipe de recherche à l'issue de l'analyse des données de la première séquence conduisent à quelques décisions pour la poursuite de l'intervention. Pour les préciser, opérons un retour à la grille d'observation<sup>75</sup> conçue pour relever quotidiennement les modalités singulières d'appropriation des textes, les traces d'enrôlement dans les échanges et dans les tâches de lecture, et pour prendre ainsi la mesure de leur éventuelle évolution.

En ce qui concerne tout d'abord le comportement de dix élèves suivis dans le contact avec les textes, on constate un rapport plutôt favorable, une forme de curiosité à l'égard des textes et documents exploités chez la plupart des sujets (aucune forme de rejet massif en tous les cas) et l'on prend la décision de viser le déploiement de textes plus attractifs et plus diversifiés (notamment plus adaptés aux centres d'intérêt et aux

---

<sup>75</sup> Seuls les axes pertinents de la grille d'observation sont retenus ici.

genres de prédilection des adolescents que certains des textes étudiés jusqu'ici), ainsi que de textes intégraux à l'avenir. La nouvelle de Bernard Friot étudiée dans la deuxième séquence présente davantage d'obstacles à la compréhension immédiate et paraît propice à susciter la connivence du lecteur. Les ouvrages proposés dans les activités de la troisième séquence relèvent de la production littéraire la plus actuelle destinée aux adolescents.

Le comportement des élèves dans la reformulation, objet d'analyse du deuxième axe de la grille de suivi, se caractérise par une difficulté à prendre en compte l'ensemble des éléments du récit et à combler les blancs du texte : le rappel d'un texte constitue dès lors une tâche dont l'exercice est à renouveler régulièrement.

Le comportement des dix élèves suivis dans le dialogue autour du texte (pris isolément) varie fortement selon les élèves, mais révèle de façon récurrente une difficulté à adopter une posture de questionnement à l'égard du texte, à investir l'implicite, à émettre un jugement de valeur, à tisser des liens entre des textes, à transférer et mobiliser adéquatement des connaissances pertinentes... Ces opérations doivent bien entendu être plus longuement entraînées. En particulier, nous faisons le choix, en équipe, de poursuivre le travail sur la construction d'un modèle de la lecture, instrument de pensée évolutif : les constats posés sur l'activité de lecture gagnent à être remobilisés lors d'activités ultérieures mais seront aussi approfondis lors d'une séquence didactique spécifique ultérieurement.

Le comportement des élèves dans le dialogue autour du texte (pris dans la communauté interprétative) manifeste souvent une plus grande attention aux indices textuels (le jeu de l'interaction écrite dans le journal de lecture ou des échanges oraux avec l'ensemble du groupe-classe fait entrer certains élèves dans une posture plus attentive aux éléments textuels, les pousse à vérifier, à approfondir). Certains élèves, comme Mohamed ou Marwane, semblent toutefois ne pas être en état de tirer profit de ces interactions avec d'autres : bien souvent, le sens d'une tâche ou les finalités d'une démarche interactive leur échappe(nt) ; leur sentiment de sécurité est trop faible pour qu'ils puissent oser prendre part aux échanges. L'interaction peut ainsi constituer un levier puissant à exploiter dans les séquences à venir ; mais nous faisons néanmoins le choix de ne pas renoncer à l'étape de la confrontation individuelle au texte. La séquence à venir consistera ainsi essentiellement en une tâche de lecture réalisée « en solitaire ».

Enfin, sur l'axe des stratégies de lecture et de l'évaluation, par les élèves, de leur propre lecture, nous constatons d'importantes difficultés généralisées à l'ensemble du

groupe en dépit du dispositif expérimenté dont l'objectif principal touchait précisément à la clarification de la nature de l'activité de lecture. Le postulat didactique selon lequel scènes et représentations de la lecture peuvent constituer des leviers privilégiés pour susciter la métacognition (attitude propre au *lectant*) sans pour autant rompre avec la lecture identificatoire des textes (attitude propre au *lu*) puisque cette mise à distance se développe au départ même de l'illusion référentielle, semble pourtant se vérifier auprès d'une large majorité de ce groupe d'élèves (davantage toutefois au sein de l'échantillon large que dans l'échantillon restreint qui comporte proportionnellement davantage de mauvais compreneurs). La fictionnalisation d'expériences de lecture offre en effet accès à des représentations clarifiées pour les élèves faibles lecteurs eux-mêmes. Ceci constitue un objectif de travail en soi pour des lecteurs qui bien souvent ne disposent pas de mots pour parler de leurs lectures, d'eux-mêmes comme lecteurs ou plus encore de leurs difficultés (que peut-on dire d'un livre ? que peut-on dire de soi comme lecteur ? qu'est-ce qui fait que j'éprouve des difficultés à lire, à comprendre ?). L'expérimentation menée pousse à penser que de tels supports et l'exploitation qui en est proposée sont susceptibles de doter les élèves des ressources (des mots mais aussi des concepts, des fonctionnements, des façons de s'y prendre, des émotions...) qui leur permettent de se dire, de se percevoir en tant que sujets lecteurs, peut-être davantage qu'un questionnaire global de type « Qu'est-ce que ça veut dire lire pour toi ? Que faut-il faire/que fais-tu pour comprendre ? Que faut-il faire/que fais-tu quand tu ne comprends pas ? » que l'on soumettrait aux élèves. En tant que fictions qui disent, réfléchissent la lecture, les scènes et les images de la lecture suscitent l'activité métacognitive du lecteur, mais elles l'aident aussi à se poser comme sujet. La mise à distance, l'attitude plus réflexive sur les pratiques de lecture et l'identité du lecteur souhaitée dans le passage du modèle de la lecture à l'écriture d'un autoportrait semble bien se produire chez un certain nombre d'élèves. En revanche, il s'opère dans une mesure moindre lors de la lecture d'un nouveau texte, un roman bref, de type métanarratif. Dans les deux cas, lorsqu'il se produit, le transfert des données issues du modèle de la lecture en construction s'opère de manière fragmentée et encore fortement imprécise (le modèle étant lui-même volontairement peu construit encore). S'agissant d'une première confrontation à des textes métanarratifs, d'une première démarche visant l'explicitation des opérations de lecture, ce résultat n'étonne guère mais invite plutôt à poursuivre le travail de clarification pour l'apprenant de l'activité de lecture et de ses propres stratégies de compréhension.



## **2. Séquence 2 : lire un texte résistant et faire part de sa compréhension dans un questionnaire et au cours d'un entretien métacognitif**

La deuxième étape de la recherche-action se déroule à la fin de la première année différenciée : les élèves des trois classes sont soumis à un test de lecture prenant la forme d'un questionnaire relatif à la compréhension/interprétation d'un texte littéraire résistant ; ensuite, les dix élèves de l'échantillon restreint prennent part à un entretien métacognitif, sorte de mini-entrevue, à propos du texte, de leur questionnaire, de leur « rapport à » la lecture en général.

### **2.1. Objectifs et choix des supports de la séquence**

#### 2.1.1. Explicitation et justification des objectifs de la séquence

Les objectifs de la deuxième séquence sont relatifs tant à la recherche qu'à la formation des jeunes lecteurs. Du côté de la recherche, l'objectif de cette deuxième phase est de poser, à travers un questionnaire de lecture, un diagnostic sur les performances en compréhension/interprétation, du moins telles qu'elles s'avèrent repérables grâce à ce type d'outil, afin d'affiner le profil des cas d'étude sélectionnés. L'entretien semi-dirigé envisagé répond quant à lui à un double objectif :

- sonder les représentations des élèves sur l'activité de lecture, telles qu'elles se manifestent (et ne se manifestent pas) dans les discours que ceux-ci tiennent sur la/leur lecture et caractériser leur activité métacognitive en lecture ;
- confronter les sujets aux réponses produites dans le questionnaire de lecture afin de les amener à rechercher, à expliciter les procédures, raisonnements, problèmes qui les ont poussés à proposer ces réponses (mouvement de réflexivité à partir de l'action propre, exercé quelques semaines après cette action, dans un rapport de non-immédiateté).

Comme je l'ai précisé dans le premier chapitre de cette troisième partie, le nouveau recueil de données devait permettre de confirmer l'échantillon sélectionné, mais aussi d'affiner la « caractérisation » des différents sujets (notamment d'évaluer les performances en identification des mots par le biais de l'oralisation d'un texte déjà rencontré).

Du côté de la formation des jeunes lecteurs, les objectifs poursuivis à travers cette deuxième séquence de la recherche-action sont :

- de comprendre un texte résistant en mobilisant les processus de repérage et de mise en relation des indices importants, d'inférence à partir de ces indices et éventuellement de mobilisation de connaissances antérieures pour combler les blancs du récit ;
- de clarifier son activité de lecteur, décrire ses procédures (pour comprendre et pour traiter un questionnaire) ;
- de décrire son rapport à la lecture et faire part de ses représentations ;
- d'oraliser un texte narratif de manière à en « restituer » le sens construit.

Il importe ici de préciser que l'entretien n'avait délibérément pas lieu dans la foulée immédiate du questionnaire. Le décalage temporel de quelques semaines visait à favoriser chez les élèves une nouvelle réflexion sur le texte de Bernard Friot, à susciter en quelque sorte une nouvelle lecture établie à la fois au départ du texte (relu par l'élève en début de rencontre), du questionnaire et des réponses personnelles produites à celui-ci. L'entretien lui-même, bien que peu dirigé (les questions de la chercheuse constituent toujours une forme de guidance), amènerait peut-être, pour certains élèves, des déplacements dans leur compréhension, interprétation ou appréciation du récit (par exemple, une prise de conscience d'aspects nouveaux du texte ou une prise de distance – voire une mise en question – de certaines réponses personnelles produites...). Outil de recueil d'informations pour la recherche, l'entretien devient aussi *délibérément* outil de formation des lecteurs sondés.

### 2.1.2. Présentation du support de lecture de la séquence et justification du choix de texte

Les objectifs étant précisés, présentons à présent les critères retenus pour sélectionner le support textuel de la deuxième séquence. « Loup-Garou », une nouvelle de Bernard Friot<sup>76</sup>, a retenu l'attention de l'équipe de recherche principalement pour sa résistance : l'auteur y pratique la rétention d'informations à propos d'un personnage et adopte un point de vue biaisé sur celui-ci ; le lecteur est conduit délibérément à se méprendre sur l'identité réelle de ce personnage avant de découvrir, par des indices qui se font progressivement plus nombreux mais surtout par

---

<sup>76</sup> FRIOT, B. (2000) : « Loup-Garou », dans *Nouvelles histoires pressées*, Paris, Milan (Milan Poche Junior). La nouvelle est reproduite en annexe n°15.



la chute surprenante du récit, qui il est véritablement (ce texte relève donc de la catégorie des textes résistants réticents).

Ainsi le récit s'ouvre-t-il sur l'arrivée d'Antoine en classe, très en retard. Dès son entrée, celui-ci se lance dans le récit de sa rencontre, la nuit précédente, avec un terrible loup-garou auquel il est parvenu à échapper. Cela fait beaucoup rire ses camarades de classe qui ne le croient pas et pensent qu'Antoine cherche à se rendre intéressant ou à justifier son retard. Pendant le récit d'Antoine, le maître reste étrangement silencieux... jusqu'à la dernière phrase du texte « Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas ! » qui fait comprendre au lecteur que le loup-garou n'est autre que le maître lui-même.

Le choix d'un texte résistant, qui oblige le lecteur à entrer dans les couches de sens implicites, s'explique par le souhait de mesurer le degré de maîtrise d'opérations de lecture de « bas » comme de « haut » niveau : non seulement la capacité à localiser des informations explicites ou à reformuler le sens global, mais aussi celle à inférer à partir d'un ou de plusieurs indices du texte ou à partir de connaissances antérieures...

Au-delà de sa résistance, ce texte a aussi été choisi pour sa brièveté, pour sa présentation attrayante et aérée, pour le recours à un univers référentiel familier des lecteurs (de jeunes élèves et leur professeur dans le milieu classe, le scénario de l'arrivée en retard...), pour le thème du loup-garou qui nous paraissait susceptible de susciter l'intérêt des amateurs de fantastique ainsi que pour l'accessibilité de la langue (des phrases brèves dont la syntaxe n'est pas problématique). Les critères retenus, on le voit, permettent d'atteindre un équilibre entre attractivité et complexité (en partie recherchée) du texte à lire.

## **2.2. Présentation des étapes du dispositif**

Le tableau ci-après présente, de façon synthétique, les deux étapes constitutives du deuxième dispositif mis en œuvre dans les trois classes partenaires. Une explicitation de ces deux étapes figure à la suite de ce tableau.

<b>Séquence 2 : lire un texte résistant et faire part de sa compréhension dans un questionnaire (évaluation des performances et de la réflexivité) et au cours d'un entretien métacognitif</b>		<b>1 à 2 séance(s)</b>
<b>Etapes du dispositif 2</b>	<b>Description de la tâche, de la démarche</b>	<b>Buts – justifications</b>
1 <sup>re</sup> étape : questionnaire écrit et individuel relatif à la compréhension d'un texte réticent et à la métacognition	Les élèves lisent silencieusement un texte résistant de type réticent. Ils traitent ensuite les items d'un questionnaire de lecture visant prioritairement l'exploitation des résistances du texte ; ensuite ceux d'un questionnaire réflexif sur les procédures qu'ils pensent avoir mises en œuvre pour lire le texte et répondre aux questions.	Pratique de la lecture oculaire individuelle, usage d'une médiation de la lecture à caractère « fermé » pour faire part de sa compréhension (globale et locale) et de son activité métacognitive
2 <sup>e</sup> étape : entretien métacognitif avec la chercheuse	Lors d'une entrevue avec la chercheuse, les élèves lisent le récit à haute voix. Ils explicitent oralement leurs impressions de lecteur par rapport à ce texte, commentent certains items du questionnaire (degré de difficulté à leurs yeux) ainsi que certaines des réponses données dans le questionnaire, décrivent les procédures qu'ils pensent avoir mobilisées pour répondre à telle ou telle question...  Ils sont aussi amenés à qualifier leur rapport à la lecture en général (leurs (dé)gouts, leur (dé)plaisir, leur (dés)intérêt...) ; ils expriment leurs représentations de l'acte de lire (fonctionnement, usages...) et décrivent leur propre activité de lecteur (degré de confiance en leur compréhension, type de difficultés habituellement rencontrées...)	Pratique de l'échange oral semi-dirigé avec un tiers/expert pour susciter l'émergence des représentations sur la lecture et sur soi en tant que lecteur, pour favoriser la problématisation du texte et l'activité métacognitive, pour mettre en œuvre des procédures d'identification des mots

### 2.2.1. Première étape : questionnaire écrit et individuel relatif à la compréhension d'un texte réticent et à la métacognition

La deuxième séquence de la recherche consiste tout d'abord en un questionnaire de lecture<sup>77</sup> à propos d'une nouvelle résistante, mais brève et d'un degré de complexité adéquat à cette classe de 1<sup>re</sup> année différenciée. Répondre à un questionnaire consiste en une tâche dont on a bien montré dans la recherche exploratoire (cfr partie II de la présente thèse) qu'elle revêt un caractère plutôt orientant puisqu'elle porte principalement sur la recherche ou la vérification d'informations ciblées, sur la compréhension de certains passages ou sur la mise en œuvre de telle stratégie, de tel processus de lecture.

<sup>77</sup> Le questionnaire de lecture est reproduit en annexe 16.

Toutefois, nous avons à nouveau fait le choix d'adopter un questionnement de plus haut niveau que celui fréquemment mis en œuvre dans les enquêtes, évaluations externes ou encore dans les manuels. Le questionnaire est en effet conçu dans le sens d'une exploitation des résistances de la nouvelle de Bernard Friot : outre des questions d'extraction d'informations explicites (opération requise pour traiter certains items des questions 1 et 3 par exemple), il comporte des questions inférentielles (notamment en lien avec la fin du récit, telle la question 4), des questions impliquant la mise en relation d'indices épars, la reformulation ou la verbalisation écrite d'un raisonnement (notamment dans la question 2, item d). En outre, il compte autant de questions fermées (de type « vrai / faux » ou choix multiples) que de questions ouvertes (dresser le portrait d'un personnage ambivalent parce que traité sur le mode du point de vue biaisé...). Par ailleurs, les termes utilisés dans le questionnaire diffèrent parfois de ceux du texte, ce qui accroît la difficulté de la tâche.

La conduite expérimentale a débuté par une lecture silencieuse, à la suite de laquelle les élèves ont immédiatement été invités à répondre aux diverses questions du test de lecture. Il leur a été précisé que la démarche ne comportait aucun enjeu d'évaluation et qu'une exploitation de la nouvelle (retour sur le texte, échanges collectifs) serait réalisée en aval, précisions destinées à accroître le degré de motivation à l'égard du texte comme de la tâche. Enfin, les élèves ont été amenés à remplir le questionnaire réflexif « Ma façon de lire "Loup-garou" de B. Friot »<sup>78</sup>. Celui-ci vise la prise de renseignements sur les démarches mises en œuvre par l'élève pour comprendre la nouvelle et sur les difficultés éventuelles rencontrées dans cette entreprise (mise au jour, par l'élève lui-même, des stratégies qu'il pense avoir ou non utilisées et des difficultés qu'il pense avoir ou non rencontrées). Le questionnaire permet donc, dans une certaine mesure, de recueillir des informations sur l'activité métacognitive du jeune lecteur, qui peuvent compléter celles déjà apportées par les productions antérieures ou par l'entretien métacognitif à venir. L'expérimentation complète s'est étalée sur une période d'une heure de cours ; la découverte de la nouvelle et les réponses au questionnaire se sont déroulées sans interruption.

### 2.2.2. Deuxième étape : entretien métacognitif avec la chercheuse

La deuxième étape de la séquence, une rencontre individuelle avec chacun des sujets suivis, a pris place en début de 2<sup>e</sup> année différenciée, soit quelques huit semaines après la passation du questionnaire de lecture. L'entretien métacognitif fait partie des

---

<sup>78</sup> Le questionnaire réflexif « Ma façon de lire "Loup-Garou" » est reproduit en annexe 17.

outils de référence à partir desquels évaluer la métacognition (laquelle est difficile à estimer par l'observation directe). Fondé par Myers et Paris (1978), repris notamment par Rémond (1999), l'entretien métacognitif « est composé de questions centrées sur l'usage de stratégies de lecture et de compréhension, et sur les connaissances concernant les caractéristiques des phrases et des textes qui influent sur la compréhension [...]. Le questionnaire est rempli par l'adulte lors d'un entretien individuel afin d'alléger la charge de l'enfant (réfléchir à ses comportements et mettre par écrit le produit de cette réflexion) » (Rémond, 2003 : 209). L'entretien semi-dirigé de type compréhensif se trouve ici privilégié : directif au niveau des thèmes (objets sur lesquels on souhaite récolter des informations), il est non directif dans le questionnement. Certes, les questions sont préparées à l'avance, mais elles sont posées à l'interlocuteur de manière non rigide : si l'échange prend un tour intéressant bien qu'inattendu, il s'agit de l'exploiter (De Ketele & Roegiers, 1996).

La conduite expérimentale débute par un échange de portée plus générale sur la lecture et sur l'élève lui-même en tant que lecteur. Le canevas s'organise autour de questions telles que :

- qu'est-ce que lire pour toi ?
- que faut-il faire pour bien lire, pour comprendre ce qu'on lit ?
- éprouves-tu du plaisir/de l'intérêt à lire à l'école/en dehors de l'école ?
- penses-tu être un bon lecteur ?
- quelles difficultés rencontres-tu quand tu lis ? quand tu essaies de comprendre un texte ?

L'entretien s'oriente alors plus spécifiquement sur l'autoconfrontation à l'épreuve de lecture de fin de 1<sup>re</sup> année : l'élève est amené à lire à haute voix la nouvelle « Loup-Garou » sur laquelle portait ladite épreuve. Le texte, déjà rencontré par les élèves, constitue un support adéquat, me semble-t-il, pour une première évaluation des traitements instrumentaux : à l'écoute, le chercheur repère les cas d'oralisation erronée du texte (de sons ou de mots, en distinguant les erreurs qui font ou non l'objet d'une correction par l'élève lui-même) et les cas d'oralisation segmentée (hésitations liées à des mots courants, supposés connus, ou à des mots inconnus, irréguliers, longs...). La chercheuse questionne alors l'élève :

- sur ses impressions à propos de ce texte ;
- sur le degré de difficulté de celui-ci ;
- sur les difficultés précises que le texte lui pose ;

- sur la façon dont il procède pour lire et comprendre un texte comme celui-là et pour vérifier la justesse, la validité de sa compréhension.

La chercheuse montre ensuite le questionnaire de lecture à l'élève, d'abord sans lui laisser le temps de l'examiner, et lui demande comment, d'ordinaire, celui-ci s'y prend pour réaliser ce genre de tâche et avec quelle aisance ou difficulté. Quelques minutes sont laissées à l'élève pour relire le questionnaire ainsi que les réponses qu'il a produites en son temps. L'échange s'organise alors autour des questions suivantes :

- dans ce questionnaire, quelles questions sont à tes yeux les plus faciles/les plus difficiles ? pourquoi ?
- comment as-tu procédé pour répondre à la 1<sup>re</sup> question, c'est-à-dire déterminer, pour les cinq énoncés en relation avec le texte, si « le texte montre que c'est vrai », « le texte montre que c'est faux » ou si « le texte ne le dit pas mais on suppose que c'est vrai » ?
- les réponses que tu donnes à la question 2 (relever trois caractéristiques d'un personnage ambivalent) te paraissent-elles justes ? en quoi les caractéristiques que tu reprends sont-elles importantes pour bien comprendre le texte ? comment fais-tu (peux-tu faire) pour les choisir et les formuler ?

## **2.3. Traitement des données recueillies lors de la deuxième séquence**

### 2.3.1. Outils d'analyse et d'interprétation des données

Trois outils sont ici proposés pour analyser et interpréter les données issues de la deuxième séquence : le premier porte sur les réponses données par les élèves au questionnaire de lecture, le deuxième est relatif à la lecture à haute voix proposée par chacun des sujets dans le cadre de l'entrevue avec la chercheuse, le troisième concerne la relation entre le discours de l'élève sur la(sa) lecture et ses performances en compréhension.

2.3.1.1. Un instrument pour analyser les réponses lors d'un questionnaire de lecture et d'un entretien métacognitif

L'instrument qui suit est conçu dans le but d'analyser les opérations effectuées par les lecteurs pour trouver et formuler une réponse en lien avec les différents items du questionnaire.

INSTRUMENT POUR L'ANALYSE DES DONNEES ISSUES DE LA SEQUENCE 2 : LE QUESTIONNAIRE		
Dimensions du programme d'intervention	Axes d'analyse des données de la séquence	Questions de recherche
Dimension cognitive et, plus accessoirement, dimension métacognitive	Construction et verbalisation de la compréhension	<p>Quelles opérations l'élève se révèle-t-il capable de mettre en œuvre pour trouver une réponse :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ localiser une information explicite pour répondre à une question ouverte ou fermée si les mots du texte, de la question et éventuellement de la réponse à choisir sont identiques ?</li> <li>▪ localiser une information explicite pour répondre à une question ouverte ou fermée si les mots de la question, du texte et éventuellement de la réponse différent ?</li> <li>▪ reformuler le sens global du texte ?</li> <li>▪ inférer la réponse à partir d'un indice prélevé dans le texte ?</li> <li>▪ inférer la réponse en croisant plusieurs indices épars dans le texte ?</li> <li>▪ inférer la réponse à partir de ses connaissances antérieures ?</li> <li>▪ justifier sa réponse à une question ouverte à l'aide d'indices du texte ou de la verbalisation d'un raisonnement ?</li> <li>▪ identifier ses difficultés, ses démarches ?</li> </ul>
		<p>Ces différentes opérations font-elles l'objet d'une « maîtrise » occasionnelle ou régulière ?</p>

Les opérations de lecture reprises dans cette grille ne sont pas présentées de façon hiérarchisée : les deux premières opérations ne sont en effet pas les plus importantes dans la mesure où elles ne garantissent pas une bonne compréhension – au contraire, les jeunes lecteurs qui ne satisferaient de manière répétée qu'à ces seules opérations pourraient être qualifiés d'élèves en grande difficulté de lecture. Les autres opérations sont d'égale importance dans l'absolu (mais le degré de complexité reste bien entendu dépendant du type de texte, du type de question...). La sélection des opérations opérée dans ce premier instrument se veut en conformité avec les items du questionnaire soumis aux élèves : ceux-ci mobilisent en effet l'ensemble des

procédures précisées, bien que d'autres items dans le questionnaire eussent permis de vérifier la maîtrise d'autres opérations (par exemple, celle qui consiste à faire part de son appréciation et à la justifier).

Les données collectées au départ de cet instrument sont codées en fonction du niveau de maîtrise constaté : le [+] signifie la maîtrise de l'opération (celle-ci se vérifie dans la majorité des réponses), le [-] signifie un déficit de maîtrise de l'opération, le signe [±] atteste une maîtrise variable sans qu'il soit encore possible de se prononcer (il traduit les contradictions manifestées relativement à une même opération dans plusieurs réponses ou sert à marquer les situations ambiguës pour lesquelles des doutes subsistent) et le [?] manifeste le manque d'informations livrées par les réponses au questionnaire quant à une opération donnée (par exemple dans le cas où l'opération de lecture est possible mais non exigée par le questionnaire, telle que, dans le questionnaire qui nous occupe, l'utilisation de connaissances antérieures relatives au loup-garou qui est possible et sans doute efficace pour inférer dans le traitement de certains items, mais qui ne constitue pas un processus incontournable pour comprendre, le lecteur étant susceptible d'arriver au même résultat au départ du seul prélèvement d'indices textuels adéquats et de leur mise en relation).

Bien entendu, je ne perds pas de vue qu'une telle analyse des données ne manifeste que partiellement et de manière biaisée les compétences des lecteurs : l'effet « texte », la formulation des questions, les conditions de passation... sont autant de facteurs susceptibles d'influencer positivement ou négativement les résultats. Par ailleurs, le codage des données suppose des « manipulations » qui modifient les réponses des élèves, qui cherchent à les interpréter et à les reformuler : se pose notamment la question du nombre d'occurrences d'une même opération réussie pour déterminer la maîtrise de cette opération par un élève à l'intérieur d'une même tâche (la question reste à fortiori de mise dès lors que l'on considère plusieurs tâches pour un même lecteur, on le verra). Sur cette question, j'ai pris la décision de considérer que le nombre d'occurrences d'une même opération réussie devait s'élever à 2 sur 3 au sein d'une même tâche afin de pouvoir considérer ladite opération maîtrisée. Placer la maîtrise au-delà du seuil des 50% constitue l'un des principes prônés par de nombreux pédagogues et didacticiens pour évaluer des compétences : celui-ci me paraît garantir le caractère non ponctuel (donc non hasardeux) de la réussite d'une même opération.

### 2.3.1.2. Un instrument pour analyser l'oralisation d'un texte et la maîtrise de l'identification des mots

Le deuxième instrument conçu dans le cadre de l'analyse des données de la deuxième séquence porte sur l'oralisation du texte demandée aux sujets de l'étude lors de l'entrevue avec la chercheuse. Celui-ci s'inspire des travaux de Marie M. Clay sur le sondage d'observation en lecture-écriture (Clay, 2003) et d'Yves Nadon sur l'analyse des méprises en lecture à voix haute (Nadon, 2002).

<b>INSTRUMENT POUR L'ANALYSE DES DONNEES ISSUES DE LA SEQUENCE 2 : LA LECTURE A VOIX HAUTE</b>		
<b>Dimension du programme d'intervention</b>	<b>Axes d'analyse des données de la séquence</b>	<b>Questions de recherche</b>
Dimension cognitive	Oralisation et identification des mots	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles sont les caractéristiques techniques de l'oralisation du texte par l'élève : degré de précision, erreurs les plus fréquentes chez un même sujet (substitution et/ou absence de sons, substitution de mots, oralisation segmentée...), présence d'autocorrections... ?</li> </ul>
	Identification des mots et construction de la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observe-t-on une relation entre le profil de l'élève dans le domaine de l'identification de mots et le profil en compréhension/interprétation ?</li> </ul>

La démarche repose, comme le souligne Yves Nadon (2002), sur l'écoute active d'un lecteur : celle-ci nous renseigne sur les stratégies qu'il utilise, surutilise ou n'utilise pas, et contribue à révéler ses progrès (dans le cas d'une observation continue). Le système d'analyse des méprises mis au point par Marie M. Clay, puis adapté par Yves Nadon, repose sur un procédé simple, assez facile à mettre en œuvre en classe (rappelons que nos outils se doivent d'être non seulement des outils adéquats à la recherche, mais aussi à l'enseignement-apprentissage). Quand un adolescent lit un texte, l'enseignant ou le chercheur note sur un double de ce texte ce qu'il lit au moyen de conventions de notation (dans le cadre de cette recherche, j'ai eu recours à l'enregistrement des différentes oralisations afin de pouvoir y revenir pour affiner l'analyse, mais cela n'est pas nécessairement requis de l'enseignant dans le quotidien de son enseignement). Les notations prises lors de l'écoute sont orientées par la recherche des marques qui attestent « un comportement de lecteur qui s'écoute lire, qui reconnaît ses erreurs quand le sens est brisé, quand la syntaxe est fautive, quand



ce qu'il voit ne correspond pas à ce qu'il vient de lire » (Nadon, 2002 : 30). On sera donc attentive à la fluidité (en ce que celle-ci révèle l'automatisation ou la non-automatisation des microprocessus), au degré de précision, à la présence d'autocorrections...

Rappelons ici la nécessité, pour la pertinence de l'analyse à construire, d'une utilisation régulière d'un tel instrument afin de noter les changements au fil du temps, ainsi que celle d'une prise en compte du caractère relatif des mesures effectuées : celles-ci dépendent de la difficulté du texte, des facteurs externes contextuels (disposition de l'élève par rapport au texte et à la tâche de lecture à haute voix, effort fourni...).

Les conventions de notation adoptées sont les suivantes.

Convention adoptée...	... pour signifier
— <i>mot</i>	un mot sauté
Erreur + [C] <i>mot</i>	une substitution de sons (mot erroné) ou de mot (mot remplacé), éventuellement avec correction [C]
Ten-ta-tive <i>mot</i>	une oralisation segmentée, une tentative (portant sur des mots courants ou, au contraire sur des mots inconnus, irréguliers ou de plus de sept phonèmes)
↵ R	une répétition
<i>Mot</i> ~	un mot ajouté
_ A + [P] <i>mot</i>	une demande d'aide et un apport d'aide (type d'aide : demander de relire en observant attentivement le mot, dire le mot à l'élève ou donner un indice)
~	une absence de liaison
~~~~	une intonation erronée (interrogation, incise...)
/	une pause insignifiante (marque d'hésitation)

Figure 20. Convention de notation des méprises en lecture à voix haute (d'après Nadon, 2002)

Les indices prélevés au départ de ce système de notation permettent de mesurer :

- la vitesse de lecture (nombre de mots par minute) ;
- le degré de fluidité (au départ de quatre niveaux : fluide, suit du doigt, mot à mot, non fluide) ;
- le ratio mots/erreurs, lequel détermine le degré de précision de la lecture à voix haute (le nombre d'erreurs est divisé par le nombre de mots du texte, puis multiplié par 100) ;
- et, enfin, le taux de correction (on additionne les erreurs et les corrections de manière à établir le nombre d' « erreurs » total ; on mesure les corrections à la lumière de ce nombre, par exemple 15 erreurs au total, dont 5 ont été corrigées, correspondent à un taux de correction de 1 : 3).

Une précision s'impose quant à la notion d'erreur : que recouvre-t-elle en effet dans le cadre de cette mesure ? Sont considérées comme erreurs dans le calcul du degré de précision : les substitutions de sons ou de mots, les mots qui n'ont pas pu être lus, les insertions, les omissions, les mots lus par l'adulte et, bien que celles-ci manifestent des réflexes qui sont gages de progression (donc un stade plus élevé de maîtrise des microprocessus), les autocorrections et les répétitions – celles-ci étant incluses dans la mesure où elles ralentissent la lecture et manifestent un « défaut » d'automatisation. En revanche, les erreurs d'intonation et de liaison ainsi que les prononciations régionales ne figurent pas parmi les erreurs prises en compte dans le calcul de la précision.

Ces données permettent de mieux cerner le profil de difficulté de l'élève. Éprouve-t-il des difficultés dans le processus d'assemblage de mots courants ? Effectue-t-il des substitutions de sons ? Omet-il certains sons ? Modifie-t-il l'ordre des graphèmes lors de l'oralisation ? Dans ce cas, l'élève souffre d'un déficit d'automatisation du code et de la reconnaissance orthographique de mots connus. Par contre, si les difficultés d'assemblage se manifestent principalement lorsqu'il s'agit de mots longs, inconnus, irréguliers, l'erreur et l'hésitation paraissent plus acceptables. L'oralisation du texte est-elle correcte, mais hachée, lente ? Ce manque de fluidité, cette lenteur impliquent sans doute une centration de l'attention de l'élève sur la seule saisie des mots, à l'exclusion du travail de construction du sens. L'oralisation de l'élève est-elle caractérisée par plusieurs substitutions de mots acceptables dans le contexte sémantique et/ou syntaxique ? Dans ce cas (un adressage erroné), l'élève souffre sans doute aussi d'un déficit d'automatisation de la reconnaissance orthographique, mais il n'a peut-être pas été suffisamment entraîné à la vérification des hypothèses par le code.

Selon Yves Nadon (2002) et Marie M. Clay (2003), l'analyse des erreurs et des corrections favorise l'établissement d'un pronostic d'évolution dans la maîtrise des microprocessus : la simple présence d'autocorrections constitue déjà l'indice d'une progression probable, voire assurée ; la « surprésence » d'autocorrections peut être le signe de doutes importants de l'élève sur ses compétences en identification de mots, voire de crispation sur des opérations de bas niveau que l'élève risque, du coup, d'échouer à mettre en œuvre correctement.

### 2.3.1.3. Un instrument pour analyser la relation entre discours et performances de lecture

Enfin, le troisième et dernier instrument conçu pour analyser les données de la troisième séquence porte sur la confrontation des représentations (relatives à l'activité de lecture et à soi comme lecteur) aux performances effectives de lecture.

<b>INSTRUMENT POUR L'ANALYSE DES DONNEES ISSUES DE LA SEQUENCE 2 :</b>		
<b>LA RELATION ENTRE DISCOURS ET PERFORMANCES</b>		
<b>Dimensions du programme d'intervention</b>	<b>Axes d'analyse des données de la séquence</b>	<b>Questions de recherche</b>
Dimensions personnelle et (méta)cognitive	Représentations de l'activité de lecture, perception de soi et construction de la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles représentations les élèves des différents profils de performances (établis au départ du questionnaire) se font-ils de l'activité de lecture ? Quelle image ont-ils d'eux-mêmes comme lecteurs ? Quelles sont, à leurs yeux, les démarches efficaces pour comprendre un texte et manifester sa compréhension dans les réponses à un questionnaire ?</li> <li>▪ Repère-t-on des liens entre les performances en compréhension et l'activité métacognitive des lecteurs ? De quelle nature sont-ils ?</li> </ul>

Il s'agit ici, en relation avec les dimensions personnelle et métacognitive du programme d'intervention, de mesurer le degré de clarté cognitive des élèves à propos de l'activité de lecture et de leur propre activité de lecteur et de situer leur niveau de conscience métacognitive par rapport aux performances qu'il manifestent en compréhension/interprétation. Les élèves performants ont-ils nécessairement un haut degré de conscience métacognitive ? Les élèves peu performants sont-ils peu outillés en connaissances sur l'acte de lire et se révèlent-ils, comme on pourrait s'y attendre, peu lucides quant à leur propre lecture ?

## 2.3.2. Analyse et interprétation des données recueillies lors de la deuxième séquence

### 2.3.2.1. Premier axe : la construction et la verbalisation de la compréhension

L'analyse des réponses<sup>79</sup> au questionnaire de lecture révèle les constats suivants :

- trois élèves (Noémie Iman, Arezou et Laura) ont interprété correctement la fin du texte, qui nécessite de réaliser une inférence (plusieurs de ces élèves ont aussi correctement repéré les procédés narratifs exploités par l'auteur) ;
- six élèves (Ibrahim, Marwane, Cindy, Jérémy, Nargesse et Mohamed) semblent avoir interprété correctement cette chute, mais ne parviennent pas à rendre compte clairement de leur compréhension (contradictions dans les réponses à plusieurs questions, doutes sur la bonne compréhension de la fin) ;
- un élève, Thomas, n'a pas du tout réalisé l'inférence finale et, grâce à quelques torsions qu'il fait subir au texte, reste focalisé sur un scénario réaliste (Antoine est prêt à tout pour se faire excuser ; il n'a vu aucun loup-garou).

Plus précisément, le premier groupe rassemble les élèves qui, sans doute possible, ont perçu l'identité réelle du maître et réalisé l'inférence finale. Noémie Iman se caractérise par une compréhension très fine du récit, mais manifeste ci et là quelques doutes par rapport à son interprétation ; les seules difficultés rencontrées par cette élève sont en relation avec la verbalisation de son raisonnement ou la justification de certaines de ses réponses. La reformulation qu'elle propose de la fin du récit reste peu explicite : *Je pense que maintenant je sais qui c'est le loup-garou*, se contente-t-elle de proposer (silence délibéré pour préserver le mystère ou doutes sur sa propre compréhension ?). Arezou, de son côté, se révèle capable de dépasser le traitement littéral même lorsque cela n'est pas exigé : capable de raisonner sur le texte, elle éprouve davantage de difficulté à exposer son raisonnement avec clarté et à le justifier. Par exemple, amenée à justifier sa sélection de caractéristiques importantes du personnage du maître, elle écrit : *Par la suite on comprendra mieux pourquoi il est habillé comme cela*. Elle manifeste ainsi sa capacité à mettre ces détails en relation avec la fin qui confirme au lecteur ce qui n'était jusqu'alors qu'une supposition ; mais elle n'offre pas d'explicitation satisfaisante de sa réponse. On peut même ajouter qu'Arezou semble à ce point à l'aise avec la compréhension de ce texte que lors de l'entretien, elle ne perçoit pas l'intérêt de la questionner sur sa compréhension ou sur les procédures qu'elle pense avoir mises en œuvre (pour elle, cela ressort de l'évidence). Outre l'inférence finale qu'elle réalise aisément, Laura reformule adéquatement la fin et identifie l'intention de

---

<sup>79</sup> Quelques questionnaires de lecture complétés sont reproduites en annexe n°18.

l'auteur comme les procédés narratifs mis en œuvre par celui-ci : *Pour moi, je la comprends qui dit que c'est lui le loup-garou, et que c'est lui qui court après Antoine et que le maitre qui est le loup fait passer Antoine pour un menteur*. En revanche, elle rencontre parfois quelques difficultés dans le traitement d'items de portée moins globale.

Le deuxième groupe se compose des six élèves qui semblent avoir réalisé l'inférence finale et compris dès lors globalement le récit de Friot, mais à propos desquels des doutes subsistent dans l'appréciation de l'évaluateur. Ibrahim réalise adéquatement les opérations d'extraction d'informations explicites ; il semble avoir perçu l'identité réelle du maitre et interprété correctement la chute, mais comme d'autres élèves, il éprouve des difficultés à dire sa compréhension (ses réponses aux questions à formulation personnelle sont inexistantes ou peu développées). La compréhension manifestée par Marwane est partiellement semblable à celle d'Ibrahim, à ceci près que cet élève livre une copie comportant un nombre important de contradictions et manifestant une difficulté dans le traitement de certains items d'extraction d'informations littérales. Je note aussi chez Marwane une difficulté liée à l'interprétation de la tâche scolaire et au « formatage » de ses réponses conformément aux attentes qu'il présuppose dans le chef de l'évaluateur. Il traite le questionnaire de manière mécanique et développe un « rapport de conformité » (pour reprendre les termes de Stéphane Bonnéry, 2007) aux questions sans les interroger du point de vue de leur visée. Ainsi, il préjuge de l'intérêt des questions par la caution du fait que l'enseignant les lui pose. Par exemple, à la question « Pourquoi juges-tu ces caractéristiques du personnage importantes pour bien comprendre le texte ? », il répond *Parce qu'on me le demande*, manifestant par là son incompréhension de la consigne, mais surtout son incapacité à percevoir que le questionnaire peut aider à la compréhension et, en l'occurrence ici, que la question le conduit à justifier le choix des caractéristiques retenues eu égard à leur pertinence pour la compréhension du texte. Il y a là presque un trop grand rapport de confiance dans le travail de l'enseignant : Marwane considère que la question est pertinente parce que l'enseignant sait ce qu'il fait, pas parce qu'il l'interroge lui-même du point de vue des apprentissages que celle-ci vise à faire émerger. Il n'a pas conscience de travailler à côté de ce qui est demandé. Le malentendu semble bien provenir ici de la non-perception des « évidences » scolaires et des attentes implicites aux tâches.

Cindy réalise l'inférence finale : elle perçoit si bien la stratégie de l'auteur qu'à la question 2, elle reprend des caractéristiques du loup-garou en lieu et place de caractéristiques du maitre (elle a perçu qu'il ne s'agissait que d'une seule et même personne). L'erreur qu'elle commet à un niveau local (elle répond à côté de la

question) révèle ainsi la justesse de sa compréhension au niveau global. On perçoit aussi chez Cindy une focalisation très nette de ses procédures de compréhension sur les personnages : cette lectrice lit prioritairement par projection identificatoire et fantasmatique. Dans ses réponses au questionnaire, Jérémy se révèle parfois en difficulté lorsqu'il doit distinguer explicite (ce que le texte dit) et implicite (ce que le texte laisse entendre) ; s'il réalise apparemment correctement l'inférence finale, il se montre incapable de reformuler adéquatement sa compréhension globale (*La prochaine fois je te mangerai, je te raterai pas quoi !*).

Nargesse semble avoir compris globalement le sens qu'amène à construire le récit, mais déclare explicitement douter de sa compréhension : ses doutes la conduisent à des contradictions d'une réponse à l'autre, voire à l'intérieur d'une même réponse. A noter également à propos de cette lectrice : amenée à sélectionner les caractéristiques du maître qui lui paraissent importantes pour la bonne compréhension du récit, elle extrapole et vagabonde en dehors du texte (*Grand, avec des dents toutes sales et il sent mauvais*). Enfin, Mohamed pourrait bien avoir perçu la subtilité du texte et traité adéquatement les indices qui révèlent le piège tendu par l'auteur : la reformulation de la fin qu'il propose dans des termes personnels tend à le montrer (*Moi je crois le maître c'est le loup*), mais on constate aussi d'abondantes contradictions dans sa copie, en particulier entre les questions 3 et 4, qui font douter de sa bonne compréhension. Mohamed est aussi en difficulté systématiquement face aux questions à dimension métacognitive (il ne sait que répondre), ponctuellement face à la sélection d'informations littérales (ses réponses ne sont pas précisément délimitées ; il recopie le texte sans prélever le segment pertinent dans l'ensemble – ceci est symptomatique par ailleurs de sa représentation de la tâche de traitement d'un questionnaire de lecture et des qualités attendues d'une « bonne » réponse à ses yeux).

Seul un élève ne relève ni du premier ni du deuxième groupe de lecteurs tels que ceux-ci apparaissent à l'évaluation des réponses au questionnaire. Thomas se distingue en effet de ses condisciples en ce qu'il ne perçoit pas l'identité réelle du maître et reste centré sur un scénario réaliste (Antoine est arrivé en retard et invente cette histoire de loup-garou dans le but de se faire excuser). Ainsi sélectionne-t-il des caractéristiques du maître alimentant cette interprétation : *il n'écoute pas l'histoire d'Antoine, il est sévère et il s'énerve sur Antoine* (ces caractéristiques sont partiellement correctes localement et provisoirement en cours de lecture, mais elles sont privilégiées au détriment d'autres caractéristiques – délibérément écartées par Thomas parce qu'elles n'entrent pas dans son scénario interprétatif – qui devraient le conduire à réviser ce dernier). Il justifie sa sélection (*ça montre que le prof n'aime pas*

Antoine) et reformule la fin (*pour dire qu'il sait qu'Antoine dit n'importe quoi*) en cohérence avec la compréhension qu'il construit du récit. Il ne faudrait pas conclure pour autant que Thomas soit incapable de procéder à des inférences globales mettant en jeu un faisceau d'indices. S'il passe ici « à côté » du sens du texte, il propose pourtant une lecture attentive et cohérente à l'intérieur du « monde interprétatif » qu'il projette dans ses réponses. Il ne perçoit pas le sens inférentiel et reste centré sur un scénario plus convenu, plus vraisemblable. Cela donne à penser que ce lecteur est peut-être peu familier (ou peu amateur) des récits à « dimension fantastique ». La méprise pourrait aussi provenir, comme l'ont montré Michel Dabène et Françoise Quet à propos de l'analyse du « produit » de la lecture d'un texte narratif par des élèves de collège en France, d'une difficulté de certains jeunes lecteurs à « percevoir comme mensonge ce qu'ils ont vu écrit », en d'autres termes, à « suspecter leur lecture » (Dabène et Quet, 1999 : 58). Il n'est pas impossible que cette difficulté trouve à son tour sa source dans un déficit d'enseignement de postures de lecture qui conduisent, par exemple, à s'interroger sur la fiabilité du narrateur (personnage ou auteur), apprentissages qui sont pourtant à la portée d'un lecteur dès l'âge de 10 ans d'après Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy (Dumortier et Dispy, 2006).

TABLEAU D'ÉVALUATION DES OPÉRATIONS DE LECTURE D'APRÈS LES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE<sup>80</sup>

Types d'opérations effectuées par le lecteur pour trouver une réponse	Profil 1			Profil 2		Profil 3			Profil 4	
	Mohamed	Marwane	Jérémy	Ibrahim	Thomas	Cindy	Nargesse	Laura	Noémie	Arezou
Est capable de localiser une information explicite pour répondre à une question ouverte ou fermée si les mots du texte, de la question et éventuellement de la réponse à choisir sont identiques	+	+	±	+	-	+	±	±	+	+
Est capable de localiser une information explicite pour répondre à une question ouverte ou fermée si les mots de la question, du texte et éventuellement de la réponse différent	±	±	±	+	-	+	±	±	+	+

<sup>80</sup> Les profils repris pour organiser le tableau sont ceux établis d'après la typologie de Van Grunderbeeck et Payette (2007), cfr chapitre 1 de la troisième partie.

Types d'opérations effectuées par le lecteur pour trouver une réponse	Profil 1			Profil 2		Profil 3			Profil 4	
	Mohamed	Marwane	Jérémy	Ibrahim	Thomas	Cindy	Nargesse	Laura	Noémie	Arezou
Est capable de reformuler le sens global du texte	±	±	+	-	-	+	+	+	±	+
Est capable d'inférer la réponse à partir d'un indice prélevé dans le texte	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Est capable d'inférer la réponse en croisant plusieurs indices épars dans le texte	±	-	±	±	-	±	±	+	+	+
Est capable d'inférer la réponse à partir de ses connaissances antérieures	?	?	?	?	-	+	-	+	?	?
Est capable de justifier sa réponse à une question ouverte à l'aide d'indices du texte ou de la verbalisation d'un raisonnement	-	-	±	-	±	±	±	+	-	±
Est capable d'identifier ses difficultés, ses démarches	-	-	±	±	±	±	±	±	±	±
Nombre d'opérations dont la maîtrise semble assurée au sein de cette tâche	2	2	2	3	0	4	2	5	4	5

Une analyse des données avancées ici permet rapidement de constater, chez plusieurs sujets, la convergence entre les opérations de lecture mises en œuvre et les profils d'entrée établis dans le premier chapitre de la troisième partie de cette thèse. Mohamed, Marwane et Jérémy ne parviennent pas véritablement à dégager l'essentiel du texte, à s'en faire une représentation mentale cohérente. Ibrahim infère adéquatement à un niveau local, mais reste en difficulté par rapport à l'inférence à un niveau global (en particulier lorsqu'il s'agit de « traduire » la compréhension à laquelle l'amène la perception du sens inférentiel). Cindy et Nargesse comprennent bien le texte globalement, mais s'échappent fréquemment en dehors des balises du texte et manifestent une faible attention à des indices textuels précis. Noémie Iman et Arezou comprennent avec finesse, mais sont en difficulté quant à la verbalisation de leurs démarches ou à la justification de leurs propositions.

En revanche, quelques élèves manifestent dans leurs réponses un comportement, des performances peu conformes (ou seulement en conformité partielle) aux profils établis :



Thomas qui passe à côté du sens du texte manifeste des performances en-deçà de celles attendues pour ce profil de lecteur ; Laura qui livre une lecture très fine du récit dépasse les caractéristiques du profil de lecteur dont elle paraît relever en ce qu'elle se montre attentive non seulement à la cohérence du sens global mais aussi au prélèvement d'indices locaux et à leur intégration dans un tout cohérent (la brièveté du texte pourrait favoriser les mécanismes de mémorisation qui la mettent en difficulté ailleurs ; le texte ne prête peut-être pas ici à l'échappée hors texte à laquelle se livre fréquemment cette lectrice... ?).

### 2.3.2.2. Deuxième axe : l'oralisation du texte

Comme le montrent les données reprises dans le tableau ci-dessous (établi à nouveau au départ des profils inspirés de la typologie de Van Grunderbeeck et Payette), les performances en lecture à haute voix<sup>81</sup> d'un texte déjà rencontré (le questionnaire de lecture ayant été soumis quelques semaines auparavant) se révèlent assez variables.

TABLEAU DES PERFORMANCES EN ORALISATION D'UN TEXTE CONNU : VITESSE, FLUIDITÉ, PRÉCISION ET AUTOCORRECTION

Paramètres d'évaluation de la performance en oralisation	Profil 1			Profil 2		Profil 3			Profil 4	
	Mohamed	Marwane	Jérémy	Ibrahim	Thomas	Cindy	Nargesse	Laura	Noémie	Arezou
Vitesse de lecture (nombre de mots à la minute)	133,8	135,3	143,4	140	129,5	141,7	185,3	143,4	123,5	168,5
Fluidité de la lecture	Mot à mot / suit en partie du doigt	Fluide / mot à mot ponctuel	Suit du doigt / mot à mot	Fluide / mot à mot	Suit du doigt	Fluide mais débit lent	Fluide et débit rapide	Fluide / mot à mot ponctuel	Peu fluide Nombreuses répétitions inutiles qui ralentissent le rythme	Fluide / débit rapide
Ratio mots/erreurs	241/10	241/12	241/12	147/7	241/8	241/14	241/10	241/5	241/21	241/16

<sup>81</sup> Les transcriptions de la lecture à voix haute réalisée par quelques-uns des sujets suivis dans cette étude figurent en annexe n°19.

Paramètres d'évaluation de la performance en oralisation	Profil 1			Profil 2		Profil 3			Profil 4	
	Mohamed	Marwane	Jérémy	Ibrahim	Thomas	Cindy	Nargesse	Laura	Noémie	Arezou
Précision	95,8%	95,02%	95,02%	95,2%	96,6%	94,1%	95,8%	97,9%	91,28%	93,36%
Taux de correction (corrections : erreurs)	1 : 2,2 45%	1 : 4,5 22,5%	1 : 2 50%	1 : 1,4 71,4%	1 : 1,6 62,5%	1 : 4 25%	1 : 7 14,2%	1 : 2 50%	1 : 1,1 90,9%	1 : 1,5 66,6%

#### Légende du tableau

La vitesse de lecture : mesure exprimée en nombre de mots lus par minute.

La fluidité de la lecture : caractérisée au départ de la vitesse et du repérage de l'annoncement, du mot à mot ponctuel ou régulier, de l'usage du doigt pour suivre le fil physique du texte. La fluidité est exprimée au départ de 4 niveaux : fluide, suit du doigt, mot à mot, non fluide.

Le ratio mots/erreurs : définit d'une part le nombre de mots du texte (soit 241 pour le récit de Bernard Friot<sup>82</sup>), d'autre part le nombre d'erreurs commises lors de l'oralisation (substitution de mots ou de sons, mots non lus, insertions, omissions, mots lus par l'adulte, autocorrections et répétitions).

La précision, exprimée en pourcents, est directement évaluée en fonction du ratio mots/erreurs (le nombre d'erreurs est divisé par le nombre de mots du texte, puis multiplié par 100).

Le taux de correction est d'abord exprimé de la façon suivante : l'élève corrige 1 erreur (1<sup>er</sup> chiffre du rapport) sur « x » (2<sup>e</sup> chiffre du rapport). Il est ensuite traduit en pourcentage d'erreurs qui font l'objet d'une autocorrection.

Quelles tendances générales observe-t-on quant à l'oralisation du texte de Bernard Friot ? Précisons tout d'abord que le texte comporte deux mots peu courants, ou supposés inconnus des élèves, « rauque » et « s'esclaffe » ; en dehors de ces deux termes, les mots du texte sont principalement des mots courants, réguliers et courts (les mots comportent au plus 6 phonèmes, ces derniers étant plutôt rares dans le texte).

<sup>82</sup> Pour un élève, Ibrahim, le nombre de mots total du texte est de 147 (un problème technique ayant empêché l'exploitation du début de l'enregistrement de sa lecture à voix haute).

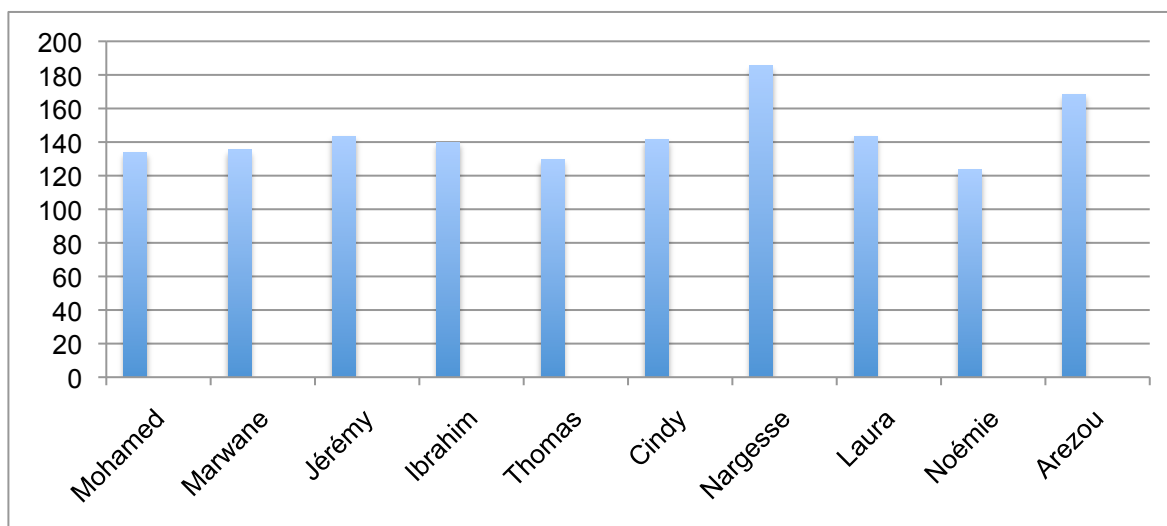


Figure 21. Performances en vitesse de lecture (mots lus à la minute)

On constate, au départ du graphique des performances en vitesse de lecture, que les variations entre les élèves des deux premiers profils sont assez faibles. C'est une élève du 3<sup>e</sup> profil, Nargesse, qui se révèle la plus rapide (mais cette élève est aussi celle qui s'autocorrige le moins), suivie de près par une élève du 4<sup>e</sup> profil, Arezou. L'attention est attirée, à la lecture de ces résultats, par la faible performance de Noémie (profil 4) : celle-ci s'explique par un nombre très important de répétitions (souvent inutiles, car non justifiées par une nécessité d'autocorrection) qui ralentissent fortement le rythme.

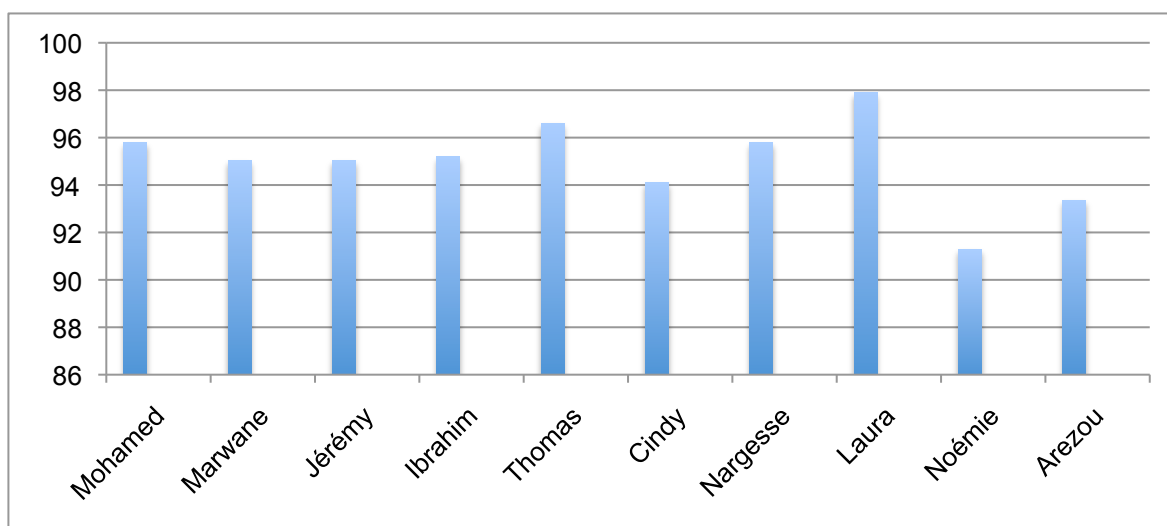


Figure 22. Performances en précision (pourcentage de mots bien lus dès la saisie)

Le deuxième graphique, centré sur la précision de la lecture à voix haute, manifeste le même phénomène étonnant : les lectrices du 4<sup>e</sup> profil, Noémie Iman et Arezou, livrent une lecture à voix haute moins précise que les élèves des autres profils – mais il

importe de souligner que ces scores incluent le nombre très important de répétitions et d'autocorrections chez ces lectrices. Au sein du 3<sup>e</sup> profil, Laura se distingue par le taux de précision le plus élevé ; Cindy par le taux le plus faible (si l'on exclut Arezou et Noémie, pour la raison évoquée ci-dessus : leurs erreurs sont en réalité principalement des répétitions inutiles, comptabilisées comme « erreurs » dans la mesure où elles affectent tout de même la fluidité de la lecture).

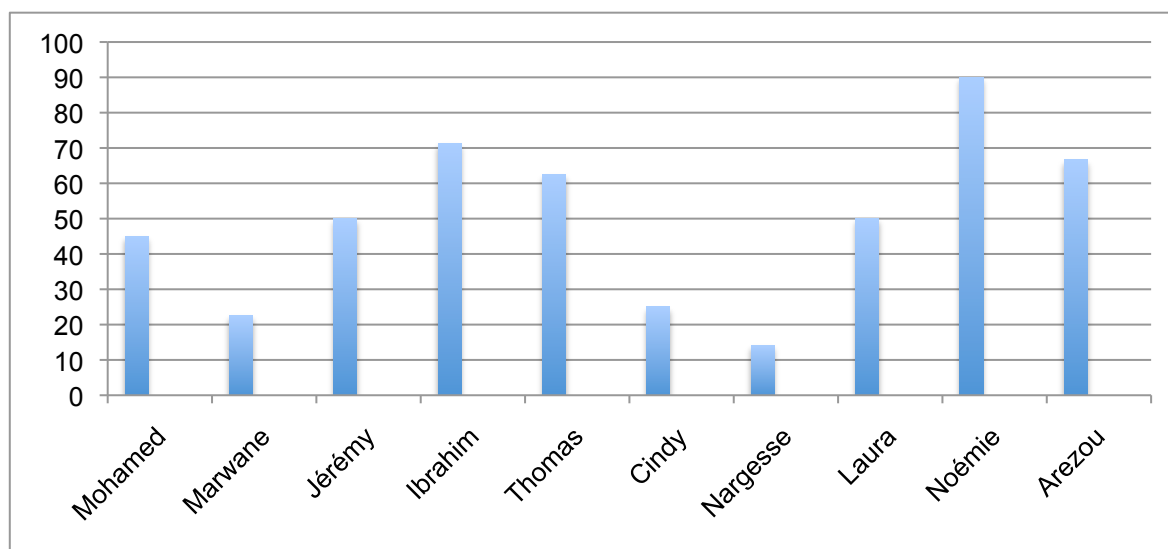


Figure 23. Performances en autocorrection (pourcentage d'erreurs autocorrigées)

Le troisième graphique montre que les lectrices du 4<sup>e</sup> profil, Noémie et Arezou, sont celles qui s'autocorrigent le plus grand nombre de fois ; ces élèves sont directement suivies sur ce paramètre par les lecteurs du 2<sup>e</sup> profil, Ibrahim et Thomas. Les scores les moins élevés sont atteints par Nargesse, élève du 3<sup>e</sup> profil (elle lit vite et avec intonation, mais commet de plus nombreuses erreurs sans les corriger), par Cindy, elle aussi relevant du profil 3, et par Marwane, élève du 1<sup>er</sup> profil. La vitesse de lecture de ces deux élèves n'est pourtant pas très élevée ; l'imprécision interpelle donc davantage.

En somme, on peut constater que les élèves qui relèvent du quatrième profil (le plus performant dans le domaine de la compréhension) pratiquent davantage que les autres l'autocorrection. S'ils se distinguent des élèves du profil 4, les élèves des trois premiers profils manifestent peu de convergences dans le domaine de l'identification des mots : une élève du profil 3, Cindy, figure parmi les lecteurs les moins précis ; une autre élève de ce même profil, Nargesse, atteint un taux de correction très faible (elle ne corrige qu'une erreur sur sept), mais elle lit avec fluidité et intonation, ce qui prouve l'attention qu'elle porte simultanément au sens du texte ; Ibrahim et Thomas, élèves du profil 2, atteignent des taux de précision assez élevés ; Mohamed, élève du profil 1, atteint un

taux de précision correct (et notamment plus élevé qu'un élève du profil 3). On pourrait poursuivre les comparaisons ; toutes démontrent à loisir l'extrême variabilité des données pour un même sujet : ainsi, les mauvais compreneurs ne sont pas toujours les plus faibles dans le domaine de l'identification des mots ; les « bons » compreneurs n'atteignent pas toujours les scores les plus élevés en oralisation.

Les élèves se caractérisent en outre par des difficultés propres. Au sein du premier profil de lecteurs, Mohamed connaît des variations importantes au niveau de la fluidité entre le début et la fin de sa lecture à haute voix : vers la moitié du texte, il se met à suivre du doigt (avait-il retenu ce geste au début ? la concentration difficile à maintenir le conduit-il à utiliser ce geste en soutien ?) ; il commet aussi davantage d'erreurs. Ses erreurs concernent non seulement le mot peu courant, vraisemblablement inconnu, « s'esclaffe » qu'il lit /s'éclaffe/, mais aussi des mots courants et courts (« ses », dans « ses oreilles », est lu /cette/) ou des segments qu'il lit fréquemment en insérant des mots ou en substituant un mot à un autre (« et ses yeux ! tout rouges comme du feu » devient /et c'est tout – et c'est tout rouges/ ; « puis s'assied » est lu /puisque ça y est/ et « marmonne » est lu /murlure/). Marwane effectue beaucoup de tentatives (d'où l'impression de mot à mot) : /gri-ffes/, /se t-tordant/... Il se trompe sur « s'esclaffe », lu /s'éclaffe/ ; sur « gantées », lu /geantées/ (qu'il ne corrige pas en faisant appel au sens) ; mais aussi sur « déçu », lu /dessus/. Il substitue parfois un mot à un autre (« eu » devient /vu/) et ajoute des mots (ceux-ci n'affectent en général pas le sens de la phrase). Jérémy bute la plupart du temps sur les liaisons ; il effectue de nombreuses tentatives (/se tou-tour-tordant/), des substitutions de mots ou de sons, tant pour des mots courants (« quand » devient /comme/) que pour des mots peu courants ou présentant des associations de graphèmes moins fréquentes (« s'esclaffe » est d'abord lu /s'éclate/, « bruyamment » est lu /briamment/).

Au sein du deuxième profil de lecteurs, Ibrahim se distingue par une grande attention portée à l'intonation (celle-ci est en adéquation avec le sens du texte ; Ibrahim n'hésite pas à répéter un segment pour y placer l'intonation correctement, une fois la syntaxe perçue) ; les erreurs qu'il commet concernent principalement des mots inconnus, mais aussi ponctuellement, des termes usuels (« attend » est lu /attende/, « déçu » est lu /dessus/). De son côté, Thomas commet plus d'erreurs dans la deuxième moitié du texte (effet de fatigue qui traduirait un défaut d'automatisation ?) : « puisque je vous dis » est lu « puis je vous – puisque je vous/ ; « mais plus personne » est lu /mais pour personne/ ; « marmonne » est lu /marmona/. Le plus souvent, il corrige lui-même ses erreurs lors d'une répétition.

Au sein du troisième profil, Cindy se caractérise par un nombre assez élevé d'erreurs, affectant tant des mots courants que des mots rares. Elle substitue fréquemment un mot à un autre en s'appuyant sur le sens du texte qu'elle cherche à construire simultanément : elle ne s'aperçoit la plupart du temps pas de ses erreurs et ne cherche pas à vérifier par le décodage si son anticipation par le sens est correcte. Nargesse lit avec fluidité et attention à l'intonation : très rapide, elle commet de nombreuses erreurs dans la deuxième partie du texte et ne les corrige le plus souvent pas (ces erreurs concernent prioritairement les mots ou passages « problématiques » : « s'esclaffe », « rauque » « s'assied, déçu, à sa place »...). Quant à elle, Laura commet très peu d'erreurs (celles-ci affectent exclusivement les passages à risques) mais elle lit parfois mot à mot, installant des pauses non significatives.

Enfin les lectrices du quatrième profil se distinguent par des erreurs qui relèvent presque exclusivement de répétitions abusives : Noémie « surcorrige » en répétant (autocorrection excessive, sans doute parce qu'elle doute et souhaite vérifier si ce qu'elle a lu est correct) et Arezou commet des erreurs (qu'elle corrige) en raison de la vitesse qu'elle cherche (pense avoir) à atteindre.

Quelles relations semblent dès lors s'établir, pour l'échantillon de sujets et la tâche particulière à l'étude ici, entre identification des mots et compréhension ? Aucune relation n'apparaît ici de façon très claire. Certes, les élèves qui se révèlent performants en lecture à haute voix (leur lecture est fluide, plus ou moins précise et manifeste un réflexe d'autocorrection) sont principalement de bons compreneurs (Arezou et Laura), à l'exception d'un élève (Thomas) qui manifeste ici une compréhension déficiente que l'on a tenté d'expliquer précédemment. À l'inverse, certains des sujets qui proposent une oralisation plus déficiente (Marwane, Jérémy, Mohamed) comprennent de façon peu assurée, voire contradictoire. Autrement dit, les faibles décodeurs peuvent être de faibles compreneurs, mais ils sont parfois des compreneurs relativement efficaces (pensons à Cindy par exemple) ; les bons décodeurs sont souvent de bons compreneurs ; mais ils peuvent dans certains cas être très peu efficaces sur le plan de la compréhension (c'est notamment le cas de Thomas). Plus précisément, les élèves du premier profil de lecteurs (Mohamed, Marwane, Jérémy), ceux que l'on a qualifiés à la suite de Van Grunderbeeck et Payette de « lecteurs trop centrés sur les microprocessus », pratiquent peu l'autocorrection, mais n'atteignent pas des scores en vitesse de lecture et en précision qui seraient nettement plus faibles que les élèves des autres profils. Faut-il y voir l'effet d'une grande concentration de leur part lors de cette lecture à haute voix ou, plutôt, des microprocessus qui ne seraient pas aussi déficitaires qu'on a pu le croire ? Si l'on

analyse le type d'erreurs que ces élèves commettent, on constate que celles-ci affectent des mots courants, connus et courts plus fréquemment chez eux que chez les autres sujets de l'étude. Ces observations tendent ainsi à confirmer un défaut d'automatisation des microprocessus chez ces trois élèves, dans des proportions telles que l'activité de compréhension est certes gênée, mais non pas empêchée. Enfin, les élèves des trois autres profils, dont les difficultés ont été moins identifiées en termes de déficit d'automatisation des microprocessus, ne sont pas à l'abri de difficultés ayant trait à l'identification des mots : elles se manifestent chez les uns par de la lenteur ou une absence de vérifications, chez les autres par des hésitations ou de la « surcorrection ». On le voit, la comparaison des résultats obtenus en compréhension et en oralisation invite à la prudence dans l'interprétation des profils de lecteurs : ceux-ci sont plus diversifiés et plus nuancés qu'ils n'apparaissent à première vue.

Au-delà de ce questionnement relatif aux relations entre identification des mots et compréhension chez les sujets suivis, ce qui me paraît important à relever ici concerne le taux d'autocorrection qu'atteignent les élèves lors de la lecture à haute voix à laquelle ils se sont prêtés : certains d'entre eux ne corrigent qu'une erreur d'identification de mots sur 4 (Cindy, Marwane) ou sur 7 (Nargesse) ; d'autres (par exemple Noémie et Arezou) pratiquent la surcorrection (ils corrigent quand il n'y a pas d'erreur, ou répètent abondamment, ce qui manifeste une profonde insécurité face à la lecture à voix haute ou, plutôt, face à la situation de « tête à tête » avec la chercheuse qui, malgré les efforts menés, génère du stress chez certains élèves). Les sujets qui ont acquis le réflexe de vérifier (le code par le sens ou le sens par le code) semblent ainsi sur la bonne voie (leur progression dans le domaine de l'identification de mots, que ce soit par assemblage ou par adressage, ne suscite pas véritablement de doutes dans le chef de l'enseignante ou de la chercheuse), alors que d'autres ont sans doute besoin d'être davantage sensibilisés à la nécessité d'opérer diverses vérifications en cours de lecture.

### *2.3.2.3. Troisième axe : la relation entre les performances et les discours sur l'activité de lecture / sa propre activité de lecteur*

Tentons dans un premier temps de qualifier l'activité métacognitive des lecteurs telle que celle-ci est perceptible dans le questionnaire réflexif et dans les propos tenus par les élèves lors de l'entrevue avec la chercheuse. J'adopte ici deux paramètres pour effectuer ce « coup de sonde » : d'une part, l'étendue et la pertinence des connaissances de l'élève sur la lecture comme activité ; d'autre part, la clarté et la

pertinence de ses représentations à propos de sa propre activité de lecteur et du questionnaire en tant que tâche, associées à la diversité des stratégies de lecture que l'élève dit avoir adoptées.

Les qualités énoncées sont jugées rencontrées dès lors que l'on n'observe pas de contradiction entre les propos tenus dans le questionnaire réflexif (soumis juste après le questionnaire de lecture) et ceux tenus lors de l'entrevue (plusieurs semaines plus tard). On le manifeste dans le tableau par la présence du signe [+]. Les critères ne sont pas rencontrés en cas de [-] ou ne le sont que partiellement en cas de [±] (notons que le signe [+(-)] traduit une nuance plus positive du ±).

TABLEAU DES PERFORMANCES EN MÉTACOGNITION SELON LES PROFILS DE LECTEURS

Paramètres d'évaluation de l'activité métacognitive (entretien et questionnaire réflexif)	Compréhension adéquate			Compréhension peu assurée, contradictoire, peu (ou non) développée						Compréhension (inférentielle) déficitaire
	Noémie	Arezou	Laura	Ibrahim	Marwane	Cindy	Jérémy	Nargesse	Mohamed	Thomas
Etendue et pertinence des connaissances sur l'activité de lecture (compréhension)	+ (-)	+ (-)	+ (-)	±	-	+ (-)	±	-	-	±
Clarté et pertinence des représentations relatives à sa propre activité de lecteur et à la tâche (questionnaire) ; diversité et pertinence des stratégies de lecture adoptées	+	±	+ (-)	+	-	±	±	-	±	±

Les élèves manifestent des connaissances lacunaires et souvent erronées à propos de l'activité de lecture. La plupart d'entre eux pensent l'acte de lire comme centré prioritairement sur le décodage. Comme le montre ci-dessous la transcription de quelques échanges lors de l'entretien métacognitif, certains pressentent que l'activité de décodage implique d'autres opérations et d'autres enjeux que l'identification des mots, mais sans parvenir à préciser lesquels.

*Chercheuse – est-ce que tu penses être un bon lecteur ?*

*Ibrahim - je sais lire quoi / je sais lire dans ma tête [...] un bon lecteur s'arrêterait au point il ne bloquerait pas / il continuerait*

L'activité de compréhension, partie intégrante de l'acte de lire, est mentionnée toutefois par quelques élèves, comme Cindy.



*Chercheuse – que faut-il faire pour bien lire / pour bien comprendre d'après toi ?  
Cindy – il faut savoir le sens de la phrase / comprendre l'histoire // et il faut comprendre les mots*

Mais, pour l'essentiel, les élèves paraissent déstabilisés par le fait qu'on les questionne sur leurs représentations de la lecture ; ils ne perçoivent ni le sens ni l'utilité de cette réflexion.

*Chercheuse – que faut-il faire pour bien lire / pour bien comprendre d'après toi ?  
Mohamed – je sais pas // rester calme / aller dans sa chambre / je sais pas // vous avez de drôles de questions*

Interrogés sur les stratégies qu'ils utilisent pour comprendre et pour traiter une tâche telle que le questionnaire, les élèves manifestent tout autant des représentations « brouillées » à propos de leur propre activité. En particulier, lorsque je les amène à expliciter ce qui, en situation de résolution d'un questionnaire, leur permet de distinguer des informations obtenues par prélèvement d'indices explicites et des informations supposées par le biais d'inférences ou d'un raisonnement sur le texte, les lecteurs manifestent une faible conscience des opérations de traitement de l'écrit et de gestion des tâches (ils n'ont vraisemblablement pas souvent réfléchi à leurs propres démarches). L'extrait de mon entretien avec Ibrahim révèle une tentative de compréhension pour le lecteur lui-même de sa propre action : il essaie de se regarder faire et de rendre intelligible, pour lui-même, la logique à l'œuvre dans ses procédures.

*Chercheuse – comment tu fais pour répondre à un questionnaire comme celui-ci ?  
Ibrahim - je lis des questions et j'essaie de trouver le morceau demandé je relis pas tout / je lis bien l'histoire puis la question // si je dois choisir je vais voir laquelle est la bonne*

Ibrahim établit un lien opportun entre deux indices textuels (Antoine dit avoir vu un loup-garou et le maître fait une menace à la fin qui pourrait bien donner du crédit à l'affirmation d'Antoine) ; il cherche à décrire comment il est parvenu à inférer l'identité du personnage.

*Ibrahim – comment on sait que c'est le loup ? / le texte ne dit pas mais il donne des indices [...] le texte ne le dit pas mais en lisant « j'ai vu un loup-garou » on suppose que c'est vrai / on imagine grâce à ce qu'il [Antoine] dit / lui il est sûr d'avoir vu un loup-garou donc on le croit / on suppose que c'est vrai // et puis à la fin « toi la prochaine fois je ne te louperai pas » / donc là / on peut même dire que le texte montre que c'est vrai*

Chez Arezou, la réflexion sur cette même procédure suscite une confusion à propos de la notion de « vrai » dans le questionnaire et dans le monde du texte : la lectrice confond juger de la véracité d'une affirmation à propos du texte ou d'une reformulation du texte et juger de la véracité de l'histoire.

*Arezou – pour savoir si l'histoire est vraie ?  
Chercheuse – non, pour pouvoir dire si le texte montre que telle affirmation est vraie ou fausse ou s'il nous amène à le penser, à le supposer ?*

*Arezou – ben j'ai lu c'est tout // c'est simple non ?*

*Chercheuse – mais qu'est-ce qui fait qu'on sait qu'Antoine dit la vérité par exemple ?*

*Arezou – ben parce que c'est le prof*

Laura quant à elle, lectrice assez performante sur ce texte de Bernard Friot, décrit avec assez bien de clairvoyance ses procédures pour comprendre les couches de sens implicite et traiter les items qui demandent de distinguer implicite et explicite.

*Laura – parce que dans le texte il y a écrit / donc je sais dire si c'est vrai ou faux // quand c'est pas écrit on suppose // on suppose à partir des infos données dans le texte*

*Chercheuse – quelle info par exemple ?*

*Laura – ben quand il dit « de ses mains gantées de noir » / c'est parce qu'il veut pas montrer ses mains*

Certains lecteurs manifestent une conscience et une utilisation de stratégies diversifiées et pertinentes. C'est par exemple le cas, comme le montre l'extrait suivant, de Noémie lorsqu'elle explique comment ses connaissances l'ont aidée à construire le sens de la nouvelle.

*Noémie Iman – en relisant et en cherchant le passage où il y a écrit que / par exemple // que il faisait nuit // on suppose parce qu'on sait que les loups-garous c'est souvent la nuit / et puis la dernière phrase nous aide à comprendre*

De la même manière, Arezou explique qu'il faut vérifier ses hypothèses en les confrontant à la chute de la nouvelle.

*Arezou – pour être sure il faut lire la fin du texte*

En revanche, Mohamed déclare ne pas avoir relu le texte, même partiellement, pour traiter le questionnaire. Quant à Thomas, ses propos révèlent l'installation de stratégies peu opératoires dès lors qu'on les généralise au traitement de tous les items d'un questionnaire (en particulier les items inférentiels), dont on peut en partie imputer l'origine à des pratiques scolaires qui corroborent et renforcent une représentation erronée de l'activité de lecture.

*Thomas – je lis les consignes // si on me demande de répondre par un paragraphe je relis jusqu'à ce que je trouve le bon et je réécris // je réécris pour faire des phrases complètes / en primaire je faisais comme ça / c'est une habitude / parce que avec mes mots c'est pas toujours juste*

L'entretien métacognitif va véritablement constituer un moment important dans la problématisation du texte par les élèves. Outil pour le recueil d'informations à des fins de recherche, il va se révéler être un dispositif intéressant et pertinent pour susciter des déplacements dans l'interprétation, pour amener les élèves à réinterroger le texte et leur lecture du texte tout à la fois. On observe notamment des déplacements dans le sens d'une compréhension plus fine et plus juste du récit de Friot. Ainsi en va-t-il de Nargesse qui revoit l'une de ses réponses (en relation avec un item particulier du questionnaire).

*Chercheuse - Relis ta réponse à la question 2 « Dresse le portrait du maître d'Antoine. Cite trois caractéristiques du personnage qui te paraissent importantes pour bien comprendre le texte »  
Nargesse – (rires) il sent mauvais (rires) c'est pas ça (elle cite d'autres caractéristiques, conformes au texte et à partir desquelles on peut induire l'identité réelle maître)*

Ainsi en va-t-il aussi de Thomas qui ne revient pas du tout sur sa première lecture, largement erronée dans la mesure où il n'avait pas prélevé le sens inférentiel, et en propose une nouvelle étayée par des exemples.

On observe aussi des déplacements, chez certains sujets, dans le sens d'une plus grande conscience des indices à prélever pour comprendre ce texte résistant.

*Chercheuse – comment tu peux faire pour dire si « le texte montre que c'est vrai », « le texte montre que c'est faux » ou « le texte ne le dit pas mais on suppose que c'est vrai » ?*

*Cindy – on a lu donc on sait si c'est vrai ou faux*

*Chercheuse – mais ici où trouves-tu des informations qui t'aident à savoir par exemple qu'Antoine dit la vérité ?*

*Cindy – le soir il était là et le lendemain il le dit à la classe / tout le monde dit que c'est pas vrai // et le maître fait en sorte qu'ils [les camarades de classe] ne le croient pas*

*Chercheuse – tu veux dire qu'il fait semblant ? tu t'appuies sur quoi pour dire ça ?*

*Cindy – ben il se renferme / il se camoufle et tout*

Notons toutefois que les déplacements qui s'opèrent à travers l'entretien métacognitif conduisent certains des élèves les plus fragiles à douter davantage de leur compréhension – l'effet produit va dès lors à contre-sens de ce qui est escompté. C'est notamment le cas de Marwane dont la lecture déjà fragile dans le questionnaire finit par se brouiller complètement.

*Marwane – quand j'ai lu je croyais que le prof c'était le loup-garou*

*Chercheuse – et pourquoi tu le croyais ?*

*Marwane – ben dans le texte c'était / c'était écrit « les yeux cachés derrière des lunettes » et tout / c'est les yeux du loup*

Plus loin dans la conversation, je lui confirme qu'il avait bien compris : le maître est bien la même personne que le loup-garou dans l'histoire. Mais Marwane semble douter définitivement de sa compréhension. Cet événement interpelle bien évidemment les enseignantes autant que la chercheuse. Marwane est-il intimement persuadé d'avoir « toujours faux » ? Son histoire scolaire est-elle douloureuse au point, comme le suggère Roland Goigoux, de renforcer un manque de confiance en lui, un sentiment d'incompétence généralisée ? Marwane en est-il dès lors arrivé à se considérer comme démuni et impuissant lorsqu'il s'agit de faire signifier un texte (comme si la compréhension était externe à lui, indépendante d'interventions sur le texte qu'il puisse contrôler) ? Plusieurs indices poussent à le penser pour l'instant.

Enfin, relativement à la relation entre la compréhension et l'activité métacognitive, les données ici collectées en croisant le questionnaire de lecture, le questionnaire réflexif

et les propos tenus par les élèves lors de l'entrevue avec la chercheuse débouchent sur les constats suivants :

- les élèves qui réalisent l'inférence finale parviennent grosso modo à justifier leurs propositions de manière pertinente (bien que parfois imprécise), voire à expliciter leurs réponses sur le mode de la problématisation ; mais ils restent partiellement en difficulté avec la verbalisation de leurs démarches ou l'explicitation de leur compréhension (l'activité métacognitive est toutefois perceptible) ;
- les élèves qui semblent avoir réalisé l'inférence finale bien que l'on constate quelques contradictions dans leurs réponses développent moins leurs propositions de réponses, manifestent une plus faible conscience métacognitive et ne mobilisent pas (ou peu) de stratégies de lecture (peu de retours au texte, de relectures ciblées...) ;
- l'élève qui ne perçoit pas du tout le sens inférentiel du texte justifie ses propositions de façon cohérente et semble capable de raisonner sur le texte (bien qu'il le fasse au départ d'une partie des indices, non de l'ensemble) ; son activité métacognitive est perceptible.

En somme, on peut percevoir les traces d'une activité métacognitive plus développée chez les élèves qui comprennent bien le récit de Bernard Friot, alors que les élèves qui éprouvent des difficultés à gérer la compréhension aux niveaux global et local (l'un l'emportant sur l'autre) semblent plus en panne sur ce plan. Pour autant, je ne pourrais associer la qualité de la compréhension (manifestée par certains sujets) à un haut niveau de développement du contrôle métacognitif. Je serais plutôt tentée de penser, dans la ligne des travaux de Roland Goigoux (2003) ou de Martine Rémond (2003), que l'autorégulation est globalement peu développée chez l'ensemble des sujets (ce premier constat rejoint mes hypothèses de départ), dont certains manifestent une compréhension assez fine en dépit de ce déficit (ce second constat, en revanche, étonne davantage).

Les liens établis dans plusieurs recherches (Cornoldi et Oakhill, 1996 ; Rémond, 2003 ; Goigoux, 2003, pour n'en reprendre que quelques-unes) entre la qualité de la compréhension et l'efficacité du contrôle métacognitif en lecture se vérifient en effet globalement dans les données issues du questionnaire de lecture et de l'entrevue avec la chercheuse : les dix cas suivis mettent en œuvre des modalités de traitement du texte inadéquates, notamment parce qu'ils ne disposent pas d'un niveau de connaissances métacognitives étendu. Est symptomatique à cet égard la tendance

qu'ont les faibles compreneurs à n'apporter qu'une réponse à chacune des questions (l'évitement se produit ainsi lorsqu'il s'agit de développer plusieurs propositions) : « comme les plus jeunes, ils n'imaginent pas qu'on puisse traiter l'information de manière variable et qu'un travail puisse se faire "dans la tête" du lecteur » (Rémond, 2003 : 212). En revanche, s'il est évident que l'ensemble des sujets suivis ne possèdent pas (ou seulement partiellement) de connaissances métacognitives développées ou efficaces à propos de l'acte de lire, certains d'entre eux parviennent néanmoins à atteindre des niveaux de compréhension élevés (je songe ici aux élèves du profil 4 et à certains lecteurs du profil 3).

Ces constats, ces hypothèses interprétatives demandent bien entendu de plus amples questionnements, notamment par la confrontation à de nouvelles données relatives aux séquences didactiques ultérieures.

#### **2.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la deuxième séquence**

L'analyse des données issues de la deuxième séquence didactique du programme d'intervention permet tout d'abord de confirmer l'intérêt de confronter, mettre en relation les performances des élèves dans les domaines de la compréhension, de l'identification des mots et de la métacognition. Cet intérêt n'enlève rien à la complexité d'une telle analyse, laquelle se trouve elle aussi bel et bien confirmée. Avant de tenter quelques propos conclusifs intermédiaires, rappelons que les objectifs de cette recherche qualitative ne portent pas sur l'étude de l'impact, auprès d'un large échantillon de lecteurs, de facteurs donnés (tels que les compétences en identification de mots ou en autorégulation...) quant à l'explication des déficiences en compréhension. Bien plus modestement, les tentatives d'analyse menées dans cette partie visent à situer un groupe restreint de lecteurs, identifiés en difficulté de compréhension, par rapport aux caractéristiques de mauvais compreneurs que des études expérimentales à plus large échelle ont mises en évidence.

Quelles tendances générales observe-t-on au sein de l'échantillon suivi ? D'une part, les bons compreneurs sont généralement de bons décodeurs et ont une conscience métacognitive sensiblement plus développée que les autres lecteurs du groupe (sans occulter des déficiences bien réelles dans ces deux domaines). D'autre part, les mauvais compreneurs (ou les compreneurs variables, contradictoires) se caractérisent par une plus grande variété de performances quant à l'identification de mots et quant à la métacognition. Ces constats très éclatés invitent à mettre en évidence la multiplicité

et la variabilité des paramètres à prendre en compte pour cerner les déficits de lecture manifestés par les sujets suivis dans le cadre de cette étude. Dans le chapitre premier de la troisième partie de cette thèse, j'insistais à la suite de Van Grunderbeeck et Payette (2007), de Nonnon (2007) et de bien d'autres chercheurs, sur la nécessaire prise en compte du caractère hétérogène du groupe des mauvais lecteurs : l'analyse des données issues de la deuxième séquence accrédite fortement l'hétérogénéité du groupe des lecteurs en difficulté et la complexité des profils de lecture de ces sujets. Les élèves faibles lecteurs, ou plus précisément faibles compreneurs, ne relèvent pas tous d'un même profil qui s'établirait autour de déficiences semblables. En outre, si d'après ces mêmes études, une caractéristique semble commune à l'ensemble des mauvais lecteurs, à savoir la faiblesse des processus métacognitifs, celle-ci se révèle certes bien présente chez chacun des sujets suivis, mais avec des niveaux de variation qui favorisent les meilleurs compreneurs du groupe et défavorisent les compreneurs contrariés ou peu assurés.

Ces quelques tendances générales rejoignent les propos de Kate Cain et Jane Oakhill qui, s'appuyant sur une revue détaillée et documentée des travaux de recherches expérimentaux des dernières décennies dans le domaine de la compréhension du langage oral et écrit, rappellent que les performances de faibles compreneurs en identification de mots, en conscience phonologique et en compréhension de mots (isolés) ne diffèrent pas toujours de façon très contrastée de celles du groupe des bons compreneurs, et invitent à la prudence au vu des nombreuses controverses ayant cours dans la communauté scientifique à ce sujet : « This inconsistencies suggest that not all poor comprehenders experience deficits on these (word- and sentence-level) skills » (Cain et Oakhill, 2007 : 54). En revanche, les processus d'autorégulation de la lecture, d'inférence, d'utilisation du contexte sémantique et des connaissances..., bref ceux qui touchent à la compréhension du texte (et non du mot ou de la phrase), font davantage l'objet de difficultés « récurrentes » dans le chef des faibles compreneurs :

*The results of studies on discourse-level processing skills are more consistent. In general, when word-reading ability and written vocabulary knowledge are controlled, poor comprehenders demonstrate deficit on many skills that are related to the construction of meaning (inference making and integration, cohesive devices, use of context, comprehension monitoring, knowledge of story structure). On the face of it, many skills appear to be related to poor comprehender's difficulties. Group comparisons do not, however, demonstrate that every poor comprehender presents a deficit on a given skill. (Cain et Oakhill, 2007 : 54)*

S'il n'existe pas de processus déficients chez l'ensemble des sujets de l'étude, on peut néanmoins relever quelques régularités interpelantes dans le domaine de la

métacognition. Ainsi, conformément aux constats posés par Martine Rémond (2003), j'observe qu'une représentation partielle de la lecture, perçue comme une activité de décodage, courante vers 7 ou 8 ans, persiste vers 12 ou 13 ans chez les élèves en difficulté de lecture alors qu'elle devrait en principe faire place à une autre représentation associant la lecture à une activité de construction de sens. De même, le « brouillage » au niveau métacognitif (quant à la tâche à traiter, quant à ses propres procédures de compréhension, quant au repérage des incohérences...) est davantage caractéristique des élèves dont la compréhension est contradictoire ou variable, bref peu assurée, alors que les élèves de l'échantillon dont la compréhension est plus cohérente et plus assurée dans la manifestation qu'ils en livrent ont une activité métacognitive plus développée et des représentations moins erronées de l'activité de lecture. En outre, l'analyse des données issues de la deuxième séquence me semble amener à la confirmation du rôle de levier de la métacognition dans le développement de la compréhension : en particulier, l'entretien métacognitif (entrevue orale mettant en présence un élève et un adulte, ici la chercheuse) paraît susciter des déplacements intéressants tant dans le rapport au texte que dans la compréhension de ce texte ou dans la prise de conscience de ses propres procédures et de leur efficacité (dans telle ou telle situation particulière). A cet égard, je constate davantage d'effets positifs en provenance de l'entretien métacognitif qu'en provenance du questionnaire réflexif : si les élèves semblent avoir peu investi dans leurs réponses écrites à ce questionnaire (la surcharge cognitive d'une tâche supplémentaire effectuée juste après la lecture et le questionnaire de lecture, tout comme le poids ainsi renforcé de l'écrit comme canal privilégié pour manifester sa lecture y ont sans doute contribué), ils se sont en revanche bien plus engagés dans la conversation orale avec l'adulte, centrée sur la relecture, dans un rapport de non-immédiateté, du texte de Friot et de ses propres réponses au questionnaire, orientée non vers l'évaluation de la lecture mais vers la prise d'informations et l'échange à propos du sens construit et des impressions de lecture. Il y a, dans le dispositif de l'entretien métacognitif, un outil puissant pour reconnaître d'une part une place à l'erreur (tremplin vers l'avènement de la compréhension), d'autre part un sens à toute tentative de compréhension (mise en œuvre de traitements du texte guidés par une représentation de l'activité de lecture et par une intention de lecture particulière). Une telle reconnaissance me paraît de nature à renforcer le sentiment de compétence et l'estime de soi : les élèves ont eu l'occasion de revenir sur leur compréhension pour la réinterroger ; à l'exception de Marwane qui sort de l'entretien avec plus de doutes sur sa compréhension du texte, les élèves suivis donnent, à travers leurs réponses en cours d'entretien, le sentiment de la satisfaction de s'être sentis progresser dans leur compréhension de ce texte et dans leur

représentation de la tâche de traitement d'un questionnaire comme de l'activité de lecture en général.

Enfin, il s'agit de ne pas omettre les enseignements à tirer de la mise à l'épreuve de l'outil utilisé ici pour recueillir des informations sur la compréhension individuelle d'un texte. Si le texte de Bernard Friot se révèle adéquat en termes d'accessibilité aux élèves tout en offrant au lecteur des résistances stimulantes dans son travail interprétatif, le questionnaire de lecture lui-même superpose aux enjeux cognitifs de la compréhension du texte un niveau de difficulté supplémentaire : si le niveau d'exigence du questionnaire était délibéré (ceci afin d'accroître le caractère formateur de l'outil questionnaire, notamment en suscitant des déplacements quant aux représentations de la nature de l'activité de lecture), des noyaux de complexité involontaire ont échappé à ma vigilance (notamment la présence d'items comportant des doubles négations) et ont peut-être contribué à produire un effet de compréhension plus déficitaire que ne l'aurait produit un rappel oral par exemple, voire pour certains élèves, à accroître un sentiment de doute quant à leur compréhension du récit (le déploiement de plusieurs interprétations, ne fût-ce qu'au travers des assertions d'une question à choix multiples, peut renforcer, à fortiori en contexte scolaire, le doute qui conduit à des incohérences, à l'évitement...).

Pour résumer les constats intermédiaires et esquisser les décisions qui ont présidé aux choix posés dans la troisième séquence, opérons un retour synthétique à la grille d'observation conçue pour relever les modalités d'appropriation des textes au quotidien, plus précisément aux axes de cette grille qui se révèlent pertinents par rapport aux objectifs et au dispositif visés dans cette deuxième séquence. En ce qui concerne tout d'abord le décodage, je constate que seuls quelques élèves (Arezou, Laura...) lisent à haute voix avec fluidité et précision ; ces élèves livrent par ailleurs une compréhension assez fine du texte. D'autres (Mohamed, Marwane, Jérémy...) éprouvent davantage de difficulté à ce niveau (fluidité, précision, autocorrection) et sont par ailleurs en difficulté lorsqu'il s'agit de comprendre un texte comportant de l'implicite et de manifester sa compréhension. Entre ces deux groupes figurent différents élèves qui manifestent un déficit dans le décodage tout en comprenant relativement bien le texte (Cindy et, dans une moindre mesure, Noémie) ou qui se révèlent bons décodeurs sans parvenir à comprendre le récit (Thomas notamment). Les déficiences constatées dans le domaine de l'identification de mots semblent par ailleurs ne pas faire totalement obstacle à la compréhension : il s'agit davantage d'un déficit d'automatisation, partiellement compensé chez les lecteurs par le réflexe d'autocorrection. Ce sont notamment ces constats qui m'ont amenée, en collaboration



avec les enseignantes partenaires, à centrer le programme d'intervention sur le développement des compétences les plus fragiles qui se trouvent être aussi les plus intégratives, à savoir les compétences métacognitives – ce développement pourrait bien agir par ailleurs de façon indirecte sur les traitements réputés « de bas niveau », mais il n'est pas exclu que des remédiations spécifiques soient comparativement plus efficaces pour les élèves du premier profil, voire se révèlent indispensables (ceci pourra sans doute être précisé par l'analyse des données relatives à la maîtrise des microprocessus en fin d'expérience).

Le comportement des élèves dans la reformulation, objet d'analyse du deuxième axe de la grille de suivi, se caractérise par la difficulté à prendre en compte l'ensemble des éléments d'un récit, à opérer les inférences sur la base de plusieurs indices épars et/ou sur la base de connaissances antérieures, à « neutraliser » au terme de la lecture ce qui se révèle être une fausse piste vers laquelle l'auteur entraîne délibérément le lecteur en cours de lecture mais à laquelle celui-ci est amené à substituer une autre interprétation une fois l'inférence finale réalisée (plusieurs hypothèses coexistent chez plusieurs élèves, sans exclusion *in fine* de celle que l'interprétation finale conduit à déconstruire). Il paraît ainsi opportun de poursuivre le travail de comblement des blancs et de rappel d'un texte à l'oral comme à l'écrit.

Le comportement des élèves dans le dialogue autour du texte varie assez sensiblement selon que ceux-ci sont seuls face au texte et à la tâche de résolution d'un questionnaire ou se trouvent face à un tiers qui les aide à « réfléchir » leur lecture : ainsi l'entretien métacognitif semble favoriser la prise en compte des divers indices du texte et l'investissement de l'implicite. Enfin, les stratégies de lecture révèlent divers traitements inadéquats (par exemple extrapolation sans tenir compte des balises du texte, recopiage de segments du texte non délimités en lieu et place de la verbalisation d'un raisonnement dans des termes personnels...) : à nouveau, l'étayage de l'adulte semble favoriser chez les élèves la conscience des procédures efficaces pour comprendre un texte.

Forte de ces différents constats, l'équipe de recherche fait le choix de poursuivre le travail sur des textes résistants, au départ de tâches qui forcent tout à la fois la problématisation du texte et le développement de connaissances et de compétences métacognitives. Offrir l'occasion de revenir sur une première lecture, d'échanger sur sa lecture sans enjeu d'évaluation semble par ailleurs propice à la réassurance dont les lecteurs les plus fragiles ont tant besoin.



### **3. Séquence 3 : se familiariser à l'univers du livre**

La troisième étape de la recherche-action amorce la seconde année de l'intervention. Les élèves sont mis au contact de nombreux ouvrages auxquels ils sont amenés à se familiariser par le truchement d'activités de manipulation, de prédiction et de repérage. Ils sont aussi amenés à prendre conscience, lors d'un mouvement de réflexivité à partir de leur action propre, des démarches mises en œuvre et des connaissances acquises sur le livre et le fonctionnement éditorial.

#### **3.1. Objectifs et choix des supports de la séquence**

##### **3.1.1. Explicitation et justification des objectifs de la séquence**

Les enjeux de cette troisième séquence concernent, une fois de plus, la recherche et la formation des jeunes lecteurs. Du côté de la recherche, il s'agit d'analyser le comportement des élèves dans le contact avec les livres et de cerner les effets d'activités de familiarisation sur les comportements des lecteurs suivis dans le cadre de cette étude. Quels sont ainsi les « petits savoirs » (pour reprendre l'expression de Christian Poslaniec et de Christine Houyel, 2000) relatifs au livre et à son univers que les élèves semblent acquérir au travers des telles activités ? Ont-ils en outre envie d'aller à la rencontre des textes présentés ? Quels critères paraissent déterminants pour favoriser cet engagement en lecture ? Ces activités favorisent-elles par ailleurs l'émergence d'interactions avec d'autres lecteurs, adultes ou pairs, impulsent-elles le développement de « sociabilités liseuses » (Privat, 1995 : 229) ? L'analyse des données issues de la troisième séquence vise également la caractérisation de la perception, par les élèves, des apprentissages en cours ainsi que la précision des conditions d'efficacité à long terme de telles activités de familiarisation.

Du côté de la formation des jeunes lecteurs suivis dans le cadre de la recherche, les objectifs poursuivis à travers ce troisième dispositif sont :

- de développer des voies d'accès au livre et à son univers afin d'y prendre peu à peu des repères ;
- de découvrir et de manipuler un grand nombre de livres ;

- de mobiliser des connaissances, de prélever des indices et de les mettre en relation pour formuler des hypothèses génériques et se créer un horizon d'attente avant la lecture ;
- de soumettre ses hypothèses à la discussion, de les vérifier ;
- d'explicitier ses démarches et ses connaissances sur l'acte de lire (plus précisément, celles qui permettent d'entrer en contact avec un livre ; celles relatives à la construction d'un projet de lecture personnel étant davantage visées dans la septième séquence de la recherche-action).

Dans cette séquence, les tâches proposées aux lecteurs sont conçues pour favoriser l'entrée dans le livre et le développement d'un comportement de lecteur. Ainsi accorde-t-on de l'importance à « l'avant-lire » qui concerne « l'ensemble des attitudes et des opérations mentales ou matérielles qui installent l'enfant dans la familiarité de l'écrit, qui font des gestes associés à la lecture un habitus, une seconde nature » (Viala et Haluska, 1996 : 13). Ainsi s'efforce-t-on également de travailler dans deux directions complémentaires :

*Le développement de conduites multiformes de familiarisation culturelle (dé-dramatisation de la pratique de la lecture en variant ses fonctions et les modalités d'évaluation, enrichissement et diversification du corpus des livres fréquentés, prise en compte des goûts non légitimes en les inscrivant dans des projets de lecture plus personnalisés, encouragement à l'insertion dans des sociabilités de lecteurs) et une initiation précoce et systématique aux médiations culturelles avec les partenaires scolaires et non scolaires (culture du livre, approche critique du fonctionnement du champ culturel, connaissance pratique des librairies et des bibliothèques de proximité) qui structurent un discours et un comportement de lecteur. (Privat, 1995 : 118)*

Gageons que ces activités de familiarisation contribueront enfin, à plus long terme, à favoriser la perception, par les élèves, des profits symboliques qu'ils peuvent tirer du contact avec les livres (Chauveau, 1997 et Tauveron, 2005).

### 3.1.2. Présentation des supports de lecture de la séquence et justification des choix de textes

La troisième séquence porte sur l'exploitation d'un large corpus d'ouvrages (des textes narratifs et documentaires) issus de la littérature de jeunesse pour adolescents, laquelle comme le précisent Michel Dabène et François Quet, « nous paraît aujourd'hui un passage obligé vers la fabrication du lecteur adulte » (Dabène et Quet, 1999 : 124). L'équipe de recherche-formation a fait le choix de recourir à une multiplicité de maisons d'édition, de collections et de genres afin de refléter la diversité de la production destinée à la jeunesse. Par ailleurs, les ouvrages sont utilisés à plusieurs

reprises, dans différentes activités, afin de multiplier les occasions de contacts avec les livres.

Le choix de ce corpus d'ouvrages s'explique par des critères d'attractivité autant que par des critères de résistance. Du côté de l'attractivité, les livres retenus sont attirants du point de vue de leur présentation, mais aussi du point de vue des genres (on connaît la prédilection des jeunes adolescents pour les récits de vie, les textes témoignages ou les récits policiers ou d'aventures, par exemple). Ce sont en outre des textes en prise avec les préoccupations et les centres d'intérêt des adolescents, susceptibles de plaire, d'intéresser, de motiver. Ce choix s'inscrit dans un projet plus large de relais motivationnel assuré par le livre lui-même : la motivation favorisée par l'entrée dans des activités ludiques de familiarisation fera place progressivement, gageons-le, à une motivation générée par les textes littéraires eux-mêmes, pour peu que ceux-ci soient judicieusement choisis.

*Les animations lecture offrent, en quelque sorte, une motivation de substitution [...] à ceux qui n'ont pas encore construit leur propre projet intérieur de lecteur. [...] Cependant, pareille hypothèse ne peut se concevoir que si l'on admet que les livres prennent alors le relais de l'animation lecture. En effet, les personnes qui entrent réellement en lecture à partir d'une animation sont certainement déjà proches de ce comportement, ce que Vygotski appelle zone proximale. Mais pour que le comportement de lecteur s'instaure durablement, encore faut-il que les livres tiennent leurs promesses, qu'ils soient suffisamment motivants par eux-mêmes. (Poslaniec et Houyel, 2000 : 267-268)*

Toutefois, pour nuancer d'emblée le principe d'une motivation de substitution, rappelons avec Catherine Tauveron que « la magie [du livre] ne peut opérer si le lecteur n'apporte pas une part importante de lui-même » et que, par ailleurs, « le plaisir esthétique, intellectuel et culturel, loin d'opérer par magie, se construit » (Tauveron, 2002 : 14).

Enfin, du côté des critères de résistance, le corpus de livres se caractérise par le choix de 1<sup>res</sup> de couverture qui usent d'un langage iconique symbolique, de titres équivoques ou mystérieux, de 4<sup>es</sup> de couverture comportant des résumés suspensifs non seulement accrocheurs, mais aussi habilement rédigés du point de vue des indices livrés au lecteur et des hypothèses que le lecteur est amené à projeter grâce à ceux-ci... Bref, il s'agit bien ici d'une sélection d'ouvrages présentant des indices dans divers lieux paratextuels (illustration, titre, résumé...) lesquels, si le lecteur parvient à les relier entre eux, peuvent déboucher sur des prédictions qui vont orienter la lecture dans des sens divers (ce qui conduit à un investissement de l'objet-livre sur le mode de la problématisation plus que de l'affirmation). En outre, on a veillé à installer

volontairement de la difficulté en regroupant, au sein du corpus, des livres présentant des similitudes (de genre, d'auteur, de collection ou de thème par exemple).

### 3.2. Présentation des étapes du dispositif

Le tableau qui figure ci-après présente de façon succincte les deux étapes constitutives du troisième dispositif mis en œuvre dans les trois classes partenaires. Ces étapes sont présentées de façon plus détaillée par la suite.

<b>Séquence 3 : se familiariser à l'univers du livre</b>		<b>3 séances</b>
<i>Étapes du dispositif 3</i>	<i>Description de la tâche, de la démarche</i>	<i>Buts – justifications</i>
1 <sup>re</sup> étape : activités de familiarisation centrées sur l'objet-livre	<p>Au départ d'un large corpus de livres, en interaction avec les pairs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Appariement de titres et de 1<sup>res</sup> de couverture</li> <li>▪ Appariement de 1<sup>res</sup> et de 4<sup>es</sup> de couverture</li> <li>▪ Appariement d'une page perdue et de son livre source</li> <li>▪ Classement de livres en fonction de caractéristiques communes (création d'un domino de livres)</li> </ul> <p>Les activités donnent lieu à une mise en commun au cours de laquelle chaque proposition est examinée et discutée et les indices prélevés, explicités.</p>	<p>Pratique d'activités de familiarisation avec l'objet-livre, en interaction avec les pairs, pour développer des voies d'accès au livre et à son univers et construire des comportements de lecteur ; mais aussi pour entraîner à la formulation d'hypothèses (au départ d'indices textuels et/ou iconiques), notamment génériques, et à la discussion/vérification de ces hypothèses avec d'autres.</p>
2 <sup>e</sup> étape : retour réflexif individuel et collectif	<p>On procède à la verbalisation des démarches mises en œuvre pour réaliser les activités : la classe discute des procédures mobilisées et de leur efficacité ; on fait le lien entre les animations et le contact quotidien (notamment extrascolaire) avec les livres.</p> <p>Une étape de retour réflexif individuel est ensuite proposée : chaque élève est amené à expliciter ce qu'il a trouvé intéressant ou non, difficile ou non dans les activités expérimentées, ce qu'il a appris sur les livres.</p> <p>La classe explicite et organise les connaissances acquises (sur l'objet-livre, sur les stratégies pour circonscrire un ouvrage sans en mener la lecture...).</p>	<p>Pratique alternée de l'échange oral collectif et de l'écrit réflexif individuel pour identifier ses démarches et expliciter ses connaissances sur l'acte de lire (en particulier relativement à la question « comment entrer en contact avec un livre ? »)</p>

### 3.2.1. Première étape : quatre activités de familiarisation centrées sur l'objet-livre

Les activités proposées dans la troisième séquence visent le développement progressif de repères, de voies d'accès à l'écrit et à ses différents usages, au livre et à son univers. Diverses activités de familiarisation sont proposées dans ce sens aux trois classes, avec l'objectif de faire manipuler un grand nombre d'ouvrages et de favoriser peu à peu l'émergence d'un projet de lecture personnel. Ces activités, qui ont généré un certain nombre de traces orales ou écrites, individuelles ou collectives exploitables aux fins de la recherche, consistent :

- en l'appariement, au départ d'un large corpus de livres, de titres et de premières de couverture (dont les titres ont été masqués auparavant) ; de premières et de quatrièmes de couverture ; d'un extrait (« la page perdue ») et du livre dont il pourrait provenir ;
- en une opération de classement d'ouvrages selon des caractéristiques communes (à la manière d'un jeu de dominos).

Ces diverses activités imposent aux élèves de formuler des hypothèses étayées par des indices, d'être prêts à les soumettre à la discussion, à les revoir et à les vérifier, de se construire une représentation mentale provisoire, parfois d'inférer... ; en somme, elles amènent à mettre en œuvre des traitements réputés de « haut niveau » que bien souvent de tels élèves peinent à mobiliser.

### 3.2.2. Deuxième étape : retour réflexif individuel et collectif

Ces premières activités de familiarisation proposées aux trois classes sont suivies d'un moment de « retour réflexif » destiné à verbaliser les démarches mises en œuvre, à expliciter les découvertes réalisées, à mettre en évidence les éventuels processus ou stratégies de lecture mobilisés par les exercices. Ainsi par exemple, grâce au questionnement et à la guidance des enseignantes, les élèves ont-ils pointé les découvertes effectuées à propos de l'objet-livre (éléments constitutifs d'une couverture, informations livrées par une couverture sur le genre ou le contenu d'un ouvrage...) ou retracé le cheminement de leur recherche (relever des indices, les mettre en relation les uns avec les autres, faire appel à des connaissances antérieures relatives à l'auteur, anticiper le contenu à partir du paratexte...).

### 3.3. Traitement des données recueillies lors de la troisième séquence

#### 3.3.1. Outils d'analyse et d'interprétation des données

Pour analyser les traces recueillies dans le cadre de ce troisième dispositif, je privilégie trois axes d'analyse, définis en référence aux options pédagogiques et didactiques particulières de cette recherche (cfr premier chapitre de la troisième partie) : celui de l'identité du sujet lecteur, celui de l'émergence d'une communauté de lecteurs et celui du développement de connaissances sur l'objet-livre. Des questions de recherche sont définies dans l'instrument ci-dessous pour chacun de ces trois axes.

INSTRUMENT POUR L'ANALYSE DES DONNEES ISSUES DE LA SEQUENCE 3		
Dimensions du programme d'intervention	Axes d'analyse des données de la séquence	Questions de recherche
Dimension personnelle	Construction d'une identité de sujet lecteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quels comportements de lecteurs les élèves adoptent-ils dans le contact avec les livres au cours de ces activités ? Comment entrent-ils dans l' « ordre du scriptural »<sup>83</sup> ?</li> <li>▪ Les activités de familiarisation débouchent-elles sur une envie d'aller davantage à la rencontre des livres ? Quels signes le manifestent ? Quels critères guident cet éventuel désir de lecture ?</li> </ul>
Dimension sociale	Emergence d'une communauté de lecteurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Des « sociabilités liseuses » émergent-elles au cours de ces activités ? Comment les caractériser ? Quelles pratiques de lecteurs s'échangent en classe entre pairs ?</li> </ul>
Dimension (méta)cognitive	Développement de connaissances sur l'objet-livre, de procédures pour entrer en contact avec les livres	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles connaissances (ou « petits savoirs ») les élèves semblent-ils acquérir ?</li> <li>▪ Quelle perception les élèves ont-ils des apprentissages en cours ?</li> <li>▪ En quoi le dispositif mis en œuvre joue-t-il ou non un rôle à ce niveau ? Quelles hypothèses sur l'efficacité de ce dispositif et sur les conditions de cette éventuelle efficacité ?</li> </ul>

En relation avec la dimension personnelle du programme de l'intervention qui touche à la (re)conquête d'une position de sujet, je vais tenter de cerner l'impact du dispositif sur les comportements de jeunes lecteurs suivis dans le contact avec les livres : sur quels aspects centrent-ils prioritairement leur attention, quel degré de familiarité manifestent-ils, sur quels objets portent leurs éventuelles préférences, quelles valeurs investissent-

<sup>83</sup> Pour reprendre l'expression de Michel Dabène. La formule définit « un processus qui ne se limite pas à l'identification de messages écrits, mais qui mobilise un ensemble de rituels et de contraintes sociales » (Dabène et Quet, 1999 : 133).



ils, quelles images les lecteurs donnent-ils d'eux-mêmes ? Le dispositif expérimenté semble-t-il renforcer le désir de lecture de ces jeunes ? A quels signes le perçoit-on ?

Relativement à la dimension sociale du programme qui concerne le rôle décisif attribué aux échanges intersubjectifs dans le développement de compétences et de comportements de lecteurs, je m'efforcerai d'analyser les types de « sociabilités liseuses » qui émergent au sein des trois classes observées. Le terme est emprunté à Jean-Marie Privat pour désigner les interactions multiples avec des lecteurs adultes ou avec des pairs dont le jeune lecteur a besoin pour se construire. On sait que « ces sociabilités liseuses sont d'autant plus importantes que dans les classes populaires, les lecteurs ont une image d'eux-mêmes fragile et incertaine » (Privat, 1995 : 229). Autrement dit, il s'agira ici de caractériser l'influence que les pairs ont éventuellement sur les comportements des élèves suivis dans le contact avec les livres.

Enfin, en relation avec la dimension (méta)cognitive du programme qui vise notamment le développement de connaissances sur l'acte de lire, sur les textes et leurs difficultés, sur les procédures qui permettent de construire du sens, je propose d'examiner les connaissances que les élèves disent avoir acquises à travers le dispositif : quels « petits savoirs » sur l'univers du livre (pour reprendre l'expression de Christian Poslaniec et Christine Houyel) les lecteurs font-ils leurs par le biais de cette démarche de familiarisation ? Les « petits savoirs » concernent principalement l'objet-livre, ses différents contenus, ses répartitions, et les lieux où l'on trouve des livres ; ils s'organisent de façon cohérente dans la tête du lecteur « pour lui fournir les moyens de rechercher les livres qui lui plaisent, quand ses goûts se sont affirmés » (Poslaniec et Houyel, 2000 : 19). Comme l'ont pertinemment souligné Christian Poslaniec et Christine Houyel :

*L'analyse socio-historique met en évidence le fait que la connaissance des petits savoirs est celle qui manque le plus fréquemment aux jeunes pour se constituer un comportement de lecteur. Si, dans leur famille, le livre et la lecture sont quasiment inconnus, si, à l'école, ils n'ont eu affaire qu'à des manuels et à des textes photocopiés, non à des livres, pour des activités principalement orientées vers l'acquisition du langage, si ces enfants fréquentent des groupes sociaux très coupés du monde du livre [...], alors ils n'ont guère de chances d'accéder suffisamment aux livres pour que des habitudes puissent se prendre. (Poslaniec et Houyel, 2000 : 20)*

On cherchera aussi à mieux cerner l'impact éventuel du dispositif sur les lecteurs à ce niveau, ainsi qu'à déterminer les conditions de son efficacité à plus long terme ; et l'on tentera de mesurer la perception qu'ont les élèves des apprentissages en cours.

### 3.3.2. Analyse et interprétation des effets de la troisième séquence

#### 3.3.2.1. Premier axe : la construction d'une identité de sujet lecteur

L'analyse des séances consacrées, dans l'une des classes, aux activités de familiarisation révèle les constats suivants. Thomas, l'un des trois élèves de la classe, manifeste une concentration limitée : il réalise très rapidement les tâches (sa bandelette titre, sa couverture ou sa « page perdue » sont ainsi très vite déposées sur le premier livre qui semble convenir). Thomas utilise par ailleurs prioritairement ses connaissances référentielles (en relation avec les projections au départ d'une illustration de couverture) et le repérage du thème (en relation avec un ou deux mots qu'il prélève sur l'objet-livre et à partir duquel (desquels) il infère la thématique du livre – cette pratique rappelle ce que Roland Goigoux qualifie de « compréhension en ilots ») (Goigoux, 2007 et 2009).

De son côté, Marwane m'apparaît non pas comme un lecteur « rapide », mais cette fois comme un lecteur particulièrement lent : la seule lecture des résumés sur les 4<sup>es</sup> de couverture lui demande une telle énergie attentionnelle (due vraisemblablement au déficit d'automatisation des microprocessus) qu'il ne parvient pas toujours à mener la tâche jusqu'au bout (dans le laps de temps alloué par l'enseignante à l'activité, on en vient parfois à la mise en commun avant qu'il ait eu le temps de vérifier sa proposition en parcourant l'ensemble du corpus). Il éprouve en outre des difficultés à se concentrer pendant la séance de partage des propositions d'appariements ou d'organisation du domino : entrer dans le cheminement des autres ne le mobilise pas, alors que par ailleurs, lorsqu'il est assez sûr de lui (le titre qu'il avait à replacer est répété sur la 4<sup>e</sup> de couverture), il cherche spontanément à faire part de sa proposition (il se sait en situation de réussite) – l'enseignante est d'ailleurs très soucieuse de le valoriser. Mais dans l'ensemble, Marwane éprouve de la peine à mettre en relation plusieurs indices, voire à vérifier ses hypothèses en collectant de plus nombreux indices. Par exemple, lors de l'activité d'appariement de titres et d'ouvrages, il repère un indice pertinent en lui-même (*là j'ai vu que c'était une enquête [il montre le logo de la collection] et dans le titre il y a « Double meurtre à l'abbaye »*), mais celui-ci n'est pas suffisant dans la mesure où plusieurs ouvrages du corpus relèvent du genre policier. En somme, Marwane se focalise bien souvent sur un indice isolé et mobilise presque exclusivement la stratégie de repérage des noms des personnages (dans l'ouvrage et dans le résumé de 4<sup>e</sup> de couverture par exemple). Et quand on lui demande comment il pourrait procéder pour vérifier sa réponse, quels autres indices il pourrait chercher

pour infirmer ou confirmer celle-ci, il répond n'avoir aucune idée (ceci atteste un déficit d'autorégulation déjà mis en lumière chez cet élève).

Enfin, Ibrahim manifeste une évolution intéressante dans son comportement de lecture au fil des quatre activités proposées. D'abord en retrait, il s'engage progressivement plus dans les activités. D'abord lancé dans des projections au départ d'une lecture partielle et rapide des documents (notamment de la 4<sup>e</sup> de couverture ou de la « page perdue »), il prend peu à peu conscience de la nécessité de vérifier ses hypothèses au moyen d'une relecture plus attentive. D'abord centré sur le prélèvement d'un seul indice pour apparier un titre et une couverture, il cherche ensuite à en collecter plusieurs dans un souci de vérification. Il diagnostique en outre efficacement ses difficultés (il pointe par exemple un mot dont le sens lui échappe dans un titre). Et semble percevoir peu à peu la complexité de la tâche qui ne lui était dans un premier temps apparue que comme *un petit jeu assez facile* : ainsi à la question « Est-ce facile ? » posée par son professeur au terme de l'une des activités, il répond *d'un côté oui, d'un côté non parce que on s'est trompé parfois*. Lors de la troisième activité (attribuer la page perdue à son livre source), il a compris la nécessité de vérifier en prélevant plusieurs indices et en les croisant : il cherche jusqu'à ce qu'il soit certain et va même vérifier dans les livres déjà retenus par les autres.

Si l'on se penche à présent sur les principales stratégies mobilisées par les dix élèves suivis pour réaliser les activités de familiarisation, on constate que celles qui dominent, et parfois à l'exclusion de toute autre procédure, sont :

- la stratégie lexicale (prélever un mot-clé ou certains mots du titre ou du résumé de 4<sup>e</sup> de couverture) ;
- la projection d'hypothèses au départ du titre et de l'illustration ou, dans la 4<sup>e</sup> de couverture, au départ des noms des personnages (autrement dit, très peu d'élèves tentent de prélever le sens global qui se dégage du résumé et même, très peu lisent ce résumé, ils se contentent plus souvent de la lecture des premiers mots ou d'un survol) ;
- l'utilisation des indices de présentation tels que la typographie (ils recherchent par exemple une page comportant des dialogues en se focalisant sur le tiret qui les introduit) ou la dimension des pages... ;
- plus rarement, le retour au résumé pour une lecture plus attentive s'ils n'ont pas d'autres prises sur la tâche.

Ces observations montrent clairement que les élèves utilisent les stratégies les plus « économiques » à leurs yeux (comportement qu'adopterait aussi tout lecteur expert, à

la différence que ce dernier tenterait vraisemblablement de vérifier en mobilisant complémentaires d'autres stratégies). En somme, les élèves ne mobilisent que peu les ressources qu'on voudrait les voir exploiter (repérage du sens global en mettant en relation le titre, l'illustration et le résumé...).

Du côté des difficultés que nomment les élèves à l'issue de chacune des activités, pointons :

- la signification de certains mots (dans les titres notamment) ;
- les confusions possibles entre plusieurs ouvrages ;
- le fait d'avoir à expliciter sa démarche (comment on a fait) ;
- l'impression que certains indices sont plus difficiles à prélever (donc que la tâche des uns n'équivaut pas à celle des autres, ce qui suscite par exemple chez Noémie un sentiment d'injustice et semble porter un peu atteinte à son sentiment de contrôlabilité de la tâche *chaque fois / j'avais difficile ça m'énerve*).

Quant aux perceptions occasionnées par les activités proposées, on constate une claire dominance d'impressions positives suscitées par le dispositif. Plusieurs élèves expriment d'ailleurs clairement leur souhait de poursuivre avec d'autres tâches du même genre. Ainsi, disent-ils par exemple, *j'aimais bien parce que on recherche / je sais pas comment dire // on recherche les textes* (Marwane) ou encore *ça change / on bouge on n'est pas assis // je m'étais dit que ça allait être bête mais en fait / ça ne l'était pas* (Ibrahim). Ces activités paraissent manifestement neuves à plusieurs élèves : les enseignantes partenaires, pourtant convaincues de la pertinence d'activités de familiarisation culturelle de ce type et assez bien équipées en outils didactiques dans ce domaine, ne les pratiquent en effet pas régulièrement (elles évoquent l'important temps de préparation du matériel occasionné par de telles activités). Ainsi, des pratiques connues depuis longtemps dans la communauté des didacticiens et des enseignants ne sont-elles parfois que peu implantées sur le terrain. La perception positive des élèves tient aussi au sentiment de compétence, à l'expérience de la réussite que procurent ces activités : elles jouent ainsi un rôle important dans l'entreprise de sécurisation d'un lectorat fragilisé – condition essentielle pour (re)construire une motivation à l'égard de la lecture.

Au-delà de la perception positive, ce troisième dispositif débouche chez quelques élèves (Jérémy, Nargesse, Arezou, Mohamed et Laura) sur la manifestation d'un désir de lire certains des ouvrages du corpus : les uns se disent attirés par les couleurs de l'illustration ou par le titre qui oriente vers un thème ou un genre particulier ; les autres,

par le thème prélevé dans le résumé. Nargesse dit son plaisir d'avoir découvert *toutes sortes de livres*, Laura celui de s'être interrogée sur l'éventuel intérêt qu'elle pourrait avoir de lire les ouvrages qu'elle manipulait (elle n'en emportera toutefois aucun). Plusieurs empruntent effectivement des ouvrages, mais certains (notamment Mohamed) les prêtent à quelqu'un d'autre dès le lendemain – désir de lire fugace, mais à tout le moins, un pas semble avoir été franchi dans le rapprochement avec les livres pour cet élève. Marwane, Ibrahim, Cindy, Thomas, Noémie, quant à eux, ne manifestent pas particulièrement de désir d'aller davantage à la rencontre des livres découverts : ils vivent le plaisir momentané d'activités perçues comme ludiques, mais ne font pas leurs les finalités à plus long terme assignées par les enseignantes à ces démarches. Stéphane Bonnéry préciserait sans doute à ce propos que la non-perception du sens ou de la finalité des tâches est caractéristique de nombreux élèves en difficulté, issus le plus souvent de milieux populaires (Bonnéry, 2007). On peut aussi y voir l'exercice de la liberté (de lire ou non) associée aux activités proposées : contrairement aux habitudes (bien ancrées à cet âge chez les élèves), la situation de lecture ici n'est pas contrainte ni le public captif.

### 3.3.2.2. Deuxième axe : l'émergence d'une communauté de lecteurs

Les activités de familiarisation proposées dans le cadre de la troisième séquence comportent une dimension interactive qu'il importe de prendre en compte. Si les élèves ont reçu individuellement une bandelette « titre » ou une « page perdue » à appairer et s'ils ont dans un premier temps réfléchi seuls, certains sont très vite entrés dans des échanges avec leurs condisciples. Ainsi des conseils se donnent, des réflexions se partagent. Certains exercent une influence sur les autres : *je suis à 100% certain donc tu peux pas mettre ton titre là*, dira par exemple une élève. Ceci révèle sans doute une difficulté, partagée par beaucoup d'élèves de ce groupe, à accepter de se tromper ou de laisser à l'autre l'occasion de mener son propre cheminement intellectuel. La construction d'un domino de livres implique quant à elle des interactions plus soutenues d'entrée de jeu : il faut déterminer une stratégie pour commencer ; avancer des propositions d'associations qui sont commentées, acceptées ou rejetées par les autres... Se développent ainsi peu à peu des pratiques d'échanges à propos des livres au sein de la classe. On peut toutefois remarquer que certains élèves, tel Marwane, restent très solitaires dans la réalisation de la tâche.

Les échanges figurent parmi les aspects du dispositif les plus valorisés par les élèves, en particulier les interactions qui représentent une aide en cas de difficulté (des livres

que l'on ne parvient pas à trouver...). Ceci est particulièrement manifeste chez Arezou (et dans une mesure un peu moindre chez Noémie), lectrice relevant du quatrième profil : *tout le monde donne son avis / c'est intéressant*, affirme-t-elle. Cela confirme son mode d'entrée principal dans l'écrit : l'occasion d'interagir socialement avec les pairs. Ibrahim, lecteur du deuxième profil, est lui aussi particulièrement enrôlé dans les échanges autour de ces tâches : *on avait tout plein de trucs à dire*, précise-t-il pour expliquer l'intérêt des activités à ses yeux.

### 3.3.2.3. Troisième axe : le développement de connaissances sur l'objet-livre

Le troisième dispositif visait aussi le développement de connaissances sur l'objet-livre et de procédures pour entrer en contact avec les livres. Que révèle l'analyse des données à ce niveau ? Voyons tout d'abord ce qui ressort du « retour réflexif individuel » proposé aux élèves à l'issue de chacune des tâches.

Amenés à pointer ce qu'ils pensent avoir appris à travers ces démarches, les élèves soulignent par exemple :

- l'importance de repérer le titre, de le mettre en relation avec l'illustration ou avec l'extrait à replacer (Nargesse) ;
- la nécessité de lire le résumé, *pour voir si on a envie de lire* précise Cindy, *pour voir si le livre me plaît ou pas*, avance quant à elle Laura (Mohamed évoque lui aussi le résumé, mais n'explicite pas l'intérêt que cela peut représenter).

Peu d'élèves évoquent les apprentissages réalisés. On en repère toutefois des traces chez Laura qui, lorsqu'elle évoque l'intérêt « de regarder derrière le livre », précise *c'est un truc que je ne faisais pas avant*. Mais c'est plus manifeste encore chez Arezou lorsqu'elle évoque, en guise d'apprentissage, sa prise de conscience de la nécessité d'adopter une posture de méfiance à l'égard des textes *il faut se méfier de la couverture parfois parce que ça n'a parfois rien à voir avec le texte ou le livre*. Rappelons que ces deux lectrices relèvent respectivement des profils 3 et 4.

En revanche, d'autres élèves n'ont pas le sentiment d'avoir « appris » quelque chose à travers ces quelques tâches. C'est le cas de Noémie qui dit ne rien avoir appris (ceci n'étonne guère dans la mesure où cette lectrice manifeste déjà dans ses comportements une certaine familiarité avec les livres). Ibrahim, quant à lui, précise qu'il aimait déjà lire et que ça ne stimule pas davantage qu'avant son désir de lire. On est en revanche plus perplexe devant les propos de Marwane qui précise qu'il connaissait déjà les titres mis sur les tables. Certains élèves manifestent assez

clairement une non-perception des finalités des tâches et des apprentissages en cours. Ainsi, lorsque Jérémie note ***j'ai appris à mettre le bon texte à leur livre*** au moment d'explicitier individuellement les apprentissages réalisés, il décrit l'activité, non les apprentissages visés à travers celle-ci. Un brouillage cognitif quant aux tâches et à leurs finalités se retrouve sans doute à nouveau chez les élèves les plus faibles de notre échantillon.

La synthèse des apprentissages fait aussi l'objet d'une reprise collective finale : sous la conduite de l'enseignante, les élèves explicitent et organisent les connaissances acquises. Examinons ci-après un exemple de synthèse réalisée collégalement dans l'une des trois classes.

EXEMPLE DE SYNTHÈSE RÉALISÉE COLLÉGALEMENT LORS DE CE RETOUR RÉFLEXIF

<p><b>Ce que nous avons fait en classe</b></p>	<p><b>Ce que nous avons appris : sur la lecture, sur le rôle du lecteur ...</b></p>
<p><i>Activités pour découvrir les livres (associer le titre et la couverture d'un livre, associer la 1<sup>re</sup> et la 4<sup>e</sup> de couverture...)</i></p>	<p><i>L'image de la 1<sup>re</sup> page de couverture correspond souvent au titre : elle nous donne des informations sur l'histoire. La dernière page s'appelle la 4<sup>e</sup> de couverture : on peut la lire pour savoir si ce livre va nous plaire, et elle nous dit si l'histoire est vraie ou inventée (mais il ne faut pas s'arrêter seulement à l'image pour juger un livre). La couverture permet de reconnaître un livre ; elle donne des informations sur le contenu du livre ; ces informations aident à comprendre déjà un peu l'histoire. La couverture est souvent conçue pour attirer, donner envie de lire. Cela permet de voir si on a envie de lire ou non.</i></p>

Cette synthèse de quelques-unes des découvertes occasionnées par l'activité est bien entendu provisoire. Elle reflète dans ce groupe une focalisation sur la couverture (et ses principales composantes), comme lieu stratégique pour identifier un genre, un thème, un lectorat cible..., bref pour se créer un horizon d'attente, mais aussi pour faire le choix d'« entrer » ou non dans le livre. On constate ainsi que plusieurs des connaissances (sur l'objet-livre, son organisation, ses répartitions...) que le lecteur acquiert dès la petite enfance par la fréquentation des livres et des lieux du livre ne sont pas mises en place pour l'ensemble des lecteurs en 2<sup>e</sup> année différenciée. Sont absentes des « petits savoirs » ici rassemblés (et sont donc à construire ultérieurement) les notions de collection, chapitre, tables des matières, auteur, illustrateur, genre... Certaines de ces notions ont émergé au cours des échanges, mais il est symptomatique de constater qu'elles ne sont pas reprises au moment de l'explicitation des savoirs acquis. Par ailleurs, on note un souci d'associer les

composantes de l'objet-livre ainsi identifiées à un (ou plusieurs) usage(s) pour le lecteur : sont ainsi clairement nommés des comportements de lecteurs tels que rechercher des informations sur le contenu d'un livre avant de le lire, par exemple pour décider de l'intérêt du livre ou de sa conformité à un projet de lecture, à des goûts personnels... On retrouve ici l'un des objectifs chers à Jean-Marie Privat et Marie-Christine Vinson qui rappellent que les socialisations culturelles autour des livres, destinées aux élèves qui ne bénéficient pas du « cumul culturel » (les plus grands/gros lecteurs, lettrés ou non, sont aussi ceux qui connaissent le mieux et fréquentent le plus les bibliothèques et les librairies), doivent « construire des comportements de lecteurs et pas seulement des compétences de lecture » (Privat et Vinson, 1995 : 226).

Enfin, si l'on s'interroge sur les conditions d'efficacité à long terme d'animations de lecture ou d'activités de familiarisation telles celles expérimentées ici, on est d'emblée amenée à pointer ce qui fait encore défaut dans le cadre de cette troisième séquence, à savoir la régularité. Comme le précisent en effet Christian Poslaniec et Christine Houyel, « une animation lecture, aussi spectaculaire soit-elle, a peu de chance d'être efficace si elle ne s'inscrit pas dans la durée » (Poslaniec et Houyel, 2000 : 268). Outre la nécessité de répéter de telles animations, il faut ajouter à cette tentative d'énumération de quelques conditions d'efficacité des animations de lecture à long terme :

- l'absence de contrainte à lire qui permet un changement de cadrage (le déplacement du « on va lire » au « on va jouer » contribue bien souvent à lever les préventions des lecteurs) au profit de la création d'une motivation incitant à aller vers les livres ;
- la vigilance par rapport à l'usure et à l'institutionnalisation qui risquent de rigidifier la méthodologie (les animations apparaissent alors comme une contrainte tant pour les élèves que pour les enseignants) mais aussi par rapport à la déformation, issue de représentations figées, qui risque de dénaturer ces dispositifs.

Il s'agira, lors de la septième séquence consacrée à de nouvelles activités de familiarisation, de cerner les éventuels effets cumulatifs sur le développement de comportements de lecteurs, sur l'avènement de sujets lecteurs.



### 3.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la troisième séquence

Si, en guise de synthèse intermédiaire, l'on opère un retour à la grille d'observation conçue pour relever les modalités d'appropriation des textes au quotidien, on sera tout d'abord amenée à situer les élèves de l'échantillon quant au premier paramètre, relatif au comportement dans le contact avec les textes. A cet égard, je constate diverses manifestations d'un intérêt chez tous les élèves, débouchant pour une moitié d'entre eux sur le désir d'aller davantage à la rencontre des livres du corpus. Ce constat concorde avec les discours tenus par les élèves en début de recherche-action dans leurs réponses au questionnaire « Quel lecteur es-tu ? » (cfr chapitre 1 de la troisième partie) : leur rapport à l'acte de lire y apparaissait globalement positif, même s'ils se reconnaissaient peu engagés. Plus précisément encore, parmi les lecteurs qui déclaraient dans ce même questionnaire fréquenter les lieux du livre (item qui paraît pertinent pour qualifier le degré de familiarité des élèves à l'égard de l'univers du livre), à savoir Cindy, Nargesse, Mohamed et Noémie Iman, seuls Nargesse et Mohamed souhaiteront emprunter effectivement l'un des livres du corpus (et Mohamed le ramènera, non lu, dès le lendemain). Ce sont donc plutôt des élèves plus éloignés des lieux du livre qui effectueront le choix personnel d'une lecture – tendance qui, bien que discrète, pourrait révéler un effet positif du dispositif proposé.

Au-delà du comportement dans le contact avec les textes, le dispositif de la troisième séquence amène les élèves à se poser des questions sur les textes (à quel genre ai-je affaire ? en quoi paraît consister l'histoire ? quel est le thème abordé ? l'histoire est-elle un récit de vie ou une fiction ?...) et à rechercher des indices pour y répondre. Il stimule aussi les échanges. En particulier, la mise en commun à l'issue de chaque activité force à la fois l'explicitation des procédures adoptées (clarification de nature métacognitive) et la vérification par la mise en relation de plusieurs indices (encouragée par les régulations émanant du groupe). Le retour réflexif suscite chez peu d'élèves la prise de conscience d'apprentissages, mais il débouche sur une explicitation de quelques connaissances importantes à propos de l'objet-livre, en particulier de la couverture, mises en relation avec des comportements de lecteurs qui paraissent essentiels pour pouvoir pratiquer le jeu des prédictions ou faire le choix personnel d'une lecture. On peut par ailleurs faire le pari que la réitération de telles démarches permettra d'amplifier les « petits savoirs » qui restent pour l'heure assez succincts. Enfin et surtout, le dispositif suscite une disposition favorable par le caractère ludique des activités et par la sécurisation importante que celles-ci procurent (les effets sont ainsi bénéfiques au niveau de l'estime de soi).

En somme, les dispositifs qui visent à mettre les livres non seulement à la disposition des élèves, mais surtout à la portée (matérielle, symbolique) de leur public potentiel sont, on le perçoit timidement dans l'analyse des données de cette troisième séquence, susceptibles de favoriser le développement d'une « institution des lecteurs » (Privat, 1993). Leur impact est perceptible à plusieurs niveaux que rappelle Catherine Frier :

*Ils participent, conjointement aux activités qui visent l'acquisition de compétences de lecture, à la construction de sujets lecteurs. En amenant très souvent les élèves à s'entretenir sur leurs lectures, ils favorisent également le lien, nécessaire, entre lectures privées et lectures scolaires, permettant ainsi à l'enseignant [...] de trouver des passerelles entre pratiques familiales ou sociales et activités de classe. Ils occasionnent par ailleurs les situations de réussite dans lesquelles l'enfant peut montrer aux autres ce qu'il sait faire, et qui le valorisent aux yeux de ses pairs. (Frier, 2006 : 173)*

Si « tout ce qui conditionne la lecture, y prépare, y conduit, la prolonge ou l'annule n'est pas périphérique à la lecture mais en est radicalement constitutif » (Poulain, 1988 cité par Privat et Vinson, 1995 : 231), il ne s'agit pas pour autant d'instituer les animations de lecture en « panacée » de la remédiation aux lecteurs en difficulté. D'autant que, comme le rappelle Catherine Tauveron, multiplier les modes d'accès au livre n'est pas la spécificité (exclusive) de l'école (Tauveron, 2002 : 14). On l'aura compris, l'enjeu auquel concourent les activités proposées dans la troisième séquence consiste à faire de la classe de français « un lieu scolaire de compromis culturel où s'expérimentent entre pairs des pratiques de lecteurs » (Privat et Vinson, 1995 : 231). Il ne fait nul doute à ce stade pour les partenaires de cette recherche-action que de telles démarches doivent être réitérées. Toutefois, nous décidons d'apporter quelques changements en vue de la prochaine « série » d'activités de familiarisation culturelle autour des livres. Ainsi, il paraît intéressant d'élargir davantage le corpus des textes (changer de corpus de livres à chaque activité permettra d'augmenter le nombre de livres avec lesquels les élèves peuvent être mis en contact, mais préservera aussi la difficulté ou le défi à relever, les élèves ayant à chaque nouvelle tâche à « entrer » dans de nouveaux ouvrages). On opte également pour un accroissement de la difficulté de certaines activités qui sont apparues trop « faciles » à certains, qu'elles n'ont alors pas stimulés autant que voulu. Enfin, l'équipe fait également le choix de privilégier à l'avenir (et d'organiser en ce sens) la réalisation des tâches en sous-groupes, les « collectifs » d'élèves favorisant davantage l'interaction grâce à laquelle le dialogue du lecteur avec le texte pourra se déployer de multiples façons.

## **4. Séquence 4 : lire des textes résistants pour apprendre à construire du sens et à interpréter et pour développer la métacognition en lecture**

La quatrième étape de la recherche-action vise le développement de deux des axes d'action prioritaires de la recherche, à savoir le développement de la compréhension et de l'interprétation d'une part, celui de la métacognition d'autre part. Les élèves des trois classes partenaires se sont ici prêtés au jeu de la construction de sens à partir d'un corpus de textes résistants diversifiés. Différentes tâches leur ont été proposées afin de les aider à construire progressivement le sens des textes, à prendre conscience des processus et stratégies efficaces dans le domaine de la compréhension et à les mettre en œuvre de façon peu à peu autonome.

### **4.1. Objectifs et choix des supports de la séquence**

#### **4.1.1. Explicitation et justification des objectifs de la séquence**

Les enjeux de la quatrième séquence peuvent à nouveau être distingués selon qu'ils concernent la recherche et la formation. Du point de vue de la recherche, cette séquence vise à appréhender la façon dont les élèves construisent un (plusieurs) sens, une (plusieurs) interprétation(s) ainsi qu'à mieux définir le produit de leur lecture (ce qu'ils comprennent). On tentera de cerner, quant à cette compréhension, l'impact éventuel du choix de textes (des textes qui posent volontairement des problèmes de lecture de divers ordres) et des dispositifs qui, bien que différents, ont en commun la place prépondérante qu'ils accordent aux écrits de travail (individuels ou collectifs) et aux interactions (débat interprétatif). Du côté de la métacognition, il s'agira de voir dans quelle mesure les textes résistants (et les dispositifs qui les accompagnent) favorisent ou non une conscientisation des procédures et une représentation clarifiée de l'activité de lecture.

Du point de vue de la formation des jeunes lecteurs suivis dans le cadre de ce travail, un premier objectif touche au développement de la capacité à problématiser le texte afin d'être en mesure de pratiquer le jeu de la lecture littéraire au sens où l'entend Michel Picard (Picard, 1986). A cette fin, les tâches proposées aux élèves privilégient l'alternance entre centration et décentration, démarche individuelle et socialisation des échanges, subjectivation et objectivation des savoirs. Ainsi, dans le cadre de cette

quatrième séquence, les tâches et activités proposées ont amené les apprenants, tour à tour seuls, en petits et en grands groupes, à lire un texte bref à énigme et à en imaginer la fin possible ; lire en dévoilement progressif et garder trace de la lecture en cours ; lire à rebours pour relever des indices et des pièges... On pense travailler de cette façon à la construction de stratégies de compréhension/interprétation de textes littéraires. Un deuxième objectif porte plus spécifiquement sur l'entraînement (technique) de compétences procédurales (ou processus) telles que la prédiction, la mobilisation de connaissances, la représentation mentale, la sélection, la mise en relation et la mémorisation d'informations ou encore l'inférence. Enfin, un troisième objectif d'apprentissage vise à développer la capacité des élèves à expliciter leurs démarches et à construire des connaissances sur l'acte de lire, en particulier celles utiles à la lecture de récits problématiques (ou au traitement des aspects « problématiques » de textes ordinaires).

#### 4.1.2. Présentation des supports de lecture de la séquence et justification des choix de textes

La problématisation des textes passe, croyons-nous, par l'interaction des lecteurs entre eux et avec le texte et se trouve favorisée par des dispositifs centrés sur des textes ouverts, résistants, visant l'ouverture d'un espace intersubjectif d'expression, de négociation du sens et d'entraide – des textes posant des problèmes circonscrits et surmontables de compréhension, qui paraissent aussi susceptibles de favoriser la métacognition (en amenant par exemple à s'interroger sur les lieux de résistance, les fonctionnements du texte qui génèrent de l'obscurité...). L'équipe de recherche a ainsi retenu les supports suivants<sup>84</sup>, presque tous empruntés à la littérature de jeunesse, dans le cadre de la quatrième étape de travail :

- une sélection d'une dizaine de devinettes ;
- une énigme construite à partir d'une illustration et de quelques textes témoignages (« Disparition sur le Tiranic », de P. Martin) ;
- cinq « nouvelles » ou textes brefs relevant de genres différents et posant différents problèmes de compréhension/interprétation (« Des traces dans la neige », de L. Sauerwein ; « Ils étaient dix », de Th. Koenig ; « Le Grand Inquisiteur », de N. Jaffe et St. Zeitlin ; « Le cas de l'étrange employé », de A. Fernandez Paz et « Tueur en série », de Br. Aubert).

---

<sup>84</sup> Les textes exploités dans la séquence 4 sont reproduits en annexe n°20 à 26.

Les devinettes sélectionnées sont, comme on s'y attend, des textes très brefs : elles ne nécessitent dès lors pas la mémorisation de nombreux éléments (facteur d'accessibilité). Elles ont pour particularité de jouer sur la polysémie, les métaphores, les personnifications (facteur de résistance). L'intérêt des devinettes est aussi qu'elles exigent du lecteur un repérage et une mise en relation de tous les indices signifiants pour parvenir à la solution. La recherche de réponses peut constituer un projet de lecture motivant, une sorte de défi offert à la perspicacité du lecteur. Trouver les solutions est en outre une source de gratification.

L'énigme de P. Martin, « Disparition sur le Tiranic », a pour particularité d'être un document iconique et textuel à la fois – les illustrations apportant des informations que ne donne pas le texte. Le titre l'indique, l'intrigue se déroule à bord du Tiranic, où Leonardo Di Crapo et la belle Kate, qui ne sont pas du même monde, tombent amoureux ; Chamillon, le fiancé de Kate, cherche à éloigner le prétendant non désiré en le faisant accuser d'un vol qu'il n'a pas commis. Pour résoudre l'énigme, le lecteur doit donc croiser les indices provenant du texte et de l'image. Le texte comporte huit témoignages : chacun d'entre eux apporte une partie de la vérité ; certains comportent de fausses déclarations. C'est en confrontant les témoignages, en identifiant le costume de chaque personnage, en établissant leur emploi du temps que les lecteurs détectives parviendront à répondre aux deux questions : où est Kate ? Qui a volé le diamant et pourquoi ? Le genre proche du policier, les connaissances des élèves à propos du « Titanic » (en particulier de la version cinématographique), la connivence établie par les allusions intertextuelles, le défi lancé comme un jeu sont susceptibles d'impliquer activement les élèves dans cette lecture. Ce support nous paraît ainsi incarner un bon équilibre des facteurs d'attractivité et de complexité.

Parmi les nouvelles retenues, « Des traces dans la neige » de L. Sauerwein met en scène un jeune enfant cheyenne adopté alors qu'il était bébé par un couple d'Américains à l'issue de la bataille de la Washita au cours de laquelle sa mère a péri. Resté seul un soir de neige, l'enfant aperçoit soudain une femme indienne dehors, dans la neige ; il l'invite à entrer dans la maison. Le texte déstabilise le lecteur par un double procédé : la rétention d'informations à propos d'événements du passé et le masquage de l'identité de la femme indienne que seule la fin laisse deviner, par inférence. Le récit, très économe du point de vue de l'écriture, reste donc fortement implicite et exige un travail particulièrement actif du lecteur.

« Ils étaient dix », de Theodore Koenig, est un texte bref, sorte de poème humoristique, qui a l'allure d'une devinette. Le procédé utilisé par l'auteur consiste à mettre en scène un « ils » non identifié, qui se trouve affublé de diverses caractéristiques au fur et à

mesure que l'on avance dans le texte : le lecteur pense d'abord à des soldats, éventuellement ensuite à des rats... pour découvrir grâce au dernier vers, qu'il s'agit d'orteils. Le texte exploite l'effet de chute, laquelle amène le lecteur à relire le texte sous un autre jour. Texte réticent, il empêche la compréhension immédiate, la retarde volontairement.

« Le Grand Inquisiteur », nouvelle de Nina Jaffe et Steve Zeitlin, provient d'un recueil (*Debout sur un pied*) qui rassemble quatorze énigmes qui s'interrompent avant la situation finale sur la formulation d'une énigme avant de laisser découvrir la fin imaginée par les auteurs. Dans la nouvelle choisie (laquelle met en scène un rabbin aux prises avec un Grand Inquisiteur qui veut sa peau et lui tend un piège), c'est surtout le sens logique qui aidera le lecteur à trouver une réponse plausible, mais celle-ci sera d'autant plus proche de la véritable fin qu'elle s'appuiera sur le repérage des caractéristiques de chacun des personnages et des relations qui les unissent. Si les référents culturels (l'Inquisition, la notion de « rabbin »...) mobilisés par la nouvelle peuvent faire défaut aux jeunes lecteurs, la formulation de l'énigme en cours de lecture paraît susceptible de favoriser l'engagement des élèves dans la tâche.

La nouvelle d'A. Fernandez Paz, « Le cas de l'étrange employé », présente l'avantage d'une grande lisibilité. Elle met en scène un vampire, mais l'identité du personnage n'est révélée qu'à la fin. Certes, un lecteur attentif relèvera sans doute les indices de plus en plus nombreux et explicites au fil du texte, mais aucune inférence finale n'est nécessaire pour comprendre ce récit fantastique, proche de l'univers cinématographique des élèves. Le défi consiste plutôt à anticiper l'identité du personnage dès les premiers indices, c'est pourquoi ce texte se prête bien au jeu du dévoilement progressif (les arrêts peuvent être proposés à différents endroits stratégiques dans la mesure où les indices sont parsemés au fil du récit).

Enfin, « Tueur en série », la nouvelle de Brigitte Aubert, appartient à la catégorie des textes rétroactifs dont la chute, imprévisible ou subtilement préparée par des indices épars, remet en cause la représentation initiale de l'univers du texte. Ce texte met en effet en scène un personnage que les premières lignes et le titre désignent d'emblée comme un tueur en série. Celui-ci est en vérité un chat et la victime qu'il guette dans un parc, un oiseau. Mais nous n'apprenons l'identité de ce narrateur interne qu'à la fin de la nouvelle. Le point de vue narratif est donc biaisé : le récit laisse entendre qu'il s'agit d'un homme (le monologue intérieur, le scénario type d'une agression dans un lieu public...) alors qu'il s'agit d'un animal. A la fin du récit, le lecteur est obligé de se reconstruire une nouvelle représentation mentale de cette « scène de crime ». Piégé, il

est assez naturellement tenté de lire à rebours afin de traquer, d'une part, les leurres et, d'autre part, les indices qui lui ont échappé.

En définitive, l'ensemble des supports exploités dans cette quatrième séquence relèvent de la catégorie des textes réticents : ils empêchent ou retardent la compréhension, laquelle se trouve « rétablie » au plus tard au final (parfois au prix d'une inférence à réaliser). Ils ont aussi pour point commun de susciter l'adoption d'une posture active de recherche et d'activer un mode de lecture proche de l'enquête, lesquels aident bien souvent à construire le sens des textes.

#### 4.2. Présentation des étapes du dispositif

Le tableau ci-après présente les étapes de travail de cette quatrième séquence. Le commentaire qui suit a pour but de les détailler davantage.

<b>Séquence 4 : lire des textes résistants pour apprendre à construire du sens et à interpréter et pour développer la métacognition en lecture</b>		<b>12 séances</b>
<b>Étapes du dispositif 4</b>	<b>Description de la tâche, de la démarche</b>	<b>Buts – justifications</b>
1 <sup>re</sup> étape : lire des devinettes 2 <sup>e</sup> étape : lire un texte (très bref) en dévoilement progressif (1) 3 <sup>e</sup> étape : lire et résoudre une énigme (textuelle et iconique) 4 <sup>e</sup> étape : lire une nouvelle en dévoilement progressif (2) 5 <sup>e</sup> étape : lire une nouvelle et imaginer la fin 6 <sup>e</sup> étape : lire une nouvelle en dévoilement progressif (3) 7 <sup>e</sup> étape : lire une nouvelle à rebours 8 <sup>e</sup> étape : rassembler les découvertes sur l'activité de lecture/du lecteur	Seul, en petits et en grands groupes : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Résolution de devinettes en prélevant tous les indices textuels nécessaires</li> <li>▪ Résolution d'une énigme en prélevant et en confrontant des indices textuels et iconiques</li> <li>▪ Résolution d'une énigme en prélevant des indices textuels et élaboration d'un scénario de fin possible</li> <li>▪ Lecture en dévoilement progressif (le jeu des anticipations et des inférences sur des textes qui les sollicitent)</li> <li>▪ Lecture « en marche arrière » (rétroactive) et débat d'interprétation</li> </ul> Chaque activité donne lieu : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ à diverses traces écrites en cours et au terme de la lecture</li> <li>▪ à des échanges</li> <li>▪ à des retours réflexifs individuels et collectifs : verbalisation des démarches mises en œuvre ; explicitation et organisation des connaissances acquises (sur certaines opérations de lecture)</li> </ul>	Pratique de l'écrit réflexif et du débat interprétatif pour construire des stratégies de compréhension / interprétation et favoriser la problématisation des textes littéraires  Exercer certains processus de lecture : prédiction ; mobilisation de connaissances ; représentation mentale ; sélection, mise en relation et mémorisation d'informations ; inférence  Expliciter ses démarches et construire des connaissances sur l'acte de lire

#### 4.2.1. Première étape : lire des devinettes

La première étape de la quatrième séquence conduit les élèves à lire et résoudre une dizaine de devinettes. Celles-ci sont distribuées aux élèves qui disposent de dix minutes approximativement pour tenter individuellement d'en résoudre le plus grand nombre. L'enseignante circule au sein de la classe : afin d'éviter que certains n'interrompent rapidement leur recherche, elle relance les élèves qui ont proposé une réponse qui n'intègre pas tous les indices. Au terme de cette recherche individuelle, une mise en commun a lieu : celle-ci vise, par les interactions, à pointer les réponses jugées insatisfaisantes, à justifier les solutions avancées, à discuter des démarches mises en œuvre et à rechercher les procédés sur lesquels reposent les devinettes. Par exemple, la devinette suivante « A la fin de l'automne, il a perdu presque toutes ses feuilles, mais ce n'est pas un arbre. Quoi alors ? » (réponse : le calendrier) mobilise la polysémie du mot « feuilles » (feuilles d'un arbre ou feuilles de papier).

Dans sa conception, l'activité comporte une stratégie à adopter par l'enseignante en cas de perte de contrôle de la tâche ou de découragement chez les élèves. Celle-ci consiste à interrompre la recherche individuelle pour examiner quelques devinettes collectivement et construire ensemble une démarche à suivre avant de retourner à une réflexion individuelle. Reprenons l'exemple de la devinette ci-dessus : l'enseignante pourrait lire le début du texte « A la fin de l'automne, il a perdu presque toutes ses feuilles » et demander aux élèves quelle association leur vient en tête. Il est vraisemblable que la réponse soit unanime : des arbres. Ensuite, l'enseignante lirait la suite de la devinette « mais ce n'est pas un arbre » et interrogerait les élèves : est-ce que le mot « feuilles » désigne seulement les feuilles de l'arbre ? Sans doute penseront-ils aux livres, cahiers, blocs de feuilles. Il est alors important de revenir sur le premier indice : quel livre, bloc, cahier perd ses feuilles à la fin de l'automne ? La réponse nécessitera sans doute encore quelques tâtonnements. Mais l'essentiel est que les élèves comprennent comment s'y prendre, comment réfléchir. Cette devinette résolue collectivement met en effet sur la voie d'une démarche possible : utiliser tous les indices, se méfier du double sens des mots. D'autres procédures peuvent ainsi être définies avec les élèves : essayer de comprendre les images, chercher des hypothèses parmi des objets inanimés, relever tous les indices pour vérifier ses hypothèses, se méfier des mots polysémiques (et souvent, abandonner le premier sens qui nous vient à l'esprit)...

L'activité se termine par un moment de « retour réflexif » : les élèves sont amenés à pointer les opérations de lecture sollicitées par l'exercice. Résoudre des devinettes



demande en effet de relever et de mettre en relation les informations (dans une devinette, elles sont toutes à prendre en compte), d'intégrer les indices dans un tout cohérent (la réponse), parfois d'inférer (au départ d'une métaphore...).

#### 4.2.2. Deuxième étape : lire un texte en dévoilement progressif (1)

La deuxième étape porte sur une très brève nouvelle : « Ils étaient dix » de Théodore Koenig. Les élèves sont répartis en petits groupes et découvrent le texte par morceaux. Le début du texte « Ils étaient dix et marchaient vite en rang serré » est remis aux élèves : ceux-ci doivent formuler des hypothèses plausibles sur l'identité du « ils » non identifié dans ce début. Les différentes hypothèses sont partagées et l'on en garde trace pour l'ensemble du groupe. A ce stade, l'hypothèse des soldats supplante généralement les autres. L'enseignante se garde néanmoins de mettre en avant une solution unique, l'important résidant plutôt dans la recherche d'hypothèses cohérentes avec les indices du texte.

Le deuxième morceau est ensuite distribué : la consigne est d'effectuer un tri parmi les propositions antérieures (distinguer celles qui se maintiennent et celles qui ne sont plus possibles), voire d'en proposer de nouvelles. La même consigne s'applique au troisième morceau qui apporte des indices de plus en plus précis, mais nécessite des recherches sur la signification de certains termes (« polissons », « préhensiles »...). Le quatrième morceau soumis à la perspicacité des petits groupes doit déboucher sur la formulation collective d'une seule solution, celle qui paraît la plus convaincante. Après la mise en commun, la dernière ligne « Mes doigts de pieds » est confiée aux élèves et amorce un mouvement de lecture rétroactive : quels indices du texte permettent de conduire à cette finale ? Quels pièges empêchent le lecteur de comprendre d'emblée ? Le « retour réflexif » permet de refaire le chemin de la compréhension conduisant à la solution des orteils et de pointer les difficultés textuelles qui retardent délibérément la compréhension (rétention d'informations à propos de l'identité du personnage, lequel déstabilise le lecteur par son caractère « collectif », ambiguïté du pronom substitut « ils » qui nécessite d'inférer, éparpillement des indices à rassembler...).

#### 4.2.3. Troisième étape : lire et résoudre une énigme

La troisième étape porte sur un support iconique et textuel, « Disparition sur le Tiranic ». Les élèves sont répartis en petits groupes et reçoivent l'énigme à résoudre :

il s'agit pour eux de lire les huit témoignages, d'observer attentivement l'illustration (reproduite en couleurs), de relever ainsi des indices en provenance du texte ou des images, de les croiser et, sur cette base, de trouver (1) où a disparu Kate, (2) qui a volé le diamant et (3) avec quel mobile. Il est précisé aux élèves que chaque témoignage apporte une partie de la vérité mais que, comme dans tout récit policier, il est possible que certains comportent de fausses déclarations. Avant de lancer les élèves dans la réflexion, l'enseignante prend le temps d'un échange collectif quant à la démarche à mettre en place : identifier chaque personnage et le costume éventuel qu'il porte, établir l'emploi du temps de chaque personnage et retracer ses déplacements, émettre des hypothèses sur les mobiles vraisemblables et sur les suspects potentiels... Ces façons de mener l'enquête peuvent donner lieu à la production de traces écrites : tableaux comparatifs et inventaires susceptibles d'aider les élèves dans la mémorisation des informations sélectionnées. Pendant la réflexion en petits groupes, l'enseignante circule d'un groupe à l'autre de manière à vérifier la démarche utilisée, à relancer la recherche par une proposition, une question. Le premier groupe qui a une hypothèse de solution argumentée se manifeste auprès de l'enseignante.

La mise en commun a lieu soit lorsque tous les groupes sont prêts soit lorsque le temps imparti est écoulé. Comme les élèves ont gardé trace de leurs hypothèses en cours de travail, ils peuvent prendre part à la mise en commun même si l'énigme n'est pas résolue. Après la révélation des réponses aux trois questions de l'énigme, le groupe inventorie les indices, les justifications de la solution. En cas de réponse erronée, le travail consiste à confronter celle-ci aux indices du texte et de l'image.

Au final, les élèves sont invités à relever les opérations de lecture sollicitées par l'activité : inférer sur l'identité du coupable en sélectionnant des indices pertinents et en les mettant en relation, mobiliser des connaissances sur le Titanic (en particulier sur la version cinématographique).

#### 4.2.4. Quatrième étape : lire une nouvelle en dévoilement progressif (2)

La « technique » du dévoilement progressif du texte est mise en œuvre une deuxième fois au cours de la quatrième séquence, cette fois relativement à une nouvelle un peu plus longue : « Des traces dans la neige »<sup>85</sup> (L. Sauerwein).

---

<sup>85</sup> Le détail de l'activité de dévoilement progressif (les haltes et les consignes spécifiques à chacune d'elles) figure en annexes n°27.

La démarche proposée ici comporte plusieurs tâches successives :

- formuler des hypothèses sur le genre à partir du titre ;
- anticiper sur le contenu (genre, thème, personnages...) à partir de l'illustration de couverture du recueil ;
- vérifier ses hypothèses par la lecture de l'incipit de la nouvelle et retracer avec les élèves la trame narrative (contexte spatiotemporel, identité des personnages et relations entre ceux-ci...) ;
- formuler des hypothèses sur le sens de certains mots problématiques (en utilisant le contexte syntaxico-sémantique) ;
- lire la fin du texte (par anticipation, en « sautant » une partie du texte) et reconstituer le passage manquant, échanger sur les différentes hypothèses émises ;
- vérifier les hypothèses par la découverte du passage manquant ; reconstituer le cheminement de la compréhension et interpréter collectivement la fin du texte (mettre en commun les diverses interprétations possibles, c'est-à-dire celles qui sont soutenues par des indices textuels).

L'activité se termine, en guise de retour, par une réflexion sur l'effet provoqué sur les élèves par la fin implicite de ce récit.

#### 4.2.5. Cinquième étape : lire une nouvelle et imaginer la fin

La cinquième étape porte sur une nouvelle qui s'interrompt avant la situation finale sur la formulation d'une devinette à l'attention du lecteur : « Debout sur un pied » (N. Jaffe et St. Zeitlin). L'univers référentiel de cette nouvelle est très éloigné de celui des élèves : il s'agit en effet du contexte de l'Inquisition espagnole des 15<sup>e</sup> et 16<sup>e</sup> siècles, ici dans la ville de Séville. Cet univers doit pourtant être identifié, reconnu pour comprendre le sens de ce texte qui met en scène le Grand Inquisiteur chargé de persécuter la communauté juive, représentée ici par un rabbin populaire. Aussi, avant d'en commencer la lecture, l'enseignante a-t-elle pris soin d'éclairer les intentions et le rapport de force des deux personnages principaux.

L'activité proprement dite débute par la lecture à voix haute de la première partie du texte. Au terme de celle-ci, les élèves sont invités à reformuler la situation initiale en portant une attention particulière à ce que le texte nous apprend au sujet des

personnages et des relations qui les unissent (un rabbin sage et modéré s'oppose à un Inquisiteur cruel et fourbe qui cherche à éliminer son adversaire ; un rapport de force entre les personnages place l'Inquisiteur en position d'imposer ses règles et oblige le rabbin à trouver une solution qui ne fasse pas perdre la face au Grand Inquisiteur). Il s'agit d'installer chez les élèves une représentation mentale provisoirement conforme à l'univers du texte.

L'exercice se poursuit par la recherche d'une réponse à l'énigme posée au lecteur. Les élèves sont pour cela répartis par paires ; ils imaginent une issue possible du récit par écrit. Les différentes versions sont alors oralisées et discutées. Les élèves sont amenés à expliciter la démarche qu'ils pensent avoir mise en œuvre pour proposer une solution. Ils pointent la solution qui leur paraît la plus convaincante, la plus plausible avant de découvrir la véritable fin. Après quelques échanges de classe, les élèves sont amenés à produire une brève reformulation personnelle écrite (« Ce que j'ai compris de l'histoire »).

Dans un retour réflexif final, les élèves sont invités à se questionner sur les opérations de lecture sollicitées par l'activité : des processus tels que sélectionner et lier des indices pertinents, mobiliser des connaissances antérieures pour se construire une image mentale conforme à l'univers du texte, anticiper et formuler des hypothèses sur la suite et sur la fin du récit sont en effet nécessaires à la compréhension de ce texte.

#### 4.2.6. Sixième étape : lire une nouvelle en dévoilement progressif (3)

Le texte sur lequel porte la sixième étape, « Le cas de l'étrange employé »<sup>86</sup> (A. Fernandez Paz), met en scène un vampire, dont l'identité n'est révélée qu'à la fin. Le but de l'activité est de découvrir l'identité du candidat avant la fin du texte. Les élèves sont à nouveau répartis en petits groupes. Le texte, découpé en trois fragments, est livré par bribes aux groupes. A la suite du premier fragment reçu, les élèves doivent émettre des hypothèses sur l'identité du candidat. Celles-ci sont notées, mais ne sont pas communiquées à l'ensemble de la classe. Après chacune des deux autres distributions d'un fragment, les élèves notent les hypothèses qui se maintiennent et les nouvelles hypothèses qui surviennent. Au terme du troisième morceau, les différents groupes proposent leur solution qu'ils justifient par des indices. Pourraient être par exemple avancés les indices suivants : le cadre de l'action est une entreprise de pompes funèbres ; le candidat tient à se présenter à la nuit tombée, semble gêné par

---

<sup>86</sup> Le détail de l'activité de dévoilement progressif (les haltes et les consignes spécifiques à chacune d'elles) figure en annexe n°28.

la lumière ; il est issu de bonne famille, a un accent étranger et a vécu à l'Est... Les propositions des différents groupes sont confrontées une à une aux indices retenus (et/ou oubliés) avant de découvrir la fin du texte.

Ensuite, collectivement et oralement, les élèves sont invités à :

- préciser à quel moment du récit ils pensent avoir saisi la véritable identité du candidat ;
- reprendre chaque morceau, établir l'inventaire des différentes hypothèses successivement émises, supprimées ou ajoutées et confronter celles-ci aux indices (chaque groupe prend conscience des indices correctement sélectionnés et interprétés ou, au contraire, oubliés, déformés, généralisés abusivement) ;
- faire le bilan des connaissances antérieures (cinématographiques, littéraires...) qui ont constitué une aide à la compréhension de ce récit.

#### 4.2.7. Septième étape : lire une nouvelle à rebours

Enfin, la dernière étape amène les élèves à pratiquer la lecture rétroactive sur un texte « à chute » : « Tueur en série » (Br. Aubert). Le texte est d'abord oralisé par le professeur, puis relu silencieusement par les élèves. L'enseignante vérifie alors la compréhension globale de la nouvelle. Elle demande par exemple qui est le tueur et qui est la victime, ou invite les élèves à reformuler le contenu du récit en une ou deux phrase(s). L'identité véritable du narrateur est ainsi explicitée.

L'activité s'effectue ensuite par paires et par écrit. Les élèves endossent le rôle de détective et établissent l'inventaire des leurres qui ont conduit vers une interprétation erronée (scénario type d'une agression dans un parc, observation d'un personnage féminin à son insu, plaisir de la perspective de la peur de la victime, lente montée irrésistible du désir, utilisation des pronoms « je » et « elle » pour désigner les personnages, présence d'un monologue intérieur, allusions aux lèvres, à la bouche, aux ongles du tueur...) et des indices qui auraient pu éveiller (ou ont effectivement éveillé) leurs soupçons (association de la victime à un repas, allusion à la castration, comportement du chat à la chasse qui se tapit, se dissimule, bondit comme une flèche..., allusion à la fuite par-dessus le mur, à la main qui s'abat sur le coup, appellation « minou » qui constitue l'indice final le plus éclairant). La démarche se solde par un moment de « retour réflexif » au cours duquel les élèves pointent les

particularités du texte et les procédures mises en place pour dépasser les pièges tendus au lecteur : sélectionner, mémoriser et lier des indices pour les intégrer dans une interprétation globale cohérente.

#### 4.2.8. Huitième étape : rassembler les découvertes sur l'activité de lecture/du lecteur

Les sept activités qui précèdent comportent toutes un moment de retour réflexif visant à expliciter les procédures mises en œuvre, à nommer les apprentissages qui se sont joués à travers elles. Au final, les élèves sont amenés à rassembler leurs découvertes au sein d'un écrit de travail jouant tout à la fois le rôle de mémoire et de synthèse des observations. L'enseignante invite les élèves à compléter un tableau en deux colonnes : la première permet d'identifier l'activité réalisée en classe (par le biais d'un titre attribué), la seconde comprend les remarques, les constats à propos de la lecture comme activité ou du lecteur comme (co)constructeur du sens des textes. Les élèves exploitent non seulement leurs souvenirs, mais aussi les diverses traces consignées à chaque activité et ils interagissent pour compléter collectivement ce tableau. Cette étape clôt la quatrième séquence en même temps qu'elle amorce le dispositif de la cinquième séquence<sup>87</sup>.

### 4.3. Traitement des données recueillies lors de la quatrième séquence

#### 4.3.1. Outil d'analyse et d'interprétation des données

Deux axes d'analyse sont privilégiés dans le traitement des données issues de la quatrième séquence : la construction de la compréhension et la clarification de l'activité de lecture. Ces deux axes sont définis en relation avec deux des dimensions du programme d'intervention de la recherche : la dimension (méta)cognitive d'une part et la dimension sociale d'autre part.

---

<sup>87</sup> Les données issues de cette huitième étape seront dès lors traitées avec les données de la séquence suivante.

INSTRUMENT POUR L'ANALYSE DES DONNEES ISSUES DE LA SEQUENCE 4		
Dimensions du programme d'intervention	Axes d'analyse des données de la séquence	Questions de recherche
Dimensions sociale et cognitive	(Co)construction de la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles caractéristiques revêt le « produit » de la lecture des élèves : que comprennent-ils ? Comment (co)construisent-ils le sens des textes proposés ?</li> <li>▪ Les textes choisis ont-ils un impact particulier sur leur activité compréhensive et interprétative ?</li> <li>▪ Les dispositifs (fondés sur les écrits de travail et les interactions) influencent-ils leur compréhension/interprétation ? De quelle manière ? Quels effets semblent susciter les différentes tâches orales et écrites proposées ?</li> </ul>
Dimension métacognitive	Clarification de l'activité de lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les textes résistants, ainsi que les dispositifs d'exploitation proposés, favorisent-ils chez les élèves la clarification de l'activité de lecture ?</li> </ul>

En relation avec les dimensions sociale et cognitive du programme qui visent le développement de la capacité à comprendre et interpréter les textes littéraires par le biais des échanges qui favorisent la pluralité interprétative, j'ai tenté d'analyser l'activité compréhensive des élèves lorsqu'ils cherchent à construire le sens de textes résistants brefs. En particulier, j'ai cherché à cerner l'impact, quant à cette compréhension, du choix de textes et des dispositifs qui reposent sur la production et l'exploitation d'écrits de travail (individuels et collectifs) et sur les interactions des lecteurs. En relation avec la dimension métacognitive du programme, j'ai tenté de voir dans quelle mesure les textes résistants et les dispositifs proposés à leur propos favorisent une conscientisation des procédures et une représentation clarifiée de l'activité de lecture.

#### 4.3.2. Analyse et interprétation des effets de la quatrième séquence<sup>88</sup>

##### 4.3.2.1. Premier axe : la (co)construction de la compréhension

Divers constats émergent de l'analyse des séances consacrées au travail sur divers textes résistants et des écrits produits à l'occasion de ces séances. Pour la clarté de l'exposé, je choisis de distinguer les constats selon qu'ils se rapportent (1) au produit de la lecture, (2) à l'impact des textes choisis et (3) aux effets des dispositifs proposés.

<sup>88</sup> Une sélection représentative d'écrits de travail produits par les élèves dans le cadre de la quatrième séquence figure en annexe n°29.

#### 4.3.2.1.1. Le produit de la lecture

Tentons d'appréhender ici la compréhension ou l'interprétation que les élèves construisent des textes proposés, par l'entremise des dispositifs mis en place. Efforçons-nous également de cerner la façon dont ils s'impliquent dans la lecture et l'appréciation qu'ils portent sur les récits choisis.

Les élèves du premier profil, centrés prioritairement sur les microprocessus qu'ils n'ont pas complètement automatisés, se caractérisent par des comportements de lecteurs semblables aux niveaux tant de la compréhension que du contrôle métacognitif. Marwane, dont on a relevé lors de l'analyse des données issues de la deuxième séquence qu'il éprouvait des difficultés dans le domaine de l'identification des mots, se déconcentre très vite lors des tâches qui impliquent une lecture silencieuse ; sa mémoire semble vite saturée. Lors de la lecture de la nouvelle de Zeitlin et Jaffé, « Le Grand Inquisiteur », Marwane peine à retourner au texte pour prélever des indices qui l'aideraient à établir, conformément à la consigne donnée par son enseignante, le portrait des deux personnages principaux. Cette tâche, supposée l'aider à comprendre le sens du texte, occasionne chez Marwane une surcharge attentionnelle évidente : il ne sait comment la réaliser ni ne perçoit la relation entre cette sous-tâche et la tâche principale déjà annoncée (tenter de résoudre la devinette posée par le narrateur au lecteur). Le scénario de fin qu'il a imaginé en duo avec un autre élève ne semble pas le convaincre ou le satisfaire, les propos prudents par lesquels il introduit l'hypothèse du duo montrent à tout le moins qu'il a conscience de l'inadéquation de la proposition (bien qu'il ne l'explique pas). C'est Ibrahim, qui n'a pas travaillé en duo avec Marwane, qui exprimera l'incohérence de la proposition communiquée par Marwane :

*Marwane – c'est pas moi qui a mis l'idée / en fait / le rabbin a un couteau et menace le Grand Inquisiteur de le tuer s'il ne le laisse pas partir  
Ibrahim – oui mais / si il fait ça il va être coupable c'est sûr et certain*

Amené à reformuler ce qu'il a compris du texte à l'issue des échanges menés en classe, Marwane propose un rappel plus ou moins pertinent : la situation initiale est partiellement décrite (il omet l'explicitation du piège tendu par l'Inquisiteur), la situation finale fait l'objet d'un résumé correct, mais partiel à nouveau (Marwane ne dévoile pas de façon claire la stratégie adoptée par le rabbin pour déjouer le piège qui lui est tendu). Notons en outre que l'usage fait du mot « Rabbin » (avec une majuscule et sans déterminant) dans le rappel laisse penser que Marwane prend le « titre » du personnage pour son prénom. La confusion pourrait passer pour anodine, mais dans le cas présent, elle semble refléter une non-perception de la fonction du personnage, laquelle détermine implicitement la relation du rabbin à l'Inquisiteur. Ceci est sous



doute d'autant plus interpellant que le rappel prend place en fin de séquence d'apprentissage.

REFORMULATION PERSONNELLE FINALE : MARWANE

*J'ai compris que le Grand Inquisiteur était un homme méchant, qu'il voulait tuer Rabbïn. Le Grand Inquisiteur lui a dit qu'il va prendre deux papiers et écrire sur l'un « coupable » et sur l'autre « non coupable » et lui dit de choisir entre les deux papiers et Rabbïn a avalé le papier où il y avait écrit « coupable » et donc dans l'autre papier il y avait écrit « non coupable ». Maintenant Rabbïn est libre.*

A plusieurs reprises, quand on demande à Marwane s'il pense avoir bien compris l'histoire, il s'en tient à la réponse **un peu** sans parvenir à expliciter davantage. Au fil des diverses activités menées en classe, Marwane se tiendra la plupart du temps en retrait, n'osant pas communiquer les indices (pourtant intéressants) qu'il a trouvés. Relativement à la sélection des informations, il s'avèrera qu'il est capable de prélever un (ou deux) indice(s) pertinent(s), mais rarement davantage et surtout, qu'il n'a pas conscience de la nécessité de les mettre en relation. On sent qu'il doute constamment et qu'il ne sait jamais précisément ce qu'on attend de lui. Lorsque l'enseignante lui demande « Comment pourrais-tu faire pour vérifier, être sûr d'avoir bien compris ? », il avance un timide *Je sais pas comment expliquer*. Dans le même ordre d'idée, Marwane est incapable d'expliquer une démarche qu'il vient de mettre en œuvre ou un jugement appréciatif porté sur un texte ou sur une activité. Ne sachant pas comment s'y prendre, il adopte des stratégies d'évitement dans les démarches interactives (il assume le rôle du secrétaire...) comme dans les tâches individuelles (il reste passif ou consacre l'ensemble du temps à mettre en page sa feuille, chercher dans le dictionnaire...). Il a grand besoin d'une tutelle externe (celle de l'enseignant ou d'un pair).

Pris isolément, Jérémy rencontre les mêmes difficultés d'enrôlement dans une tâche : il exécute une consigne, le plus souvent rapidement, sans relecture et sans vérification. Ainsi, face aux devinettes de « Tiranïc », il formule des propositions qui se contredisent, mais ne s'en rend pas compte<sup>89</sup>. Divers signes nous renseignent sur une absence de familiarité avec les textes littéraires et leurs mécanismes. Ainsi, par exemple, il confond la nouvelle « Le cas de l'étrange employé » avec un exercice proprement scolaire :

*Enseignante – ce texte a quelque chose de particulier / avez-vous remarqué ?*

*Wendy – y a qu'une seule personne qui parle*

*[...]*

*Jérémy – il va falloir remplir nous-mêmes*

<sup>89</sup> Voir son écrit de travail en annexe n°29.

La réaction spontanée de Jérémie me paraît symptomatique d'un manque de clarté sur la nature des supports proposés à l'école, dans le cadre du cours de français, et sur le sens des tâches à réaliser. A plusieurs reprises, Jérémie semble avoir une hypothèse interprétative à proposer ; mais il éprouve toujours le besoin de vérifier auprès de l'enseignante (laquelle feint ne pas savoir). Sans doute n'a-t-il pas suffisamment confiance en sa propre capacité à comprendre et à interpréter ? Sans doute est-il aussi peu conscient de la possibilité de vérifier lui-même ses hypothèses par un retour au texte ? La tutelle externe s'impose à lui comme une évidence. Lorsque j'observe attentivement Jérémie en situation de compréhension d'un texte lu à haute voix par autrui ou au sein de la communauté interprétative, je constate qu'il s'engage davantage et prend part aux échanges avec un certain sens de l'à-propos. J'en déduis provisoirement que cet élève est mis en difficulté par la lecture silencieuse individuelle, par la compréhension de tâches auxquelles il est peu habitué (notamment celles qui nécessitent l'usage de l'écrit) et par la nécessité de « manifester » ce qu'il a compris, de traduire en quelque sorte le texte dans ses propres mots – il veut fréquemment intervenir pour montrer qu'une hypothèse ne tient pas la route, mais peine à s'exprimer clairement, ce qui contribue à l'énerver passablement.

Les données recueillies à propos de Mohamed au fil de cette quatrième séquence révèlent un lecteur dérouté par les textes ouverts, polysémiques. Sa première réaction une fois parvenu à la fin d'un texte de ce type est de dire *je ne sais pas c'est fini ?* C'est sans doute cette absence de familiarité qui explique que Mohamed abandonne rapidement l'exécution d'une tâche. On le remarque notamment dans le travail autour du « Tiranic » : la recherche, puis la mise en relation d'indices iconiques et textuels lui paraissent fastidieux. Son absence de prise sur la tâche le conduit à déclarer forfait précocement, tout en simulant une réelle activité de recherche. En situation de tâche individuelle, face à des problèmes de compréhension, Mohamed reste focalisé sur la seule recherche de la signification des mots inconnus. L'identification non automatisée des mots ralentit en outre fortement sa lecture. Si, au fil des activités, Mohamed restera parfois dans cette logique de « feinte », il va en même temps évoluer assez bien, au sein de la communauté interprétative, dans sa capacité à prendre la parole en classe pour reformuler, expliquer et développer une idée, une hypothèse de sens, mais aussi dans sa capacité à « profiter » de la discussion avec ses pairs pour prendre conscience de ses erreurs et revoir son avis. Quand il possède les connaissances expérientielles ou référentielles adéquates (ou supposées telles), Mohamed se révélera même un moteur pour le groupe. C'est notamment le cas dans le travail collectif sur le texte « Ils étaient dix ». Dès le 2<sup>e</sup> segment, Mohamed avance

l'hypothèse des brebis *parce qu'ils sentent le fromage* ; plus loin, il confirme sa proposition en sélectionnant les quelques segments textuels qui cadrent avec celle-ci (*des brebis, parce qu'ils sont serrés*). L'analyse des écrits, comme celles des échanges de classe, manifeste un besoin de mettre le texte en relation avec du vécu pour le faire signifier. Le caractère affectif de l'hypothèse interprétative explique la vigueur que mettra Mohamed à défendre son hypothèse dans la communauté des lecteurs, et cela en dépit des segments textuels isolés par des pairs pour contredire la proposition. Enrôlé dans la tâche, Mohamed suscite les interactions par lesquelles le texte va faire l'objet d'une première problématisation. Il éprouve toutefois encore quelques difficultés à prendre véritablement en compte les apports des autres et, ponctuellement, à considérer l'ensemble des éléments du récit pour en construire une compréhension globale sans chercher à plier le texte à sa première interprétation. Lors de la dernière activité, sur un texte plus long et plus complexe, « Tueur en série », Mohamed reprend à son compte les propos tenus par d'autres et hésite à avancer des éléments d'interprétation personnelle. Dans la lecture rétroactive de la nouvelle, il adopte d'emblée l'interprétation de l'élève avec lequel il fait équipe (en l'occurrence l'un des élèves les plus influents sur le groupe) alors que celle-ci s'oppose nettement à celle construite par le reste de la classe. Les premiers éléments de changement de posture et de comportement incitent à penser que Mohamed acquiert peu à peu une plus grande sécurité lecturale dès lors que les textes et les tâches proposés sont à sa portée.

Ainsi, les trois élèves identifiés en début de recherche comme relevant plutôt du premier profil ne se caractérisent pas seulement par des difficultés en termes de microprocessus, mais aussi par une perception floue de la nature des textes et des tâches qui leur sont proposés. Il importe toutefois de souligner que l'activité compréhensive et interprétative de ces élèves semble évoluer favorablement et tirer bénéfice des démarches répétées de problématisation collective des textes – c'est particulièrement le cas de Mohamed comme on l'a vu ci-avant.

Penchons-nous à présent sur le « produit » de la lecture des élèves identifiés en début de recherche comme relevant du deuxième profil. Ibrahim paraît de prime abord dérouté par les textes proliférants, dont la fin reste ouverte (notamment « Des traces dans la neige ») : dans la reformulation finale, il s'en tient dès lors à la « lettre » du texte et se contente de paraphraser des informations explicites sans prendre le risque d'explicitier ce qu'il a peut-être compris entre les lignes. Les textes réticents lui apparaissent comme un défi soumis à sa perspicacité ; il accepte plus volontiers de se prêter au repérage d'indices, à leur mise en relation, à la formulation d'hypothèses...

De même, il intègre avec aisance des compléments d'information historiques, fournis par l'enseignante, indications qui l'aident à comprendre la situation initiale du « Grand Inquisiteur » dont il propose une reformulation pertinente à destination du reste du groupe :

*Ibrahim – il y a eu quelque chose de grave dans la ville de Séville et on accuse le rabbin juif / le Grand Inquisiteur veut le faire passer en jugement // le rabbin doit pêcher un papier / c'est soit coupable / soit non coupable*

*Marwane – mais lui croit qu'il y a écrit coupable sur les deux*

*Enseignante – pourquoi ?*

*Marwane – parce qu'il l'aime pas*

*Enseignante – pourquoi ?*

*Ibrahim – parce qu'il a une grande influence sur les Juifs / c'est pour ça / c'est pour ça qu'il l'aime pas*

Il se révèle en outre capable d'inférer en cours de lecture, comme semble le révéler son exclamation lors de l'oralisation de la véritable fin du « Grand Inquisiteur » :

*Ibrahim - ah... pas mal c'est un intello / ben il est malin / nous on serait déjà tous morts*

Et, lors du retour réflexif sur l'activité d'anticipation menée sur ce même récit, Ibrahim analyse avec lucidité le cheminement du groupe au fil des diverses tentatives d'interprétation :

*Ibrahim – nous on croyait qu'il n'y avait pas d'issue / donc / on a / on a imaginé un peu n'importe quoi / on n'a pas bien réfléchi / on a trouvé une idée*

En somme, Ibrahim semble progresser réellement dans sa capacité à mobiliser différents processus et stratégies de lecture. Il prend place dans les échanges, qu'il stimule par ses nombreux apports constructifs. Ses principales difficultés touchent à l'interprétation de textes polysémiques et à la reformulation de la compréhension globale d'un récit problématisé en groupe-classe – il peine en effet à gérer l'activité résumante finale du « Grand Inquisiteur »<sup>90</sup>. De son côté, Thomas se distingue, comme l'illustre la reformulation personnelle finale ci-après, par sa capacité à rappeler adéquatement le sens global d'un récit, une fois que celui-ci a fait l'objet d'un « travail » de compréhension/interprétation collectif.

#### REFORMULATION PERSONNELLE FINALE : THOMAS

*Dans une ville, il y avait un Inquisiteur qui avait une influence sur les personnes de la ville ; mais un jour, il y a un crime et l'Inquisiteur accusa un rabbin qui lui aussi avait une influence sur les Juifs. Mais le rabbin a été au tribunal devant les juges qui ont dit qu'il n'y avait pas assez de preuves pour l'accuser, mais l'Inquisiteur trouva un piège pour piéger le rabbin. L'inquisiteur a marqué sur deux bouts de papier « coupable » et « non coupable » mais l'Inquisiteur avait marqué sur les deux papiers « coupable » et le rabbin le savait alors quand le rabbin a mis sa main pour prendre le papier et quand il a pris le papier il l'a avalé et dit : « si vous retirez le papier et qu'il y a marqué dessus « coupable » j'ai le papier « non coupable » et l'Inquisiteur ne savait plus rien dire et le rabbin fut délivré.*

<sup>90</sup> Voir reformulation finale en annexe n°29.

Il semble plus à l'aise dans les manifestations écrites de la lecture que dans les manifestations orales – il intervient assez peu dans les échanges, en dépit des propositions manifestement intéressantes qu'il pourrait formuler. Les écrits de travail se révèlent de ce point de vue nécessaires : c'est à travers eux que l'examineur peut se faire une idée plus précise du travail de compréhension de Thomas. A signaler encore à propos de cet élève : il est quelque peu déstabilisé par les textes ouverts, problématiques, mais, s'il est peu souvent à la source d'hypothèses d'interprétation, il parvient à prendre position par rapport à celles de ses pairs, à les intégrer et à les reformuler. En définitive, Ibrahim et Thomas se révèlent véritablement en progrès quant au déficit propre au profil de lecteur dont ils relèvent : une incapacité à saisir les liens sous-jacents et à inférer. Notons toutefois que ces progrès sont attestés dès lors que des données complémentaires, explicatives sont fournies par l'enseignante et que la démarche de compréhension est fortement guidée.

Cindy, Nargesse et Laura manifestent un lecture convergente avec leur profil d'entrée : celui-ci se caractérise par une compréhension trop globale, parfois établie en dehors des balises textuelles. Si Cindy se montre capable de sélectionner de façon pertinente des éléments dans un récit et d'activer à bon escient des connaissances antérieures, elle garde néanmoins une résistance forte à l'égard d'un travail de repérage minutieux d'indices ou de pièges (lecture rétroactive) qui demande à ses yeux trop d'attention et provoque l'ennui. Il n'est pas rare que cette jeune lectrice produise une interprétation « hors jeu » : amenée à reformuler sa compréhension finale après un débat d'interprétation, elle produira quasiment une nouvelle histoire, fruit de son imagination et comportant une morale que le texte ne suggère pas du tout, sans confrontation ni ajustement au contenu du texte. La reformulation personnelle finale qu'elle propose à l'issue du travail sur « Le Grand Inquisiteur » illustre, comme le montre l'extrait suivant, cette tendance à la surinterprétation.

REFORMULATION PERSONNELLE FINALE : CINDY

*Ce que j'ai compris de l'histoire :  
Qu'il ne faut pas mentir. Et que des fois la personne concernée et qui croit en Dieu et à son peuple doit croire dans ce qu'il dit. Le rabbin était non coupable depuis le début et l'Inquisiteur a menti au jury.*

Enfin, dans la communauté interprétative, Cindy se met très vite en retrait, ne laisse pas aisément les autres discuter de ses propositions et ne cherche pas à discuter celles des autres. Insatisfaite, elle en vient alors à porter une appréciation négative sur le texte, voire sur l'activité (*Moi j'aime mieux lire un texte en entier, j'aime pas m'arrêter*).

De son côté, Nargesse se révèle parfois capable de mettre des éléments en relation en respectant strictement les balises textuelles ; mais, le plus souvent, elle construit son interprétation sans tenir compte des droits du texte. Ainsi la lecture de la véritable fin de la nouvelle « Le Grand Inquisiteur » suscite-t-elle chez Nargesse une interprétation de type psychologique – *Donc ça veut dire qu'il est non coupable en lui-même*. Il faudra à Nargesse le soutien de ses pairs et de l'enseignante dans la reformulation pour réaliser l'inférence finale, ainsi que le montre l'extrait de transcription des échanges de classe suivant :

*Enseignante – qu'est-ce qu'il a avalé ?*

*Nargesse – le papier non coupable*

*Léonardo – mais non c'était deux fois non coupable sur les papiers*

*Nargesse – donc on l'a trahi [s'en suivent une relecture et une explicitation de la fin par l'enseignante]*

Toute l'aide apportée par le groupe ne conduit pourtant pas Nargesse à reformuler clairement le sens global de la nouvelle. Outre un problème d'identification du titre et de la fonction du rabbin (pointé semblablement chez Marwane), le rappel qui suit ne comporte aucune information sur la stratégie adoptée par le rabbin pour s'en sortir ; seule une reformulation très générale de la situation finale est proposée – en cela, Nargesse manifeste une compréhension trop globale, non fondée sur la prise en compte des divers indices textuels, caractéristique des élèves du deuxième profil identifié.

#### REFORMULATION PERSONNELLE FINALE : NARGESSE

<i>L'Inquisiteur est un homme très méchant et il veut tout faire pour que Rabbin meure. Mais à la fin Rabbin a été très intelligent en avalant le papier et voir si il est coupable ou pas.</i>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ailleurs, Nargesse éprouve une difficulté semblable relative à la perception de la situation de communication dans le début d'un récit (« Le cas de l'étrange employé »), celle-ci nécessitant d'inférer. La clarification à laquelle contribuent les échanges de classe ne permettra pas à Nargesse de dépasser cet obstacle : jusqu'au bout, le texte lui résistera.

Quant à Laura, cette lectrice partage avec les deux autres élèves du troisième profil le besoin de mettre les textes littéraires proposés en relation avec son expérience ou avec ses connaissances. En particulier, le texte « Des traces dans la neige » donne lieu à des liens avec divers films vus, le risque étant pour Laura de surimprimer un autre récit sur celui qu'elle lit, au départ d'un jeu d'échos parfois très ténus. Par ailleurs, comme Nargesse et Cindy, elle conservera une difficulté à reformuler le sens global du « Grand inquisiteur » en dépit du travail de compréhension mené collectivement, comme le révèle la reformulation personnelle suivante.

#### REFORMULATION PERSONNELLE FINALE

*Le rabbin était accusé d'un crime qu'il avait pas commis et après le rabbin a avalé le morceau de feuille où il y avait écrit « non coupable ». Donc après le jury a pris l'autre morceau de feuille où il y avait écrit « coupable » donc il est reconnu « coupable »*

Les deux élèves du quatrième profil, Arezou et Noémie Iman, ont été identifiées au début de la recherche comme étant de bonnes lectrices qui rencontrent toutefois des difficultés à verbaliser leurs démarches, à décrire leurs procédures, à justifier leurs propositions par un retour circonscrit au texte. Arezou manifeste un rapport à la fiction centré sur le caractère réaliste, vraisemblable des textes – ainsi, elle s'interroge à plusieurs reprises lors de la lecture de la nouvelle « Des traces dans la neige » : *C'est une histoire vraie ou pas ?* Elle se révèle en progrès au cours de cette quatrième séquence quant au prélèvement d'indices textuels pour appuyer une hypothèse interprétative. Ainsi, lancée dans la résolution de devinettes ou de récits sous forme d'énigmes (« Tiranic », « Ils étaient dix »...), elle saisit les informations pertinentes, les met adéquatement en relation entre elles et avec des connaissances antérieures – relativement à ces dernières, je remarque toutefois localement un déficit d'inhibition de certaines informations externes au texte. Son évolution dans la capacité à verbaliser son raisonnement sur un texte est, par exemple, perceptible dans l'écrit de travail relatif à la recherche de la solution de « Tiranic ».

#### ECRIT DE TRAVAIL AUTOUR DE « TIRANIC » : AREZOU

*Moi je pense qu'elle a été enlevée par le type avec le visage caché par le chapeau et le masque noir et qu'il a pris aussi le diamant parce que, à 21 heures, elle a disparu et à 21h15, le capitaine Craddock a vu un type avec un masque noir et il a aussi entendu un truc tomber dans l'eau. Ou bien c'est Di Crapo qui a pris le diamant, puisqu'il y avait une tache de grenadine près du coffre.*

On le voit, Arezou parvient à déplier les différents possibles interprétatifs et à suspendre pour un temps son jugement. De son côté, l'enseignante voit en elle une élève très participative, suscitant des interactions à propos des textes lus et y prenant volontiers part, qui s'interroge véritablement sur le sens ou la portée des textes découverts en classe et se montre capable de revenir sur ses propos pour les soumettre à la discussion et les revoir. Les pratiques interactives, les activités de négociation collective du sens d'un texte mobilisent particulièrement cette élève. Dans la communauté interprétative, elle est capable de discuter de la validité des hypothèses de lecture des autres, d'argumenter au départ d'appuis textuels, d'exprimer clairement son accord ou son désaccord et de n'émettre de nouvelle idée qu'une fois d'autres éléments trouvés. Elle semble avoir tiré profit des activités de familiarisation avec l'objet-livre : elle mobilise adéquatement l'indice que constitue une référence en

bas de page (plus précisément, le titre du recueil de nouvelles *Scènes de crimes*, de Brigitte Aubert) pour identifier le genre du texte en question (« Tueur en série ») – *Moi j'ai vu en dessous du texte il y a un nom, celui de celui qui a écrit le texte et il y a mis « Scènes de crimes »*. C'est Arezou qui, la première, lance l'idée d'une piste d'interprétation alternative à celle du récit de l'avant-meurtre d'un tueur en série : *Ils disent « minou », c'est peut-être un chien*, affirme-t-elle avant de rechercher des indices textuels supplémentaires et de relever certains segments, tels que « elle s'envole » (à propos de la victime), « le parc Monceau »... De même, elle entre spontanément dans la complexité, percevant lors de la lecture à rebours de « Tueur en série », que les mêmes segments d'un texte peuvent être à la fois des indices et des pièges pour le lecteur (elle insiste pour que les termes ambigus soient retranscrits dans les deux colonnes « pièges » et « indices »). Elle se montre en outre attentive au travail de l'écrivain, aux intentions qu'il poursuit ou aux effets qu'il programme (et à l'utilisation très fine du vocabulaire pour produire ces effets). Au fur et à mesure, elle prend conscience de la nécessité de conjoindre une posture de collaboration et une posture de méfiance (elle en vient même au final à expliciter cette nécessité de rester sur ses gardes tout en jouant le jeu). *En fait, à chaque fois qu'on trouve un indice, on trouve aussi un piège. C'est bien joué, bien mélangé, on est toujours entre les deux. Ça nous met le doute, c'est tout le temps en balance*. Au total, si Arezou est, depuis le début de la recherche, identifiée comme l'une des lectrices les plus performantes, il semble bien que, sous l'influence des textes et des dispositifs proposés dans la quatrième séquence, elle ait développé une conscience plus grande à la fois des difficultés posées par les textes, des stratégies de compréhension et du fonctionnement de l'activité de lecture littéraire.

Enfin, Noémie Iman fait figure de lectrice assez performante. Toutefois, elle conserve une tendance à ne proposer qu'une seule hypothèse alors même que les possibilités sont encore nombreuses, notamment à la première halte lors de la découverte du texte « Ils étaient dix » : *Je pense que c'est l'histoire d'un groupe ou une classe qui est en sortie et que ils sont dix. Et je dis ça parce que quand on est en sortie, on doit être bien rangés*. Lors des haltes ultérieures, elle s'en tiendra à la formulation d'une proposition, sans chercher à la justifier. En outre, si elle est moins à l'origine d'hypothèses interprétatives qu'Arezou, elle se caractérise en revanche par sa capacité à reformuler, à clarifier pour d'autres (et au départ des propositions avancées par d'autres). C'est principalement ce rôle de clarification pour d'autres qu'assume Noémie Iman au sein de la communauté interprétative – *Je pense que c'est un tueur en série qui regarde la personne qu'il va tuer. C'est un psychopathe ; donc il y a des gens qui le recherchent*.



#### 4.3.2.1.2. L'impact des textes choisis

L'instrument conçu pour analyser les données issues de la séquence quatre comporte un item relatif à l'impact des textes choisis, lesquels ont pour caractéristique commune d'offrir diverses résistances au lecteur, sur la compréhension qu'en construisent les élèves. De ce point de vue, une première observation porte sur le degré d'exigence des textes sur le plan des connaissances référentielles : on peut schématiquement opposer les textes du corpus qui nécessitent des connaissances dont les élèves disposent à priori – des textes culturellement « proches » – et les textes qui, pour être compris, impliquent l'acquisition simultanée de nouvelles connaissances. Les élèves rencontrent ainsi moins de difficulté à traiter « Le cas de l'étrange employé » – *Quand on parle de vampire, d'office c'est Dracula, c'est un classique* (Thomas) ; *Tout le monde a déjà vu des images de vampires* (Ibrahim) – ou « Tiranica » que « Le Grand Inquisiteur » – ce texte posera problème à la majorité des lecteurs en dépit des explications historiques apportées par l'enseignante.

Les textes à chute (et les dispositifs d'exploitation de ces textes) font l'objet d'une appréciation globalement positive : les retournements amusent (particulièrement dans le cas de « Tueur en série » – *C'est un texte très original : au début on croit que c'est un humain, le texte est doux, poétique, puis ça devient hard* (Arezou) ; *Le texte est bien, la chute est amusante, marrante. Il faut chercher pour trouver une histoire comme ça* (Noémie). Notons au passage la sensibilité qui se développe chez certains lecteurs au travail de l'auteur, le choix de textes à chute n'y étant sans doute pas étranger. On observe aussi un effet « cumulatif » qui se traduit, au fil des activités, par un changement de posture que manifestent les propos suivants : *On s'est méfié parce que chaque fois qu'il y a une histoire comme ça, on se fait attraper donc il y a moyen que ce soit autre chose* (Ibrahim) ; *Ça va peut-être être un piège encore* (Arezou). Les textes qui comportent des ellipses, qui conduisent à inférer, contribuent à accroître la conscience des stratégies de compréhension, ainsi que le révèle la réaction de Jérémie :

*Davina – mais on ne sait pas qui c'est*

*Enseignante – non / évidemment / il faut le deviner je ne vous poserais pas la question sinon / il y a des indices // et comment va-t-on s'y prendre ?*

*Jérémie – ben on va relire / on va regarder dans le texte*

Pour autant, certains de ces textes qui comportent une fin ouverte, complexe ou peu réaliste posent problème parce qu'ils nécessitent un rapport à la fiction que les élèves n'ont pas construit. En témoignent notamment les interrogations récurrentes d'une

bonne lectrice, Arezou, quand à la « véracité » du récit « Des traces dans la neige » : s'il s'agit d'une histoire vraie, la lectrice paraît davantage encline à s'engager dans sa lecture. Mais la réaction de Mohamed à la suite de la révélation de la fin d'un texte proliférant est, elle aussi, significative de ce point de vue : **Je ne sais pas, c'est fini ?**

On remarque en outre une attirance prononcée chez les lectrices (principalement celles du troisième profil) pour les textes qui favorisent une implication affective du sujet lecteur – le texte qui remporte l'adhésion de ce point de vue est « Des traces dans la neige » (les problématiques de la filiation adoptive et des Indiens suscitent une réaction affectivo-identitaire).

La brièveté des textes – s'ils le sont tous dans le corpus, certains le sont plus que d'autres – paraît favoriser l'attention des élèves aux indices textuels, les incite à rechercher des preuves et à s'interroger sur le sens de chacun des mots (ils localisent les segments pertinents plus aisément). Cet atout est particulièrement saillant dans le cas des devinettes et du texte bref « Ils étaient dix ». Enfin, « Tiranic » suscite une appréciation largement positive, mais il paraît également encourager à la relecture, à la mise en relation et à la confrontation d'informations, à l'adoption d'une double posture de collaboration et de méfiance (certains personnages mentent, mais le croisement des témoignages doit permettre au lecteur de formuler une hypothèse plausible). Ces effets bénéfiques du document iconique et textuel sont principalement attestés chez les « meilleurs » lecteurs ; Marwane ou Mohamed en revanche tentent de simplifier la tâche et se focalisent dès lors sur les illustrations, au détriment du texte (ont-ils conscience, à ce propos, que les images peuvent parfois fonctionner en contrepoint du texte ?).

#### 4.3.2.1.3. Les effets des dispositifs

Examinons à présent les principaux effets suscités par les dispositifs adoptés sur la compréhension/interprétation. Différents dispositifs ont en effet été proposés, certains d'entre eux à plusieurs reprises.

La **démarche de formulation d'hypothèses** sur le genre et le contenu du récit « Traces dans la neige » au départ de la couverture du recueil entraîne, sur certains élèves, l'effet négatif pointé par Catherine Tauveron (2005) à propos des pratiques d'anticipation lorsqu'elles sont proposées au départ de quelques bribes seulement (couverture, incipit...). Le renoncement aux premières hypothèses, bien que contredites par des indices textuels, peut s'avérer problématique. C'est notamment le

cas pour Arezou qui, bien que figurant parmi les bonnes lectrices de l'échantillon de sujets, fonde ses premières hypothèses sur l'illustration de couverture et ne cesse d'y revenir par la suite sans rechercher d'autres preuves textuelles.

Dans le cadre de l'exploitation de ce même récit de Sauerwein, **le travail d'inférence sur un morceau manquant** (reconstitution d'un blanc volontairement créé dans la présentation du texte) suscite chez Mohamed une perception brouillée de la chronologie des événements : en réalité, il ne parvient pas à saisir la visée de la tâche proposée ni, dès lors, à restaurer l'enchaînement textuel adéquat. Le problème, inhérent à la consigne de travail elle-même, touche, comme le montrent les travaux de Bonnéry (2007), à la l'absence d'appropriation (et, en amont, d'explicitation) des finalités d'une démarche, dont il faut bien reconnaître qu'elle est proprement scolaire.

Pour revenir au jeu des anticipations, **le dévoilement progressif d'un récit** consistant à traiter le texte par morceaux pertinemment isolés, à anticiper sur une suite possible et à construire pas à pas l'interprétation, stimule chez beaucoup d'élèves une attention accrue aux indices du texte. Ce dispositif semble susciter aussi une prise de conscience des opérations de lecture mises en œuvre – l'itinéraire du lecteur, le cheminement de la compréhension étant rendus visibles à travers les traces écrites collectées au fil de la lecture. Cette pratique, mise en place sur des textes qui piègent volontairement le lecteur, s'avère pourtant frustrer certains sujets, en particulier Cindy qui, focalisée sur la compréhension globale, résiste à un repérage minutieux, se décourage face à l'absence de sens immédiat (il lui faut, pour accepter de s'engager dans la lecture, être en mesure de faire signifier un texte d'entrée de jeu). Certains élèves (Cindy et Marwane en particulier) proposent des anticipations tous azimuts : les prédictions prennent la forme d'extrapolations, dans des scénarios interprétatifs qui laissent libre cours à une imagination peu soumise à la nécessité de préserver les droits du texte. Le renoncement à ces scénarios interprétatifs s'avère difficile par la suite (Touveron, 2005). Pratiqué après quelque temps sur un autre texte, le dévoilement progressif s'avérera gratifiant pour les élèves qui se révéleront plus rapides à trouver des solutions plausibles – c'est un effet de cumul bénéfique du point de vue de la sécurité lectorale. Notons en outre que certains élèves semblent perdre le fil de la compréhension qu'ils sont occupés à construire en raison de la contrainte à réaliser une sous-tâche en cours de dévoilement progressif – cela même si la sous-tâche en question devrait en principe constituer une aide pour faire advenir la compréhension. Nargesse cessera ainsi d'être disponible au texte qu'elle lit, « Le cas de l'étrange employé », à partir du moment où une consigne l'amènera à dresser un tableau en deux colonnes et à y organiser les hypothèses relatives à l'identité du

« candidat » d'une part et les indices textuels sur lesquelles reposent lesdites hypothèses d'autre part. Le même phénomène s'observe chez Marwane en relation avec la sous-tâche « établir le portrait du rabbin et du Grand Inquisiteur », supposée aider à concevoir un scénario de fin possible du texte : la difficulté semble accrue par la décomposition d'une tâche complexe en plusieurs sous-tâches (principalement parce que les élèves ne perçoivent pas que ces sous-tâches sont reliées entre elles). Si l'enseignant n'attire pas l'attention des élèves sur les liens à tisser entre les tâches, les élèves les plus en difficulté n'établissent pas ces ponts : ils sont mis en présence d'activités successives dont ils ne perçoivent pas les relations parce que celles-ci « ne sont pas reliées explicitement à un cheminement intellectuel progressif concourant à l'acquisition d'une notion » (Bonnéry, 2007 : 35). J'observe enfin que le dispositif de dévoilement progressif nécessite de nombreuses relances de la part des enseignantes pour clarifier des éléments du texte ou une consigne, expliciter des stratégies possibles...

**L'activité de conception d'un scénario de fin** (proposée sur « Le Grand Inquisiteur ») suscite chez Cindy et Marwane une interprétation non scolaire de la consigne, en raison d'une perception erronée du sens du dispositif. Tous deux décalent la tâche du côté de l'imagination pure sans prise en compte des balises imposées par le début du texte ; leur scénario de fin s'établit sans recherche de cohérence avec les informations livrées par le début du récit. Du coup, la tâche devient très (trop) ouverte et suscite :

- chez Cindy, l'échappée dans un « hors texte » en raison d'un « trop grand » engagement qui l'empêche de revenir ensuite aux balises du texte et de confronter, d'ajuster sa lecture au contenu du texte ;
- chez Marwane, une attitude de « conformité aux consignes »<sup>91</sup> (ici saisies partiellement) débouchant sur l'utilisation de scénarios issus de ses connaissances familières (films...) sans abstraction des indices du problème de départ (prélèvement des informations sur le contexte, sur les personnages, sur la situation) ; Marwane s'engage dès lors assez timidement dans la tâche et développe une conduite d'évitement de l'activité intellectuelle (il n'imagine pas une fin, mais s'en tient au prélude d'une fin).

Les élèves de l'une des trois classes s'engagent volontiers dans **l'activité de lecture rétroactive**, proposée sur la nouvelle « Tueur en série », lorsque celle-ci est suscitée spontanément par les premiers échanges et par la confrontation d'hypothèses

---

<sup>91</sup> L'expression est empruntée à Bonnéry (2007).

concurrentes ; mais elle paraît fastidieuse aux élèves d'une autre classe, en termes de coût attentionnel, quand elle prend la forme d'une consigne de travail imposée. Dans cette deuxième classe, les élèves semblent n'avoir rien à vérifier au moment d'entreprendre la lecture à rebours : en réalité, ils veulent bien croire que le héros du récit est un chat, et non un tueur en série. *C'est trop long, comme le texte est long, j'ai pas envie de le lire ni de chercher les indices, c'est trop long à faire* (Cindy). Le relevé des indices et des leurres apparaît comme une tâche fortement cadrée qui place les élèves les plus faibles en situation de réussite : elle est à leur portée parce que les opérations intellectuelles exigées sont maîtrisées (extraire des informations locales du texte) et qu'un développement du raisonnement n'est pas requis, la forme de la liste, de l'énumération laissant le choix aux élèves de reprendre les mots du texte ou de reformuler simplement des informations prélevées. Pour autant, le cadrage ne débouche pas sur une réalisation intégrale de la tâche : le relevé des indices et des leurres chez les élèves pris isolément reste largement incomplet. Ainsi, comme le montre Elisabeth Bautier en préface de l'ouvrage de Bonnéry, même si la mise en commun d'un tel exercice permettra, par la confrontation des éléments repérés par les uns et les autres, de déboucher sur un relevé plus exhaustif, sur un regroupement hiérarchisé et sur une synthèse, l'activité n'aura jamais permis à chaque élève que de « se saisir d'une partie du travail, d'une partie des savoirs en jeu, de faire valoir une compétence particulière, mais non de se saisir de l'objectif global [...], moins encore de pouvoir construire des savoirs dans leur cohérence et leur cumulativité nécessaires » (Bonnéry, 2007 : 14).

La **tâche de reformulation personnelle finale** suscite, on l'a vu, des difficultés propres à la gestion de l'activité résumante qui présuppose d'autres opérations intellectuelles (notamment chez Marwane, Ibrahim et Nargesse) ; mais elle s'avère aussi incontournable dans une perspective d'évaluation – la compréhension assez fine de Thomas ou la compréhension incohérente, partielle de Laura n'apparaissant par exemple qu'au travers de cette médiation.

Les dispositifs proposés font également la part belle aux interactions, considérées comme ressources essentielles pour coconstruire le sens des textes. Je constate les effets bénéfiques des **échanges collectifs** sur la compréhension à plusieurs niveaux :

- certains élèves (principalement les lectrices du quatrième profil) font évoluer leur compréhension en intégrant les apports des pairs (ils revoient, ajustent leur lecture ou trouvent des arguments supplémentaires pour la défendre) ;

- d'autres saisissent les échanges de classe comme une occasion de manifester leur non-compréhension (par exemple Laura, dans le travail sur « Des traces dans la neige ») ou leur désaccord (par exemple Noémie qui intervient à plusieurs reprises pour « corriger » des interprétations abusives) ;
- l'ensemble des sujets suivis mentionnent les interactions comme l'un des éléments d'appréciation positive du travail conduit – *On réfléchit plus, on parle ensemble et les idées des autres, ça t'aide, ça fait parfois changer d'avis* (Arezou).

Toutefois, je relève aussi quelques effets non désirés des interactions. Celles-ci jouent parfois un rôle de distracteur – la discussion se construit sans retour au texte – ou renforcent une difficulté à prendre en compte les éléments du texte : on le remarque notamment dans les retours réflexifs au cours desquels les élèves évoquent très peu les apprentissages rendus possibles par les interactions (l'impression de plaisir à échanger domine celle d'une recherche collective de sens), mais aussi dans certaines reformulations finales au sein desquelles le souvenir des hypothèses discutées semble parfois l'emporter sur l'interprétation retenue ou sur le « dit » du texte. En outre, comme j'ai tenté de le montrer ci-avant, certains élèves adoptent très vite l'avis d'un pair quand ils n'en ont pas de propre. Ce constat incite à préserver le plus régulièrement possible un temps de réflexion individuelle en amont des interactions. Enfin, du côté des enseignants, les échanges de classe soulèvent une autre difficulté, celle de respecter le cheminement interprétatif des élèves sans donner l'impression de valider des interprétations provisoires ou erronées. L'une des enseignantes donnera par exemple une consigne secondaire qui, involontairement, contribuera à entériner une interprétation face à laquelle plusieurs élèves sont (encore) en résistance :

*Enseignante – relève tous les éléments qui t'ont amené sur une fausse piste / tout ce qui t'a fait croire que les personnages étaient un sérial killer et sa victime / une femme*

Plus généralement se pose la question de la gestion des relances en cours d'interaction : celles-ci s'avèrent essentielles, mais leur gestion figure sans doute parmi les gestes professionnels les plus difficiles à poser.

Enfin, notons que la **lecture d'un récit à haute voix** par l'enseignante est largement plébiscitée par les élèves : celle-ci les aide à entrer dans le texte et à le comprendre – l'oralisation reposant elle-même sur des choix interprétatifs posés en amont par celui dont la voix « porte » le texte. Elle soulage bien évidemment les élèves qui peinent à identifier les mots avec rapidité. Pourtant, j'observe, chez les élèves du premier profil essentiellement, une difficulté de centration de leur attention pendant cette oralisation,

à fortiori lorsqu'ils disposent du texte sous les yeux (ils ne savent quel canal choisir, le visuel ou l'auditif). Les élèves des autres profils sont parfois mis en difficulté eux aussi lorsque l'enseignante interrompt sa lecture pour communiquer des informations complémentaires, telles que la signification d'un terme... : la navigation entre l'espace texte, l'oralisation du texte et l'intégration d'explications suppose des allers-retours que les élèves n'opèrent pas aisément, comme l'a notamment rappelé Francis Grossmann (2003).

#### 4.3.2.2. Deuxième axe : la clarification de l'activité de lecture

L'analyse des données issues de la quatrième séquence porte – il s'agit là du second axe retenu – sur les effets du choix de textes et des dispositifs d'exploitation au niveau, non plus de la compréhension/interprétation, mais de la clarification de l'activité de lecture ou de sa propre activité de lecteur. On se situe ici dans le domaine de la métacognition.

Les dispositifs adoptés dans la quatrième séquence comportaient une étape de retour réflexif visant à construire des connaissances sur la lecture littéraire au départ de son activité propre ou de celle des pairs. J'observe relativement à ces retours réflexifs un effet bénéfique chez plusieurs lecteurs. Ainsi, par exemple, Nargesse se focalise dans son écrit réflexif sur ce qui lui a posé problème à elle pendant la lecture, signe qu'elle s'approprie la démarche. Ailleurs, amenée à revenir sur la lecture de « Tueur en série », elle écrit *Il faut être super attentif. C'est parce qu'on n'a pas été attentifs qu'on a cru que c'était un humain*. Ces propos manifestent une représentation bien ancrée chez les lecteurs les moins habiles : la difficulté provient du lecteur, et non du texte ; un bon lecteur ne serait pas tombé dans le piège. Jérémy rétablira la balance : *Mais il donne pas beaucoup d'indices pour savoir que c'est un chat, donc même si on fait attention...* Le bénéfice du travail sur des textes résistants pourrait, comme le montre l'intervention de Jérémy, se situer notamment à cet endroit : ils montrent que les difficultés n'ont pas toujours trait aux lecteurs (Tauveron, 2004 et 2005) ; mais contribuent, parce qu'ils posent problème, à faire émerger des stratégies possibles pour dépasser ces difficultés.

Dire « ce que j'ai appris sur la lecture » se résume pour plusieurs lecteurs, particulièrement Marwane, Mohamed et Jérémy, à redire la solution, sans parvenir à expliciter comment celle-ci a pu être obtenue. Jérémy manifeste, par exemple, une faible conscience des apprentissages en cours lors du retour réflexif sur « Tueur en série » : *ça m'a pas appris quelque chose, à part de découvrir qui c'est, faire*

*l'inspecteur, c'est tout* (Jérémy). Les retours réflexifs rendent ainsi visible le manque d'appropriation réfléchie des savoirs et des démarches chez certains sujets. Invités à verbaliser ce qu'ils ont appris, à nommer les démarches qu'ils ont mises en œuvre, les élèves réagissent le plus souvent par rapport à leur appréciation de l'activité ou du texte et résistent à transférer les connaissances pourtant développées à propos de l'activité de lecture. Sans doute est-ce en partie lié à un problème d'explicitation des enjeux d'apprentissage de cette démarche par les enseignantes qui y voyaient vraisemblablement davantage un outil de recueil d'informations pour la recherche qu'une activité d'apprentissage pour les élèves et qui, dès lors, n'ont pas cherché à centrer l'attention des élèves sur les opérations cognitives nouvelles développées par la tâche de retour réflexif. On touche là à l'une des conditions d'efficacité des pratiques innovantes dans le domaine des interventions auprès des élèves en difficulté de lecture, condition qu'ont notamment mise en lumière Cèbe et Goigoux (2007), à savoir l'appropriation du sens d'une démarche par les enseignants. Une telle appropriation s'avère plus aisée lorsque la démarche est déjà quelque peu familière, relève du connu, se situe dans la zone de développement professionnel, quitte à en modifier la visée ou les modalités. De ce point de vue, je crois utile de souligner que les « retours réflexifs » avaient sans doute peu de place dans les pratiques habituelles des deux enseignantes partenaires.

En dépit de ces constats, il n'en demeure pas moins que les écrits réflexifs et les moments de mise en commun des observations des élèves favorisent l'explicitation de démarches de lecture, l'identification et la description des stratégies de compréhension. Certains écrits réflexifs à l'issue du travail sur « Le cas de l'étrange employé » – notons au passage que ce texte était l'occasion d'une troisième mise en œuvre du procédé de dévoilement progressif – révèlent par exemple une mise en évidence de connaissances sur l'activité de lecture : *On a lu par morceaux, c'est mieux. Si on ne coupe pas il n'y a pas de jeu. On a cherché qui c'était le candidat. Mais on ne dit pas clairement qui c'est. Dans la 3<sup>e</sup> partie, il y avait trop de choses sur les vampires, trop d'indices (cape noire...). Là on était sûrs que c'était un vampire (Ibrahim) ; On a fait des recherches dans le texte, on a relu le texte du début et quand il y avait un piège ou un indice, on s'arrête, on réfléchit pour voir où on met ça* (Noémie et Arezou).

Ce sont de telles observations qui permettront, *in fine*, dans la synthèse collective de classe, d'identifier une « méthode de lecture », d'en préciser les buts et d'en circonscrire les conditions d'application.



<p><i>Méthode de lecture : lecture en épisodes. On essaie d'imaginer la suite. Chercher qui était le candidat, enquêter sur lui en cherchant des indices. On laisse penser qu'il s'agit de Dracula mais on ne le dit pas =&gt; hypothèse. Lecture : gai parce qu'on a envie de connaître la suite</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### 4.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la quatrième séquence

En guise de synthèse, effectuons un retour à la grille de suivi conçue pour relever les modalités d'appropriation des textes au quotidien et concentrons-nous sur les questions de recherche posées en relation avec les données issues de la quatrième séquence. Deux variables sont en effet examinées, le choix des textes et les dispositifs d'exploitation, quant à leurs effets sur la compréhension/interprétation d'une part et sur la clarification de l'activité de lecture d'autre part.

Les textes résistants sélectionnés dans la quatrième séquence faisaient peu partie du répertoire familier des lecteurs suivis dans le cadre de cette recherche-action. Ces derniers manifestent, comme on l'a montré, un rapport à la fiction qui peut parfois constituer un blocage pour aborder des textes résistants. Pourtant, je relève, parmi les atouts de ces supports, le rôle important qu'ils peuvent jouer dans la prise de conscience des origines plurielles des difficultés de lecture (opération de « déculpabilisation ») et dans la construction et l'explicitation de stratégies de compréhension qui aident à traiter les obstacles, à faire advenir une interprétation possible, plausible. La brièveté des supports choisis favorise en outre la problématisation des textes littéraires et leur diversité (thématique, générique) présente l'avantage d'accroître les chances de développer la motivation interne du lecteur, son engagement dans les textes. Il s'agit pourtant, relativement aux textes « subtils », d'entendre la question soulevée par Elisabeth Nonnon : de tels textes appellent « un type de lecture sans doute éloigné de leurs modèles de lecteur », ils correspondent à un « type d'usage où ils sont le plus en échec, faut-il pour cette raison le développer comme aide privilégiée ? » (Nonnon, 2007 : 25). Nos dispositifs font la part belle aux textes de ce type – j'en ai justifié le choix plus haut – mais en articulant des critères de complexité (délibérément recherchée et paramétrée) à des critères d'attractivité – de ce point vue, le corpus des textes exploités n'est donc pas seulement constitué de textes subtils ou retors. Il n'en demeure pas moins que l'objection mérite d'être prise en compte – j'y reviendrai dans les développements conclusifs.

Les dispositifs proposés comportent pour principaux intérêts (1) la progression d'une démarche allant de la compréhension individuelle, le plus souvent par le recours à des écrits de travail souples et peu exigeants cognitivement, vers la problématisation

collective ; (2) la réitération d'une même activité ou d'une même démarche afin de « stabiliser les formats » (Cèbe et Goigoux, 2009) et de renforcer l'estime de soi par l'expérience de la « réussite », et (3) l'intégration de moments de réflexivité qui contribuent à la clarification de la nature de l'activité de lecture comme processus cyclique. Si l'on considère l'ensemble de ces aspects, il apparaît que les dispositifs mis en place font véritablement progresser les élèves, particulièrement ceux qui relèvent des deuxième et quatrième profils. En revanche, ces dispositifs ont pour limites (1) de susciter parfois le cumul d'opérations intellectuelles qui nuisent au développement de la compréhension/interprétation (particulièrement lors des activités qui nécessitent de reformuler par écrit une interprétation) ; (2) de ne pas prendre suffisamment en charge la construction de la « posture d'appropriation réfléchie des savoirs » (Bonnéry, 2007) – du coup, les élèves ne perçoivent pas assez les visées des tâches, les relations entre les tâches, les apprentissages que celles-ci génèrent ; et (3) de soutenir trop peu certains lecteurs dans la centration de leur attention en amont de la tâche. De ce point de vue, il y a lieu, en équipe, avec les enseignantes partenaires, (1) de clarifier le rôle des moments de retour réflexif et de convenir de modes de conduite de ces moments de façon à « faire des outils métacognitifs un véritable moyen de développement pour les élèves, et non des interventions formelles couteuses en temps, au détriment de l'activité elle-même », ce qui accentuerait le décalage entre les bons et les mauvais lecteurs au lieu de le combler (Nonnon, 2007 : 25) et (2) de réfléchir aux moyens possibles pour renforcer, principalement chez les lecteurs du premier profil qui sont en difficulté à ce niveau, la perception des attentes liées aux tâches et celle des apprentissages en cours. On s'oriente notamment vers la combinaison de tâches standardisées impliquant des opérations cognitives maîtrisées et de tâches moins standardisées favorisant la problématisation personnelle des textes, mais accompagnées d'un cadrage moins diffus quant aux finalités visées. Enfin, certains élèves, principalement ceux du troisième profil, ont besoin d'être davantage entraînés à distinguer plus clairement le texte du hors-texte, le jeu de la lecture littéraire du « hors-jeu ».

## **5. Séquence 5 : élaborer un modèle de la lecture, outil de travail évolutif, pour clarifier rétrospectivement la lecture au départ de son activité propre**

La cinquième séquence est étroitement reliée à la quatrième, dont elle constitue le prolongement. Elle porte exclusivement sur l'axe de la métacognition. Les élèves sont en effet amenés à opérer la synthèse de l'ensemble de leurs découvertes sur l'acte de lire et à élaborer sur cette base un modèle « provisoire » de la lecture, qui puisse être transféré dans les activités ultérieures de lecture. En ce sens, le modèle pourrait constituer un « outil de travail évolutif ».

### **5.1. Objectifs de la séquence<sup>92</sup>**

Le dispositif exploité dans le cadre de cette séquence s'appuie sur les travaux, décrits dans la première partie de la thèse, relatifs au développement de la métacognition en lecture. Plusieurs chercheurs, dont Martine Rémond, ont en effet mis en lumière, la possibilité et l'intérêt de développer chez les lecteurs une meilleure connaissance du fonctionnement des processus cognitifs impliqués dans la lecture afin que ceux-ci soient davantage en mesure de les mettre en œuvre et d'en contrôler l'utilisation. Les expériences menées à ce sujet relèvent principalement de l'enseignement réciproque ou de l'enseignement explicite de stratégies de compréhension. Elles reposent sur l'idée que les opérations constitutives de la lecture peuvent être isolées et amenées à la conscience au départ de l'action propre. Les chercheurs ont aussi mis en lumière le rôle important, dans cette prise de conscience, des interactions et de l'étalement progressif de l'enseignant qui dirige les échanges.

Pointée comme « déficitaire » auprès de la totalité des sujets suivis dans le cadre de cette recherche, la métacognition (ou autorégulation) semblait devoir faire l'objet d'un entraînement particulier. Rappelons que, lors des séquences antérieures, les élèves suivis ont été confrontés à plusieurs occasions à des tâches réflexives : lire des scènes de lecture issues de la littérature de jeunesse pour se confronter à des « héros lecteurs » et rédiger à son tour un autoportrait de lecteur ; lire une fiction métanarrative en dévoilement progressif et pratiquer le journal de lecture dialogué avec un pair ; prendre part à un entretien individuel avec la chercheuse à propos de la lecture d'une nouvelle résistante et des réponses produites dans un questionnaire de lecture ; effectuer un retour réflexif sur diverses activités de lecture menées en classe afin

---

<sup>92</sup> Le premier point concerne exclusivement les objectifs de la cinquième séquence, non les supports. Cette séquence ne mobilise en effet aucun texte littéraire, mais s'appuie sur l'ensemble des textes exploités dans les séquences précédentes.

d'expliciter les stratégies, les processus qu'ils pensent avoir mobilisés... Dans cette cinquième séquence, il s'agit de modéliser, de conceptualiser au départ de l'ensemble des observations engrangées jusque là.

## 5.2. Présentation des étapes du dispositif

Le tableau qui figure ci-après présente de façon succincte les étapes constitutives du cinquième dispositif ; celles-ci sont présentées de façon plus détaillée ensuite.

<b>Séquence 5 : élaborer un modèle de la lecture, outil de travail évolutif, pour clarifier rétrospectivement la lecture au départ de son activité propre</b>		<b>6 séances</b>
<b>Étapes du dispositif 5</b>	<b>Description de la tâche, de la démarche</b>	<b>Buts – justifications</b>
<p>1<sup>re</sup> étape : une synthèse des découvertes sur la lecture</p> <p>2<sup>e</sup> étape : classement individuel, puis collectif, des constats</p> <p>3<sup>e</sup> étape : amplification du tableau par l'intégration du modèle précédent</p> <p>4<sup>e</sup> étape : conception d'un nouveau modèle de la lecture</p>	<p>Synthèse des découvertes sur la lecture/le lecteur</p> <p>Classement individuel, puis collectif des observations selon qu'elles relèvent du texte, du lecteur ou du contexte (tri, regroupement, classement hiérarchique, reformulation globale...)</p> <p>Intégration au classement des découvertes engrangées dans le modèle de la lecture issu de la première année de l'intervention</p> <p>Transposition sous forme de schéma : conception d'un nouveau modèle de la lecture</p>	<p>Partir de l'observation de sa propre action (ou de l'action collective) pour clarifier la nature de l'acte de lecture, les processus cognitifs et les stratégies impliqués dans la lecture</p>

Dans un premier temps, les élèves rassemblent dans un tableau de synthèse l'ensemble de leurs découvertes relatives à la lecture ou au lecteur (ce qu'il fait quand il lit, essaie de comprendre, anticipe, vérifie...). Ces observations proviennent des traces collectées lors des moments de retour réflexif (individuels et collectifs) des séquences antérieures. Dans un deuxième temps, les élèves sont amenés à classer ces découvertes, individuellement d'abord, en grand groupe ensuite, selon que celles-ci relèvent du texte, du lecteur ou du contexte : cette opération de tri implique d'effectuer des regroupements, des classements hiérarchiques, voire de reformuler de façon plus globale certaines composantes de la lecture. Un troisième moment conduit les élèves à intégrer à leur classement les observations posées lors de la première séquence, laquelle avait débouché sur une première modélisation provisoire de la lecture. Les « modèles » conçus alors consistaient en une liste de constats provenant de l'exploitation des images et des scènes de lecture et de la lecture d'une fiction

métanarrative, *Le petit buveur d'encre rouge*, au moyen d'un journal dialogué. Rappelons que cette première séquence s'est déroulée lors de la première année de l'intervention : il apparaît donc nécessaire d'aider les élèves à remobiliser leurs souvenirs (les documents exploités sont à nouveau montrés, le précédent modèle de la lecture est affiché et commenté en classe...). Enfin, lors d'une quatrième étape, l'enseignant guide le groupe dans l'élaboration d'un nouveau modèle de la lecture : celui-ci peut prendre la forme d'un schéma ou d'une fiche-mémo, il est conçu comme un outil évolutif susceptible de devenir, pour l'élève et pour la classe, un véritable instrument de travail auquel se référer pour planifier ou analyser une démarche de lecture. On pourra supprimer, regrouper, reformuler, ajouter... des éléments en fonction des besoins, des découvertes, de l'évolution dans la désignation des notions et concepts. Les enseignants font toutes deux le choix de conduire l'ensemble du dispositif d'entrée de jeu avec le grand groupe – le collectif leur apparaissant comme un facteur facilitateur face à une telle démarche de modélisation progressive.

### 5.3. Traitement des données recueillies lors de la cinquième séquence

#### 5.3.1. Outil d'analyse et d'interprétation des données

Les traces recueillies dans le cadre de la cinquième séquence sont des productions collectives de classe. L'instrument d'analyse conçu pour analyser ces données se centre sur l'une des dimensions du programme d'intervention, la métacognition, et sur l'axe d'analyse qu'est le développement de connaissances relatives (1) à l'acte de lire et (2) aux procédures utiles pour construire le sens des textes.

INSTRUMENT POUR L'ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DE LA SÉQUENCE 5		
Dimensions du programme d'intervention	Axes d'analyse des données de la séquence	Questions de recherche
Dimension métacognitive	Connaissances relatives à l'acte de lire et aux procédures de construction du sens	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles composantes de la lecture sont identifiées ? Quels opérations, processus ou stratégies sont amenés à la conscience ?</li> <li>▪ Comment les élèves classent-ils leurs observations sur l'acte de lire ?</li> <li>▪ Comment les organisent-ils au sein d'un modèle de la lecture ? Quels sont les effets sur les représentations des élèves du passage d'un premier modèle à un second ?</li> <li>▪ Quels rôles jouent les interactions et l'étayage de l'enseignant de ce processus de modélisation ?</li> </ul>

Dans l'interprétation des données, j'ai tenté de cerner les composantes de la lecture que les élèves retiennent prioritairement à l'issue d'un dispositif qui cherche à amener à la conscience des opérations de lecture mises en œuvre implicitement dans un premier temps. Je me suis également intéressée à la façon dont les élèves trient leurs observations et les organisent dans une synthèse : quels regroupements, suppressions ou reformulations effectuent-ils ? J'ai également tenté de cerner l'impact, au niveau des représentations de la lecture, du passage d'un premier modèle à un second : ce mouvement incite-t-il les élèves à construire une représentation plus complète, plus complexe, plus nuancée de l'activité de lecture que celle qui caractérisait plusieurs d'entre eux en début de recherche (la lecture est une activité d'identification de mots, voire de lettres ; l'essentiel est de comprendre tous les mots) ? Enfin, j'ai cherché à définir le rôle joué par les interactions et par l'étayage progressif de l'enseignant dans l'ensemble du processus de modélisation.

### 5.3.2. Analyse et interprétation des effets de la cinquième séquence

La première étape du travail consiste pour les élèves à rassembler des découvertes mises au jour lors d'activités antérieures, mais aussi à s'accorder sur une manière de les nommer. L'exemple de synthèse ci-après illustre la forme qu'a prise cette démarche dans l'une des trois classes. Le texte, proche de la formulation collective des élèves, a néanmoins fait l'objet d'un retravail de l'enseignante afin que les élèves puissent disposer dans leurs documents d'une trace structurée de l'activité.

EXEMPLE DE SYNTHÈSE RÉALISÉE COLLÉGIALEMENT LORS DE CE RETOUR RÉFLEXIF

<b>Ce que nous avons fait en classe</b>	<b>Ce que nous avons appris : sur la lecture, sur le rôle du lecteur</b>
« Des traces dans la neige » (lire en faisant des pauses)	<p><i>C'est plus facile quand le prof lit l'histoire à haute voix :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• on comprend mieux parce que le prof lit bien et met les intonations ;</li> <li>• s'il y a un mot difficile, le prof s'arrête et explique, donne des exemples ;</li> <li>• on reste mieux concentré (mais à l'inverse, certains se déconcentrent plus vite quand le prof lit à haute voix) ;</li> <li>• on visualise mieux l'histoire (on se fait un cinéma mental qui aide à imaginer la suite).</li> </ul> <p><i>Plusieurs fois, le prof a arrêté la lecture et nous avons dû imaginer la suite :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• il faut chercher des informations et des indices pour comprendre et pour combler les blancs, faire le lien entre le début et la fin (mais on peut aussi faire fonctionner son imagination) ;</li> <li>• ça met un suspense : on a envie de connaître la suite ;</li> <li>• on est surpris quand on entend la vraie suite.</li> <li>• Lire, c'est parfois découvrir un autre monde.</li> </ul>

Ce que nous avons fait en classe	Ce que nous avons appris : sur la lecture, sur le rôle du lecteur
« Ils étaient dix » (lire en faisant des pauses)	Il faut chercher des indices pour formuler une hypothèse (= imaginer) sur l'identité réelle d'un personnage (quand on ne nous dit pas qui est le personnage). On a dû vérifier nos hypothèses en trouvant des preuves. Il fallait voir si cela correspondait.
« Le Grand Inquisiteur » (résoudre une énigme et imaginer la fin)	Nous avons dû imaginer la fin : <ul style="list-style-type: none"> <li>• suspense (voir plus haut) ;</li> <li>• ça nous a appris à nous mettre à la place du personnage de l'histoire (on devient le héros, on joue le rôle, on peut ressentir des émotions) ;</li> <li>• ça nous apprend à imaginer une suite ;</li> <li>• c'était difficile parce qu'il fallait tenir compte du début de l'histoire.</li> </ul> On a compris que la fin d'une histoire était toujours un endroit important : la fin peut nous surprendre, nous aider à comprendre tout le texte ou à le comprendre autrement (d'une autre manière).
« Tiranic » (résoudre une énigme)	Ça nous a appris à collecter les éléments, les indices du texte et de l'illustration, un peu à la manière d'un détective, et à les utiliser pour résoudre l'énigme. Ça nous a aussi appris à observer attentivement les illustrations, à être attentif à chaque détail. On a dû mettre en ordre les étapes du récit dans notre tête.
« Le cas de l'étrange employé » (lire en faisant des pauses, en formulant des hypothèses)	On a dû imaginer l'identité d'un personnage « masqué » (le texte nous cache qui il est vraiment) en recherchant des indices et en formulant des hypothèses. Lire, c'est un peu comme mener une enquête (il faut chercher, parfois relire, être attentif aux indices et formuler des hypothèses) On peut découvrir qui est vraiment un personnage, même quand le texte ne le dit pas clairement. On peut s'aider de ce qu'on sait (par exemple si on sait à quoi ressemblent les vampires), de ce qu'on a appris dans les livres, les séries ou les films. On fait appel à notre mémoire. On réfléchit avec les autres ; on parle ensemble ; on écoute les idées des autres : les idées des autres peuvent aider ; parfois ça nous fait changer d'avis. Certains préfèrent réfléchir d'abord seuls, puis mettre les idées en commun dans un groupe. On a envie de savoir la fin : pour certains, ce n'est pas gai de devoir s'arrêter en cours de lecture (ça nous ronge !) ; pour d'autres, c'est comme un jeu. Parfois, l'auteur s'amuse à nous « piéger » en ne nous disant pas tout. On peut essayer de deviner, mais il faut toujours se méfier (on croit avoir trouvé, et puis c'est encore autre chose).
« Tueur en série » (lire en « marche arrière »)	On a découvert : <ul style="list-style-type: none"> <li>• qu'il ne faut pas toujours croire « un truc » directement (il faut se méfier de ce qu'on raconte dans le texte) ;</li> <li>• que, parfois, le texte veut nous faire croire une chose pour nous montrer ensuite que ce n'est pas vrai (il nous mène sur de fausses pistes, il joue avec les mots pour nous piéger) ;</li> <li>• que même quand le texte nous piège, il donne des indices qui, si on est attentifs, nous aident à comprendre (parfois, il n'y a pas beaucoup d'indices, c'est encore plus dur ; parfois aussi le texte est long, c'est plus difficile de trouver tous les indices et de faire des liens) ;</li> <li>• que le texte peut nous mettre en balance parce qu'il donne des indices sur ce qu'il faut comprendre, mais en même temps, il place des pièges..., alors ça met le doute.</li> </ul> On a dû relire le texte : <ul style="list-style-type: none"> <li>• il faut revenir et revoir ; puis, ça devient clair (on a compris grâce à la fin) ;</li> <li>• on a fait des listes (les indices et les pièges) qui expliquaient mieux</li> </ul>

<b>Ce que nous avons fait en classe</b>	<b>Ce que nous avons appris : sur la lecture, sur le rôle du lecteur</b>
	<p><i>le texte.</i></p> <p><i>La lecture à haute voix, ça nous permet :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de retenir mieux ;</i></li> <li>• <i>de comprendre plus vite ;</i></li> <li>• <i>d'entretenir le suspense (grâce à l'intonation).</i></li> </ul>

On observe tout d'abord que les élèves amorcent à plusieurs reprises leur commentaire d'une activité par l'évocation des démarches de lecture mises en œuvre (« on a dû... imaginer la fin, rechercher l'identité d'un personnage masqué, lire en marche arrière »). Ces démarches, tâches ou modes de lecture, imposés par les consignes données, sont décrits succinctement, parfois commentés, sans doute dans le but de raviver les souvenirs et d'établir une base de travail commune (une manière de désigner ces modes de lecture sur laquelle tout le monde s'accorde). De manière générale ensuite, les élèves semblent se focaliser, dans leur synthèse, sur différents paramètres :

- les dispositifs didactiques (lecture en dévoilement progressif, lecture rétroactive...);
- les différentes manières possibles d'entrer dans les textes, quel que soit le dispositif didactique retenu (lecture à haute voix haute ou silencieuse, avec ou sans interactions pour les problématiser...);
- les effets variables, selon les lecteurs, produits par certains dispositifs (le dévoilement progressif du texte semble par exemple stimuler certains lecteurs, mais en frustrer d'autres);
- les postures que les activités conduisent à adopter (collaboration et méfiance, participation et distanciation...).

En cela, la synthèse collective de cette classe manifeste une attention à une pluralité d'aspects – ce qui est le signe d'une représentation progressivement clarifiée non seulement de l'activité de lecture, mais aussi des apprentissages visés par les démarches d'enseignement proposées. Notons au passage que l'activité de lecture qui se trouve ici caractérisée par l'analyse de l'action propre n'est à aucun moment qualifiée (ou considérée) spécifiquement en tant que *littéraire* – les élèves ont-ils conscience des particularités de cette lecture et des dispositifs qui permettent de la pratiquer, de l'exercer en classe ?



Différents concepts sont intégrés dans la synthèse, manifestation d'une ébauche de modélisation de l'acte de lecture, mais ils le sont le plus souvent sous l'influence de l'enseignante. Celle-ci prend d'ailleurs soin d'expliquer les notions, les concepts utilisés. « Formuler des hypothèses » est par exemple considéré comme un équivalent d'« imaginer », avec toute l'ambiguïté de ce terme en matière de lecture, en particulier pour des élèves qui ont parfois tendance à interpréter les textes sans prendre en compte les balises imposées par ceux-ci<sup>93</sup>.

Enfin, la synthèse est aussi « remarquable » par les propos qu'elle inclut sur le fonctionnement des textes, sur les difficultés qu'ils peuvent poser aux lecteurs. Les obstacles, les doutes sont ici reconnus comme un passage obligé de toute lecture littéraire : comprendre impose parfois de commencer par ne pas comprendre ou par comprendre erronément. Certaines difficultés sont mises en relation avec des procédures qui peuvent permettre de les dépasser. Outre le bénéfice en termes de clarté cognitive, cette reconnaissance du rôle de la non-compréhension ou du doute contribue probablement à renforcer la sécurité lectorale des élèves. Relativement aux difficultés potentiellement posées par les textes aux lecteurs, pointons l'omission, dans la synthèse, des textes polysémiques, dont la fin résiste et qui se prêtent à plusieurs interprétations possibles. Les élèves ont pourtant rencontré des récits de ce type dans les activités qui précèdent. On peut formuler l'hypothèse d'une « adhérence » encore à construire à cette posture de lecture, il est vrai peu confortable pour de jeunes lecteurs peu habitués à ce genre de textes.

Dans l'étape qui suit, les élèves sont amenés à réorganiser les éléments de leur synthèse de façon à les classer selon les composantes de la lecture auxquelles ils ont trait : le contexte, le texte ou le lecteur.

EXEMPLE DE TABLEAU « CLASSONS, PARMI NOS OBSERVATIONS »

<b>Ce qui relève du contexte de la lecture (environnement, circonstances...)</b>	<b>Ce qui relève du texte</b>	<b>Ce qui relève du rôle du lecteur (ce qu'il fait pour lire et comprendre)</b>
<i>Si le prof lit à haute voix, on comprend mieux. Travail en groupes ou toute la classe: nous discutons, nous échangeons nos idées. On reçoit à prêter d'un copain (une copine) un livre qu'il a bien aimé. Ça nous donne envie de le lire.</i>	<i>La 1<sup>re</sup> et la 4<sup>e</sup> de couverture nous donnent une idée générale sur le contenu du livre, peuvent attirer le lecteur. Les illustrations nous donnent des infos et peuvent nous attirer. Si le texte est découpé en parties, cela crée du suspense.</i>	<i>On découvre un autre monde, on oublie un peu sa vie. On fait fonctionner notre imagination. On visualise, comme un cinéma dans sa tête On se met à la place d'un personnage, on devient le héros. On est « à fond dedans », ça crée des émotions en nous: du stress, de la peur...ça donne envie de continuer à lire. Parfois, l'émotion du livre ne correspond pas à ce qu'on vit, ça nous dérange.</i>

<sup>93</sup> On sait combien l'activité de paraphrase de notions théoriques abstraites en vue de leur compréhension par les élèves pose de nombreux défis aux enseignants.

<b>Ce qui relève du contexte de la lecture (environnement, circonstances...)</b>	<b>Ce qui relève du texte</b>	<b>Ce qui relève du rôle du lecteur (ce qu'il fait pour lire et comprendre)</b>
	<p><i>L'auteur essaie de nous piéger: il nous cache des informations, p.ex. l'identité du personnage. Parfois il nous donne des fausses pistes.</i></p> <p><i>L'auteur nous donne des indices (parfois cachés) pour comprendre.</i></p>	<p><i>On cherche des indices, comme un détective, quand le texte ne dit pas tout. Pour cela on relit certains passages ou tout le texte.</i></p> <p><i>Parfois on va trop vite sur une fausse piste. On ne doit pas croire la première chose qu'on comprend: on doit chercher plus loin pour vérifier.</i></p> <p><i>On imagine la suite en tenant compte du début de l'histoire.</i></p> <p><i>On utilise notre mémoire: on fait le lien entre le début et la fin.</i></p> <p><i>On fait des liens avec ce qu'on connaît déjà; ce qu'on vit, ce qu'on a vu à la télé; ce qu'on a lu dans d'autres livres.</i></p> <p><i>On réagit suivant nos goûts, nos passions, nos dégouts...</i></p>

Ce qui retient mon attention, lorsque je considère le classement qui précède à la lumière de la synthèse des découvertes réalisée en amont, concerne tout d'abord la disparition de plusieurs items. Certains d'entre eux font l'objet de reformulations généralisantes, mais d'autres ont manifestement été oubliés ou écartés délibérément. Ainsi, par exemple, le pôle « contexte » ne comporte-t-il que des observations relatives à l'environnement physique ou à l'entourage du lecteur – les constats, pourtant assez fins, posés à propos des dispositifs didactiques ne sont pas réintégrés. Du côté du pôle « texte », les élèves intègrent le rôle éventuel de la couverture ou des illustrations ainsi que quelques difficultés potentiellement posées par les textes, mais circonscrites de façon très générale au moyen du couple « fausses pistes / indices » – la lecture rétroactive a tellement marqué les élèves que ceux-ci semblent considérer qu'il soit possible, ou nécessaire, de traiter les récits comme des constructions reposant sur des indices et sur des leurres à débusquer (une telle représentation, si elle s'étendait à toute lecture de tout texte, pourrait se révéler abusive). Enfin, les constats repris en relation avec le pôle « lecteur » sont quant à eux plus nombreux et plus développés. On retrouve schématiquement :

- des entrées relatives aux postures de lecture, avec une mise en évidence du mode de l'identification (celui auquel les élèves s'adonnent plus volontiers), qu'ils évoquent comme l'un des facteurs susceptibles de les inciter à lire, mais qu'ils mettent aussi en relation avec la compréhension des textes ;
- des entrées en lien avec les attitudes de lecture, essentiellement l'implication évoquée au travers des manifestations d'affectivité, et l'appréciation, évoquée

de façon plus implicite, dont les élèves reconnaissent qu'elle peut se déployer dans des sens divers selon les lecteurs et selon les textes ;

- des entrées relatives aux processus de lecture – principalement la représentation mentale<sup>94</sup> (« on visualise ») ; le prélèvement, la mémorisation et la mise en relation d'informations (« on cherche des indices », « on utilise notre mémoire ») ; la formulation d'hypothèses, la prédiction (« on imagine la suite ») ; l'inférence (« on cherche des indices quand le texte ne dit pas tout ») et la mobilisation de connaissances (« on fait des liens avec ce qu'on connaît déjà... ») ;
- des entrées se rapportant à quelques stratégies de lecture (la relecture partielle ou totale ; la nécessité de vérifier...) et à la prise de conscience du caractère cyclique de la lecture (« on ne doit pas croire la première chose qu'on comprend » manifeste la conscience de la nécessité éventuelle de remettre en cause une hypothèse ou une interprétation).

Assez peu d'éléments du 1<sup>er</sup> modèle<sup>95</sup>, issu de la première séquence, sont intégrés au modèle présent : ce sont principalement des aspects liés au contexte (le prêt d'un livre, l'écoute d'une histoire lue à voix haute par un tiers...) ou au mode de lecture par identification (l'impression de rentrer dans l'histoire, le rapport au temps...) qui font l'objet d'une reprise. Plusieurs éléments, pourtant intéressants, touchant aux éventuelles difficultés (longueur des phrases, lexique, inadéquation en termes d'âge ou de centres d'intérêt), au rapport à la fiction (ne pas y « croire » assez pour accepter d'entrer dans le monde fictionnel) ne sont pas réintégrés comme tels. Il semble que la démarche de retour sur une première conceptualisation pour la modifier, l'amplifier ou l'ajuster fasse appel à des opérations intellectuelles complexes et soit dès lors difficilement à la portée des élèves. Quant à savoir s'ils ont modifié leur représentation de l'acte de lecture ce faisant, s'ils ont en outre conscience de cette évolution, il n'est guère aisé de le déterminer. Certes, on est loin des représentations partielles et erronées véhiculées lors des entretiens semi-directifs de début de recherche quand on considère la nouvelle conceptualisation ; mais il s'agit de ne pas perdre de vue, d'une part, que la modélisation ajustée n'implique pas nécessairement la suppression des conceptions anciennes et, d'autre part, que celle-ci est l'œuvre d'une réflexion collective et qu'elle ne fait sans doute pas l'objet d'une appropriation complète par chacun des sujets suivis.

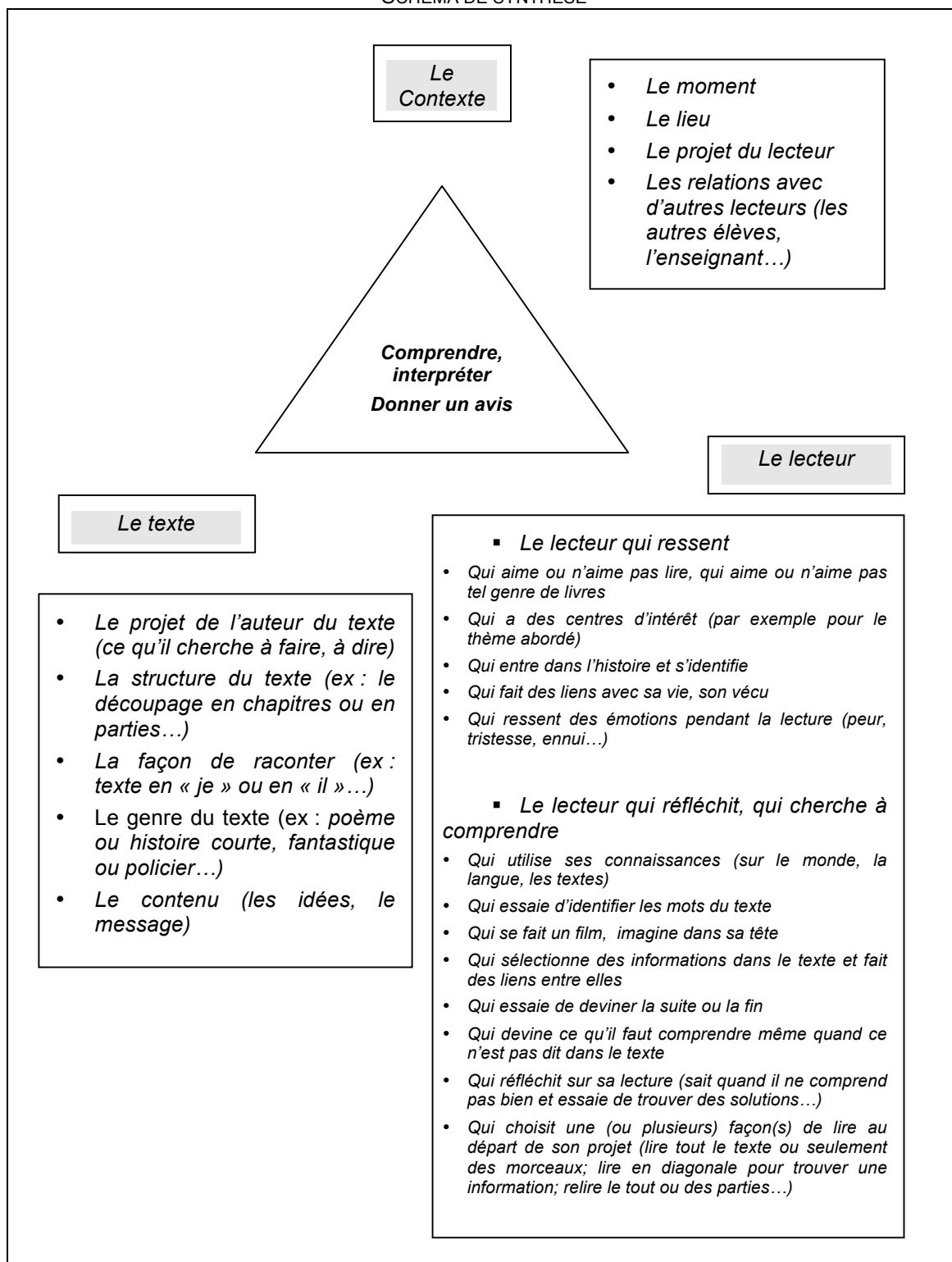
---

<sup>94</sup> La représentation mentale est associée à l'idée de « visualisation mentale », mais dans la synthèse précédente, les élèves avaient pointé de façon plus précise la nécessité que la représentation mentale de l'ensemble du texte soit unifiée et cohérente (« on a dû remettre en ordre les étapes du récit dans notre tête »).

<sup>95</sup> Le modèle de la lecture, tel qu'il a été soumis aux élèves de cette classe en guise de rappel, figure en annexe n°30.

Enfin, dans un dernier temps, il s'agissait de proposer aux classes de transposer le tableau de l'étape précédente en schéma, dont l'objectif soit de montrer les relations entre les différentes composantes du modèle (texte, lecteur, contexte). L'attention devait être portée davantage au processus d'élaboration du schéma (aux réflexions, aux raisonnements que cette tâche suscite) qu'au produit lui-même. Parvenues à cette dernière étape, les enseignantes partenaires ont proposé que la schématisation soit réalisée par l'équipe de recherche et proposée ensuite aux élèves : il leur a paru peu envisageable à la fois de maintenir plus longtemps les élèves dans une démarche d'abstraction et de déboucher sur une production sous forme de « carte conceptuelle » au sein de laquelle les éléments soient articulés les uns aux autres. Ci-après figure le schéma proposé aux élèves à la fin de la séquence. Celui-ci se caractérise par un degré supérieur de conceptualisation, mais il reste toutefois proche de la formulation par laquelle les élèves ont identifié plusieurs composantes de l'activité de lecture dans les étapes précédentes. Pour autant, non conçu par les élèves eux-mêmes, celui-ci sera probablement *de facto* moins aisément intégré comme outil de pensée.

## SCHÉMA DE SYNTHÈSE



### 5.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la cinquième séquence

Opérons, en guise de synthèse provisoire de cette cinquième séquence, un retour à la grille de suivi conçue pour observer de façon continue les modalités d'appropriation

des textes. C'est sur l'axe « stratégies de lecture et évaluation de sa compréhension » que s'est concentrée l'analyse, dans la mesure où les enjeux d'apprentissage se situaient précisément à cet endroit.

La démarche progressive proposée – rassembler, puis trier et organiser des découvertes par un retour sur l'activité propre ; classer les composantes de la lecture, puis les schématiser au sein d'un modèle – pose problème aux élèves les plus faibles, mais, menée collectivement, elle bénéficie de l'apport des élèves les plus à l'aise au niveau de la métacognition et de l'étayage de l'enseignante. Le résultat prend la forme d'une synthèse qui manifeste, parmi les effets positifs du dispositif, une clarification de la lecture comme processus cyclique, une conscience accrue du fonctionnement de différents processus cognitifs impliqués dans l'activité de compréhension. Certes, le dispositif pose le problème de la réminiscence : alors que les moments de retour réflexif se situaient dans la foulée immédiate de chaque activité, la conception d'un modèle de la lecture nécessite non seulement de mobiliser des souvenirs d'activités anciennes, mais aussi de les prendre en compte simultanément (de nombreuses informations abstraites doivent être identifiées et rassemblées). Le dispositif implique ainsi des opérations intellectuelles de haut niveau, que les élèves ne parviennent à mettre en œuvre que collectivement et soutenus par le guidage de l'enseignante. Si les élèves parviennent assez bien à identifier et à nommer des composantes de la lecture, ils peinent en revanche davantage à les articuler les unes aux autres : cette articulation paraît pourtant conditionner non seulement la bonne compréhension des mécanismes identifiés, mais aussi le transfert du modèle dans des situations de lecture ultérieures. Relativement à ce transfert, il y a fort à parier que celui-ci n'aura lieu que si l'enseignante invite explicitement les élèves à revenir au modèle et les guide dans son utilisation.

## **6. Séquence 6 : lire une œuvre longue en groupe-classe pour s'entraîner à comprendre et interpréter ainsi qu'à apprécier de façon motivée**

La sixième étape de la recherche-action vise le passage à la lecture d'une œuvre longue. Il s'agit véritablement d'un défi à relever que les séquences antérieures devraient avoir quelque peu contribué à préparer. Les données issues de cette séquence sont ainsi susceptibles de nous renseigner sur l'évolution éventuelle des sujets quant à leur positionnement dans le dialogue autour du texte et quant à leur capacité à autoréguler leur activité de compréhension. Parmi les dispositifs privilégiés ici, pointons le recours à une diversité d'écrits de travail et de médiations de la lecture ainsi que l'exploitation d'échanges de classe à des fins de problématisation du récit.

### **6.1. Objectifs et choix des supports de la séquence**

#### 6.1.1. Explication et justification des objectifs de la séquence

Du point de vue de la recherche, la sixième séquence vise à appréhender la façon dont les élèves construisent le sens d'un récit long, proposent et font évoluer leurs interprétations, bref à caractériser le « produit » de leur lecture d'un petit roman. On s'intéressera aussi, via des tâches adéquates, à la façon dont les élèves portent une appréciation sur ce récit, à la fois en cours de lecture et à l'issue de celle-ci. On tentera également de cerner, relativement à cette compréhension/interprétation, l'impact éventuel du journal de lecture (conçu comme un écrit réflexif personnel et continu), des différentes tâches articulées (conçues pour soutenir le travail de compréhension) et des interactions avec les pairs (l'étayage de l'enseignant cédant peu à peu la place à une plus grande autonomie du groupe dans la conduite et la gestion des interactions). Du côté de l'autorégulation en cours de lecture, il s'agira de voir dans quelle mesure les activités de lecture antérieures, proposées sur des récits brefs, et la modélisation de la lecture semblent déboucher sur une représentation clarifiée « en actes ».

Du point de vue de la formation des jeunes lecteurs suivis dans cette recherche, un premier objectif touche à la construction de stratégies de compréhension et d'interprétation appropriées à la lecture d'un roman résistant ainsi qu'à la capacité de manifestation de sa compréhension au sein de médiations orales et écrites à caractère « ouvert ». En amont, certains processus font l'objet d'un entraînement spécifique, au moyen de consignes et de tâches adaptées : la prédiction, la mobilisation de connaissances, la représentation mentale, la sélection, la mise en relation et la

mémorisation d'informations, ainsi que l'inférence. Un deuxième objectif concerne l'évolution des lecteurs dans leur capacité à intégrer les apports des pairs au sein de reformulations et d'interprétations personnelles, tout en se positionnant personnellement par rapport à leur compréhension et à leur appréciation du récit. Enfin, un dernier objectif porte sur le développement du contrôle de la lecture en cours et de l'aptitude à expliciter ses démarches.

### 6.1.2. Présentation du support de la lecture de la séquence et justification du choix de texte

L'aventure d'une lecture longue représentait un véritable défi pour la plupart des élèves des trois classes partenaires. C'est pourquoi, en équipe, nous avons longuement réfléchi au choix d'un texte d'une certaine longueur qui demeure accessible aux élèves et soit proche de leurs centres d'intérêt. Le roman que nous avons sélectionné ici, *Schéma brisé*<sup>96</sup>, nous paraît susceptible de retenir l'attention des jeunes lecteurs par le genre du récit à suspense, par les personnages (qui demeurent intrigants jusqu'au bout) et par le choix d'un univers de référence proche de celui des jeunes (une école, ses modes de fonctionnement, ses « rituels »). En outre, sa brièveté en permet une éventuelle oralisation en classe et sa construction résistante suscite le débat interprétatif et se prête bien à la pratique du journal de lecture.

Ce roman se caractérise par une entrée *in media res*. «- Changez la note, madame Terrault, dit-il. Sinon, nous vous tuerons.» Cette menace proférée avec une calme froideur par Heath et Kathie Eaton, des jumeaux en début de collège, laisse Emily, leur professeur de sciences sociales, absolument effrayée. Tous deux se targuent d'avoir déjà éliminé Margie Whitehead, une élève de la classe tombée peu de temps auparavant sous les roues d'un autobus. Les jumeaux n'hésitent pas à tirer profit de la faiblesse d'Emily, à peine remise d'une dépression nerveuse, pour obtenir la modification d'une mauvaise note indésirable. Pourtant, la psychologue de l'établissement, à qui Emily rapporte l'incident le lendemain, semble ne pas la croire : les jumeaux se sont plaints de l'attitude injuste et inexplicable du professeur à leur égard... Harcèlement d'un professeur ou persécution de deux élèves ; menaces réelles ou issues de l'imagination délirante d'une enseignante dépressive? La narration à la 3<sup>e</sup> personne tient la balance égale entre ces interprétations et entretient la tension de ce récit à suspense particulièrement bien mené : c'est principalement à cette posture de va-et-vient entre plusieurs hypothèses qui coexistent jusqu'au bout de la nouvelle que le récit doit son appartenance à la catégorie des textes proliférants. Plusieurs procédés

<sup>96</sup> CHESBRO, G. (2004) : *Schéma brisé*, Paris, Syros jeunesse (Rat noir). Le récit est reproduit en annexe n°31.



le rendent également réticent : de nombreuses informations éparses doivent être reliées ; d'autres sont à inférer ; le portrait des personnages se construit par bribes, pas à pas, de telle sorte que le lecteur ne sait pas vraiment à quoi s'en tenir à leur sujet (l'auteur pratique de ce point de vue la rétention d'informations).

Enfin, cette nouvelle d'une cinquantaine de pages accroche en particulier par la crédibilité des personnages : Chesbro ne tombe pas dans les travers habituels de l'amoindrissement du policier en littérature jeunesse et ne craint pas de faire de deux enfants des coupables potentiels.

## 6.2. Présentation des étapes du dispositif

Le dispositif de la sixième séquence comporte neuf étapes de travail, réparties sur environ quinze séances de classe. Ces différentes étapes sont décrites succinctement dans la continuité du tableau. Je renvoie le lecteur en annexe<sup>97</sup> pour un développement plus détaillé du dispositif, celui-ci étant trop long pour être intégré ici.

<b>Séquence 6 : lire une œuvre longue en groupe-classe pour s'entraîner à comprendre et interpréter ainsi qu'à apprécier de façon motivée</b>		<b>15 séances</b>
<b>Etapes du dispositif 6</b>	<b>Description de la tâche, de la démarche</b>	<b>Buts – justifications</b>
1 <sup>re</sup> étape : observation du paratexte 2 <sup>e</sup> étape : découverte de l'incipit 3 <sup>e</sup> étape : chapitre premier (formulation de questions et recherche collective de réponses ; bilan personnel de la réflexion) 4 <sup>e</sup> étape : chapitres deux et trois (tableau des caractéristiques des personnages, commentaires sur les réactions des personnages et dialogue écrit avec l'enseignante) 5 <sup>e</sup> étape : chapitre quatre (échange sur les effets recherchés par l'auteur, reformulation, titrage des premiers chapitres lus et justifications) 6 <sup>e</sup> étape : chapitre cinq (prédictions sur l'évolution du récit, amplification du tableau de caractérisation des personnages) 7 <sup>e</sup> étape : chapitre six (1) (élaboration d'un scénario de fin possible au départ d'indices textuels)	Les élèves lisent collectivement un roman bref et résistant de type proliférant.  Le roman leur est proposé par bribes successives. Les élèves tiennent un journal de lecture individuel dans lequel ils sont amenés à réaliser diverses tâches articulées (un tableau reprenant les différentes caractéristiques livrées à propos des personnages principaux au fil du récit, un titrage des chapitres accompagné de justifications, une proposition de scénario de fin, une reformulation de la fin du récit). Ponctuellement, les journaux de lecture se prêtent aussi à un dialogue de l'élève avec son enseignante (celle-ci y note des réactions, propose des relances...). Les écrits de travail font l'objet de mises en commun et d'échanges visant le déploiement des possibles interprétatifs et leur confrontation aux indices textuels. Ces interactions sont soutenues par un	Pratique alternée de l'écrit individuel et des échanges oraux en grand groupe pour favoriser la problématisation du roman, mais aussi pour favoriser la conscience de la lecture comme processus cyclique  Choix du journal de lecture comme écrit réflexif afin de respecter la nature évolutive, heuristique de la lecture littéraire  Diversification des tâches (de production et de reformulation) articulées de façon à accompagner progressivement la construction de la compréhension  Usage d'une médiation

<sup>97</sup> Le détail de ce dispositif est reproduit en annexe n°32.

<p>8<sup>e</sup> étape : chapitre six (2) (reformulation écrite individuelle de la fin du récit, réflexion collective sur les procédés narratifs, poursuite et fin du retitrage, établissement d'une table des matières commentée à visée d'aide-mémoire)</p> <p>9<sup>e</sup> étape : tâche finale (réaliser une présentation du roman pour le catalogue de la maison d'édition) et socialisation des productions</p>	<p>étayage de l'enseignant progressivement plus léger.</p> <p>En fin de séquence, les lecteurs sont amenés à réaliser une tâche finale à travers laquelle ils doivent rendre compte de leur compréhension à d'autres : une présentation du roman qui puisse s'insérer dans le catalogue de la maison d'édition Syros.</p>	<p>finale de la lecture à caractère « ouvert » pour faire part de sa compréhension globale et de son appréciation</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Le dispositif « lire une œuvre longue » s'étalera sur quinze périodes de cours et alternera lecture individuelle et collective autour des grandes étapes suivantes :

- observation du paratexte (titre du roman, résumé de présentation et extrait du catalogue de la collection « Rat Noir » au sein de laquelle le texte est publié<sup>98</sup>), expression individuelle des premières impressions dans un journal de lecture individuel et bilan collectif des indices et premières hypothèses ;
- découverte de l'incipit, retour sur les premières hypothèses au sein du journal de lecture, analyse du décor (espace-temps) et du personnage principal ;
- expression des impressions et pointage des difficultés rencontrées au sein du journal, formulation par les élèves de questions qu'ils se posent sur le roman et recherche collective de réponses, retour individuel au journal de lecture pour dresser un bilan personnel de la discussion (passage du « nous » au « je »), amorce d'un tableau de caractérisation des personnages en distinguant les certitudes des incertitudes (chapitre 1) ;
- tâche individuelle de commentaire des réactions des deux nouveaux personnages introduits aux chapitres 2 et 3, lesquels présentent deux lectures différentes des faits et renforcent l'ambivalence ; au sein du journal, dialogue de l'élève avec l'enseignante, qui formule des relances, pose des questions pour amener l'élève à aller plus loin dans son raisonnement, à revenir au texte pour vérifier, prélever d'autres indices... ;
- amplification du tableau de caractérisation des personnages et discussion collective sur les effets que l'auteur semble vouloir produire sur le lecteur (chapitre 4) ;

<sup>98</sup> Ces documents sont reproduits en annexe n°33.

- tâche individuelle de titrage des différents chapitres lus (reformulation interprétative) et de justification des propositions (sur les cinq premiers chapitres) ;
- expression individuelle d'hypothèses sur l'évolution du récit ; reformulation collective et amplification du tableau de caractérisation des personnages (chapitre 5) ;
- élaboration individuelle d'un scénario de fin possible fondé sur des indices textuels, mise en commun de quelques fins et discussion collective (première partie du chapitre 6) ;
- dans le journal de lecture, expression des réactions suite à la découverte de la fin du roman et reformulation personnelle de la fin (qui nécessite une inférence globale) ; réflexion en sous-groupe sur les procédés narratifs qui suscitent une tension dramatique forte ; proposition de titre pour le sixième et dernier chapitre et établissement d'une table des matières commentée à visée d'aide-mémoire (utile pour retracer aisément le fil de tout le roman, y rechercher rapidement une information ou un passage...) ;
- tâche finale individuelle d'élaboration d'une présentation du roman pour le catalogue des Editions Syros.

La tâche finale<sup>99</sup> consiste bien en une activité globale d'intégration susceptible de nous renseigner sur la compréhension globale et sur l'interprétation personnelle de l'élève. La présentation pour le catalogue doit comporter les éléments suivants : une reproduction d'une première de couverture créée par l'élève ; un texte de présentation (sous la forme d'un résumé suspensif comportant les références de l'ouvrage) introduit par quelques mots-clés donnant rapidement une idée du roman (son genre, son ambiance...) ; le tout étant destiné à susciter la curiosité, l'intérêt, l'envie d'un lecteur potentiel (visée incitative du texte à produire). Pour réaliser cette tâche, les élèves ont à leur disposition des exemples de couvertures de romans, l'extrait du catalogue Syros dans lequel leur texte pourrait s'insérer, mais surtout leur table des matières commentée, le tableau des caractéristiques des personnages et leur journal de lecture, lesquels seront précieux par exemple pour localiser un passage marquant susceptible de devenir le thème de l'illustration de couverture, pour rassembler les informations essentielles à livrer à propos des personnages... Pendant la réalisation de la tâche, les

---

<sup>99</sup> Les consignes de cette tâche ainsi que les documents qui s'y rapportent sont reproduits en annexe n°34.

apprenants disposent aussi d'une grille d'autoévaluation<sup>100</sup> qui peut à la fois servir d'aide-mémoire et d'outil pour un « feedback » formatif.

Enfin, le dispositif de cette cinquième phase se clôt sur une socialisation des productions lors d'une séance plénière d'affichage, de découverte des réalisations des autres et de discussion sur celles-ci (les choix opérés, les aspects qui retiennent l'attention...).

### 6.3. Traitement des données recueillies lors de la sixième séquence

#### 6.3.1. Outil d'analyse et d'interprétation des données

Les données recueillies dans le cadre de cette séquence se constituent, d'une part, des productions écrites individuelles (les journaux de lecture<sup>101</sup> qui intègrent diverses tâches effectuées en cours de lecture ; les médiations finales de la lecture<sup>102</sup>) et, d'autre part, de la transcription<sup>103</sup>, proposée par les enseignantes partenaires, des extraits les plus significatifs des séances de classe. Deux axes d'analyse sont privilégiés dans le traitement des données issues de la sixième séquence : la construction de la compréhension et de l'interprétation d'une part et l'autorégulation de la compréhension d'autre part. Ces deux axes sont définis en relation avec les dimensions sociale, cognitive et métacognitive du programme d'intervention.

INSTRUMENT POUR L'ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DE LA SÉQUENCE 6		
Dimensions du programme d'intervention	Axes d'analyse des données de la séquence	Questions de recherche
Dimensions sociale et cognitive	Construction de la compréhension et de l'interprétation	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles caractéristiques revêt le « produit » de la lecture des élèves : que comprennent-ils ? comment évolue leur compréhension ?</li> <li>▪ Comment caractériser le passage de la lecture de textes brefs à celle d'un bref roman de type résistant ? Comment les élèves procèdent-ils pour porter une appréciation sur le roman ?</li> </ul>

<sup>100</sup> Cette grille est reproduite en annexe n°35.

<sup>101</sup> Plusieurs journaux de lecture ont été reproduits intégralement en annexe n°36.

<sup>102</sup> Les médiations finales figurent en annexe n°37

<sup>103</sup> Les transcriptions réalisées par les enseignantes pour chacune des trois classes se trouvent en annexe n°38.

INSTRUMENT POUR L'ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DE LA SÉQUENCE 6		
Dimensions du programme d'intervention	Axes d'analyse des données de la séquence	Questions de recherche
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles fonctions assurent les écrits de travail produits dans le cadre du journal de lecture sur la construction de la compréhension/interprétation ? Quels effets les différentes tâches proposées (en cours et en fin de lecture) ont-elles de ce point de vue ?</li> <li>▪ Comment les élèves coconstruisent-ils le sens du récit ? Quel rôle jouent les interactions et l'étayage de l'enseignant de ce point de vue ? L'alternance entre problématisation individuelle et collective du roman influence-t-elle le positionnement des élèves dans le dialogue autour du texte ?</li> </ul>
Dimension métacognitive	Autorégulation de la compréhension et de l'interprétation	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les élèves manifestent-ils des signes d'une représentation clarifiée de l'activité de lecture ainsi que de leur propre activité de lecteur ?</li> <li>▪ Opèrent-ils un transfert du modèle de la lecture élaboré dans le cadre de la séquence précédente ?</li> <li>▪ Les activités de lecture conduites sur des textes brefs, de type résistant, semblent-elles aider les lecteurs à comprendre, à interpréter un roman bref ?</li> </ul>

Pour aborder ces différentes questions de recherche, je choisis de traiter simultanément les deux axes d'analyse (compréhension/interprétation et autorégulation) en examinant successivement (1) les journaux de lecture et les différentes tâches réalisées en cours de lecture au sein du journal, (2) les échanges collectifs et (3) les médiations proposées en guise de tâches finales.

### 6.3.2. Analyse et interprétation des effets de la sixième séquence

#### 6.3.2.1. Quelques observations générales

Signalons que malgré l'accompagnement attentif et le suivi parfois individualisé mis en place, la lecture de cette œuvre longue a occasionné un grand nombre de difficultés pour la moitié des élèves suivis ; ces difficultés semblent avoir eu trait simultanément à la longueur (pourtant relative) de l'ouvrage et du dispositif de travail (quinze séances) qui impliquait une effort particulier de mémorisation ; à la résistance du texte (le maintien volontaire de l'ambivalence, la nécessité d'inférer à la fois localement et globalement...); aux verbalisations écrites individuelles demandées qui semblent toujours plus problématiques que les verbalisations orales et/ou collectives. Un

problème s'est notamment posé pour l'ensemble des élèves autour d'un terme et de la représentation associée. L'évocation, en début de roman, de l'établissement psychiatrique dans lequel Emily, l'enseignante, a séjourné avant de reprendre, quelque temps plus tard, ses activités d'enseignement est associée chez les élèves à l'idée de maladie mentale, de folie ou de dérèglement psychologique grave ; ils ne conçoivent pas que l'on puisse séjournier dans ce genre d'établissement pour une dépression nerveuse ni que l'on puisse en sortir en ayant recouvré la forme et la santé. Cette représentation erronée oriente fortement, et ce dès le début de la lecture, l'interprétation du personnage dans le chef des élèves, comme en témoignent ces propos de Jérémie ***Elle a été dans une maison psychiatrique, c'est pour les fous.*** Certains ne parviendront jamais à renoncer à cette première représentation – renforcée, il est vrai, par différents segments textuels ; mais mise en cause par d'autres.

Notons aussi que plusieurs élèves abordent la lecture du récit avec anxiété : le fait qu'il s'agisse d'un roman, même bref, suscite la crainte de ne pas y parvenir et renforce l'insécurité lectorale de certains sujets. Enfin, dans les trois classes partenaires, un obstacle important a émergé en relation avec les étapes de lecture oculaire, silencieuse. En équipe, nous avons en effet prévu d'alterner les moments de lecture individuelle en classe et d'oralisation collective par la voix de l'enseignant. Les premiers essais de lecture silencieuse ont généré de telles difficultés chez certains élèves (coute attentionnel, lenteur, impression de ne rien comprendre) que ceux-ci ont rapidement demandé à leur enseignante de prendre l'entièreté du roman en lecture à haute voix, ce qu'elles ont l'une et l'autre accepté.

### *6.3.2.2. Analyse des journaux de lecture*

#### *6.3.2.2.1. Des caractéristiques communes aux différents lecteurs*

De manière générale, le dispositif du journal de lecture s'articule tout d'abord autour de deux fonctions de cet écrit réflexif : soutenir la compréhension et préparer les échanges entre pairs, d'une part, et intégrer les apports des échanges pour faire évoluer la compréhension/interprétation, d'autre part. Cette double fonction est attestée, comme on le verra par la suite, dans les écrits des élèves. Une rapide revue des différents journaux révèle en outre d'entrée de jeu une compréhension qui s'affine progressivement. L'exemple le plus révélateur de ce point de vue est la constitution d'un tableau évolutif des caractéristiques des personnages au sein duquel les élèves

collectent peu à peu les informations qu'ils jugent importantes et formulent des hypothèses interprétatives sur les personnages, leurs intentions... Au sein de ce tableau, ils utilisent, les uns, un jeu de couleurs, les autres, des conventions telles que « √ » et « ? », pour déterminer le degré de certitude des informations collectées et pour revenir sur leurs premières hypothèses afin de les valider, de les maintenir en suspens ou de les infirmer. On peut penser qu'une telle démarche favorise la prise de conscience, relativement au fonctionnement de la lecture littéraire, de l'importance de la parole du lecteur « qui prête vie au texte » (Tauveron, 2004 : 58), mais aussi de la complémentarité, au sein du travail de compréhension, des prédictions et des vérifications, des projections et des retours en arrière. En somme, comme d'autres écrits de travail, le journal de lecture est pour l'élève une occasion « d'exprimer sa réception singulière » et une aide pour « penser (sa lecture) » : Catherine Tauveron associe à ces effets bénéfiques deux autres fonctions – réassurance, d'une part et clarification pour soi, autoévaluation, d'autre part (Tauveron, 2005 : 77). Mais le journal apparaît aussi, tant pour l'élève que pour le groupe, comme « la trace du cheminement du sens et du débat collectif » : il assume ainsi une « fonction de mémoire » essentielle du point de vue de l'apprentissage des opérations de lecture (Tauveron, 2005 : 77).

Enfin, avant d'entrer dans l'analyse des journaux individuels, pointons quelques effets négatifs occasionnés par le dispositif proposé sur une large majorité des sujets. Il se produit tout d'abord un effet de « brouillage » dès la première étape de travail : la présentation de la couverture de l'ouvrage de Chesbro, laquelle se rapporte à la première des deux nouvelles publiées dans le volume, « Le serpent dans la tour », génère des prédictions erronées parce que les élèves ne perçoivent ni ne conçoivent qu'un livre puisse contenir deux romans et n'illustrer que l'un des deux en couverture (en l'occurrence, l'illustration comporte un serpent à l'avant-plan). Les enseignantes auront beau attirer l'attention sur le résumé de 4<sup>e</sup> de couverture, éclairant de ce point de vue, rien n'y fera. De nombreux élèves, tels Ibrahim et Arezou (preuve que ce brouillage n'affecte pas seulement les lecteurs les plus faibles), tenteront d'intégrer un serpent dans leurs hypothèses de lecture ou continueront de croire que les deux histoires finiront par être reliées : *C'est possible que c'est deux histoires et que après on va voir je suppose l'histoire du serpent. Moi je dis que c'est pas les mêmes histoires au début mais qui vont se mettre ensemble plus tard dans le livre* (Ibrahim). Plus loin dans la séquence, une consigne de travail suscitera un autre problème d'interprétation en raison d'un manque d'explicitation des attentes (dans le chef des enseignantes) et d'un déficit dans l'appropriation de l'opération intellectuelle visée (dans le chef des élèves). Amenés, au final, à répertorier les procédés qui créent le suspense dans le

récit, les élèves décaleront la tâche du côté de la perception du suspense : ils s'en tiendront presque tous au relevé des lieux du texte dans lesquels ils ont ressenti une tension dramatique, mais ne s'interrogeront pas sur les procédés utilisés par l'auteur pour la mettre en place. Il eût sans doute fallu partir de ce repérage des lieux de suspense pour s'interroger avec les élèves sur les procédés textuels par lesquels l'auteur maintient volontairement l'ambivalence (notamment la narration à la 3<sup>e</sup> personne).

#### 6.3.2.2.2. Les caractéristiques des journaux des élèves du 1<sup>er</sup> profil

Après ces quelques observations à l'échelle de l'ensemble de l'échantillon, abordons l'analyse des journaux de lecture selon les différents profils de lecteurs identifiés en début de recherche-action. Le premier profil d'élèves identifié rassemble Marwane, Mohamed et Jérémy autour de difficultés relatives aux microprocessus non encore automatisés. Au sein de ce profil, Marwane se caractérise, en tout début de séquence, par une tendance à la surinterprétation au départ de fragments isolés du récit – ce que Cèbe et Goigoux nomment « la compréhension en îlots » (Goigoux, 2002 ; Cèbe et Goigoux, 2007 et 2009) : l'expression, qui figure dans l'incipit de *Schéma brisé*, « lorsque ses vieux démons revenaient à la surface sans prévenir » est non seulement interprétée de façon erronée, mais elle débouche de surcroît sur un scénario interprétatif déviant à un niveau global : *ça parle de meurtre, pour moi la suite sera que la fille deviendra le serpent parce que le démon est en elle, que ça se passe dans une école, que peut-être les démons sont descendus pour lui donner un don de se transformer*. Dans cet exemple, on repère en outre l'effet pervers suscité par la couverture du livre qui ne se rapporte pas au texte en question. Marwane se pose peu de questions par rapport à ce qu'il lit. De nombreux dessins et ratures dans son journal attestent une difficulté de centration de son attention sur l'activité de lecture et sur la tâche proposée, mais aussi une compréhension/interprétation qui « s'engluie » fréquemment dans les doutes<sup>104</sup>. Pourtant, le travail progressif proposé semble permettre à Marwane de construire peu à peu son interprétation en intégrant l'avis de ses pairs : *Je suis d'accord avec l'avis d'Ibrahim que ce n'est pas la réalité parce qu'elle sursaute quand elle était près de la fenêtre. Donc c'est comme si on dort et qu'on te réveille en sursaut*. Le tableau des caractéristiques des personnages principaux cesse d'être alimenté à un moment, sans doute parce que Marwane se

<sup>104</sup> De ce point de vue, si comme le suggère Catherine Tauveron (2005), le questionnement sur le mode problématique plutôt qu'affirmatif suggère une meilleure intégration des spécificités du jeu de la lecture littéraire dans le chef du jeune lecteur, il m'apparaît ici, à partir de l'expérience de Marwane, que trop accentué, le doute empêche les lecteurs les plus fragiles de construire un sens global unifié.



trouve confronté tout à la fois à des problèmes de classement des données et de formulation de ses observations (notamment dans l'usage des substituts) ; il en résulte une impossibilité à exploiter par la suite les données de ce tableau, et ce malgré une relance adéquate de l'enseignante qui, au sein du journal, l'invite à clarifier qui parle à qui, à rappeler les faits, à noter les informations données, notamment par la psychologue. La compréhension en îlots évoquée précédemment est manifeste dans les titres de la table des matières : les titres que Marwane propose sont conçus au départ d'informations secondaires, anecdotiques – *Chapitre 1 : « Le démon qui apparaît » (parce qu'il y a des démons qui viennent en elle<sup>105</sup>), chapitre 2 : « Emily la séduisante » (parce qu'il y a écrit que les hommes pourraient la juger séduisante)...* Marwane procède en prélevant un indice isolé dans chacun des chapitres déjà lus. Résultat : les titres attribués manifestent une compréhension fragmentaire, partielle, parfois « juste » à un niveau ponctuel, mais toujours en décalage avec la compréhension globale vers laquelle le récit conduit le lecteur (même en cours de lecture). Non perçue du point de vue de ses buts, la tâche ne conduit pas Marwane à intégrer les éléments de compréhension dans un tout cohérent. Ce jeune lecteur adopte un rapport de conformité à la consigne, il travaille sans perception de la visée d'une tâche (recherche de l'accomplissement de la tâche et de la satisfaction de l'enseignant indépendamment des apprentissages attendus). Marwane parviendra pourtant à proposer une reformulation cohérente de la fin (après la lecture du chapitre 6), ce qui est signe d'une évolution, certes tardive, dans construction du sens global : *Emily a caché un magnétophone dans l'armoire cachée et a pris un revolver qui n'est pas chargé pour que les deux adolescents disent la vérité. Elle a réussi à dire aux deux ados de dire qu'ils ont tué leur père et Margie.* Il propose d'ailleurs le titre « Les crimes des deux adolescents » pour ce sixième et dernier chapitre, autre indice d'une compréhension plus unifiée et plus pertinente du récit.

De son côté, Jérémy exprime un sentiment d'inquiétude face à la longueur du récit (*Je trouve difficile de comprendre tout du texte comme ça, je comprends jamais*), mais tente de répondre aux questions posées par l'enseignante en relation avec le début – ses réponses restent toutefois peu développées, notamment parce que Jérémy rencontre des difficultés à persévérer dans une tâche. A plusieurs reprises, le journal de Jérémy manifeste que ce lecteur a tendance à en référer plus aux autres qu'au texte pour déterminer la véracité d'une information ou la plausibilité d'une hypothèse : *C'est vrai parce que les autres disent la même chose*, justifie-t-il en réponse à son

---

<sup>105</sup> Ce titre manifeste en outre que l'interprétation erronée de l'incipit n'a pas été corrigée par la suite, malgré les interactions avec les pairs et avec l'enseignante ; en effet, la tâche de titrage n'est lancée qu'à partir de la lecture du chapitre 4.

enseignante qui lui demande s'il est certain de telle ou telle information. La sélection des informations importantes semble poser fréquemment problème à Jérémy, bien qu'il ne soit pas toujours possible de déterminer jusqu'à quel point. Il retient par exemple que *Margie disait qu'elle était la plus forte en gym* dans le tableau des caractéristiques des personnages, information qui, comme telle, paraît secondaire – il s'agit d'inférer au départ de ce segment que Kathy avait des motifs d'en vouloir à Margie pour son caractère prétentieux. Jérémy a-t-il compris entre les lignes, ce qui le pousse à noter cet élément dans son tableau ? L'évocation, par Jérémy lui-même, de sa difficulté par rapport à l'appropriation du système de personnages – *Mes difficultés c'est de comprendre qui est qui* – laisse plutôt penser que la sélection des informations à mémoriser lui cause du souci. On est aussi frappé, à la lecture de ce journal, par l'absence de nombreux éléments (le tableau des personnages est largement incomplet ; la table des matières, à peine amorcée...), signes des absences fréquentes de Jérémy en classe qui ont très certainement rendu plus difficile encore la compréhension du récit (notamment l'établissement des liens entre les chapitres) pour cet élève – on n'est sans doute pas loin de « l'effet Matthieu » décrit dans la première partie de la thèse.

Mohamed, autre lecteur du premier profil, rencontre quelques difficultés en début de lecture à extraire les informations importantes, à sélectionner les infos pertinentes pour la compréhension) : il prend Emily pour une élève, ne comprend pas ce que vient faire l'établissement psychiatrique dans l'histoire... Sa représentation mentale du début du récit apparaît brouillée, ce qui pourrait expliquer qu'il se contente de retranscrire certains segments du texte et ne cherche pas à les traduire dans des termes qui lui soient personnels. Sa compréhension globale évolue au fil de la lecture, comme l'attestent les titres qu'il donne aux premiers chapitres découverts (*Chapitre 1 : « Les menaces des élèves » parce que Kathy et Heath menacent Emily. Chapitre 2 : « Personne croit » parce que Emily était dans un hôpital psychiatrique et personne ne la croit. Chapitre 3 : « Le meurtre » parce que Margie est morte...*). Il reste pourtant en difficulté, et le reconnaît de façon très lucide (ce qui est déjà un progrès en soi), par rapport à la compréhension de la fin (chapitre 6). Au final, il déclare avoir apprécié le récit (mais aucun critère ne motive cet avis) : *J'ai aimé le livre mais c'était un peu compliqué. Mais j'ai aimé l'histoire mais il y a des chapitres un peu difficiles.*

### 6.3.2.2.3. Les caractéristiques des journaux des élèves du 2<sup>e</sup> profil

Les élèves du deuxième profil de lecteurs, Ibrahim et Thomas, avaient pour caractéristique commune en début de recherche, de ne pas saisir les liens sous-jacents. Les journaux de lecture produits dans le cadre de la sixième séquence confirment l'évolution positive attestée chez ces deux lecteurs au cours de la séquence 4. Chez Ibrahim tout d'abord, je remarque de nombreux signes d'implication et d'appréciation positive, cela dès le début du roman : *ça met beaucoup de suspense ; j'ai envie de connaître la fin*. Les strates de compréhension successives sont manifestes dans le journal de ce lecteur : il revient sur ses premières hypothèses pour les valider, les infirmer, les modifier<sup>106</sup>. Son écrit de travail revêt un aspect peu structuré : les caractéristiques des personnages, collectées au fil de la lecture, ne sont par exemple pas rassemblées dans un seul et même tableau, mais sont disséminées à différents endroits du journal. Ce mode d'utilisation révèle une appropriation personnelle de l'objet et de la démarche d'apprentissage, mais pose la question de l'exploitation des données recueillies dans la perspective de la tâche finale. Je relève aussi plusieurs relances de l'enseignante pour amener Ibrahim à développer son raisonnement de façon plus approfondie ou à interroger les lieux d'indétermination du texte non encore pris en compte. Ibrahim réagit positivement à ces sollicitations qui font progresser sa compréhension. La table des matières qu'il propose au final comporte des titres qui, dans leur formulation, se centrent prioritairement sur les personnages successifs (« *La menace des deux enfants* », « *La rencontre avec la psychologue* », « *La rencontre de Mary Ann* »...) : Ibrahim semble avoir perçu que les rencontres des jumeaux, d'une part, et d'Emily, d'autre part, avec divers autres personnages permettent l'apport progressif d'informations au lecteur, celui-ci ayant pour tâche de confronter les données entre elles et d'interroger leur fiabilité. Les titres proposés par Ibrahim sont tous justifiés, bien que cette justification se résume le plus souvent à une brève paraphrase du titre.

Chez Thomas ensuite, je relève une très bonne exploitation du catalogue lors de l'étape de prédiction initiale (il en infère le genre du texte qu'il s'apprête à lire) : *Avec l'édition du Rat noir je pense que c'est toujours des livres où il se passe des scènes où il y a des meurtres*. Plusieurs signes d'engagement sont également visibles dans le journal de Thomas : il émet d'ailleurs une forme de critique à l'égard du dévoilement progressif du texte qui traduit un souhait de ne pas être interrompu dans sa découverte du texte – *Je trouve ça embêtant parce que je veux savoir la suite et je n'aime pas*

---

<sup>106</sup> Ce phénomène cumulatif dans la compréhension s'observe notamment lors de la lecture du 2<sup>e</sup> chapitre (cfr journal de lecture d'Ibrahim, en annexe n°36).

*quand on coupe en plein milieu du texte*, précise-t-il. D'entrée de jeu, il adopte une posture de problématisation du texte : il a conscience de la pluralité des hypothèses possibles – l'hypothèse que *C'est deux élèves qui veulent tuer leur professeur parce qu'il est méchant avec eux* coexiste avec cette autre hypothèse, formulée quelques lignes plus loin dans le journal, *On pourrait penser que le prof a fait un rêve des deux enfants parce qu'on apprend qu'elle a été dans un asile* – et il ne cherche pas à trancher en faveur de l'une d'elles, même s'il déclare souhaiter savoir assez vite à quoi s'en tenir. Son tableau-répertoire des caractéristiques des personnages se constitue progressivement, avec un constant souci de clarté et d'organisation (celui-ci comporte de nombreux signes de retours sur des hypothèses pour valider/infirmer). La table des matières commentée révèle une préoccupation de Thomas par rapport à la formulation (la recherche de la bonne formule) ainsi qu'une focalisation sur les effets produits/recherchés sur le lecteur, parfois au détriment du résumé des informations importantes du chapitre (« *Une surprise inattendue* » parce que les jumeaux viennent et on apprend qu'ils menacent Emily, [...] « *Les surprises* » parce qu'on apprend beaucoup de surprises...). A mesure que l'on se rapproche de la fin du roman, Thomas se révèle capable de faire évoluer son interprétation en tenant compte des balises imposées par le texte : il bascule d'un scénario interprétatif à un autre, plus conforme aux données textuelles.

#### 6.3.2.2.4. Les caractéristiques des journaux des élèves du 3<sup>e</sup> profil

Les lectrices du troisième profil, Nargesse, Cindy et Laura, ne connaissent pas toutes la même progression positive que les lecteurs du 2<sup>e</sup> profil. Seule Laura manifeste ici des avancées significatives, celles-ci étaient par ailleurs déjà observables au sein de la séquence 4. Nargesse, tout d'abord, n'exploite que très peu le paratexte et les indices fournis par l'incipit : elle ne prélève pas toutes les données importantes et extrapole en dehors des balises du texte – *Ses parents ont été tués par des démons qui sont eux-mêmes rentrés en eux*. Nargesse se pose peu de questions, mais elle fait siennes celles posées par la classe et s'efforce de rechercher des réponses (même si celles-ci restent peu nourries). Elle relie avec peine les informations et les événements des différents chapitres. Elle ne perçoit par exemple pas que la rencontre d'Emily avec Mary Ann sert à introduire l'hypothèse qu'Emily n'est peut-être pas folle – *Ce chapitre explique que beaucoup de personnes de cette école sont terrorisées et effrayées*.

Au sein du tableau des caractéristiques des personnages, les données sont très nombreuses, en particulier celles qui touchent à la caractérisation des jumeaux – ces

personnages ont-ils suscité une implication plus grande de la lectrice ? Le plus souvent, les caractéristiques collectées sont correctes, mais elles sont aussi redondantes (on gagnerait à les regrouper dans des formulations plus générales) : Nargesse a-t-elle conscience de ces redondances ? Poussée par un « rapport de conformité à la consigne », énumère-t-elle ces caractéristiques sans les rassembler ou les reformuler ? Impossible de répondre avec certitude. Je constate tout de même que les difficultés de compréhension en cours de lecture sont attestées ailleurs, notamment dans le choix des titres. Le scénario qu'elle propose à la moitié du dernier chapitre (*Toute cette histoire, ce n'était qu'une mise en scène*) constitue une forme d'évitement de la réflexion au départ des indices du texte au profit d'une solution « magique » peu cohérente (mais sans doute déjà rencontrée dans des fictions) ; elle n'explique d'ailleurs pas pourquoi elle s'attend à cette fin plus qu'à une autre. Elle se révèle incapable de reformuler la fin de façon adéquate, une fois celle-ci découverte : elle se contente de dire qu'elle a compris, sans décrire ce qu'elle a compris. Mon sentiment, à la lecture de ce journal, est que Nargesse n'est jamais vraiment parvenue à établir les liens entre les événements, ni à réaliser les inférences requises par le récit : sa représentation du texte reste par conséquent brouillée jusqu'à la fin.

Cindy, quant à elle, se lance dans la démarche proposée en investissant psychoaffectivement le journal de lecture : elle refuse d'utiliser le cahier vierge distribué en classe et préfère en utiliser un à elle, qu'elle prend le soin de décorer (sans recherche de lien avec le roman) : c'est surtout le fait d'avoir à tenir un écrit personnel sur plusieurs séances qui l'intéresse, semble-t-il. Lors de l'analyse du paratexte, Cindy s'efforce de distinguer « ce qu'elle sait » et « ce qu'elle suppose » au sein d'un tableau en deux colonnes ; mais sa représentation initiale de la trame narrative est négativement influencée par l'illustration du serpent en couverture. Intéressée par le mode de lecture participatif, Cindy identifie très vite l'importance de la dimension psychologique dans le traitement des personnages, mais elle s'en sert pour extrapoler au-delà des balises textuelles – *Ses vieux démons, c'est peut-être quelque chose qu'elle a eu quand elle était petite, peut-être la mort de ses parents*. Elle exprime aussi ses difficultés en relation avec la mise en route du récit, qu'elle dit ne pas apprécier. Les reformulations des chapitres 2 et 3 révèlent que Cindy tisse peu de liens entre les personnages et entre les événements. Toutefois, sa compréhension gagne en clarté lors de la lecture du chapitre 4, par rapport auquel elle parvient à pointer les effets recherchés sur le lecteur, effets qu'elle étaye par des indices textuels précis : le lecteur doit croire *que les jumeaux font semblant d'ignorer ce qui c'est passé*. Mots du texte : « *ils semblaient n'y rien comprendre* », « *nous ne savons pas de quoi vous parlez* ».

En réalité, la lecture dont faire preuve Cindy varie fortement selon son degré d'engagement dans le texte ou dans la tâche. Dans le tableau des caractéristiques des personnages, Cindy rassemble, comme Nargesse, quantité d'éléments redondants ; elle oscille aussi constamment entre reformulation et citation du texte.

La table des matières qu'elle propose en cours de lecture montre qu'elle a compris l'essentiel, globalement, mais elle manifeste aussi une tendance à fermer l'interprétation (cfr le titre proposé pour le chapitre 4, *La comédie des jumeaux*). Son scénario de fin atteste une nouvelle fois un mode de lecture centré sur la recherche de réalisme et de morale – *les jumeaux parlent avec la prof pour améliorer cette affaire et s'excuser au prof*. Et la reformulation de la fin donne l'impression à l'examineur que Cindy n'a pas compris la stratégie d'Emily, puisqu'elle est aboutit à un contre-sens : *Emily est folle et non pas les jumeaux*. Cindy ne réalise pas l'inférence requise par le dernier chapitre et revient au scénario initial de la folie de l'enseignante. A moins qu'il ne s'agisse d'abord d'un problème de formulation écrite ?

Enfin, Laura comprend aussi rapidement que Cindy que « démons » évoqués au début du récit sont d'ordre psychologique. Elle reformule dans son journal les échanges de la classe à propos du chapitre 1, signe d'intégration de l'apport des pairs : *Certains croient qu'elle rêve, d'autres croient qu'elle s'imagine l'histoire car elle est folle*. Au sein du tableau des caractéristiques des personnages, Laura manifeste sa capacité à sélectionner les informations importantes et à discerner l'hypothétique du certain (en cela, elle paraît véritablement en évolution par rapport à son profil initial de lectrice trop centrée sur la compréhension globale). Les manifestations d'affectivité se font nombreuses, comme chez Nargesse et Cindy, à propos de la situation familiale des jumeaux : la participation psychoaffective constitue sans aucun doute le mode de lecture privilégié des lectrices de ce profil. Pourtant, Laura manifeste aussi plusieurs signes d'une capacité à se distancier. Elle reconnaît sa non-compréhension du chapitre 5 et de l'explication fournie sur les notions de « schéma brisé » et de « sociopathe ». Plus précisément, elle se montre en attente d'une explication plus claire à propos de la notion de « schéma brisé », qu'elle met adéquatement en relation avec le titre ; comme elle ne l'obtient pas au cours de sa lecture, elle en conclut que le titre ne paraît pas s'accorder au récit. Elle propose une table des matières et une reformulation de la fin qui révèlent une compréhension pertinente à la fois localement et globalement – *Emily a piégé les enfants. Elle les a menacés et ils ont dit la vérité. Ah ah !*

#### 6.3.2.2.5. Les caractéristiques des journaux des élèves du 4<sup>e</sup> profil

Enfin, les lectrices du quatrième profil, Arezou et Noémie, se distinguent au sein de l'échantillon par l'abondance des écrits rassemblés au sein de leur journal de lecture. Arezou devine dès le début du récit que le « calme retrouvé » d'Emily ne va pas durer (elle connaît les ressorts de la fiction) et elle perçoit le traitement psychologique des personnages à travers une attention fine portée aux indices implicites et au choix des mots. En même temps, Arezou exploite de nombreux indices externes au texte dans sa tentative d'interprétation du début du roman : elle se montre en résistance par rapport à un scénario qui lui paraît peu probable dans le cadre d'une lecture scolaire : *ça ne tient pas debout, on ne travaillerait pas une histoire comme ça*. Dans son tableau des caractéristiques des personnages, elle sélectionne et reformule adéquatement les caractéristiques principales. Elle opère plusieurs reformulations intermédiaires en cours de lecture, qui traduisent une utilisation du journal de lecture à des fins de clarification pour soi, comme le montre l'extrait suivant : *Emily, elle a été voir une psychologue, elle a tout raconté mais la psychologue ne l'écoute pas, elle croit qu'Emily ment. Et apparemment le lendemain des notes rendues aux élèves, Kathy et Heath sont venus voir la psychologue. Et dans leur passé, leur père a été tué à coup de hache et la mère ne savait plus s'occuper de ses enfants. Moi je pense que c'est possible qu'Emily a raison et en plus leur passé c'était pas très facile ils ont subi beaucoup de choses affreuses alors je pense que c'est possible que Emily a raison*. La table des matières révèle, semblablement, une lecture très fine et une capacité à préserver le mystère (consciente qu'il s'agit là de l'une des caractéristiques de toute table des matières dans un récit de fiction) – « *Une mystérieuse histoire* », « *Je ne suis plus folle* », « *Une enquête terriblement difficile* », « *Le face à face* »... Arezou anticipe l'idée d'un retournement en finale – *A mon avis la fin va vraiment nous étonner*. Si elle ne perçoit pas le rapport du titre à l'histoire, elle identifie que le titre est un lieu d'indétermination qui lui résiste. Je relève aussi dans les écrits d'Arezou une ébauche d'identification du procédé par lequel l'auteur crée le suspense : lorsqu'elle dit *Il y a beaucoup de choses qui viennent et qui partent*, on peut en effet penser qu'elle identifie l'ambivalence du texte, le va-et-vient entre deux scénarios interprétatifs concurrents. En fin de séquence, Arezou dit apprécier le texte, mais demeurer très étonnée de ce choix de texte au sein de la sphère scolaire.

De son côté, Noémie Iman propose un relevé adéquat des éléments importants de la situation initiale ; elle manifeste des signes d'implication dans le récit (adhésion à la tension dramatique) – *J'ai hâte de lire la suite pour voir comment ça va se passer* –, et elle intègre les échanges de classe dans son journal, notamment la divergence de vue

avec Arezou et Mike, qui la conduit à prendre clairement position – *Arezou croit que c'est une attrape comme les autres textes que Madame nous a donnés. Mike croit que c'est un rêve. Moi je crois que ça s'est vraiment passé et que les « enfants » veulent vraiment la tuer. Je reste sur mon idée et je pense que la suite sera qu'elle voudra prouver son innocence.* Au sein du tableau des caractéristiques des personnages, Noémie Iman manifeste une capacité de sélection précise des informations. Elle se montre capable d'anticiper sur les relations de causes à effets (par exemple le risque, pour Emily, de perdre son travail si celle-ci parle de la première confrontation aux jumeaux au sein de l'établissement scolaire) et de reformuler le sens global d'un chapitre lu en le mettant en relation avec les chapitres antérieurs. Les titres qu'elle formule au sein de sa table des matières manifestent une interprétation assez fine du récit et un souci d'évocation plus que d'explication (« *La menace* », « *La confession* », « *Explication* »...). De tout l'échantillon de lecteurs, Noémie Iman est la seule à proposer l'une des interprétations possibles du titre – *C'est comme si ils ont fait un plan bien précis de ce qu'ils voulaient faire à Madame Terrault et qu'elle l'a brisé* –, interprétation qui met en lumière une capacité à établir des relations entre des éléments textuels (même distants). Enfin, si elle n'identifie pas la narration à la 3<sup>e</sup> personne comme étant un procédé générateur d'ambivalence et de suspense, elle pointe néanmoins le dispositif du dévoilement progressif du texte – *Le fait qu'on s'est arrêté à chaque chapitre* – comme un élément susceptible de renforcer les effets de suspense du texte (signe d'un transfert de la réflexion de la cinquième séquence ?).

### 6.3.2.3. Analyse des échanges de classe

Globalement, les interactions de classe donnent l'impression d'une lecture plus fine du récit de Chesbro que les journaux de lecture – vraisemblablement à nouveau en raison du rapport à l'écrit qui mobilise une partie de l'énergie attentionnelle et qui accentue la difficulté pour les élèves à manifester, à dire leur lecture. On peut pourtant constater que les écrits de travail réalisés dans le journal alimentent les interactions : la problématisation individuelle et écrite du récit précède et favorise la problématisation collective orale.

Je constate ensuite une évolution dans le positionnement des deux enseignantes lors de la gestion des interactions : par rapport aux séquences 1 et 4 par exemple, dont les dispositifs accordaient semblablement un rôle prépondérant aux échanges de classe, les enseignantes sont ici progressivement plus en retrait, notamment parce qu'elles ont entrepris de noter, au fil de la séquence, quelques interventions des élèves pour rendre



compte, dans un carnet de bord, de l'avancement du travail collectif autour de *Schéma brisé*. Il en résulte que les élèves posent plus souvent eux-mêmes les questions et y répondent spontanément – des « comportements de discussion » semblent bien s'être peu à peu développés (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001). En outre, les interactions ont pour effet d'amener les lecteurs à observer plus finement le texte et à faire évoluer leur interprétation. Voyons plus avant quelques-unes des fonctions que semblent assurer les échanges de classe lors de cette sixième séquence. Les principales fonctions relevées concernent : l'aide à la mise en relation d'éléments du texte, au développement d'inférences, à l'identification des lieux de résistance et des difficultés rencontrées ; la sensibilisation à l'adoption d'une posture de méfiance (en sus de celle de collaboration, participation) ; le déploiement et la confrontation d'hypothèses de lecture ; la reformulation, la clarification et la synthèse (pour soi ou pour autrui), ainsi que la régulation.

#### 6.3.2.3.1. Une fonction d'aide à la mise en relation d'éléments du texte

C'est au cours d'échanges collectifs qu'Arezou est amenée à en référer au passé des jumeaux pour tester l'hypothèse qu'ils puissent être des meurtriers (*avec leur passé c'est possible / une mère qui abandonne un père tué / leur passé ça tape sur le système // en plus ils grandissent dans un home*). Les interactions conduisent aussi Nargesse (avec Davina et Wendy) à porter attention aux différentes façons de nommer Emily (à savoir « Emily » lorsqu'elle est désignée par le narrateur et « Madame Terrault » lorsque ce sont les jumeaux ou la psychologue de l'école qui s'adressent à elle) : cette observation devrait faciliter l'identification ultérieure des personnages, en ce qu'elle permet de réaliser qu'« Emily » et « Madame Terrault » ne sont qu'un seul et même personnage. Ces deux exemples illustrent la fonction de mise en relation d'éléments textuels (parfois distants) qu'assurent en partie les interactions.

#### 6.3.2.3.2. Une fonction d'aide au développement d'inférences

Noémie se distingue de ce point de vue des autres lecteurs de l'échantillon : elle établit des relations de cause à effet (*si elle le dit on va la prendre pour une folle*) et elle infère à plusieurs reprises grâce à une attention au choix des mots (*la psy ne la croit pas / « C'est quoi le nom de votre médecin ? » cela veut dire qu'elle croit qu'elle délire*) ou, autre occurrence d'une inférence réalisée lors des échanges collectifs, (*quand ils l'ont menacée il a une voix dure et maintenant il a une voix de victime / « Un peu plus tard » ça veut dire qu'elle va entendre encore cette voix après et être à nouveau menacée*).

Noémie communique aussi à l'ensemble de la classe sa proposition d'interprétation du titre du roman (*Heath et Kathy avaient un plan bien précis et Emily a brisé leur projet*) mais cette inférence n'est pas en tant que telle provoquée par les interactions, elle figurait déjà dans le journal de lecture de Noémie.

#### 6.3.2.3.3. Une fonction d'aide à l'identification des lieux de résistance du texte et des difficultés rencontrées (en provenance du texte, du dispositif ou du lecteur)

Plusieurs propos des élèves attirent l'attention du groupe sur certaines difficultés posées par le texte à ses lecteurs. Ainsi, Arezou identifie l'ellipse temporelle entre le chapitre 5 et le chapitre 6 (*ça se passe quand ? une autre année ?*). Quant à Thomas, il identifie explicitement l'ambivalence qui installe le doute tout au long de la lecture et qui déstabilise le lecteur (*on doute entre la version d'Emily et celle de Heath et Kathy*).

D'autres échanges de classe portent sur les difficultés « non délibérées » rencontrées par le lecteur dans sa confrontation au texte. L'identification de ces obstacles constitue en elle-même une avancée positive dans le domaine de l'autorégulation de la lecture. Elle s'illustre par exemple chez Marwane, qui évoque à plusieurs reprises ses difficultés :

- à se concentrer pendant la lecture (*dès que je lis j'ai quelque chose qui vient / ça vient tout seul / par exemple // qu'est-ce que je vais faire en rentrant à la maison*) ;
- à mettre en relation des éléments épars (*je ne comprends pas / le garçon lui dit qu'il va tuer Emily puis après il a une voix de petit garçon ça ne va pas ensemble*) ;
- à identifier les personnages et leurs relations (*c'est qui qui parle avec la mère de Kathy et Heath ?*).

Cette dernière difficulté, l'identification des personnages, est présente aussi chez Nargesse, qui explique : *avec les personnages je suis perdue*. De son côté, Mohamed a plutôt tendance à taire ses difficultés ou à les désigner en relation avec un lieu du texte plutôt qu'avec un phénomène clairement identifié – *je sais pas / j'ai pas compris la page* (à propos du scénario de fin qu'il devrait proposer).

D'autres difficultés sont corrélées au dispositif de lecture ou à la tâche proposée. Ainsi, Jérémy exprime sa difficulté par rapport à la consigne « écrire mes impressions, ce que je ressens » : il ne comprend sans doute pas à quoi cela peut servir, la tâche n'est pas perçue du point de vue de ses finalités.

Il est aussi intéressant de noter que certaines des difficultés qui ont pu être levées font l'objet d'une communication au grand groupe : *je pensais qu'Emily allait les tuer / j'avais pas bien compris pourquoi elle disait qu'elle voulait retourner dans la clinique puis j'ai compris que c'était juste pour les faire avouer* (Thomas). Faire part de ses méprises et les « corriger » *on line* me semble concourir à l'installation progressive d'une représentation de la lecture littéraire comme processus cyclique et à la clarification de stratégies de compréhension.

#### 6.3.2.3.4. Une fonction de sensibilisation à l'adoption d'une posture de méfiance

Plusieurs des échanges de classe contribuent à développer la conscience de la nécessité de tresser, combiner, alterner posture de collaboration et posture de méfiance au sein du jeu de lecture littéraire. Ibrahim et Arezou trouvent que le scénario d'élèves menaçant de tuer leur prof pour un devoir ou des points en plus est étrange (*elle rêve / je trouve ça bizarre que les élèves la menacent / un prof*) (Ibrahim). Ce faisant, ils incitent à interroger le scénario de la situation initiale du point de vue de la fiabilité ou de la plausibilité des informations qui y sont livrées. A un autre moment, Ibrahim conduit le groupe à tester des hypothèses de lecture soit au départ d'un raisonnement sur le texte (premier exemple), soit par une prise en compte de la construction du récit (second exemple).

##### Exemple 1

*Sandra – Margie a été écrasée soi-disant / je pense que Kathie l'a poussée pendant que son frère sortait en faisant diversion*

*Sana – pour que personne ne voie*

*Ibrahim – et les gens dans le bus ?*

*Bryan – y avait peut-être personne dans le bus ?*

*Sana – quand tu lis le texte / ils disent qu'il y avait déjà des gens dans le bus / mais quand tu es dans un bus / tu ris / tu parles avec tes copains / tu écoutes de la musique*

*Ibrahim – et le chauffeur du bus ?*

*Sana - mais / elle est tombée devant le bus / Kathie l'a poussée au moment où le bus est arrivé / donc il n'a pas freiné*

##### Exemple 2

*Bryan – elle ne peut pas mourir sinon y a plus d'histoire*

*Ibrahim – elle peut pas mettre les points sinon y a plus d'histoire // combien de chapitres y restent ?*

De son côté, Arezou fait référence aux nombreux « textes pièges » travaillés pour inciter à se méfier d'une interprétation trop vite établie ; elle contribue en cela à ouvrir le débat interprétatif : *est-ce que c'est une histoire psy ? ça se peut que ce n'est pas ça*

*du tout, plus loin dans la discussion, on est à côté de la plaque / quoi qu'on fasse quoi qu'on pense il y a un « mais » à la fin / c'est peut-être pas un humain ?, plus loin encore, c'est un piège vous donnez toujours des pièges / après on va faire « Ah ! » / on aura été trop loin.* La familiarité avec le fonctionnement des textes littéraires qui offrent une résistance semble ainsi se mettre peu à peu en place, et avec elle, une plus grande conscience des opérations de lecture et de contrôle de la lecture.

#### 6.3.2.3.5. Une fonction de déploiement et de confrontation d'hypothèses de lecture

Les interactions sont aussi utiles au déploiement de nouvelles hypothèses et à la confrontation des diverses hypothèses entre elles, comme le montre l'extrait de l'échange entre Tarek et Ibrahim :

*Tarek – possible qu'elle soit folle / elle entend des voix / elle a été à l'asile  
Ibrahim – j'hésite sur un autre truc / Kathy et Heath sont peut-être fous ou skizophrènes ?*

D'autres échanges manifestent le souci de considérer et d'évaluer les hypothèses de lecture à la lumière du réel ou du vécu : *ça n'a pas de sens une femme qui sort d'un asile et elle donne cours / ces histoires ça peut existe mais on ne donne pas des histoires comme ça aux ados / je suis très étonnée que vous nous donniez ce genre d'histoires, s'étonne par exemple Arezou ; et dans la réalité il n'y aurait pas de poursuites pour la prof ?*, s'interroge Ibrahim à la lecture des dernières lignes du texte. Quant à Laura, qui intervient assez peu dans les échanges de classe, elle prend toutefois la parole pour rendre témoignage d'expériences dont elle a entendu parler, en relation avec les événements du récit (confrontation au « réel » pour répondre à la question « est-ce possible ? ») : *c'est pas à propos du livre mais je connais une personne à l'école qui a vécu ça*. Les élèves se lancent à plusieurs reprises dans des discussions, amorcées par le récit, sur le thème « l'envie de tuer ses profs ou ses parents » : ces réflexions manifestent la prégnance, dans leurs pratiques, d'un mode de lecture participatif.

#### 6.3.2.3.6. Une fonction de reformulation, de clarification (pour soi ou pour d'autres)

Les échanges de classe portent parfois sur des reformulations intermédiaires qui semblent avoir pour but de clarifier (pour soi ou pour d'autres) et de synthétiser le produit de la lecture en cours. Il s'agit de noter que ces reformulations sont proposées le plus souvent spontanément par les élèves, sans qu'une consigne de l'enseignante y invite. Thomas reprend et reformule les scénarios interprétatifs qui émergent d'une discussion et qui semblent se maintenir provisoirement – *soit elle est folle ou elle rêve*

*soit les deux ados sont fous. A un autre moment, il donne une explication sur la phrase « Le chasseur et les chassés, avec des rôles qui s'intervertissaient sans cesse » : les chasseurs c'est les jumeaux et Emily le gibier / les rôles s'inversent // elle devient le chasseur et eux le gibier.*

Noémie Iman réexplique l'épisode du meurtre de Margie (en faisant les inférences requises) : *Heath part de l'école en courant et après il fait le pitre pour distraire les autres / et Kathie l'a poussée.* Et Arezou clarifie à haute voix sa compréhension en cours de lecture : elle cherche à proposer une représentation mentale unifiée qu'elle soumet à l'aval du groupe. Ainsi, certains élèves, particulièrement Thomas et Noémie Iman, assument un rôle essentiel dans l'entreprise de construction collective du sens : s'ils proposent eux-mêmes peu de pistes, ils s'attachent en revanche à confronter entre elles celles qui émergent du groupe et à les reformuler pour faire le point.

#### 6.3.2.3.7. Une fonction de régulation (par les élèves ou par l'enseignant)

Enfin, les interactions assurent une fonction de régulation (notamment repérage et traitement des fausses pistes), prise en charge à la fois par les élèves et par l'enseignante. C'est grâce aux tout premiers échanges qu'Arezou réalise qu'elle a affaire à deux histoires différentes et indépendantes l'une de l'autre, que Jérémy réajuste sa représentation de l'établissement psychiatrique ou que Nargesse tente d'éclaircir sa compréhension de la fin du récit :

*Davina - je comprends pas / on sait pas ce que les jumeaux vont faire ce qui leur arrive*

*André – en fait le psy était derrière la porte*

*Nargesse - mais dans la dernière phrase, elle parle à qui ?*

*Davina – aux jumeaux*

L'observation des échanges de classe, comme celle des journaux de lecture, permet aussi aux enseignantes d'ajuster leurs interventions. L'une d'elles recentre ainsi l'attention sur ce qui semble ne pas avoir été compris : *avant de lire le chapitre trois, je leur demande d'être attentifs à ce que fait Heath d'après Mary Ann parce que j'ai vu dans leurs cahiers que personne n'avait compris.* Cette même enseignante propose une nouvelle tâche intermédiaire en relation avec les personnages, dont l'identification rapide pose problème aux élèves : elle dresse ainsi avec le groupe une liste des personnages et de leurs relations.

#### 6.3.2.4. Analyse des médiations finales

Relativement à l'analyse des médiations finales, précisons tout d'abord qu'elles ont fait l'objet d'une appréciation largement positive de la part de l'ensemble des élèves, lesquels s'y sont engagés d'autant plus volontiers qu'elles leur ont paru créatives et stimulantes. La réalisation d'une page de catalogue, comportant une 1<sup>re</sup> de couverture et un texte de présentation introduit par quelques mots-clés, prend appui sur des apprentissages relatifs aux références et aux couvertures, à divers « petits savoirs » mis en place à l'occasion de la séquence 3, mais elle comporte une difficulté additionnelle en relation avec la gestion d'une situation de communication particulière et d'une visée incitative. Au total, la tâche proposée paraît stimulante parce qu'elle rejoint les usages sociaux, mais elle pose aussi le problème de corrélérer la manifestation de la compréhension à l'appropriation d'une forme générique complexe qui ne fait pas l'objet d'une maîtrise préalable. On aura l'occasion de revenir sur ce constat dans la synthèse intermédiaire de la séquence.

Les observations conduites sur les médiations finales de la lecture sont distinguées ci-après selon qu'elles concernent le processus de travail, le choix des mots-clés, l'illustration ou le résumé de présentation. Du côté du processus de travail tout d'abord, je relève, à travers les écrits de travail successifs intégrés au journal de lecture, les traces d'un processus de remaniement progressif afin de prendre en compte le destinataire visé par un catalogue de maison d'édition et d'intégrer les caractéristiques de la situation de communication (donner envie de lire le récit en fournissant une présentation claire, attractive, mais aussi partielle). Ce processus est notamment visible dans les productions de Thomas. Trois des six versions rédigées par Thomas, reproduites ci-après, montrent un retravail du texte visant à l'accentuation de la visée incitative, d'une part ; à l'inclusion de données dans le rappel, d'autre part.

*Deux adolescents vont voir leur professeur. Ils demandent de changer leurs points mais leur professeur refuse de changer les points et les deux adolescents la menacent.*

*Deux adolescents vont voir leur professeur. Ils demandent de changer leurs points mais elle refuse de les changer et elle est menacée. Va-t-elle s'en sortir ?*

*Deux adolescents vont voir leur professeur. Ils lui demandent de changer leurs points. Elle refuse et se fait menacer. Elle apprend que les deux élèves ont déjà tué d'autres personnes. Va-t-elle s'en sortir ?*

J'observe aussi, dans le journal de lecture de Marwane, plusieurs résumés successifs qui manifestent une tentative d'orienter progressivement moins l'interprétation d'un lecteur potentiel. On passe ainsi du texte *Les deux adolescents menacent de la tuer*

*parce qu'ils savent qu'elle est folle à celui-ci : Ils lui ont demandé de changer les points, mais elle a refusé et ils l'ont menacée de mort.*

La consultation des écrits produits dans le cadre du journal en guise de préparation de la tâche finale permet aussi d'accéder à des intentions qui n'ont pu être concrétisées, mais qui révèlent une réflexion porteuse. C'est notamment le cas pour Noémie Iman qui écrit *Mon projet pour l'illustration : je compte faire un schéma très compliqué coupé en deux et le schéma est sur une table de nuit dans un endroit assez sombre* ; mais dont le produit final consistera finalement en une illustration des personnages principaux.

Si l'on se penche ensuite sur les mots-clés choisis par les élèves pour introduire leur résumé de présentation, on constate que les termes les plus fréquemment cités sont « suspense », « meurtre » et « menaces » ; suivis par les termes « enquête », « psychologie/psychiatrie » (considérés comme équivalents dans les propos des élèves) et « enfants/adolescents ». Ce choix de mots révèle, d'une part, une centration sur le genre « polar » pour la jeunesse et certains de ses effets programmés (le suspense, l'enquête, la peur, le mystère...) et, d'autre part, une prise en compte de certains ingrédients de la narration (les personnages ou les lieux...). Cindy se singularise à travers son choix de mots-clés : elle privilégie des aspects de la mécanique du récit (« court » et « qui ne dit pas la fin »). Certains termes paraissent en revanche tout à fait inadéquats (par exemple, le terme « prise d'otage »).

Confrontés au choix d'une illustration, quatre élèves (Marwane, Thomas, Ibrahim et Cindy) font le choix de camper le lieu « école » (évoqué par des objets représentatifs, tels un bureau, un tableau noir ou un bulletin). Un autre élève (Mohamed) campe deux lieux distincts (une cabine téléphonique et un hôpital psychiatrique) et recourt simultanément à des objets qui connotent le genre policier (notamment un pistolet à l'avant-plan) – on pourrait penser, en ce qui concerne Mohamed, que ce mode d'expression (l'illustration) facilite la sélection opportune d'éléments significatifs du récit et la manifestation de sa lecture. Dans ses justifications orales lors de la socialisation des productions, Arezou dit recourir à des couleurs sombres pour rendre le suspense du récit (genre) ; cette lectrice mobilise conjointement des objets symboliques et la représentation des personnages (elle fait figurer les trois personnages principaux ainsi que le père assassiné, ce 4<sup>e</sup> personnage faisant figure de « personnage mystère » si l'on s'en tient aux informations des premiers chapitres – ce choix peut dès lors paraître très subtil). De leur côté, Noémie et Nargesse ne font figurer que les personnages principaux et n'évoquent ni les lieux, ni l'atmosphère du récit, ni les relations entre les personnages. Enfin, l'illustration de

Jérémy est un indice supplémentaire de sa non-compréhension : il ne fait figurer qu'un seul enfant ainsi que divers éléments apparemment choisis de façon aléatoire.

Si l'on considère, pour clore cette analyse, les résumés suspensifs conçus par les élèves pour compléter la présentation du récit de Chesbro dans le catalogue, on constate que certains d'entre eux s'en tiennent à la reformulation de la situation initiale. C'est par exemple le cas de Nargesse.

*Emily, une jeune professeur, menacée par deux ados. Pour qu'elle remonte leurs points afin de passer dans une école supérieure.*

L'évocation se fait quelque peu plus précise sous la plume d'Ibrahim, par l'ajout d'informations relatives à l'état de santé mentale d'Emily.

*Deux adolescents menacent de tuer la prof si elle ne change pas le point du contrôle. En sachant qu'elle vient d'un centre psychiatrique, ils feront pression.*

Chez Mohamed, on relève la présence d'éléments en faveur de chacune des deux hypothèses concurrentes, mais les données ne sont toutefois pas articulées les unes aux autres – sans doute le problème relève-t-il en grande partie d'une difficulté de formulation.

*C'est un prof qui a des problèmes psychologiques. Il y a deux adolescents qui ont quinze ans qui font des menaces au professeur parce qu'ils veulent changer les notes.*

Noémie procède quant à elle à une reformulation sur le mode de l'évocation par énumération : cette solution a l'avantage de préserver les différentes hypothèses possibles, mais pose quelques problèmes de formulation.

*Une prof perturbée, deux adolescents menaçants. Une psychologue corrompue par deux jeunes âgés de 15 ans qui menacent leur prof d'augmenter leurs notes.*

Quant à Arezou, elle se révèle la plus apte, de tout l'échantillon de sujets, à prendre en compte la situation de communication, mais elle a tendance à imposer sa propre interprétation, au détriment de la mise en lumière de l'ambivalence du récit.

*Une histoire qui commence juste pour une note d'école... Heath et Kathy ont à peine quinze ans ! Et déjà tout un passé très mystérieux. Vous verrez ce que ces deux enfants vont faire subir à leur professeur, Emily, qui d'ailleurs a vécu beaucoup de choses difficiles.*

Le même problème de réduction des possibles interprétatifs est attesté dans la production de Cindy.

*Ça se passe dans un lycée et il se passe de drôles de choses avec les élèves de la classe de Madame Emily. Un meurtre a été commis ; mais la prof ne se doute de rien de ce que les jumeaux ont commis !*



### 6.3. Synthèse intermédiaire à l'issue de la sixième séquence

Opérons, en guise de synthèse, un retour sur la grille conçue pour le suivi régulier des élèves, en nous concentrant prioritairement sur les effets du dispositif mis en œuvre afin de favoriser les apprentissages visés par cette sixième séquence.

En ce qui concerne le comportement des élèves dans le contact avec les textes, il apparaît clairement que ceux-ci se révèlent plus familiers de la catégorie des textes résistants, dont relève *Schéma brisé* : ils anticipent sur la possibilité d'un renversement et ont globalement gagné en aisance quant à la mise en relation d'indices, à l'inférence ou à la nécessité de vérifier leurs hypothèses. Cette familiarité peu à peu acquise chez certains sujets (Thomas, Ibrahim, Laura, Arezou et Noémie Iman) les aide à faire face au passage difficile de la lecture de textes brefs à celle d'un récit long. Elle favorise l'adoption d'une double posture de collaboration et de méfiance. D'autres élèves (Jérémy, Mohamed, Nargesse et Cindy) ne parviendront pas véritablement à sélectionner les informations importantes, à les mettre en relation, à les mémoriser et à les intégrer peu à peu dans un tout cohérent. Plusieurs d'entre eux conserveront une représentation brouillée en raison de la 1<sup>re</sup> de couverture du recueil. Or la découverte du roman a été intégralement portée par la voix de l'enseignante, ce qui a indéniablement atténué le degré de difficulté pour certains élèves. Il reste que les sujets de l'étude les plus fragiles mobilisent comme unique critère, pour porter une appréciation sur le roman, le niveau de difficulté du livre à leurs yeux – l'appréciation se construit ainsi en fonction de la concordance du texte par rapport au seuil de tolérance aux obstacles.

Le comportement des élèves, pris isolément, dans le dialogue avec le texte peut être appréhendé avec finesse au départ des journaux de lecture. A un niveau général – puisque l'heure est à la synthèse –, je constate que cet écrit de travail favorise la prise de conscience de la lecture comme processus cyclique (les élèves sont amenés, par des procédés légers d'annotation, à revenir sur leurs hypothèses de lectures, à procéder par vérifications et par amplifications successives). Le journal de lecture est aussi un lieu de métacognition qui conduit les élèves à identifier les difficultés générées par le texte ou par le dispositif, comme les difficultés inhérentes à leurs propres pratiques de lecteurs. En outre, les traces consignées au sein du journal alimentent les interactions en groupe-classe, en même temps qu'elles permettent d'intégrer celles-ci à la réflexion individuelle. Sous l'ensemble de ces aspects, le journal de lecture m'apparaît dès lors comme un outil de travail tout à fait pertinent dans le cadre d'une

intervention auprès d'adolescents en difficulté de compréhension : respectueux de la nature évolutive de la lecture, le journal est tout à la fois un tremplin vers le collectif et une source de réappropriation du collectif ; il sécurise en reconnaissant un rôle et une légitimité à la non-compréhension et il favorise la régulation et l'évaluation par l'enseignant (songeons au diagnostic des réussites autant que des difficultés que, dans le dispositif, seule l'analyse des journaux de lecture a permis de poser).

Relativement à la problématisation du récit dans le dialogue individuel avec le texte, les différentes tâches articulées qui ont été proposées (un tableau des caractéristiques des personnages, une table des matières commentées, un scénario de fin...) alliaient démarche de production (d'hypothèses, d'interprétations...) et démarche de reformulation (rappel local ou global). Ces tâches apparaissent véritablement complémentaires, les unes contribuant davantage que les autres, pour un même sujet, à la manifestation de la compréhension. La mise au jour du produit de la lecture des différents sujets n'est possible que par le croisement des données issues de tâches différentes, ce croisement contribuant par ailleurs à estomper « l'effet tâche ». Toutefois, je l'ai plusieurs fois souligné en cours d'analyse, plusieurs des tâches proposées mobilisent des normes, supposent une planification ainsi que la maîtrise d'opérations intellectuelles complexes en sus des opérations demandées par la lecture elle-même. Ainsi en est-il de la tâche finale proposée à l'issue de la découverte progressive de *Schéma brisé*. La compréhension/interprétation qui s'y révèle paraît sensiblement en décalage par rapport à celle que certains élèves construisent en cours de lecture (telle qu'elle apparaît au travers des traces consignées dans le journal de lecture). La « régression » de certains (notamment Marwane, Cindy et Noémie) me paraît s'expliquer notamment par le choix du genre à produire, qui implique la gestion d'une autre intention (incitative), d'un destinataire potentiel qui ne partage pas les connaissances du scripteur sur le texte (ce qui implique de distinguer les informations à livrer et celles à taire), ainsi que par le retour à une activité individuelle après une problématisation en groupe. La tâche semble ainsi trop peu familière ; elle exige des apprentissages spécifiques d'assez haut niveau, indépendamment de ceux requis par la lecture, qui ne peuvent être mis en place simultanément. Il importe toutefois de noter qu'un élève, Mohamed, apparemment en difficulté de compréhension d'après l'analyse du journal et des échanges, livre au contraire une compréhension plus construite à travers la tâche finale – réussite attribuée en partie à l'utilisation du langage iconique avec lequel Mohamed semble plus à l'aise.

Par ailleurs, un cadrage très précis d'un dispositif didactique suscite bien souvent, ainsi que le montrent les travaux de Stéphane Bonnéry (2007), un morcèlement des

tâches en mini-tâches : c'est bien le cas ici puisque la présentation de roman pour une page de catalogue se trouve morcelée en trois sous-tâches (la création d'une nouvelle première de couverture, le choix de quelques mots-clés permettant de donner un rapide aperçu du roman et la rédaction d'un résumé suspensif à visée incitative). La consigne est ainsi traduite en procédures opératoires qui permettent de contourner les difficultés, qui suscitent l'engagement dans la tâche en raison d'une plus grande clarté des attendus de la production (d'où l'impression que ces tâches révèlent une compréhension plus fine du texte lu) ; mais ce cadrage étroit a au moins deux conséquences qui peuvent apparaître comme des limites : d'une part, les élèves traitent chacune des sous-tâches comme indépendantes des autres sans se soucier des apprentissages visés par l'activité qu'ils réalisent (on rédige un résumé ou on crée une couverture, on n'est pas en train de chercher à mieux comprendre le texte) ; d'autre part, ce morcèlement implique un allongement du temps de travail qui met en péril la mémorisation des informations et leur intégration dans un tout cohérent (deux processus de lecture que les élèves réputés « faibles lecteurs » peinent à mettre en œuvre). À l'inverse, un cadrage diffus peut empêcher la prise sur l'activité et engendrer un effet direct sur l'engagement dans la tâche : ainsi, je constate une plus grande aisance de Marwane à manifester sa compréhension à l'intérieur du premier journal de lecture, proposé avec un cadrage plus serré des « traces de lecture » à produire (séquence 1), qu'à l'intérieur du second journal, proposé en gestion plus autonome, de surcroît sur un récit long (séquence 6) – on a pointé les ratures et les nombreux dessins qui rendent perceptibles les doutes de ce lecteur.

Le comportement des élèves dans le dialogue avec le texte au sein des échanges de classe a très positivement surpris l'équipe de recherche. Notamment, les élèves se sont révélés capables d'autogérer collectivement la discussion sur le récit – l'enseignante ayant été moins disponible pour cette tâche dans la mesure où elle s'occupait simultanément de transcrire certaines échanges. Dans les trois classes, avec des degrés divers d'une séance à l'autre, les lecteurs ont cherché à problématiser le texte, à confronter et à faire évoluer leurs hypothèses interprétatives. L'analyse des échanges a ainsi permis de mettre en évidence quelques-unes des fonctions assurées par les interactions dans le travail sur le texte : elles aident à mettre en relation des éléments du texte, à inférer, à identifier les lieux de résistances ou les difficultés rencontrées ; elles favorisent aussi l'adoption d'une posture de méfiance et de collaboration, le déploiement et la confrontation d'hypothèses de lecture, la reformulation et la clarification (pour soi et pour d'autres) ainsi que la régulation (du dispositif d'enseignement-apprentissage). Plusieurs de ces fonctions ne semblent

toutefois possibles que grâce à l'étape, préalable aux échanges de classe, de la problématisation individuelle du texte par écrit.

Enfin, les observations conduites en relation avec les compétences d'autorégulation de la compréhension révèlent que la représentation de l'activité de lecture se clarifie peu à peu chez certains élèves (Thomas, Ibrahim, Laura, Noémie et Arezou), qui semblent avoir véritablement tiré profit des activités antérieures en ce qui concerne à la fois la conscience et la maîtrise de stratégies de compréhension/interprétation propres à la lecture littéraire de textes résistants. Si les plus faibles lecteurs, ceux du premier profil, sont en progression, leur évolution apparaît pourtant beaucoup moins significative. Ce constat m'incite à reprendre, en guise d'hypothèse explicative, l'une des interrogations conclusives auxquelles les travaux de Martine Rémond (2001) aboutissent (cfr première partie de la thèse) : si les bénéfices d'un programme d'intervention centré sur la métacognition varient selon l'étendue des connaissances métacognitives au départ, doit-on considérer que la disponibilité des connaissances métacognitives soit un préalable aux progrès en compréhension ? Cela pourrait être vérifié dans le cas des lecteurs du 1<sup>er</sup> profil suivis dans cette recherche-action.

En conclusion, l'analyse des données issues de la sixième séquence m'amène à confirmer, dans le contexte de cette recherche à échantillon restreint, la pertinence d'une alternance entre problématisation individuelle et problématisation collective lorsqu'il s'agit d'aborder la lecture d'un roman sans porter trop atteinte à la sécurité lecturale et à l'estime de soi des lecteurs. Le cadrage, plus ou moins diffus, des tâches me paraît gagner à faire l'objet d'une réflexion attentive. Les tâches d'accompagnement d'une lecture en cours semblent en effet d'autant plus efficaces qu'elles revêtent un caractère ouvert et récursif (je songe ici au journal de lecture), bien qu'il importe de clarifier pour les élèves leurs visées et leur relation aux apprentissages attendus (au risque, sinon, de susciter des brouillages d'ordre divers dont certains élèves ne parviendront pas aisément se défaire). Quant aux tâches d'évaluation finale de cette lecture, l'interprétation des traces recueillies dans le cadre de cette séquence incite à en assurer le caractère stimulant tout en veillant à limiter les opérations intellectuelles qu'elles superposent à l'activité de lecture, au risque, sinon, d'empêcher la manifestation de cette lecture.

## **7. Séquence 7 : se familiariser à l'univers du livre pour faire le choix autonome et motivé d'une lecture personnelle**

La septième séquence conduite dans les trois classes partenaires de la recherche porte sur une nouvelle série d'activités de familiarisation avec l'objet-livre et ses lieux, en l'occurrence ici la bibliothèque de l'école, activités qui font écho aux animations du même type proposées dans le cadre de la troisième séquence. Ces activités débouchent sur la sélection individuelle et motivée d'une lecture « potentielle » (un livre dont les élèves aimeraient, à priori, mener la lecture). Les données ainsi recueillies au cours de la septième séquence devraient me permettre d'observer comment les élèves procèdent pour planifier une lecture personnelle et les critères qu'ils se donnent pour la choisir.

### **7.1. Objectifs et choix des supports**

#### **7.1.1. Explication et justification des objectifs de la séquence**

Du point de vue de la recherche, il s'agit de prendre la mesure d'une éventuelle progression des sujets dans leur capacité (1) à entrer en contact avec les livres, (2) à mettre en œuvre des stratégies de repérage et de survol pour projeter des hypothèses plausibles sur le genre, le contenu ou l'adéquation d'un ouvrage (à un public, à un projet donné...) et (3) à se servir de l'ensemble des données prélevées pour faire le choix personnel d'une lecture (compte tenu de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que lecteurs). Cette progression, si elle s'observe, pourrait être corrélée, en termes d'effets cumulatifs, aux précédentes activités de familiarisation, proposées dans la troisième séquence, mais aussi à l'ensemble des dispositifs mis en œuvre dans les séquences antérieures.

En termes de formation des jeunes lecteurs, les objectifs poursuivis dans cette séquence consistent à :

- développer des voies d'accès au livre et à son univers, y prendre des repères ;
- découvrir et manipuler un grand nombre de livres ;
- mobiliser des connaissances, prélever des indices et les mettre en relation pour formuler des hypothèses génériques et se créer un horizon d'attente ;
- soumettre ses hypothèses à la discussion, les vérifier ;

- mobiliser ses connaissances sur le livre et sur l'acte de lire pour faire le choix autonome et motivé d'une lecture (avoir un projet de lecture).

En somme, dans la droite ligne des finalités assignées à la troisième séquence, ce dispositif vise à faire entrer les jeunes lecteurs, en particulier ceux qui ont d'eux-mêmes une image fragile, incertaine, dans des « sociabilités liseuses » (Privat, 1995) qui vont les aider à se construire et à construire des « comportements de lecteurs » (Privat et Vinson, 1995).

### 7.1.2. Présentation des supports de lecture de la séquence et justification des choix de textes

Cette séquence se déroulant dans la bibliothèque de l'école, l'ensemble des ouvrages qui s'y trouvent font *de facto* partie du corpus exploitable. Toutefois, les livres exploités dans les activités de manipulation (des documentaires, des encyclopédies et dictionnaires, des récits de fiction) ont fait l'objet d'une sélection soignée de la part des enseignantes et de la bibliothécaire impliquée dans le projet à l'occasion de cette séquence. Cette sélection couvre un assez large corpus d'ouvrages issus prioritairement de la littérature de jeunesse récente à destination des adolescents – le travail s'est principalement construit autour des nouveautés, manière pour la bibliothécaire de les faire connaître auprès des élèves. L'élargissement du corpus à un plus grand nombre de livres correspond à l'une des décisions prises en équipe, en termes de modifications, à l'issue de la troisième séquence.

En outre, l'équipe a veillé à combiner des critères d'attractivité et de complexité<sup>107</sup>, mais aussi à renforcer le degré de difficulté par rapport à la séquence trois : les ouvrages retenus sont susceptibles d'intéresser des adolescents qui ne sont pas de grands lecteurs et de retenir leur attention (paratexte attrayant, thématique en prise sur leurs centres d'intérêt, accessibilité en termes de longueur ou de langue...); mais ils comportent aussi des difficultés – et sont d'ailleurs volontairement sélectionnés pour cela – relatives au caractère énigmatique ou symbolique d'une illustration de couverture ou d'un titre, à l'éloignement des canons d'un genre, à un résumé de 4<sup>e</sup> de couverture inférentiel...

---

<sup>107</sup> Les raisons de ce tressage d'attraction et de complexité ont été explicitées précédemment, je n'y reviens donc plus de façon détaillée.

## 7.2. Présentation des étapes du dispositif

Le tableau qui figure ci-après présente de façon succincte les deux étapes constitutives du septième dispositif ; celles-ci sont présentées de façon plus détaillée ensuite.

<b>Séquence 7 : se familiariser à l'univers du livre pour faire le choix autonome et motivé d'une lecture personnelle</b>		<b>3 séances</b>
<i>Etapes du dispositif 7</i>	<i>Description de la tâche, de la démarche</i>	<i>Buts – justifications</i>
1 <sup>re</sup> étape : activités de familiarisation centrées sur l'objet-livre, au sein de la bibliothèque	<p>Au départ d'un large corpus de livres, en interaction avec les pairs, au sein de la bibliothèque de l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recherche d'ouvrages susceptibles de répondre à divers contextes et/ou projets de lecture</li> <li>▪ Appariement d'une page perdue et de son livre source</li> <li>▪ Classement de livres en fonction de caractéristiques communes (création d'un domino de livres)</li> </ul> <p>Les activités donnent lieu à une mise en commun au cours de laquelle chaque proposition est examinée et discutée, et les indices prélevés, explicités.</p>	Pratique d'activités de familiarisation avec l'objet-livre, en interaction avec les pairs, pour développer des voies d'accès au livre et à son univers et construire des comportements de lecteur ; mais aussi pour entraîner à la formulation d'hypothèses (au départ d'indices textuels et/ou iconiques), notamment génériques, et à la discussion/vérification de ces hypothèses avec d'autres.
2 <sup>e</sup> étape : rédaction individuelle d'une réponse à la question « Si je devais choisir un livre maintenant dans cette bibliothèque, ce serait... parce que... »	<p>Les élèves sont amenés à proposer le titre d'un ouvrage qu'ils ont rencontré ou manipulé au cours des activités de familiarisation, dont ils aimeraient éventuellement mener la lecture. Dans un bref écrit individuel, ils explicitent les raisons de ce choix hypothétique. On procède à la verbalisation des productions afin de découvrir les choix posés par les pairs.</p>	Pratique de l'écrit réflexif individuel pour justifier le choix d'une lecture, rendre compte des critères d'appréciation mobilisés dans « l'avant-lecture » et clarifier les représentations de soi en tant que sujet lecteur.

Lors de la septième séquence, l'équipe de recherche (la chercheuse et les enseignantes partenaires) a fait le choix de proposer une deuxième série d'activités dites de familiarisation avec l'objet-livre et ses lieux, l'hypothèse étant que de tels exercices ne s'avèrent efficaces qu'à la condition d'être mis en place de façon systématique et structurelle. Ces activités se déroulent, cette fois, dans la bibliothèque de l'école afin d'introduire le paramètre « lieu » (ici, un espace documentaire) dans la visée de familiarisation. En outre, ces activités doivent conduire au choix personnel et motivé d'une lecture. Il s'agit de prendre la mesure de l'aisance gagnée ou non chez

les différents sujets dans la manipulation d'outils, de repères..., mais aussi dans la perception de soi en tant que lecteur, pour effectuer la sélection autonome d'une lecture au sein d'une bibliothèque.

Les élèves sont ainsi amenés à trouver dans l'espace bibliothèque des ouvrages susceptibles de répondre à divers contextes et/ou projets de lecture ; à restituer dans ce même espace une page perdue à son livre... Ces exercices permettent aux lecteurs de manipuler un grand nombre d'ouvrages très divers, mais aussi d'entrer en contact avec une sélection de romans pour adolescents susceptibles de leur plaire.

La séquence se termine sur une tâche d'écriture individuelle : les élèves ont à compléter la phrase « Si je devais choisir un livre maintenant, dans cette bibliothèque, ce serait... parce... ». Cet écrit réflexif est proposé aux élèves dans la foulée immédiate des activités de familiarisation ; la consigne est relativement informelle. Ces précautions visent, d'une part, à favoriser les réactions spontanées des élèves et, d'autre part, à placer les élèves en situation d'« utilisateur-amateur » du lieu bibliothèque. C'est aussi ce double objectif que l'on cherche à rencontrer en permettant aux élèves de choisir tout à fait librement une lecture qui pourrait retenir leur attention, en évitant d'ajouter d'autres contraintes – telle la proposition d'une intention de lecture – qui orienteraient le choix de l'ouvrage. En outre, l'enseignante précise aux élèves qu'il est tout à fait possible qu'aucun ouvrage ne les tente à priori ; ce non-choix pouvant lui aussi faire l'objet d'une justification dans l'écrit individuel.

### **7.3. Traitement des données recueillies lors de la septième séquence**

#### **7.3.1. Outils d'analyse et d'interprétation des données**

Les questions de recherche définies dans l'instrument ci-après visent à cerner les éventuels effets cumulatifs des différentes activités menées jusqu'ici au niveau de la capacité des élèves à formuler un projet de lecture personnel étayé.



INSTRUMENT POUR L'ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DE LA SÉQUENCE 7		
Dimensions du programme d'intervention	Axes d'analyse des données de la séquence	Questions de recherche
Dimension personnelle	Construction d'une identité de sujet lecteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quels comportements les élèves adoptent-ils dans le contact avec les livres ? Une évolution est-elle à l'œuvre chez les sujets de ce point de vue ?</li> <li>▪ Les élèves manifestent-ils un « désir de lire », une envie d'aller à la rencontre des livres ? Sur quels critères semblent se construire cet éventuel désir ?</li> </ul>
Dimension (méta)cognitive	Développement de connaissances sur l'objet-livre, de procédures pour entrer en contact avec les livres et faire le choix personnel d'une lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les élèves opèrent-ils un transfert du modèle de la lecture élaboré dans le cadre des séquences précédentes ? Les démarches proposées aux élèves dans les étapes antérieures, afin de les aider à mieux se percevoir eux-mêmes comme sujets lecteurs, les aident-elles à faire le choix personnel d'une lecture et à le justifier ? En d'autres termes, les élèves semblent-ils en mesure de planifier une lecture au départ d'un projet personnel ?</li> </ul>

Comme le montre l'instrument proposé, les données recueillies dans le cadre de la septième séquence font l'objet d'une double analyse, d'une part, sur l'axe de l'identité du sujet lecteur (dimension personnelle du programme d'intervention) et, d'autre part, sur l'axe du comportement au contact des livres ainsi que dans le choix personnel d'une lecture (dimension (méta)cognitive du programme d'intervention). Il s'agira d'observer si une évolution est à l'œuvre auprès des différents sujets quant à leur « désir de lire », mais aussi dans leur capacité à sélectionner un ouvrage qui leur soit adapté et qui corresponde à un projet de lecture personnel. Cette capacité relève de l'autorégulation (étape de planification d'une lecture) et devrait en effet se trouver améliorée, au moins chez certains sujets, par le biais des animations lecture et des démarches d'explicitation de procédures de lecture réalisées en classe au fil des séquences précédentes.

### 7.3.2. Analyse et interprétation des effets de la septième séquence

#### 7.3.2.1. Premier axe : la construction d'une identité de sujet lecteur, d'un désir de lire

Les données<sup>108</sup> collectées à l'occasion de la troisième séquence avaient révélé une forme de « désir de lire » chez plusieurs des sujets suivis. Cette attirance ou, plus modestement chez certains, ce rapport positif m'avait semblé conforme aux discours

<sup>108</sup> Quelques exemples de productions écrites « Si je devais choisir un livre... » figurent en annexe n°39.

tenus par les élèves lors des entretiens de début de recherche. L'analyse menée alors avait mis en lumière une corrélation entre ce « désir de lire » et quelques éléments paratextuels privilégiés : les couleurs et le graphisme de la couverture tout d'abord, le titre (que les élèves investissent pour inférer le thème d'un livre) ensuite et, dans certains cas, le thème tel qu'il s'avérait perceptible dans le résumé de 4<sup>e</sup> de couverture.

Les informations recueillies dans le cadre de cette septième séquence font tout d'abord apparaître une dichotomie, sans surprise, entre les préférences des filles et celles des garçons de l'échantillon. Ainsi le désir de lire des filles semble-t-il lié à la dimension psychoaffective, à la possibilité d'une identification, envisagée par certaines comme une aide dans la construction de soi (cfr les travaux de Michèle Petit et de Jean-Marc Talpin, synthétisés en première partie de cette thèse). Les lectrices de l'échantillon expriment une nette attirance pour les histoires d'amour ou les « récits miroirs », comme le révèlent les extraits suivants de productions écrites finales : *C'est l'histoire d'une femme très complexée qui est très mal dans sa peau et faut dire que je la comprends surtout des critiques et des regards des autres* (Nargesse, à propos de *Confession d'une grosse patate*, de Susie Morgenstern), *Je prendrais Je ne t'aime pas Paulus. Parce que j'aime les histoires d'amour et surtout le titre ça me fait penser à quelqu'un* (Arezou), *Je prendrais Une heure, une vie parce que ça raconte une histoire de parents divorcés, et après la fille est coincée en amour, et c'est comme moi, je n'arrive pas à en parler. C'est à peu près la même histoire que moi, mes parents se sont séparés et voilà pourquoi* (Laura). Cette dernière lectrice pointe, à travers son choix, la recherche d'une possibilité d'identification aux personnages du récit, mais aussi la prégnance, dans ses pratiques de lecture, des enjeux en termes de construction de soi – le texte littéraire devient ainsi support pour se parler de soi. Une autre lectrice, Noémie Iman, manifeste une attirance pour les drames, qui semblent lui paraître plus plausibles et retiennent davantage son attention pour cette raison : *Je prendrais Sans abri parce que moi les histoires comme ça m'attirent, de voir aussi le malheur qu'il y a dans le monde, que de voir tout le temps le bien dans les livres, les belles histoires qui finissent bien* (Noémie). En revanche, la plupart des garçons de l'échantillon de lecteurs (Jérémy, Marwane, Thomas, Mohamed) se disent plutôt intéressés par les « livres de combat » ou « d'horreur ».

Les élèves me donnent en outre l'impression de se sentir sécurisés par la tâche retenue : ils identifient rapidement ce qu'on leur demande et comment ils pourraient s'y prendre. Tous les élèves font d'ailleurs effectivement le choix d'un livre, et ce choix semble se faire positivement (un livre qu'ils aimeraient véritablement lire), non par défaut (un livre au hasard). Cela manifeste probablement les effets bénéfiques des

activités de familiarisation antérieures. Mais on sent toutefois que les motifs pour lesquels un livre est choisi font l'objet d'une plus ou moins grande clarté selon les lecteurs.

### 7.3.2.2. Deuxième axe : le comportement dans le choix personnel d'une lecture

À l'issue de la troisième séquence, j'avais constaté que les élèves se focalisaient sur la couverture comme lieu stratégique pour identifier un genre ou un thème, prédire le contenu possible d'un ouvrage. De façon plus générale, leur préférence allait aux stratégies les plus « économiques » permettant de se construire rapidement – mais parfois erronément – une première représentation du genre, du thème, de l'intérêt d'un ouvrage donné. Rares étaient les élèves qui mobilisaient plusieurs critères simultanément dans un souci de vérifier leurs prédictions ou d'en accroître le degré de plausibilité – il s'agissait, sans surprise, plutôt des « bons » lecteurs. Rares étaient aussi les élèves qui s'intéressaient au résumé de 4<sup>e</sup> de couverture.

Les données recueillies dans le cadre de la septième séquence m'incitent à poser les constats suivants. La couverture reste un lieu important où les élèves prélèvent leurs données : *parce que la couverture me donne envie* (Cindy), *parce que j'aime les histoires d'amour et parce que j'aime la couverture* (Arezou). A la différence des comportements majoritaires des élèves lors de la troisième séquence, ceux adoptés ici manifestent une prise en compte spontanée du résumé de 4<sup>e</sup> de couverture : Nargesse et Laura font un choix de livre au départ de ce qu'elles ont perçu du contenu narratif, et elles ne peuvent avoir perçu celui-ci sans une lecture attentive du résumé de présentation ; Marwane reprend des segments du résumé dans son texte explicatif, ce qui prouve qu'il l'a lu (pas nécessairement qu'il l'a compris) – *Je prendrais Le combat d'hiver. Parce que ça parle de quatre adolescents échappés d'un orphelinat-prison et qui doivent échapper à des hommes-chiens. J'étais attiré par le livre parce que j'aime bien les livres de combat et qui parle de créatures bizarres* (Marwane). Ces propos manifestent aussi l'impact du genre (tel qu'il est identifié) sur le choix de livre posé par certains lecteurs ; ce critère est mobilisé notamment par Arezou qui, à la différence de Marwane, recherche l'écart par rapport aux normes habituelles d'un genre qu'elle apprécie – *J'adore l'histoire. Je trouve que c'est différent des autres histoires d'amour* – et par Thomas qui précise dans son écrit : *Je prendrais Comment ma tête a rétréci parce que j'aime bien les livres d'horreur. J'ai aussi regardé l'illustration qui m'a plu et j'ai lu le résumé*. La justification proposée par Thomas révèle chez cet élève le souci de croiser les critères d'appréciation à mobiliser dans l'« avant-lecture ». Arezou, de son côté, signale avoir en outre commencé à lire un peu l'histoire (attirance pour le récit ?

besoin de vérifier dans quelle mesure le livre pourrait lui plaire ?). Au total, Arezou apparaît comme la lectrice qui croise le plus grand nombre de critères pour effectuer son choix (possibilité d'une identification, genre et écart par rapport aux canons du genre) et qui exploite les indices de l'objet-livre les plus diversifiés (couverture, résumé, quelques pages prises au hasard). La perception du genre ne s'accompagne pas chez tous les élèves d'une identification des éléments principaux de la trame narrative. Ainsi Mohamed précise-t-il *Je prendrais La deuxième naissance de Keita Telli parce que j'aime bien les livres de boxe, ce livre parle d'une aventure. J'aime bien les livres de romans.*

D'autres élèves ne prélèvent que le thème et se fondent sur cet unique critère pour effectuer un choix de livre. C'est notamment le cas de Jérémy, qui s'appuie sur l'illustration pour identifier un thème qu'il apprécie : *J'aime la bagarre, les films de bagarre ou la boxe.*

Notons enfin que les sujets suivis se demandent assez peu si tel livre est susceptible de leur convenir en termes de catégories de lecteurs (âge, aisance en lecture...). Ils ne cherchent pas à vérifier s'ils relèvent ou non du lectorat-cible. Cette démarche est, il faut l'avouer, plutôt propre à l'adulte qui fait le choix d'une lecture pour un enfant ou un adolescent. De surcroît, certaines activités s'effectuent sur un corpus limité à des récits pour adolescents, la question n'a donc pas lieu d'être. Toutefois, alors que les élèves étaient focalisés sur le degré de difficulté lorsqu'il s'agissait pour eux de porter une appréciation sur *Schéma brisé*, il est intéressant de remarquer qu'ici, ils évacuent toute considération relative au degré de complexité de l'ouvrage.

### 7.3.2.3. Troisième axe : la perception du « soi lecteur »

Relativement à l'axe de la perception de soi en tant que lecteur, les éléments d'analyse qui précèdent montrent que des opérations telles que la prédiction au départ d'indices prélevés et mis en relation ou que la vérification semblent être à présent bien installées chez plusieurs des lecteurs suivis dans cette étude ; cela leur permet de décrire la démarche qu'ils mettent en œuvre pour faire le choix personnel d'une lecture. En particulier, les élèves parviennent à mobiliser efficacement leurs connaissances relatives aux genres et aux thèmes des œuvres de fiction destinées à leur catégorie d'âge. Les dix élèves proposent un choix personnel de livre qu'ils pourraient avoir envie de lire (choix limité toutefois par le corpus initial). Ce choix est justifié chez chacun des élèves, certes de façon plus ou moins étayée et diversifiée selon les cas, et manifeste une connaissance (plus ou moins fine selon les sujets) du lecteur à

propos de ses propres goûts et centres d'intérêt. Notons toutefois qu'il n'est pas impossible que les choix posés par les élèves soient biaisés par l'absence d'enjeu réel : n'ayant pas à mener réellement la lecture du livre choisi, les élèves peuvent avoir réalisé la tâche dans un rapport de conformité, sans engagement ou implication ; ils peuvent aussi avoir fait le choix d'une histoire qui semblait leur plaire sans se demander si celle-ci était à leur portée.

#### 7.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la septième séquence

La synthèse intermédiaire relative à la septième séquence s'articule autour de trois axes de la grille conçue pour le suivi régulier des élèves.

Tout d'abord, le comportement des élèves de l'échantillon dans le contact avec les livres confirme l'intérêt manifesté dans les entretiens initiaux et lors de la troisième séquence. Plusieurs d'entre eux semblent avoir acquis des stratégies permettant de manipuler rapidement divers ouvrages et d'en construire une représentation mentale ouverte (à confronter nécessairement aux éléments textuels lors de la lecture elle-même). Les écrits produits par les élèves pour exprimer leur choix personnel de lecture et les raisons de ce choix manifestent la construction progressive d'une communauté de lecteurs. Sans doute les activités de familiarisation, centrées sur l'élaboration de « petits savoirs », aident-elles les lecteurs à entrer peu à peu dans le monde des livres et à y trouver des repères.

Ensuite, si l'on examine le comportement des élèves dans le « pré-dialogue » avec le texte, celui d'avant la lecture *stricto sensu* mais qui, tout bien considéré, appartient de plein droit à la lecture, on constate que :

- les élèves se posent des questions sur les livres, les manipulent, cherchent à prélever des informations et à les mettre en relation, mobilisent leurs connaissances, émettent des hypothèses sur le contenu, le thème, le genre ou l'atmosphère d'un récit ;
- les élèves, en particulier les filles, émettent de nombreuses manifestations affectives et se saisissent des livres dans une démarche de (re)construction de soi ;
- les sujets se révèlent capables – certains timidement – de porter une appréciation au départ du « paratexte » dans la mesure où ils se sont appropriés certains critères susceptibles de fonder un « jugement de goût motivé » (Dumortier, 2005).

Enfin, relativement à l'axe des stratégies du lecteur et de l'autoévaluation de la lecture, les sujets suivis parviennent peu ou prou à décrire la procédure mise en œuvre pour faire le choix d'une lecture. Les lecteurs les plus habiles sont aussi ceux qui diversifient le plus les critères d'appréciation et les lieux d'investigation. L'analyse des données recueillies tend, dans le contexte précis de cette intervention, à confirmer la pertinence de la tâche proposée en fin de séquence, et cela malgré l'absence d'enjeu réel qui génère certainement des biais. Ainsi, il m'apparaît utile, à tout le moins lorsqu'il s'agit d'aider des élèves en difficulté, de ménager une sorte d'« arrêt sur image » à propos du moment de choix d'une lecture personnelle, de découper l'activité de lecture personnelle en plusieurs sous-tâches, parmi lesquelles celle de la sélection d'un livre au sein d'un corpus (une bibliothèque, une librairie, une liste...) : non seulement la mise en commun des choix opérés, proposée en amont de la lecture elle-même, pourrait permettre à certains lecteurs de réajuster leur sélection ; mais la mise en lumière de l'importance du projet de lecture et la reconnaissance de la difficulté de l'opération de choix contribuent également à la clarification de la nature de l'activité de lecture et à la réassurance des lecteurs les plus fragiles.

La répétition de cette démarche pourrait, gageons-le, atténuer certains des biais occasionnés par la non-spécification des attendus de la tâche : ceux-ci concernent la manifestation de l'usage de repères de l'objet-livre et de procédures pour construire un horizon d'attentes, alors que certains élèves tendent à penser qu'ils portent exclusivement sur la manifestation des goûts. Proche d'une situation familière (dire ce qu'on aime, faire part d'un choix), la tâche proposée suscite en effet, chez plusieurs élèves, une confusion entre l'activité « dire comment je procède pour choisir une lecture » et celle de « dire ce que j'aimerais éventuellement lire ». La tâche n'est pas perçue en tant qu'elle est scolarisée et donc, reconfigurée du point de vue des apprentissages qu'elle vise. Il paraît alors compréhensible que les élèves se méprennent sur la nature de l'évaluation diagnostique portée par l'enseignant au départ de cette tâche : il ne s'agit pas d'évaluer un avis (comment le pourrait-on ?), mais d'évaluer l'adéquation ou la diversité des critères mobilisés pour le fonder.

## **8. Séquence 8 : rédiger son autobiographie de lecteur pour retracer son itinéraire**

La huitième séquence porte sur une démarche d'analyse introspective semblable à celle impliquée par la rédaction de l'autoportrait de lecteur proposé lors de la première séquence. L'autobiographie de lecteur se veut en effet une occasion de s'interroger sur son rapport à la lecture d'hier à aujourd'hui et de développer une forme de métacognition afin de mieux se cerner comme sujet lecteur.

### **8.1. Objectifs de la séquence<sup>109</sup>**

Du point de vue de la recherche, les autobiographies rédigées par les élèves au cours de cette huitième séquence constituent un support idéal pour observer l'évolution des sujets, d'après les discours qu'ils tiennent sur eux-mêmes, sur le plan de leur identité de lecteur (dimension personnelle) et sur celui de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que lecteurs (dimension métacognitive). Je chercherai ainsi à cerner les profils de lecteurs qui émergent de l'analyse introspective en fin de programme d'intervention. Les propos des élèves seront probablement révélateurs, en outre, de leur perception des effets de l'intervention et de l'enseignement « ordinaire » dont ils ont bénéficié au fil des deux années. Les élèves pourraient ainsi manifester dans leurs écrits une représentation clarifiée de leurs pratiques de lecture, une relecture unifiée et déculpabilisée de leur propre cheminement de lecteur.

Le choix de l'autobiographie de lecteur/lectrice comme « dernière » activité réflexive proposée durant l'apprentissage s'explique, en dépit du degré de complexité de cette tâche pour les élèves, par son caractère intégrateur de celle-ci : les élèves ayant été amenés précédemment à dresser leur autoportrait de lecteur, à expliciter à plusieurs reprises leurs procédures de compréhension, à partager avec leurs pairs leurs impressions ou leur appréciation à la suite de la lecture d'un texte, il s'agit ici pour eux de retracer leur cheminement de lecteur, ce qui présuppose une quête de cohérence, une recherche de liens entre des étapes, des réactions, des préférences ou des rejets, une « reconstruction » du soi lecteur par l'écriture.

---

<sup>109</sup> Le premier point concerne exclusivement les objectifs de la huitième séquence, non les supports. Cette séquence ne mobilise en effet aucun texte littéraire particulier, mais s'appuie sur l'ensemble des textes lus depuis l'enfance, sur l'ensemble des expériences avec les livres, telles que les élèves se les représentent aujourd'hui.

Ainsi, du point de vue de la formation des élèves, les objectifs de cette huitième séquence sont les suivants :

- retracer un itinéraire de soi comme lecteur, en mobilisant ses souvenirs et ses connaissances sur l'acte de lire afin de donner sens à ses expériences propres ;
- (re)conquérir une position de sujet, développer une identité de lecteur, dire son rapport à la lecture (en se déculpabilisant éventuellement de ne pas être lecteur), s'interroger sur ses goûts, ses habitudes, ses attitudes et ses aptitudes, exprimer ses plaisirs et ses appréhensions, clarifier ses propres pratiques de lecture et sa relation aux textes littéraires.

## 8.2. Présentation des étapes du dispositif

La huitième séquence porte sur une étape unique : la rédaction, en salle de classe, d'une autobiographie de lecteur/lectrice. La tâche fait pourtant l'objet d'une préparation, que je m'attache à décrire ci-après.

<b>Séquence 8 : rédiger son autobiographie de lecteur pour retracer son itinéraire</b>		<b>2 séances</b>
<b>Étape du dispositif 8</b>	<b>Description de la tâche, de la démarche</b>	<b>Buts – justifications</b>
Rédaction de son autobiographie de lecteur	<p>Les élèves prennent connaissance des consignes de la tâche, des étapes à respecter et des questions formulées pour les aider à réaliser l'activité. Ces consignes et questions sont discutées, commentées en classe, dans le dialogue avec l'enseignante.</p> <p>Les élèves consultent quelques exemples d'autobiographies rédigées par d'autres lecteurs (hors contexte de la classe).</p> <p>Ils se lancent ensuite dans la rédaction et communiquent leur texte par écrit.</p>	<p>Présentation et discussion des consignes et des ressources de la tâche dans un souci de clarification et de motivation</p> <p>Choix de l'autobiographie comme écrit réflexif afin de favoriser la perception du « soi lecteur » au sein d'un processus évolutif et de réassurer les lecteurs les plus fragiles</p>

L'autobiographie de lecteur se présente comme le récit d'une histoire de lecteur/lectrice. Il s'agit de convier les élèves à évoquer, dans une démarche rétrospective, des souvenirs et des expériences personnels de lecture relatifs à la petite enfance, l'enfance et l'adolescence dans un texte autobiographique d'une page environ. Pour privilégier les réactions spontanées, les enseignantes partenaires choisissent de faire écrire en salle de classe – du point de vue de la recherche, les données n'en paraissent que plus fiables.



Elles proposent aussi aux scripteurs d'entrer dans leurs textes par le biais qu'ils souhaitent, en imposant toutefois quelques contraintes minimales :

- l'évocation d'une réalité certes subjective mais cadrée par un contrat d'authenticité (garanti par l'absence d'évaluation);
- le respect de la chronologie des événements rapportés et l'effort du souvenir du plus loin dans le passé (le lecteur que j'ai été) jusqu'à ce jour (le lecteur que je suis);
- l'évocation des lectures et activités de lecture menées récemment, que ce soit dans le cadre de la classe (celles qui ont marqué, plu, intéressé ; celles qui ont fait progresser ou qui ont contribué à clarifier une démarche...) ou en dehors de la classe (évocation des lectures extrascolaires menées récemment...).

Ces contraintes sont explicitées dans un document écrit, sous la forme de consignes et de questions destinées à stimuler l'analyse introspective<sup>110</sup>. Ce document soutient la réalisation de la tâche en la découpant en trois étapes : l'évocation de l'enfance, l'analyse du passage au secondaire et la mise en lumière du lecteur que l'élève pense être à présent, tant à l'école qu'en dehors de la sphère scolaire. Si la tâche paraît peu standardisée, elle fait pourtant, par ce morcèlement et ce guidage, l'objet d'un cadrage le moins diffus possible tout en préservant la nature globale et ouverte de la tâche qui justifie justement son choix dans le cadre de cette séquence. Juste avant le passage à l'acte d'écriture, les enseignantes ont invité les élèves à mettre en commun quelques idées d'éléments qui pourraient figurer dans un tel récit et ont soumis aux élèves quelques extraits d'autobiographies de jeunes lecteurs/lectrices réalisées dans un autre contexte d'enseignement : cette démarche a elle aussi pour but de préciser les « attendus » et de clarifier la représentation de la tâche.

Notons par ailleurs que, si la méthode retenue est bien autobiographique, les textes produits sont pourtant destinés à être communiqués à l'enseignante et à la chercheuse – on aurait pu envisager une mise en commun au sein de petits groupes d'élèves par ailleurs<sup>111</sup> –, cette finalité des textes est, par souci de transparence et de respect du scripteur, communiquée aux élèves en amont de l'écriture proprement dite.

---

<sup>110</sup> Les consignes distribuées aux élèves sont reproduites en annexe n°40.

<sup>111</sup> Le temps a manqué pour mettre en place la confrontation des autobiographies en petits groupes d'élèves. Mais la démarche mérite d'être pointée car celle-ci présente l'avantage de permettre aux élèves de tirer du savoir supplémentaire de l'itinéraire de lecture de leurs pairs : on procède dans ce cas à une oralisation des textes et à une compararaison – des constantes ou, à l'inverse, des divergences majeures semblent-elles se dégager ? –, puis, on rassemble les observations des différents groupes au sein d'une synthèse. Cette synthèse peut venir compléter utilement le modèle de la lecture esquissé au cours de la cinquième séquence.

### 8.3. Traitement des données recueillies lors de la huitième séquence

#### 8.3.1. Outils d'analyse et d'interprétation des données

Les données sur lesquelles se base l'analyse de la huitième séquence sont les autobiographies<sup>112</sup> de lecteurs et lectrices, c'est-à-dire des données écrites individuelles. Deux axes d'analyse sont retenus : la construction d'une identité de lecteur, d'une part, et la perception de soi en tant que lecteur, d'autre part.

INSTRUMENT POUR L'ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DE LA SÉQUENCE 8		
Dimensions du programme d'intervention	Axes d'analyse des données de la séquence	Questions de recherche
Dimensions personnelle et métacognitive	Construction d'une identité de sujet lecteur, perception de soi	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Quels profils de lecteurs se dégagent des autobiographies (en termes de degré d'engagement, d'instances du lecteur privilégiées, d'estime de soi...) ?</li><li>▪ Ces profils de lecteurs sont-ils en évolution depuis les autoportraits ? Les sujets construisent-ils une représentation clarifiée et unifiée de leurs pratiques de lecture, de leur cheminement de lecteur ?</li><li>▪ Quelle influence l'ensemble du programme d'intervention a-t-il pu avoir de ce point de vue ? Quel rôle joue à cet égard la tâche de rédaction d'une autobiographie de lecteur/lectrice ?</li></ul>

#### 8.3.2. Analyse et interprétation des effets de la huitième séquence

L'analyse des autobiographies de lecteurs/lectrices comporte deux volets : le premier, synchronique, porte sur les caractéristiques des productions à la lumière des profils de lecteurs identifiés en début de recherche-action ; le second, diachronique, porte sur l'examen des principales évolutions, relatives aux axes énoncés, suscitées par la tâche et, plus largement, par le programme d'intervention dans son ensemble.

##### 8.3.2.1. Les caractéristiques des autobiographies selon les profils de lecteurs

###### 8.3.2.1.1. Les autobiographies des élèves du 1<sup>er</sup> profil

De manière générale, il est tout d'abord frappant de constater que, malgré leurs difficultés récurrentes à l'égard des manifestations écrites de la lecture et de l'analyse

<sup>112</sup> Les dix autobiographies sont reproduites en annexe n°41.

introspective, les trois élèves du 1<sup>er</sup> profil se révèlent très investis dans la tâche d'écriture. Si l'on considère ensuite les lecteurs individuellement, on constate, chez Marwane, une certaine abondance de l'écrit qu'il produit (inhabituelle chez ce lecteur), en même temps qu'une organisation chronologique précise des données qu'il reprend au sein de son autobiographie de lecteur. Relativement à son passé de lecteur, certains éléments apparaissent en contradiction : d'une part, il a le sentiment d'avoir beaucoup lu durant son enfance, mais d'autre part, il déclare *je lisais jamais en dehors de l'école*. Il n'est pas impossible que Marwane cherche à reconstruire une image idéalisée de lui en tant que lecteur – cette tendance à l'idéalisation de son profil caractérisait son autoportrait de lecteur lors de la 2<sup>e</sup> séquence et affleurerait dans plusieurs « retours réflexifs » réalisés au fil des différentes séquences. On remarque à tout le moins, quand on considère les propos d'un lecteur tel que Marwane, qu'un désir de lire et d'être « bon » lecteur cohabite avec un sentiment de difficulté ou d'incapacité, Marwane répond d'ailleurs presque invariablement *un peu* lorsqu'on lui demande s'il a l'impression d'avoir compris tel texte ou tel passage dont il vient d'achever la lecture. Il se souvient avoir apprécié les livres d'images – la dimension iconique représentant une aide selon lui pour construire le sens d'un récit – et les récits d'aventures – mais on se demande s'il ne s'agit pas plutôt de ses goûts actuels qu'il tendrait à projeter sur ses préférences d'enfant. Marwane évoque, en outre, un sentiment prégnant d'insécurité face à l'imposition scolaire récurrente de lire à voix haute face à la classe.

Le passage au secondaire est pour lui, *de facto*, synonyme de progrès : cette évolution positive, il ne l'attribue aucunement à l'école, mais au contraire, entièrement à sa croissance. Les activités conduites à l'école, notamment dans le cadre du programme d'intervention, ne l'ont pas aidé ; il n'en perçoit pas les effets. Il n'est d'ailleurs pas en mesure d'expliquer quels sont ses principaux progrès une fois entré au secondaire, mais se contente de préciser *J'apprends plus vite les mots* – ceci pourrait vouloir dire que le lexique lui pose moins problème en lecture qu'auparavant. Lorsqu'il décrit son profil de lecteur actuel, il manifeste la persistance d'une représentation erronée de l'acte de lire : *Je trouve que j'ai amélioré ma lecture et que je sais mieux lire. La preuve que quand j'ai passé mon examen de communication et que je suis passé pour lire, il m'a rien dit et à la fin il m'a dit bon examen*. Lire semble se réduire à oraliser, à décoder ; par ailleurs, seuls des indices externes (les commentaires de l'enseignant) permettent à Marwane d'évaluer sa lecture, ce qui semble révéler qu'il n'a pas encore conscience d'avoir à contrôler par lui-même son activité de lecture.

La lecture de l'autobiographie de Mohamed me donne, une fois de plus, l'impression que le canal écrit, que l'activité de verbalisation posent problème à cet élève : il ne

parvient pas à exprimer tout ce qu'il voudrait. Relativement à son enfance, Mohamed décrit un entourage lecteur (son frère semble avoir constitué pour lui un modèle de lecteur) et évoque un apprentissage initial de la lecture problématique (il a conscience que cet apprentissage fut plus problématique pour lui que pour d'autres) : *J'ai commencé à lire en 2<sup>e</sup> année parce que j'avais des problèmes de langue. J'avais difficile à lire, j'étais dans une école spéciale*. Les livres d'enfance dont il se souvient sont les albums tirés des films de Walt Disney ou de dessins animés : sans doute ces livres étaient-ils privilégiés en ce que les personnages ou la trame narrative lui étaient déjà familiers grâce à la télévision. Le passage au secondaire est identifié, dans l'autobiographie, comme un moment difficile du point de vue des exigences accrues en lecture, lesquelles se concentrent sur le lexique – nouvelle occurrence d'une représentation partielle, erronée qui se maintient en dépit des tentatives de clarification. Ce passage à risque, il pense l'avoir dépassé, ainsi qu'en témoignent ses propos *Aujourd'hui j'ai pas beaucoup de difficultés en 2<sup>e</sup> secondaire*, mais cette affirmation nous paraît, aux enseignantes comme à moi, en décalage par rapport à ses comportements à l'égard des livres et à ses performances de lecture en classe. Il reconnaît d'ailleurs, un peu plus loin dans son texte, ne jamais lire à la maison. Enfin, Mohamed cite quelques textes, abordés dans le cadre du programme d'intervention, qu'il dit avoir appréciés : *Schéma brisé*, « Tiranique », « Tueur en série »... Cette évocation atteste le souvenir positif que lui ont laissé les activités les plus récentes, bien que celles-ci figurent parmi les plus complexes (notamment la lecture longue).

L'autobiographie de Jérémie se distingue des autres productions écrites de cet élève : malgré un avènement de la parole que l'on sent quelque peu difficile (cfr les ratures, les signes de révision...), l'engagement de Jérémie dans la tâche est réellement perceptible. Le texte porte les traces, nombreuses, d'un rapport douloureux à l'école en général, à la lecture en particulier. Jérémie semble n'avoir jamais construit de motivation interne par rapport à cette activité. Ainsi, lorsqu'il précise dans son écrit *Ma mère elle me disait que si je savais pas lire j'aurais rien dans ma vie alors je me suis donné à fond dans la lecture*, ou lorsqu'il justifie la nécessité de l'apprentissage de la lecture en avançant *Lire c'est bien il y a tant de gens qui aimeraient bien et qui ont pas la chance*, Jérémie emprunte au discours des adultes (parents ou enseignants) des raisons de lire qui lui sont extérieures. On peut penser que Jérémie n'aborde pas la lecture au départ d'un projet personnel, d'une intention qui lui soit propre. Son passé de lecteur se résume, dans ses propos, d'une part à une maman qui fait figure d'instance d'évaluation supplémentaire à celle que représente déjà l'école ; d'autre part, à un sentiment de difficultés précoces – *j'ai eu très dur en lecture j'avais que des*

*échecs et puis j'ai été dans les cours du soir pour ma lecture et c'est là que j'ai appris à mieux lire.* Les premières années d'enseignement secondaire sont identifiées tout à la fois comme celles qui font progresser en lecture, grâce à certaines pratiques scolaires (la présence en classe d'une armoire à livres, l'emprunt hebdomadaire d'un livre choisi dans cette armoire et l'octroi d'un temps de lecture individuelle en classe), et comme celles qui installent une rupture par rapport aux textes lus au primaire (ainsi l'évocation de *gros livres de 500 pages* est associée à de l'anxiété). Aujourd'hui, Jérémy paraît soulagé de *pouvoir lire tous les livres qu'[il] [veut]* (et fier de montrer à ceux qui n'ont pas cru en lui qu'il y est arrivé). Mais l'identification des progrès qu'il évoque reste floue, ce qui n'étonne guère l'équipe de recherche dans la mesure où Jérémy lui apparaît comme un lecteur encore très fragile.

#### 8.3.2.1.2. Les autobiographies des élèves du 2<sup>e</sup> profil

Thomas fait partie des élèves qui, confrontés à la tâche de retracer un itinéraire de lecteur, se laissent porter par l'écriture et entrent de plain-pied dans le mode narratif. Son passé, tel qu'il se le représente, est marqué par la présence d'autres lecteurs qui ont compté dans sa trajectoire : *Quand j'étais petit je me souviens qu'on me lisait beaucoup d'histoires comme des contes. Et je me souviens que j'étais beaucoup passionné quand c'était ma mère qui racontait les histoires. Dans ma famille on lisait assez beaucoup surtout mes parents.* Il évoque des lectures d'enfance, perçues comme diversifiées, même s'il lisait peu de façon autonome à domicile, et semble avoir apprécié les textes proposés à l'école. Ses propos véhiculent le sentiment d'une complexification progressive des activités de lecture au fil de son parcours scolaire – à noter, cette complexification est à nouveau corrélée à la seule question du lexique inconnu. L'image qu'il a de lui-même en tant que lecteur aujourd'hui se construit autour d'une impression de lire moins, en quantité, que par le passé, tant à l'école qu'à la maison, mais d'avoir néanmoins fortement progressé grâce aux textes proposés à l'école et grâce à l'enseignante – ce sont là les deux facteurs explicatifs avancés par Thomas.

Au sein de l'autobiographie de lecteur, Ibrahim se met quant à lui en quête d'une représentation unifiée de sa trajectoire ; il s'efforce de clarifier, pour lui-même, non seulement les étapes par lesquelles il croit être passé, mais aussi les facteurs susceptibles d'expliquer cette trajectoire. Il évoque son passé de lecteur par des souvenirs de lectures abondantes, motivées par *l'envie d'oublier des choses* et de *faire passer le temps dans le tram*. Il cite ses lectures favorites à l'âge de douze ans : les

aventures de Dragon Ball. Il évoque aussi le souvenir d'une tâche scolaire qui semble résumer à elle seule l'apprentissage de la lecture en fin de scolarité primaire : lire un livre et en faire le rappel oralement pour la classe. S'il reconnaît être un « petit » lecteur aujourd'hui – il lui arrive souvent d'entreprendre une lecture, mais il ne persévère que rarement –, il a conscience d'avoir évolué tant dans ses préférences en matière de lecture, désormais plus orientées vers les textes documentaires (autour de thèmes tels que le racisme ou la guerre) que dans ses compétences. Ainsi, il évoque des difficultés persistantes en relation avec l'oralisation d'un texte, mais il a conscience de ne pas les rencontrer en lecture oculaire : *Je rencontre des difficultés aujourd'hui c'est que je change des lettres que je me trompe de mot. Mais quand je me trompe c'est que quand je parle oralement.* En soi, cette distinction entre lecture à haute voix et lecture silencieuse révèle une clarification progressive des facettes décodage et compréhension, toutes deux constitutives de l'acte de lire. Enfin, Ibrahim déclare avoir apprécié les activités conduites dans le cadre du programme d'intervention ; cette perception positive est corrélée à un double aspect : les échanges collectifs et la possibilité de *chercher tous ensemble*.

#### 8.3.2.1.3. Les autobiographies des élèves du 3<sup>e</sup> profil

Contre toute attente, Cindy est la seule lectrice à manifester un faible engagement par rapport à la tâche : cette lectrice, si friande d'ordinaire des occasions de parler d'elle-même, de privilégier le mode psychoaffectif, propose une autobiographie de quelques lignes à peine. Elle semble ne pas savoir quoi faire de la liberté laissée par cette tâche introspective peu standardisée ; mais on sait aussi que l'engagement de Cindy dans les tâches scolaires varie fortement sous l'influence de facteurs personnels extérieurs. Elle évoque, en relation avec son enfance, un déplaisir et un inconfort physique associé à la lecture : *Je n'aimais pas lire, ça me donnait mal à la tête.* Quant à la lectrice qu'elle pense être aujourd'hui, elle déclare ne s'adonner à la lecture que lorsqu'elle n'a rien à faire. Comme Marwane, elle ne croit pas avoir évolué dans ses pratiques de lecture ni progressé sous l'impulsion du programme d'intervention ou de l'enseignement prodigué au secondaire : *Je n'ai pas changé dans ma façon de lire.*

Dans son autobiographie, Nargesse s'étend quant à elle assez longuement sur le rôle de son entourage dans ses premières expériences livresques : sa mère et sa sœur lui ont lu des histoires à voix haute et elle se souvient avoir fait, elle aussi, la lecture à sa maman lorsqu'elle était enceinte de ses sœurs jumelles. Cette élève se souvient en outre d'un démarrage heureux et positif dans l'activité de lecture autonome : *Au fil du*

*temps je commençais à lire des mots simples sans demander à ma sœur ou à quelqu'un de ma famille, je lisais tout le temps en passant, de la voiture, les enseignes des magasins. Je me sentais enfin ouverte parce que quand je ne savais pas lire j'avais comme une impression d'être aveugle.* Elle évoque, avec précision, les contes, ses lectures favorites, par distinction avec les histoires de dragons ou de dinosaures. Son discours véhicule une représentation de l'apprentissage de la lecture selon une progression propre aux méthodes synthétiques : de la lettre au mot, puis à la phrase. Le passage au secondaire est caractérisé, lui aussi, par des titres de livres, plus précisément les titres de séries (notamment les différents tomes de Harry Potter, dont elle déclare s'être lassée et détournée au profit d'autres récits). Nargesse semble avoir peu conscience de poursuivre son apprentissage de la lecture (et de développer des conduites de lecture spécifiques) au secondaire : dans sa représentation, tout s'arrête à l'apprentissage initial et à l'automatisation des traitements instrumentaux – *Le jour où je suis entrée en 1<sup>re</sup> secondaire, c'était plus simple pour moi, maintenant mon niveau de lecture s'est bien amélioré.* Les seules difficultés qu'elle reconnaît rencontrer encore à l'heure actuelle touchent à la compréhension de certains mots : *y a des mots que je ne comprends pas et donc il est difficile pour moi de comprendre l'histoire.* Son profil de lectrice actuel se construit autour d'un temps de lecture limité en raison de la concurrence forte de *toutes [ses] occupations : ordinateur, travail...*

Enfin, Laura manifeste un rapport très spontané à l'écrit au sein de cette tâche : si elle évoque diverses anecdotes et pose divers constats « en vrac », elle cherche tout de même à construire une représentation unifiée de sa trajectoire (notamment par le biais d'une organisation scrupuleusement chronologique), orientée vers la conclusion, aux allures de thèse qu'elle va s'attacher à défendre dans l'ensemble de l'écrit, *Je n'ai plus de difficulté à lire maintenant.* Son passé de lectrice est marqué par la présence d'un entourage lecteur (sa maman lui racontait des histoires), mais aussi par des difficultés concomitantes à l'apprentissage initial de la lecture. Ces difficultés l'orientent vers les bandes dessinées, genre qu'elle semble considérer comme moins légitime que les romans que lisaient ses condisciples et auxquels, pour sa part, elle ne comprenait rien du tout. L'entrée au secondaire correspond à une évolution dans ses pratiques de lecture – *Je lis de plus en plus* –, évolution dont elle identifie la source au sein de pratiques scolaires telles qu'un « rallye lecture » proposé en 6<sup>e</sup> primaire qui semble avoir contribué à la réassurer quant à ses capacités de lecture. Elle déclare être devenue meilleure lectrice : *J'ai bien aperçu des changements entre le primaire et le secondaire. En secondaire j'ai vraiment bien commencé à savoir bien lire grâce aux exercices donnés par les profs et grâce aux profs aussi. Je trouve que à la fin de cette*

2<sup>e</sup> secondaire *je me suis vraiment améliorée*. Elle perçoit ainsi les effets du dispositif d'intervention et ajoute qu'elle a apprécié les activités de dévoilement progressif et de questionnement en cours de lecture : *L'année passée, j'ai vraiment aimé ce qu'on faisait en classe. On lisait le début de l'histoire et on devait s'imaginer la fin ou bien on lisait le premier chapitre puis on devait répondre à des questions. C'est ça qui m'a aidée à comprendre le chapitre du livre.*

#### 8.3.2.1.4. Les autobiographies des élèves du 4<sup>e</sup> profil

Noémie Iman privilégie une logique accumulative (liste de constats et de faits) plutôt qu'une véritable analyse. Elle évoque ainsi, relativement à son enfance, l'absence d'entourage lecteur, l'aisance relative avec laquelle elle a appris à lire seule – *Ce n'est pas venu tout seul, mais une fois que j'ai su lire, je voulais tout lire* – et son appétit de lecture, notamment suscité par le projet de faire la lecture à son petit frère. Les seuls titres évoqués se rapportent toutefois à la série « Martine ». Arrivée au secondaire, Noémie connaît un accroissement de son engagement dans la lecture en raison, dit-elle, des nombreuses activités de lecture proposées à l'école – *Je lis beaucoup plus, cette année on a beaucoup fait des travaux sur la lecture*. Noémie ne dit pourtant rien des apprentissages qu'elle pense avoir réalisés à travers ces activités. A noter, Noémie évoque positivement le travail mené sur *Schéma brisé* ; s'agissant d'un petit roman, on peut penser que cette appréciation traduit une aisance gagnée dans la lecture de récits complets d'une certaine longueur.

Comme d'autres sujets de l'échantillon, Arezou saisit l'autobiographie comme une occasion de se raconter. Cela la conduit à évoquer longuement son passé de lectrice : elle situe sa maîtrise de la lecture à l'âge de 8 ans, évoque un entourage stimulant, décrit les contes qu'on lui lisait et les histoires, inventées, qu'on lui racontait – la lecture pratiquée durant l'enfance est perçue comme une activité de compréhension d'un message, écrit ou non, énoncé oralement – mais elle pointe aussi le plaisir associé à l'apprentissage de la lecture autonome (car, dit-elle, *je m'en sortais bien*). Arezou évoque son attirance pour les gros livres et pour les livres relevant de catégories d'âge supérieures. Elle cite ainsi *L'amour à boire*, dont la couverture l'attirait : *Un jour je suis tombée sur un livre qui se nommait L'amour à boire, je ne comprenais pas le titre ! Mais juste la couverture qui m'a attirée. Et ce livre, je pouvais le lire qu'à partir de 11 ans et plus alors que j'avais 8 ans. Donc il était interdit pour moi. Il se trouvait dans la bibliothèque de mon école primaire*. En dépit de cette attirance pour des livres perçus comme interdits, elle déclare avoir peu lu volontairement, de façon autonome, pendant



son enfance. En revanche, Arezou exprime son goût précoce (à la transition entre le primaire et le secondaire) pour les « magazines people », les histoires d'amour, les histoires vraies et les romans policiers (dans la mesure où il ne figurait pas dans ses préférences lors de l'entretien initial de début de recherche, le genre policier pourrait avoir été ajouté à la liste sous l'influence du travail conduit, au sein du programme d'intervention, sur des textes d'énigme ou sur *Schéma brisé*). Relativement au secondaire, Arezou déclare avoir apprécié les activités de lecture de ces deux années, appréciation qu'elle corrèle, comme Ibrahim, au travail collectif, au plaisir de *connaître l'avis des autres*. Elle reconnaît que le début d'un récit influence fortement son degré d'engagement. Elle pointe l'apport de certaines activités en termes d'apprentissage : *ça m'a appris des choses, par exemple me méfier de la couverture, parfois il y a pas de lien entre les deux*. Enfin, elle clôt son autobiographie par une évocation de la lectrice qu'elle pense être à présent : *Aujourd'hui je suis capable de lire une histoire en entier... mais ce n'est pas mon point fort vu que j'ai du mal à être dans l'histoire ; peut-être je n'ai pas encore trouvé le livre qu'il me faut*. Ainsi la difficulté n'est-elle pas (ou plus) perçue exclusivement du côté du lecteur, mais aussi du côté de l'inadéquation entre récit et lecteur.

### 8.3.2.2. Analyse des autobiographies du point de vue de l'évolution des lecteurs

Abordons à présent l'analyse des autobiographies au départ d'une recherche, non plus des profils de lecteurs qui s'y construisent, mais des principales évolutions qui s'y révèlent. Je distinguerai ici les effets, manifestés dans les discours que constituent les autobiographies, produits par la tâche réflexive de la huitième séquence (l'autobiographie de lecteur) ou par l'ensemble des dispositifs d'intervention.

Du côté de la tâche tout d'abord, on peut schématiquement opposer les élèves qui citent des faits, accumulent des souvenirs – ils présentent d'eux-mêmes une image de lecteur « éclatée » – et ceux qui recherchent des relations entre les événements et les étapes de leur trajectoire – ceux-là présentent d'eux-mêmes une image de lecteur plus unifiée. Ainsi, certains lecteurs, particulièrement Marwane, Mohamed et Nargesse, privilégient l'interprétation de la tâche sur le registre « se raconter » plutôt que sur le registre « analyser son itinéraire » : ils évoquent des anecdotes liées à leur enfance sans évaluer le degré de pertinence de celles-ci par rapport à l'itinéraire dans son ensemble, sans rechercher de généralisation. D'autres, principalement Ibrahim, Laura et Arezou (mais aussi, par bribes, Jérémy), se lancent plus dans l'analyse, émettent des hypothèses sur les causes d'un désintérêt, de leur manque de goût, avancent des

explications à certaines de leurs difficultés, tentent d'expliquer l'origine d'un tournant dans leur rapport à la lecture. Le caractère réflexif de l'autobiographie fait ainsi l'objet d'une appropriation plus ou moins poussée chez les uns et chez les autres. Toutefois, l'ensemble des sujets acceptent le contrat inhérent à la tâche et manifestent une progression dans leur capacité à se percevoir eux-mêmes en tant que lecteurs. De ce point de vue, je relève un effet positif du cadrage que l'on a voulu moins diffus, par le recours au morcèlement en étapes et à des questions de guidage : l'allongement des écrits, plus abondants par exemple que les autoportraits produits en début d'intervention, montre que ce cadrage a permis aux élèves d'avoir une prise sur l'activité proposée.

Ensuite, du côté du programme d'intervention dans son ensemble, je relève une diversité d'effets selon les paramètres pris en considération (clarification de soi ou de l'activité de lecture, familiarisation aux textes littéraires, perception des visées d'apprentissage et réassurance du lecteur). Examinons succinctement ces différents paramètres.

- Dans le domaine de la clarification de soi comme lecteur, je constate que les lecteurs les plus précaires, ceux qui avaient tendance à présenter d'eux-mêmes une image idéalisée, évoluent vers une perception globalement plus réaliste et parviennent à nommer certaines de leurs difficultés (Marwane, Jérémy, Mohamed). Je relève aussi que certains lecteurs, tel Ibrahim, évoquent avec une plus grande clarté qu'auparavant leurs goûts et leurs préférences en matière de lecture.
- Dans le domaine de la clarification de la nature de l'activité de lecture, je constate des représentations plus justes chez Ibrahim et Arezou, mais la persistance de représentations erronées ou partielles – essentiellement en relation avec le rôle du décodage ou des unités lexicales dans la compréhension – chez Marwane, Mohamed et Nargesse. Chez ces derniers, il semble bien que ces représentations erronées, en principe remplacées par d'autres à l'âge de 12 ou 13 ans, soient plus puissantes que les nouvelles représentations que l'on a tenté de mettre en place, notamment par la prise de conscience de la diversité des problèmes posés par les textes au lecteur.
- Quant à la familiarisation avec les textes littéraires, dont certains ont pour particularité de proposer des résistances, on en perçoit des signes chez Thomas, qui avait paru très peu à l'aise lors du travail sur « Loup-Garou » (un texte réticent) et semble avoir mieux compris à présent la mécanique de

certaines récits : il déclare avoir apprécié les textes proposés et cite parmi ceux-ci plusieurs textes problématiques.

- La conscience accrue des apprentissages visés par certains dispositifs fait partie des effets positifs du programme sur certains lecteurs, notamment Laura, qui attribue un rôle positif aux exercices réalisés, Arezou, qui pense que le programme lui a appris à développer une posture de méfiance, et Noémie, qui attribue certains de ses apprentissages aux textes qui ont permis de les développer (en l'occurrence, le roman de Chesbro).
- La réassurance et la déculpabilisation figurent parmi les bénéfices les plus visibles des dispositifs d'intervention : Jérémie manifeste, dans son autobiographie, quelques signes d'une confiance (re)gagnée ; Thomas réalise qu'il peut comprendre même des textes problématiques, qu'il est plus enrôlé à la fois dans la lecture et dans les tâches, et Arezou met son statut de « petite lectrice » en relation avec l'absence de rencontre de livres aptes à l'accrocher vraiment – le problème ne viendrait donc pas d'elle en tant que lectrice.

#### **8.4. Synthèse intermédiaire à l'issue de la huitième séquence**

La synthèse intermédiaire à l'issue de la huitième séquence s'établit en relation avec l'un des axes de la grille conçue pour le suivi régulier des sujets de l'étude, à savoir l'axe des stratégies du lecteur et de l'autoévaluation de la lecture. C'est en effet à cet axe que se rapportent la perception de soi, de son itinéraire de lecteur et la clarification des apprentissages visés.

L'analyse conduite au départ des autobiographies produites dans le cadre de la huitième séquence m'amène tout d'abord à valider le choix de cette tâche en relation avec les objectifs fixés dans le cadre limité de cette intervention. Malgré la difficulté inhérente aux verbalisations écrites de la lecture et aux tâches peu standardisées, l'autobiographie se révèle être une démarche favorable au développement de l'introspection et, conjointement, à l'élaboration d'une représentation clarifiée, voire unifiée, de soi en tant que lecteur. En outre, cette activité contribue à réassurer l'ensemble des sujets suivis dans cette étude – cette réassurance mérite d'être soulignée dans la mesure où elle paraît propice au développement des lecteurs les plus fragiles. Notons toutefois que ces effets bénéfiques de l'autobiographie de lecteur/lectrice, en tant que tâche réflexive, sont très certainement dus au cumul des différentes démarches réflexives proposées au fil des séquences. Par ailleurs, dans la

perspective du diagnostic de l'enseignant ou du chercheur, l'autobiographie apparaît comme un précieux outil de recueil de données sur les représentations des lecteurs : dans le cas de cette recherche, ce sont notamment les autobiographies qui ont révélé la persistance, chez les lecteurs les plus faibles, de représentations erronées de l'acte de lire.

Enfin, l'ensemble du programme d'intervention, à propos duquel les sujets s'expriment çà et là dans les autobiographies, semble avoir contribué, chez quelques-uns, à clarifier l'activité de lecture, à développer la conscience des particularités des textes littéraires résistants et des visées d'apprentissage associées à certains dispositifs ; et auprès de l'ensemble des lecteurs, à clarifier leur représentation d'eux-mêmes en tant que lecteurs, à les réassurer et à développer leur engagement envers la lecture, non en termes de « quantité », mais en termes de « plaisir à ».

## **9. Séquence 9 : lire un texte résistant et faire part de sa compréhension dans un questionnaire et au cours d'un entretien métacognitif en fin de programme d'intervention**

La neuvième étape de la recherche-action est celle par laquelle se clôt l'ensemble du programme d'intervention. Comme lors de la deuxième séquence, les dix élèves suivis sont soumis à un test de lecture prenant la forme d'un questionnaire relatif à la compréhension/interprétation d'un nouveau texte résistant ; ils prennent ensuite part à un entretien métacognitif avec la chercheuse à propos tant du texte et de leurs réponses au questionnaire de lecture que de leur « rapport à » la lecture en général et aux dispositifs de lecture proposés au fil des deux années écoulées.

### **9.1. Objectifs et choix des supports de la séquence**

#### **9.1.1. Explicitation et justification des objectifs de la séquence**

Du côté de la recherche, l'objectif de cette neuvième phase est de poser, à travers un questionnaire de lecture, un diagnostic sur les performances en compréhension/interprétation, du moins telles que celles-ci s'avèrent repérables grâce à ce type d'outil, afin d'établir le profil des dix élèves suivis à l'issue de la recherche-action. De même, le recours à un entretien métacognitif avec la chercheuse, dans la foulée immédiate du questionnaire de lecture, doit permettre de sonder le contrôle métacognitif exercé par les élèves, d'une part, et leurs représentations de l'activité de lecture comme de leur propre activité de lecteur, d'autre part. Il s'agit de cerner les éventuels déplacements depuis les premières étapes du programme : les autobiographies qui ont fait l'objet d'une analyse lors de la huitième séquence manifestaient quelques évolutions perceptibles dans les discours que les élèves tiennent sur eux-mêmes en tant que lecteurs, les entretiens traités dans cette neuvième séquence apporteront de nouvelles données à confronter aux précédentes pour cerner les déplacements dans la perception que les élèves construisent d'eux-mêmes en fin de dispositif d'intervention. Les compétences relatives à l'identification des mots et à l'oralisation d'un texte font aussi l'objet du diagnostic visé à travers les entretiens post-questionnaire. De même, les questionnaires devraient permettre de mesurer si de semblables évolutions sont à l'œuvre au niveau des performances de compréhension.

Du côté de la formation des jeunes lecteurs, les objectifs poursuivis à travers cette neuvième séquence de la recherche-action sont :

- de comprendre un texte résistant en mobilisant les processus de repérage et de mise en relation des indices importants, d'inférence à partir de ces indices pour combler les blancs du récit ;
- de porter une appréciation sur un récit bref ;
- de clarifier son activité de lecteur, de décrire ses procédures (pour comprendre et pour traiter un questionnaire) ;
- de décrire son rapport à la lecture et de faire part de ses représentations ;
- d'oraliser un texte narratif de manière à en « restituer » le sens construit.

Le premier objectif, relatif à la compréhension, concerne non seulement la formation, mais aussi l'évaluation des compétences des élèves, l'épreuve se déroulant lors de la session d'examens de fin de 2<sup>e</sup> année différenciée.

#### 9.1.2. Présentation du support de lecture de la séquence et justification du choix de texte

Le questionnaire de lecture soumis aux élèves des trois classes partenaires à l'issue du programme d'intervention porte, à nouveau, sur une nouvelle résistante brève, d'un degré de complexité jugé équivalent à celui de textes travaillés pendant la période d'apprentissage : « Cauchemar en jaune » de Fredric Brown<sup>113</sup>. Le personnage principal de cette nouvelle, désigné dans le texte par le seul pronom « il », est un homme de loi spécialisé dans les affaires immobilières qui a la mauvaise habitude de détourner une partie des sommes d'argent qui passent entre ses mains et de spéculer ensuite en bourse. Couvert de dettes, il décide de vendre des propriétés pour avoir de l'argent liquide, disparaître et changer de nom comme de vie. Son plan minutieux passe aussi par l'assassinat de sa femme (qu'il n'apprécie plus), afin d'éviter que la police ne soit trop vite alertée de sa disparition. Il choisit de mettre son projet à exécution au moment précis où il entre dans la quarantaine (un cap idéal pour changer de vie).

Sa femme lui offre, vingt-quatre heures à l'avance, une belle valise neuve (la coïncidence avec son projet, dont sa femme ignore tout, le fait beaucoup rire) et l'invite le lendemain au restaurant. De retour à la maison après le dîner, l'homme tue sa

---

<sup>113</sup> BROWN, Fr. (1963) : « Cauchemar en jaune », in *Fantômes et Farfouilles*, Paris, Denoël. Le texte est reproduit en annexe n°42.

femme dans l'obscurité à coups de matraque ; il rattrape le corps qu'il maintient debout alors qu'il essaie d'ouvrir la porte. Lorsqu'il enclenche l'interrupteur, les invités rassemblées par sa femme à une soirée d'anniversaire en son honneur s'écrient tous ensemble « – Surprise ! ». Le lecteur comprend alors que sa femme lui a offert son cadeau à l'avance pour ne pas éveiller ses soupçons.

Le choix de ce texte, comme support de l'évaluation finale, a été posé en équipe en raison de la présence, dans le récit, de problèmes de « réticence » du même type que ceux rencontrés dans les supports des neuf séquences précédentes. En ce sens, ce choix vise d'abord la prise en compte des conditions d'équité de l'évaluation à caractère certificatif. L'auteur pratique en effet la rétention d'informations à propos des intentions d'un personnage (la femme) alors qu'il nous fait entrer plus clairement dans celles du personnage principal (l'homme) – bien qu'il s'agisse de prélever quelques informations importantes et de les mettre adéquatement en rapport l'une avec l'autre, notamment d'explicitier les relations de causes à effets. Les connaissances du lecteur sur la situation sont donc partielles, ce qui permet l'effet de surprise du lecteur, simultanément à l'effet de surprise produit sur le héros par la découverte des invités à sa soirée d'anniversaire. La chute, inattendue comme souvent dans le genre de la nouvelle, conduit le lecteur à inférer à un niveau local (identifier qu'il s'agit d'une soirée d'anniversaire surprise organisée par la femme), mais aussi à mener une lecture rétroactive (mettre la conduite de la femme en relation avec sa véritable intention, à présent découverte). Au-delà de sa résistance, ce texte a aussi été choisi pour sa brièveté, ainsi que pour l'accessibilité de la langue (des phrases brèves dont la syntaxe n'est pas problématique). Certes, l'univers référentiel n'est sans doute pas des plus familiers aux jeunes lecteurs, ni le thème susceptible de les passionner. Mais il a semblé à l'équipe de recherche que la connivence établie avec le lecteur, le mode de lecture requis par le texte pourraient assurer une adhésion minimale et garantir ainsi l'enrôlement dans la lecture et dans la tâche.

## **9.2. Présentation des étapes du dispositif**

9.2.1. Première étape : un questionnaire écrit et individuel relatif à la compréhension d'un texte réticent et à la métacognition

Trois étapes constituent le dispositif de cette neuvième séquence, ainsi que le montre le tableau ci-après. Les choix posés lors de la conception de ce neuvième dispositif sont explicités à la suite du tableau.

<b>Séquence 9 : lire un texte résistant et faire part de sa compréhension dans un questionnaire et au cours d'un entretien d'explicitation en fin de programme d'intervention</b>		<b>3 séances</b>
<b>Étapes du dispositif 9</b>	<b>Description de la tâche, de la démarche</b>	<b>Buts – justifications</b>
1 <sup>re</sup> étape : entraînement à la tâche de traitement d'un questionnaire	Les élèves sont soumis à un entraînement sur un autre récit bref réticent : celui-ci vise la remobilisation des procédures efficaces dans le traitement des items d'un questionnaire de lecture.	Pratique préalable du questionnaire de lecture à des fins de clarification de la tâche retenue pour l'évaluation certificative
2 <sup>e</sup> étape : questionnaire écrit et individuel relatif à la compréhension d'un texte réticent, à l'appréciation et à la métacognition	Les élèves lisent silencieusement la première partie d'un texte résistant de type réticent. Ils traitent ensuite les items de la première partie d'un questionnaire de lecture visant prioritairement l'exploitation des résistances du texte : celui-ci les conduit à repérer des informations explicites sur la couverture, à dresser la carte d'identité du personnage principal, à inférer à partir d'indices du texte et de leur mise en relation, ainsi qu'à poser des questions au texte.  Ils reçoivent ensuite la deuxième partie du texte, qu'ils lisent, puis la deuxième partie du questionnaire (la première ayant été rendue définitivement). Celle-ci amène les élèves à : effectuer le rappel du texte, faire part d'un avis personnel sur le texte, distinguer des informations explicites et implicites, inférer sur les intentions cachées des personnages, attribuer à leurs réponses un « degré de confiance » (manière pour eux de s'autoévaluer).	Pratique de la lecture oculaire individuelle, usage d'une médiation de la lecture à caractère « fermé » et « ouvert » pour faire part de sa compréhension (globale et locale) et de son activité métacognitive
3 <sup>e</sup> étape : entretien métacognitif avec la chercheuse	Lors d'une entrevue avec la chercheuse, les élèves lisent une partie du récit à haute voix. Ils formulent une appréciation orale sur le texte et explicitent leurs impressions de lecteur, commentent certains items du questionnaire (degré de difficulté à leurs yeux) ainsi que certaines des réponses données dans le questionnaire, décrivent les procédures qu'ils pensent avoir mobilisées pour répondre à telle ou telle question...  Ils sont aussi amenés à dresser une sorte de « bilan de savoirs » à l'issue du programme d'intervention et à caractériser leur profil de lecteur actuel : leur rapport à la lecture en général, leurs représentations de l'acte de lire, leur propre activité de lecteur (degré de confiance en leur compréhension, type de difficultés habituellement rencontrées...).	Pratique de l'échange oral semi-dirigé avec un tiers/expert pour susciter l'émergence des représentations sur la lecture et sur soi en tant que lecteur, pour favoriser la problématisation du texte et l'activité métacognitive, pour mettre en œuvre des procédures d'identification des mots

Le choix du questionnaire<sup>114</sup> comme moyen de l'évaluation finale se justifie dans le cadre de cette recherche-action pour les raisons suivantes :

- les résultats peuvent être comparés à ceux qui ont été obtenus par les élèves à une épreuve semblable un an auparavant et offrent ainsi des données pour sonder les éventuelles évolutions ;
- ce type de tâche peut être réalisée en situation d'évaluation (l'épreuve avait lieu pendant la période d'examens, de manière à ce que les élèves lui donnent tout

<sup>114</sup> Le questionnaire est reproduit en annexe n°43.



le crédit souhaité) et offre en outre des facilités de correction (les réponses sont attendues et anticipées; les opérations sont prévues, décidées) ;

- il permet de réduire les biais liés à la verbalisation de la lecture (en effet, le questionnaire peut proposer plusieurs réponses parmi lesquelles l'élève est amené à choisir; la réponse peut consister dans le recopiage d'un extrait du texte; certaines réponses peuvent être brèves, ne nécessitent pas de longues reformulations et/ou justifications) ;
- le questionnaire permet d'évaluer des savoir-faire isolés, particuliers ;
- il permet un diagnostic individuel précis.

Pour autant, je ne perds pas de vue les limites inhérentes à ce type d'évaluation, que je choisis d'intégrer dans l'analyse qui va en être faite.

- Le questionnaire favorise le hasard des réponses choisies, spécialement dans le cadre d'un questionnaire à choix multiples ou lorsque la question contient au moins partiellement les mots du texte (répondre au questionnaire revient alors pour les élèves non à chercher à comprendre, mais à relire pour rechercher des informations demandées par un tiers).
- Le questionnaire entraîne souvent la focalisation sur des savoir-faire particuliers, des détails au détriment de la manifestation de la compréhension globale, de la mise en relation des éléments du texte.
- Le questionnaire repose sur une lecture préorientée et une standardisation au détriment de la singularité de la lecture. Cela pourrait conforter les élèves dans la représentation que lire n'est pas un travail personnel du lecteur ; cela pourrait donner à penser qu'il existe un sens et que lire signifie se conformer à ce sens préexistant ou rejoindre la lecture préalable de l'enseignant. Le guidage du questionnaire empêche aussi de débusquer ce qui fait problème, de pouvoir mettre en doute sa compréhension.
- Le questionnaire présente le risque de privilégier la seule dimension cognitive (restituer des informations) au détriment de la dimension psychoaffective (s'identifier, apprécier).
- Le questionnaire est une tâche individuelle effectuée au terme de la lecture. Cela entraîne la perte de la dimension sociale de la lecture, de la coconstruction du sens. De plus, le diagnostic est effectué au terme de la lecture au détriment de la lecture en cours, en train de se faire.

Pour pallier certaines de ces limites, l'équipe de recherche/formation a fait le choix d'entraîner préalablement les élèves au traitement d'un questionnaire de lecture à partir d'un autre texte réticent, « Rédaction » de Bernard Friot (il faut souligner en outre qu'il s'agit d'une tâche qu'ils ont à plusieurs reprises rencontrée). En ce qui concerne le questionnaire certificatif lui-même, précisons tout d'abord que celui-ci a été conçu afin de respecter la nature évolutive de la lecture littéraire : il comporte ainsi deux parties distinctes, soumises l'une en cours de lecture, l'autre à l'issue de la découverte intégrale du texte. La première partie porte exclusivement sur le début de la nouvelle et doit être terminée pour que l'élève puisse demander la seconde qui, elle, porte sur la suite et sur la fin du texte. Cette stratégie permet de recueillir des informations sur la lecture en cours et non seulement sur la lecture « accomplie ». Bien entendu, cela suppose que certains items du questionnaire soient clairement identifiés à visée formative – on ne peut évaluer certificativement des hypothèses interprétatives conçues en cours de lecture. Sont aussi à visée formative les items qui portent sur l'expression de l'investissement psychoaffectif et de l'appréciation (item 8), lesquels me paraissent avoir leur place légitime dans cette épreuve finale, ainsi que les items qui sondent les aspects métacognitifs en demandant, par exemple, aux élèves de préciser quelles difficultés ils ont rencontrées (item 4) ou quelles questions ils se sont posées en relation avec la suite du récit (item 5) et d'explicitier des procédures mises en œuvre pour trouver une réponse (items 1 et 10).

Outre cette particularité, le questionnaire est conçu dans le sens d'une exploitation des résistances de la nouvelle : des questions d'extraction d'informations explicites (par exemple l'item 3) côtoient des questions inférentielles (en lien avec des lieux précis du texte dans l'item 11 ou avec la fin du récit qui conduit à prendre en considération l'ensemble du texte dans l'item 12), des questions impliquant la mise en relation d'indices épars (item 10), la reformulation ou la verbalisation écrite d'un raisonnement (notamment l'item 7, qui ouvre la deuxième partie du questionnaire et qui conduit les élèves à faire un rappel du récit). En outre, le questionnaire compte autant de questions fermées (de type « vrai/faux » ou choix multiples) que de questions ouvertes (dresser la carte d'identité du personnage principal en rassemblant des indices épars ; inférer sur des intentions masquées...). Par ailleurs, comme dans le questionnaire proposé lors de la séquence 2, les termes utilisés dans le questionnaire diffèrent parfois de ceux du texte, ce qui accroît la difficulté de la tâche. L'épreuve complète s'est étalée sur une période de deux heures ; la découverte de la nouvelle et les réponses au questionnaire se sont déroulées sans interruption.

### 9.2.2. Deuxième étape : un entretien métacognitif avec la chercheuse

Dans la foulée immédiate de l'épreuve de lecture, les dix élèves suivis m'ont accordé un dernier entretien. Semi-dirigé, l'entretien reposait à nouveau sur une série de questions de portée plus générale visant l'établissement, par l'élève lui-même, d'une sorte de « bilan de savoirs » au terme du degré différencié ainsi que sur l'autoconfrontation aux réponses proposées au questionnaire dans une visée d'explicitation.

Le protocole de l'entretien se déroulait comme suit :

- lecture à voix haute du début du texte (évaluation des traitements instrumentaux) ;
- tâche de rappel consistant à reformuler le contenu du texte, la compréhension que l'élève en a construite ;
- formulation d'un avis sur le texte (« ce que tu en as pensé après la première lecture ou ce que tu en penses maintenant après avoir répondu au questionnaire et travaillé sur le texte ») ;
- expression d'un avis sur le degré de difficulté du texte (« ce texte te paraît-il difficile ? quelles difficultés as-tu rencontrées ? ») ;
- explicitation des procédures mises en œuvre dans le traitement du questionnaire et du degré de difficulté attribué aux différents items du questionnaire (« comment as-tu procédé pour répondre au questionnaire ? quand tu doutais de la réponse, qu'as-tu fait pour vérifier ? qu'est-ce qui était difficile pour toi dans le traitement du questionnaire ? peux-tu pointer la question la plus facile / la question la plus difficile à tes yeux ? ») ;
- retour sur les réponses proposées à l'item 10 (« comment as-tu fait pour trouver les trois raisons ? » – certaines d'entre elles sont explicitement nommées ; d'autres sont suggérées ; par ailleurs, elles ne sont pas toutes évoquées dans un même passage) ;
- retour réflexif sur le degré d'enseignement écoulé sous la forme d'une sorte de « bilan de savoirs en lecture » (« est-ce que tu aurais pu lire ce texte et répondre à ce questionnaire en début de 2<sup>e</sup> ou en 1<sup>re</sup> ? qu'est-ce que tu as appris à faire sur ce genre de textes pendant ces deux dernières années que tu ne savais pas faire auparavant ? en quoi t'es-tu amélioré ? de quelles activités de lecture te souviens-tu particulièrement parmi celles que tu as mises en œuvre pendant les deux dernières années ? parmi la liste des activités ci-jointe,

quelles sont celles que tu as appréciées / qui t'ont donné l'impression de progresser, de faire des découvertes ? ») ;

- autoévaluation de son « profil de lecteur » actuel (« quel lecteur penses-tu être aujourd'hui ? »), au besoin au départ de suggestions amorcées par la chercheuse.

### 9.3. Traitement des données recueillies lors de la neuvième séquence

#### 9.3.1. Outils d'analyse et d'interprétation des données

Trois instruments ont été conçus pour l'analyse des données issues de la deuxième séquence, dont le dispositif était semblable à celui adopté dans la neuvième séquence. Ces outils permettent d'évaluer la compréhension (telle qu'elle se manifeste au sein de réponses à un questionnaire), l'oralisation d'un récit (découvert préalablement) et l'activité métacognitive ainsi que la perception de soi comme lecteur ; mais ils sont aussi conçus de manière à mettre en évidence les éventuelles relations ou corrélations entre ces trois dimensions de la lecture. L'objectif de recherche poursuivi ici étant de cerner les éventuelles évolutions, je recours aux mêmes instruments pour construire l'analyse. Je me permets dès lors de renvoyer mon lecteur à ces trois instruments ainsi qu'à leurs description et justification au sein de la deuxième séquence<sup>115</sup>.

#### 9.3.2. Analyse et interprétation des effets de la neuvième séquence

##### 9.3.2.1. Premier axe : la construction et la verbalisation de la compréhension

L'analyse des réponses au questionnaire<sup>116</sup> révèle les constats suivants sur un ensemble de neuf cas (le dixième élève, Thomas, étant absent lors de l'évaluation) :

- quatre élèves (Arezou, Noémie Iman, Cindy et Ibrahim) ont interprété correctement la fin du texte, qui nécessite de réaliser une inférence fondée sur la mise en relation de plusieurs indices du texte et sur un raisonnement ; ils se montrent capables de reformuler le sens global du texte, même si l'explicitation de la fin dans des termes personnels demeure parfois lacunaire ou implicite (cette reformulation partielle pourrait correspondre, chez certaines élèves, à une stratégie pour ne pas s'engager trop dans une interprétation qui se

<sup>115</sup> Les instruments d'analyse exploités dans la deuxième séquence sont décrits de la page à la page .

<sup>116</sup> Quelques questionnaires de lecture complétés sont reproduits en annexe n°44.

révèlerait erronée ou, chez d'autres, à une crainte d'en dire trop, par imitation du résumé suspensif proposé pour la page de catalogue dans le cadre du travail sur *Schéma brisé... ?* ) ;

- trois élèves (Laura, Nargesse et Mohamed) semblent avoir interprété correctement cette chute, en tout cas partiellement, mais ne parviennent pas à rendre compte clairement de leur compréhension (on observe des contradictions dans les réponses à plusieurs questions, ainsi que des signes de doute explicitement exprimé sur la bonne compréhension de la fin) ;
- deux élèves enfin (Jérémy et Marwane) n'ont pas interprété correctement la fin du texte et, manifestant explicitement leur difficulté à comprendre, tentent de proposer une interprétation en extrapolant et en convoquant des éléments hors texte ; ces mêmes élèves sont ceux qui s'expriment le moins sur les procédures et démarches mises en œuvre dans le traitement du texte et du questionnaire et qui semblent recourir à des stratégies inadéquates.

Les résultats du questionnaire débouchent ainsi sur la constitution de trois groupes d'élèves qui ne correspondent pas totalement aux profils établis en début de recherche-action. Examinons à présent dans le détail les particularités de ces trois groupes, avant de nous pencher sur l'analyse des principales évolutions perceptibles quant aux performances de élèves dans une tâche de résolution d'un questionnaire de lecture.

#### 9.3.2.1.1. Premier groupe de lecteurs d'après l'analyse des questionnaires : Arezou, Noémie, Ibrahim et Cindy

Ces quatre lecteurs manifestent tout d'abord une réelle aisance dans la manipulation des « petits savoirs »<sup>117</sup> (connaissances sur l'objet-livre, mais aussi sur les stratégies pour circonscrire rapidement un ouvrage d'après le paratexte) construits plus particulièrement dans le cadre des séquences 3 et 7. Arezou et Noémie distinguent par exemple très clairement les informations apportées par la couverture du recueil de Brown et celles qui figurent en référence en dessous du texte « Cauchemar en jaune ».

Les lecteurs se révèlent aussi plus conscients du fonctionnement des textes littéraires, notamment de ceux qui offrent diverses formes de résistance au lecteur. Arezou et Noémie anticipent toutes deux, dès le début de la lecture, sur le retournement qu'elles pressentent en finale : *A mon avis il va aller au bout de sa mission mais lui finira mort*

---

<sup>117</sup> L'expression est empruntée à Poslaniec et Houyel (2000).

ou bien prison. Je pense qu'il y aura beaucoup de suspense, de doute, ça doit être très dur la fin pour lui (Arezou). Pourtant, Ibrahim et Cindy, s'ils sont plus familiers à présent de ce type de texte, rencontrent encore des difficultés dans l'item 9, un « vrai ou faux » quelque peu revisité (les élèves doivent déterminer comment ils savent que telle information est vraie ou fausse, selon que le texte le montre ou amène à le penser sans le dire) : ils distinguent mal les indices explicites et les hypothèses inférentielles construites au départ d'indices implicites.

La reformulation du récit tient compte de la fin et manifeste la réalisation des inférences requises. Plus précisément, le rappel proposé par Ibrahim est le plus complet de tous, c'est aussi celui qui comporte l'explicitation la plus claire de la fin : *A la fin, il alluma la lumière et tout le monde cria surprise et lui avec le corps de sa femme sous son bras* (Ibrahim). Arezou et Noémie contournent l'explicitation de certaines inférences, sans doute par crainte de trop « dévoiler » : *« Cauchemar en jaune » raconte l'histoire d'un homme qui est malheureux et qui a des problèmes d'argent et qui déteste sa femme. Et qui veut tuer sa femme le jour de son anniversaire à 20h46. Et aussi détourner des fonds. A la fin, sa femme pour son anniversaire l'amène au restaurant et en rentrant à la maison, il va la tuer dans le noir et il va voir qu'une foule de gens crient surprise en allumant la lumière* (Noémie). Et Cindy propose une reformulation paraphrastique, sans explicitation de ce qu'elle a compris entre les lignes : *A la fin, il entendit surprise et vit une lumière jaune et il voit les invités* (Cindy). Pourtant, en dépit de ces reformulations partielles, ces quatre élèves manifestent une bonne appréhension du sens global du récit si l'on croise le rappel (item 7) aux réponses proposées aux items 11 et 12, lesquels portent sur l'explicitation plus cadrée des inférences finales.

Je remarque chez Cindy la persistance, en cours de lecture, d'une tendance à l'extrapolation hors des balises textuelles : *lorsqu'elle se demande si il va se faire avoir par la police ou pas ou s'il va réussir et que la police ne va pas trouver de preuve pour inculper quelqu'un*, Cindy semble plus intéressée par le hors-texte que par le texte. Notons que le souhait de voir le texte prolongé par une fin morale (le personnage est pris par la police et envoyé en prison) est attesté chez Arezou, Ibrahim et Cindy, sans aller jusqu'à la remise en cause de la fin prévue par l'auteur : le texte est accepté comme tel, même s'il génère une frustration par rapport à la fin.

Plusieurs signes, dans les réponses au questionnaire de lecture, laissent percevoir chez ces lecteurs un contrôle exercé sur leur activité : Arezou s'abstient de répondre lorsqu'elle doute (item 9) ; Noémie et Cindy manifestent notamment dans l'item 2 leur capacité à combiner de façon efficace citations de segments du texte et reformulations

dans des termes personnels. La tâche est ainsi traduite en procédures de traitement mises en œuvre de façon consciente.

En dépit de ces manifestations positives de leur activité de compréhension et d'interprétation, les lecteurs de ce premier groupe conservent quelques difficultés en relation avec certaines opérations de lecture, notamment le prélèvement des indices épars qui permettent de proposer plusieurs explications au projet d'assassinat (elles figurent toutes dans le texte, mais à des lieux différents, certaines plus explicites que d'autres). Cet item pose problème à Arezou et à Noémie, laquelle lectrice ne voit pas clair sur les stratégies qu'elle pourrait utiliser puisqu'elle répond invariablement *j'ai cherché dans le texte* (item 10). En revanche, sur cet item, Cindy se distingue des autres lecteurs par sa capacité de sélection d'informations et de raisonnement à partir des indices prélevés : *Raison 1 : elle dirait tout à la police. Comment je l'ai trouvée : il s'en doutait un peu.* [raisonnement et reformulation d'une idée implicite] *Raison 2 : il la détestait. Comment je l'ai trouvée : il n'aimait pas sa femme* [prélèvement et transcription d'indice textuel] *Raison 3 : il avait aussi trois jours pour pas qu'on découvre le corps de sa femme. Comment je l'ai trouvée : il le dit dans le texte, et ça lui permet d'avoir de l'avance* [prélèvement d'indices textuels et reformulation].

#### 9.3.2.1.2. Deuxième groupe de lecteurs d'après l'analyse des questionnaires : Laura, Nargesse et Mohamed

Le deuxième groupe rassemble des lecteurs qui, certes, présentent la caractéristique commune d'une compréhension partielle, parfois contradictoire, du récit, mais qui présentent aussi des cheminements de lecture sensiblement différents. Ainsi, les réponses de Laura attestent une compréhension claire et cohérente, si l'on excepte la fin dont la lectrice identifie clairement qu'elle lui résiste et l'empêche de reconstruire l'interprétation de l'ensemble. Laura réalise plusieurs inférences locales, notamment en croisant des indices du textes (elle maîtrise donc ces opérations dans certains cas), mais ne parvient pas à réaliser l'inférence de liaison finale comme le montre cet extrait de son rappel (item 7) : *A la fin, il descendait au sous-sol de la villa et il tua sa femme je pense. Après ça les invités sont arrivés et ils ont crié surprise, mais je n'ai pas compris pourquoi !*

Nargesse, quant à elle, se caractérise par une compréhension trop globale – en cela, elle évolue peu par rapport à son profil d'entrée. Elle n'exploite pas toujours à bon escient les stratégies de sélection/transcription de segments textuels et de reformulation personnelle : plusieurs problèmes apparaissent ainsi liés à l'appropriation de la tâche et à la compréhension de certains items du questionnaire. Si elle reconnaît

ses difficultés de compréhension, elle ne les identifie pas précisément<sup>118</sup> : « L'histoire allait trop vite, j'avais du mal à comprendre le sens de l'histoire ». Je relève aussi plusieurs contradictions et contre-sens à un niveau local : elle avance, comme raison pour laquelle le héros voulait tuer sa femme (item 10), *ne pas aller en prison, en la tuant* – cette hypothèse paradoxale n'est acceptable qu'à la condition de préciser que, morte, la femme ne sera pas en mesure de signaler la disparition de son mari et que cela permettra à celui-ci de prendre de l'avance dans sa fuite, et d'échapper peut-être à la prison ; ailleurs, Nargesse explique le rire du héros face au cadeau de sa femme (item 11) en disant *comme quoi elle se doutait de ce qu'il allait préparer*, alors que tout le récit repose sur l'ignorance, dans le chef de chacun des personnages, des plans conçus par l'autre. Enfin, le rappel proposé par Nargesse manifeste une difficulté dans l'appréhension du sens global : *A la fin, il tua sa femme parce qu'il la détestait et voulait être libre.*

De son côté, Mohamed se caractérise par une sélection efficace d'informations explicites, par une capacité à proposer des reformulations locales, mais aussi, malgré une compréhension que l'on pressent pertinente à travers quelques bribes de réponses, par une difficulté à proposer une reformulation globale : il s'en tient, pour expliciter la fin du récit, à la proposition *à la fin, il avait tué sa femme et c'était le jour de l'anniversaire*, ce qui révèle un évitement sans doute causé par l'insécurité de Mohamed à l'égard de sa propre compréhension. Mohamed apparaît aussi en difficulté lorsqu'il s'agit de distinguer ce que le texte dit de ce qu'il nous amène à supposer au moyen d'un raisonnement sur le texte – les postures de lecture requises par certains textes littéraires ne sont pas encore bien installées. Plusieurs contradictions font douter l'examineur, notamment dans les réponses proposées aux items 11 et 12 : Mohamed explique le rire du héros face au cadeau de la valise en avançant *Pour lui dire que tu pars* et, juste après, il choisit l'item « pour qu'il puisse préparer ses bagages » au sein des différentes propositions pour expliquer les vingt-quatre heures d'avance dans la remise du cadeau.

#### 9.3.2.1.3. Troisième groupe de lecteurs d'après l'analyse des questionnaires : Jérémy et Marwane

Les lecteurs de ce troisième groupe proposent tout d'abord une reformulation globale problématique : Jérémy pense à une blague (qu'un personnage aurait faite à l'autre, que l'auteur aurait faite à son lecteur ?) ; Marwane fait intervenir des personnages qui

---

<sup>118</sup> Bien qu'elle précise, lors de l'entretien, que ses difficultés proviennent du fait qu'« il y avait comme deux histoires » : l'identification de son problème se fait ainsi plus claire à l'oral.



ne sont pas mentionnés dans le récit et semble considérer que la fin du texte n'a pas encore été livrée (il lui paraît impossible que le texte s'achève de la sorte). La reformulation que Marwane propose de la fin – *A la fin, quand la lumière envahit la pièce peut-être que la grand-mère avait prévenu [sic] de la tuer ou bien quand elle a bu cocktails il y avait un médicament* – atteste une méprise sur la nature du texte remis (il s'agit de la fin du texte, non d'un fragment) et sur la tâche demandée (il s'agit de reformuler et non de bâtir un scénario de fin possible). Dans la mesure où ces deux lecteurs doutent de leur compréhension – *je comprends pas très bien la fin*, précise Marwane –, ils n'hésitent pas à extrapoler. Jérémy invente, imagine en dehors des balises textuelles parce qu'il éprouve des difficultés à relire et à persévérer dans une tâche (quelle qu'elle soit) : ainsi, il avance, comme raisons pour lesquelles le héros veut tuer sa femme, *pour avoir tout l'héritage et pour la manger*. Rien, dans le texte, n'oriente le lecteur vers de telles explications.

Je relève toutefois des îlots de compréhension, notamment inférentielle, pertinente au niveau local : Jérémy et Marwane réussissent par exemple tous deux l'item 11 qui les conduit à expliquer le rire provoqué par le cadeau d'anniversaire – *Parce qu'il sait qu'il va la tuer et que ça va lui servir pour quitter le pays*, reformule par exemple assez finement Jérémy. Dans d'autres cas, la compréhension locale s'avère « brouillée » : la réponse proposée par Jérémy à l'item 12 révèle que celui-ci n'a pas compris pourquoi la femme offre son cadeau à l'avance ; celle de Marwane à l'item 2 montre que celui-ci ne s'est pas construit une représentation mentale cohérente du personnage principal (il ne sélectionne pas les informations essentielles pour constituer la fiche d'identité du héros).

Plusieurs problèmes semblent en outre concerner le rapport à la tâche : Jérémy et Marwane paraissent déstabilisés et découragés par certaines questions qu'ils ne comprennent pas et ne parviennent pas à traduire en termes de traitements à mettre en œuvre. Marwane se représente très peu clairement ses propres procédures : il semble ne pas avoir conscience de la diversité des indices potentiels à prélever sur une couverture, par exemple, et Jérémy évite les items métacognitifs qui portent sur la description de ses procédures (il n'y répond pas).

#### 9.3.2.1.4. L'évolution des performances de lecture d'après les questionnaires

La grille proposée ci-après permet de donner un aperçu, pour chacun des sujets, de la maîtrise des opérations de lecture effectuées pour trouver une réponse. Ce même instrument a été convoqué pour analyser les questionnaires de lecture soumis, lors de

la deuxième séquence, à propos de la nouvelle de Bernard Friot, « Loup-Garou ». Dans cette mesure, l'utilisation de cet outil devrait me permettre d'esquisser une comparaison entre les « performances » de fin de 1<sup>re</sup> année (2007) et celles de fin de 2<sup>e</sup> année (2008), et ce bien que les questionnaires comme les textes diffèrent les uns des autres : ils comportent en effet un certain nombre de points communs, comme le révèle le descriptif du support de lecture et de l'épreuve ci-dessus. Rappelons que les données collectées au départ de l'instrument qui suit sont codées en fonction du niveau de maîtrise constaté : le [+] signifie la maîtrise de l'opération (celle-ci se vérifie dans la majorité des réponses), le [-] signifie un déficit de maîtrise de l'opération, le signe [±] atteste une maîtrise variable sans qu'il soit encore possible de se prononcer (il traduit les contradictions manifestées relativement à une même opération dans plusieurs réponses ou sert à marquer les situations ambiguës pour lesquelles des doutes subsistent) et le [?] manifeste le manque d'informations livrées par les réponses au questionnaire quant à une opération donnée (par exemple dans le cas où l'opération de lecture est possible mais non exigée par le questionnaire, telle que, dans le questionnaire qui nous occupe, l'utilisation de connaissances antérieures qui ne constitue pas un processus incontournable pour comprendre le présent texte).

Rappelons aussi qu'une telle analyse des données ne manifeste que partiellement et de manière biaisée les compétences des lecteurs : l'effet « texte », la formulation des questions, les conditions de passation... sont autant de facteurs susceptibles d'influencer positivement ou négativement les résultats. Par ailleurs, le codage des données suppose des « manipulations » qui modifient les réponses des élèves, qui tendent à les interpréter et à les reformuler : se pose notamment la question du nombre d'occurrences d'une même opération réussie pour déterminer la maîtrise de cette opération par un élève à l'intérieur d'une même tâche (la question reste à fortiori de mise dès lors que l'on considère plusieurs tâches pour un même lecteur, on le verra). Sur cette question, j'ai pris la décision de considérer que le nombre d'occurrences d'une même opération réussie devait s'élever à 2 sur 3 au sein d'une même tâche afin de pouvoir considérer ladite opération maîtrisée. Placer la maîtrise au-delà du seuil des 50% constitue l'un des principes prônés par de nombreux pédagogues et didacticiens pour évaluer des compétences : celui-ci me paraît garantir le caractère non ponctuel (donc non hasardeux) de la réussite d'une même opération. Enfin, il pourrait paraître contestable d'isoler ces deux épreuves dans le large éventail de productions et de traces collectées pour chaque sujet au fil de l'expérience : le questionnaire n'est pas nécessairement un outil meilleur que d'autres pour mesurer les performances de compréhension, celui-ci comporte différentes limites que je me suis

attachée à rappeler en début de séquence. C'est pour cette raison que la comparaison des opérations de lecture maîtrisées ou non, pour un même sujet, d'une épreuve à l'autre, ne constitue à mes yeux qu'un apport d'informations – certes, éclairant – parmi d'autres, et doit être confrontée à un plus large panel de données pour tenter d'établir une mesure de l'évolution des lecteurs dans les différents domaines de la lecture.

TABLEAU D'ÉVALUATION DES OPÉRATIONS DE LECTURE D'APRÈS LES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE<sup>119</sup>

Types d'opérations effectuées par le lecteur pour trouver une réponse	Profil 1						Profil 2				Profil 3						Profil 4			
	Mohamed		Marwane		Jérémy		Ibrahim		Thomas		Cindy		Nargesse		Laura		Noémie		Arezou	
	07	08	07	08	07	08	07	08	07	08	07	08	07	08	07	08	07	08	07	08
Est capable de localiser une information explicite pour répondre à une question ouverte ou fermée si les mots du texte, de la question et éventuellement de la réponse à choisir sont identiques	+	+	+	+	±	+	+	-	/	+	+	±	+	±	+	+	+	+	+	+
Est capable de localiser une information explicite pour répondre à une question ouverte ou fermée si les mots de la question, du texte et éventuellement de la réponse diffèrent	±	+	±	-	±	+	+	-	/	+	+	±	±	±	+	+	+	+	+	+
Est capable de reformuler le sens global du texte	±	-	±	-	+	-	-	+	-	/	+	+	+	-	+	-	±	+	+	+
Est capable d'inférer la réponse à partir d'un indice prélevé dans le texte	+	+	+	-	+	±	+	+	-	/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Est capable d'inférer la réponse en croisant plusieurs indices éparés dans le texte	±	-	-	-	±	±	±	±	-	/	±	+	±	-	+	±	+	±	+	±
Est capable d'inférer la réponse à partir de ses connaissances antérieures	?	±	?	-	?	-	?	+	-	/	+	+	-	+	+	±	?	+	?	+
Est capable de justifier sa réponse à une question ouverte à l'aide d'indices du texte ou de la verbalisation d'un raisonnement	-	-	-	-	±	±	-	+	±	/	±	+	±	±	+	+	-	+	±	+
Est capable de faire part de son appréciation et de la justifier	/	±	/	±	/	+	/	+	/	/	/	+	/	+	/	+	/	+	/	+
Est capable d'identifier ses difficultés, ses démarches	-	±	-	±	±	-	±	+	±	/	±	±	±	±	±	+	±	±	±	+
Nombre d'opérations dont la maîtrise semble assurée au sein de cette tâche	2	3	2	1	2	3	3	8	0	/	4	8	2	5	5	6	4	7	5	8

Voyons à présent ce que cette comparaison des résultats de 2007 et de 2008 révèle de plus « remarquable ». Plusieurs élèves (5) semblent tout d'abord améliorer leurs

<sup>119</sup> Les profils repris pour organiser le tableau sont ceux établis d'après la typologie de Van Grunderbeeck et Payette (2007), cfr chapitre 1 de la troisième partie.

performances d'une épreuve à l'autre : déjà lectrice assez assurée, Arezou progresse dans le développement de ses compétences métacognitives et dans sa capacité à justifier ses réponses par des segments textuels ; de même, Noémie Iman, confirme son aisance dans l'activité de lecture : elle conserve quelques difficultés liées à des inférences nécessitant le prélèvement d'indices épars, mais s'améliore sensiblement dans sa capacité à justifier ses réponses et à verbaliser son raisonnement ; Ibrahim est de tous les lecteurs celui qui progresse sur le plus grand nombre d'opérations puisqu'il s'améliore à la fois dans la reformulation du sens global, l'inférence, la justification/verbalisation et la métacognition ; Nargesse, elle aussi, « progresse » dans plusieurs domaines (repérage d'informations explicites, inférence et métacognition) mais elle marque un recul quant à la reformulation du sens global (elle doute de son interprétation) et ne réalise pas l'inférence de liaison finale ; enfin, Cindy semble éprouver plus de facilité qu'auparavant à inférer et à justifier/verbaliser.

Pour Mohamed et JérémY, les déplacements opérés ne marquent pas de véritable progression dans les performances ; ils évoluent sur certaines opérations, mais « régressent » sur d'autres ; dans l'ensemble, le profil de Mohamed demeure très variable (une même opération est tantôt maîtrisée tantôt déficitaire) ; celui de JérémY se caractérise par d'assez grandes difficultés dans la reformulation du sens global, la mobilisation des connaissances antérieures (celles qu'il mobilise le conduisent à extrapoler, à « réécrire » un sens que le texte ne construit pas) et la métacognition. Laura, quant à elle, n'augmente son score que de peu, mais elle connaît dans l'épreuve de juin ce que j'aurais envie de qualifier d'accident de parcours lié à « l'effet texte » : si elle effectue les principales inférences que présuppose le texte, elle ne parvient toutefois pas à faire l'inférence de liaison qui lui donnerait accès à une interprétation unifiée et la libèrerait de ses doutes.

Enfin, pour un élève du groupe, les déplacements s'effectuent plutôt dans un sens négatif : Marwane est toujours en grande difficulté de compréhension (à la fois repérage d'informations explicites et inférence), de reformulation, de justification/verbalisation et de métacognition. Mais ses performances au sein de la tâche de résolution d'un questionnaire me paraissent en-deçà de celles qu'il a manifestées lors de la lecture du texte long, *Schéma brisé*. Il semble donc que, pour une part, ses faibles performances soient spécifiquement dues à la tâche de questionnaire, qui le déstabilise fortement, mais aussi à la situation de lecture autonome d'un texte résistant.

Une autre lecture du tableau de comparaison des résultats aux deux épreuves consiste à relever les opérations qui connaissent le taux le plus élevé de déplacements positifs :

la capacité d'identifier ses difficultés et ses démarches, la métacognition, est le paramètre le plus significatif de ce point de vue. Peut-on y voir un effet de l'intervention qui s'est attelée de manière constante à en faire une modalité d'aide privilégiée ? De même, la capacité à justifier ses réponses au départ d'indices du texte et celle à verbaliser un raisonnement sur le texte ainsi que la pratique de l'inférence (de tout type) sont en progression pour la majorité des sujets suivis. Je reviendrai sur ces constats, pour tenter une interprétation, lors de la synthèse.

### 9.3.2.2. Deuxième axe : l'oralisation du texte

Comme le montrent les données reprises dans le tableau ci-dessous (établi à nouveau au départ des profils inspirés de la typologie de Van Grunderbeeck et Payette, 2007), les performances en lecture à haute voix<sup>120</sup> d'un texte déjà rencontré se révèlent à nouveau assez variables.

TABLEAU DES PERFORMANCES EN ORALISATION D'UN TEXTE CONNU :  
VITESSE, FLUIDITE, PRÉCISION ET AUTOCORRECTION (JUN 2008)

Paramètres d'évaluation de la performance en oralisation	Profil 1			Profil 2		Profil 3			Profil 4	
	Mohamed	Marwane	Jérémy	Ibrahim	Thomas	Cindy	Nargesse	Laura	Noémie	Arezou
Vitesse de lecture (nombre de mots à la minute)	129,2	155,68	121,2	144,2	/	159,3	150,5	144,2	114,1	180,2
Fluidité de la lecture	De mot à mot à fluide. Suit du doigt	Fluide et mot à mot ponctuel. Pas d'intonation	Mot à mot. Suit parfois du doigt.	Fluide	/	Fluide. Intonation bien placée	Fluide	Fluide et mot à mot ponctuel. Intonation bien placée	Peu fluide	Fluide. Intonation bien placée
Ratio mots/erreurs	137/11	137/1	137/7	137/2	/	137/10	137/5	137/7	137/12	137/1
Précision	91,9%	99,2%	94,8%	98,5%	/	92,7%	96,3%	94,8%	98,5%	99,2%

<sup>120</sup> Quelques transcriptions de la lecture à voix haute réalisée par les sujets suivis dans cette étude figurent en annexe n°45.

Paramètres d'évaluation de la performance en oralisation	Profil 1			Profil 2		Profil 3			Profil 4	
	Mohamed	Marwane	Jérémy	Ibrahim	Thomas	Cindy	Nargesse	Laura	Noémie	Arezou
Taux de correction (corrections : erreurs)	1 : 1,5 66,6%	1 : 1 100%	1 : 1,75 57,1%	1 : 1 100%	/	1 : 3,3 30,3%	1 : 1,6 62,5%	1 : 1 100%	1 : 2 50%	1 : 1 100%

Légende du tableau	
<u>La vitesse de lecture</u> :	mesure exprimée en nombre de mots lus par minute.
<u>La fluidité de la lecture</u> :	caractérisée au départ de la vitesse et du repérage de l'annoncement, du mot à mot ponctuel ou régulier, de l'usage du doigt pour suivre le fil physique du texte. La fluidité est exprimée au départ de 4 niveaux : fluide, suit du doigt, mot à mot, non fluide.
<u>Le ratio mots/erreurs</u> :	défini d'une part le nombre de mots du texte (soit 137 pour l'extrait du récit de Fr. Brown), d'autre part le nombre d'erreurs commises lors de l'oralisation (substitution de mots ou de sons, mots non lus, insertions, omissions, mots lus par l'adulte, autocorrections et répétitions).
<u>La précision</u> ,	exprimée en pourcents, est directement évaluée en fonction du ratio mots/erreurs (le nombre d'erreurs est divisé par le nombre de mots du texte, puis multiplié par 100).
<u>Le taux de correction</u>	est d'abord exprimé de la façon suivante : l'élève corrige 1 erreur (1 <sup>er</sup> chiffre du rapport) sur « x » (2 <sup>e</sup> chiffre du rapport). Il est ensuite traduit en pourcentage d'erreurs qui font l'objet d'une autocorrection.

Quelles tendances générales observe-t-on quant à l'oralisation de ce texte, comparativement aux prestations des élèves dans une tâche semblable lors de la deuxième séquence ? Précisons tout d'abord que l'extrait du texte de Fr. Brown comporte deux mots longs ou supposés inconnus des élèves, « récapitulation » et « superstiteux » ; en dehors de ces deux termes, les mots du texte sont principalement des mots courants, réguliers et courts (les mots comportent au plus six phonèmes, ces derniers étant plutôt rares dans le texte). Le tableau qui suit situe chacun des élèves sur les différents paramètres de l'oralisation analysés : vitesse, fluidité, précision et autocorrection. Ces données permettent de cerner les évolutions à l'œuvre dans les traitements de bas niveau.

EVOLUTION DES PERFORMANCES EN ORALISATION D'UN TEXTE CONNU :  
VITESSE, FLUIDITE, PRÉCISION ET AUTOCORRECTION (JUN 2008)

	Vitesse	Fluidité	Précision	Autocorrection
Mohamed	↘	↗	↘	↗
Marwane	↗	=	↗	↗
Jérémy	↘	=	=	↗
Ibrahim	↗	↗	↗	↗

	Vitesse	Fluidité	Précision	Autocorrection
Cindy	↗	↗	↘	↗
Nargesse	↘	=	=	↗
Laura	=	↗	↘	↗
Noémie Iman	↘	↘	↗	↘
Arezou	↗	↗	↗	↗

Si l'on examine les profils qui se dégagent des performances en oralisation, on constate que certains élèves connaissent une nette évolution – leur performance est supérieure dans trois paramètres sur quatre : ce sont Marwane, Ibrahim, Cindy et Arezou. Marwane est en nette progression à tous les points de vue. Ibrahim augmente ses performances dans les quatre paramètres ; sa progression est notamment remarquable quant à l'autocorrection – son souci de précision explique qu'il n'accroisse pas fortement son rythme de lecture. Cindy accroît sa vitesse, mais commet davantage d'erreurs. Elle a toutefois davantage le souci de placer correctement l'intonation, ce qui révèle une attention au sens du texte (qu'elle a construit avec aisance à travers le questionnaire). Arezou, quant à elle, progresse au niveau des quatre paramètres. Notons qu'à l'exception de Marwane, ces élèves évoluent aussi très positivement dans le domaine de la compréhension.

Une élève, Laura, progresse sur deux paramètres (la fluidité et l'autocorrection) et réalise une performance équivalente sur un troisième paramètre (la vitesse), une performance légèrement inférieure sur un quatrième (la précision). En somme, elle commet plus d'erreurs en lisant à une vitesse comparable, mais elle a le souci de placer correctement l'intonation et de s'autocorriger. Cette lectrice atteint par ailleurs des performances en compréhension assez semblables à celles de l'année précédente.

Deux élèves, Jérémy et Nargesse, ne progressent que sur l'un des paramètres dans le domaine de l'oralisation (l'autocorrection), se maintiennent dans deux autres paramètres (la fluidité et la précision) et régressent sur un quatrième (la vitesse) : en réalité, ils lisent plus lentement parce qu'ils s'autocorrigent davantage – l'évolution reste donc globalement positive. Jérémy perd en vitesse ce qu'il gagne en précision (il commet moins d'erreurs, pour une vitesse de lecture tout à fait acceptable), il suit moins le texte du doigt, bref semble être plus à l'aise quant aux opérations d'identification des mots. Nargesse propose une oralisation plus lente, mais s'autocorrige beaucoup plus que précédemment. De ces deux lecteurs, seule Nargesse apparaît en progression dans le domaine de la compréhension.

Mohamed présente un profil de *status quo* quant aux paramètres d'oralisation : plus précisément, il accroît la fluidité de sa lecture et s'autocorrige davantage (d'où le rythme ralenti de sa lecture), même s'il commet globalement plus d'erreurs. Le même constat de faibles déplacements peut être posé, en ce qui concerne cet élève, dans le domaine de la compréhension.

Enfin, Noémie Iman est, de tout l'échantillon, la seule lectrice à régresser dans trois paramètres de l'oralisation (la vitesse, la fluidité et l'autocorrection). Si elle commet moins d'erreurs, elle les corrige aussi beaucoup moins souvent (au total, il subsiste donc plus d'erreurs que dans l'oralisation précédente). Notons que lors de l'analyse des données de la séquence 2, l'on avait émis l'hypothèse que le rythme de lecture avait à pâtir d'un souci de « surcorrection » qui conduisait la lectrice à répéter souvent inutilement. Il semble aujourd'hui que le rythme lent en oralisation corresponde plutôt à des traitements instrumentaux peu automatisés : Noémie cherche constamment à comprendre (toutes les corrections ont trait à la préservation du sens), mais elle décode plus lentement que d'autres lecteurs. Elle cherche trop le sens, et n'est pas assez attentive à la lettre. À l'inverse des observations relatives aux performances en oralisation, les observations concernant le domaine de la compréhension révèlent une progression significative de cette lectrice.

Si l'on examine à présent les relations entre les performances en compréhension (issues du questionnaire de lecture) et les performances manifestées lors de l'oralisation, on constate :

- que certains élèves progressent dans un domaine exclusivement – Marwane, comprend difficilement le texte, mais il a fortement progressé en oralisation et Noémie comprend et interprète avec aisance, mais inversement, elle régresse dans le domaine de l'oralisation ;
- que plusieurs élèves (Cindy, Ibrahim et Arezou) connaissent une progression significative dans les deux domaines (compréhension et oralisation) ;
- que certains lecteurs progressent plus dans un domaine que dans l'autre – Nargesse et, dans une moindre mesure, Mohamed évoluent plus en compréhension qu'en oralisation et Laura évolue légèrement plus en compréhension qu'en oralisation ;
- que certains élèves, tel Jérémy, évoluent peu, quel que soit le domaine.

Les déplacements dans un domaine ne s'accompagnent donc pas nécessairement de déplacements dans l'autre, même s'il apparaît que les élèves qui évoluent fortement dans le domaine de l'oralisation sont aussi ceux qui ont le plus amélioré leurs



performances de compréhension. En revanche, ce qui retient mon attention en définitive, c'est le constat de la progression significative de la majorité des cas suivis dans le domaine de l'oralisation. Ce constat global paraît intéressant dans la mesure où l'amélioration des traitements d'identification des mots ne figurait pas parmi les axes d'intervention prioritaire du programme. Plus précisément, le maintien, au sein de l'échantillon de sujets, d'un profil d'élèves trop centrés sur les microprocessus, non encore complètement automatisés, avait, entre autres, pour objectif de voir si une intervention centrée sur l'engagement, la familiarisation, la compréhension/interprétation et la métacognition pouvait déboucher, dans certains cas, sur une évolution positive dans le domaine de l'identification des mots. Les élèves identifiés comme relevant de ce profil de lecteurs en début de recherche évoluent bel et bien, même s'ils conservent encore quelques difficultés de ce point de vue : Marwane est celui qui connaît la progression la plus significative (trois paramètres sur quatre sont en progression), Jérémie progresse de façon un peu moins nette et Mohamed maintient des performances similaires. Dans le cadre limité de cette étude, et plus encore de ce sous-groupe de l'échantillon, il semble donc bien que les performances en identification des mots aient bénéficié d'un travail indirect mené au niveau de la compréhension et de l'autorégulation. Cet impact positif pourrait avoir trait à la fois à la prise de conscience des « profits symboliques » associés à l'activité de lecture (hypothèse soutenue par Catherine Tauveron, 2004) et à l'intensité accrue des activités de lecture effectuées (hypothèse soutenue par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, 2007). La combinaison des deux effets me paraît être l'interprétation la plus probable dans le cas qui nous occupe, dans la mesure où le dispositif d'intervention faisait la part belle tant à la qualité des textes et des démarches du point de vue de la remobilisation de lecteurs précaires, qu'à la quantité des supports et des activités du point de vue du développement progressif de compétences de compréhension et d'interprétation.

### *9.3.2.3. Troisième axe : la relation entre les performances et les discours sur l'activité de lecture / sa propre activité de lecteur*

Tentons dans un premier temps de qualifier l'activité métacognitive des lecteurs telle que celle-ci est perceptible dans les items réflexifs du questionnaire réflexif et dans les propos tenus par les élèves lors de l'entrevue avec la chercheuse. J'adopte ici deux paramètres pour effectuer ce « coup de sonde » : d'une part, l'étendue et la pertinence des connaissances de l'élève sur la lecture comme activité ; d'autre part, la clarté et la pertinence de ses représentations à propos de sa propre activité de lecteur et du

questionnaire en tant que tâche, associées à la diversité des stratégies de lecture que l'élève dit avoir adoptées. Les qualités énoncées sont jugées rencontrées dès lors que l'on n'observe pas de contradiction entre les propos tenus dans le questionnaire et ceux tenus lors de l'entrevue. Je le manifeste dans le tableau par la présence du signe [+]. Les critères ne sont pas rencontrés en cas de [-] ou ne le sont que partiellement en cas de [±] (le signe [+(-)] traduit une nuance plus positive du ±).

TABLEAU DES PERFORMANCES EN MÉTACOGNITION SELON LES PROFILS DE LECTEURS : JUIN 2008

Paramètres d'évaluation de l'activité métacognitive (entretien et items réflexifs du questionnaire)	Compréhension adéquate				Compréhension peu assurée, contradictoire, peu (ou non) développée			Compréhension (inférentielle) déficitaire	
	Arezou	Noémie	Cindy	Ibrahim	Laura	Nargesse	Mohamed	Jérémy	Marwane
Etendue et pertinence des connaissances sur l'activité de lecture	+	+	+ (-)	+ (-)	+ (-)	-	±	-	±
Clarté et pertinence des représentations relatives à sa propre activité de lecteur et à la tâche (questionnaire) ; diversité et pertinence des stratégies de lecture adoptées	+	+	+	+	+	-	-	±	-

Comparativement à l'épreuve de l'année précédente, l'examen des réponses aux items réflexifs du questionnaire et aux questions de l'entretien métacognitif révèle des corrélations plus fortes entre les performances de compréhension et le degré de développement de la métacognition. Il semble en effet, à la lecture des données reprises dans le tableau ci-avant, que les élèves qui réalisent l'inférence finale et qui proposent une reformulation globale cohérente (à l'écrit et/ou à l'oral) parviennent aussi à justifier leurs propositions de manière pertinente, voire à expliciter leurs réponses sur le mode de la problématisation ; ils ont construit des représentations clarifiées sur l'activité de compréhension et semblent capables d'autoréguler leur activité. À l'inverse, les élèves qui ne comprennent pas la chute du texte et ne parviennent pas à relire le texte à la lumière des informations que celle-ci apporte, ceux qui proposent une reformulation contradictoire, peu assurée du récit, développent et justifient moins leurs propositions de réponses, manifestent une assez faible conscience métacognitive et ne mobilisent pas (ou peu) de stratégies de lecture (peu de retours au texte, de relectures...).

Pour entrer à présent davantage dans l'analyse de ces données, considérons tout d'abord l'axe des connaissances sur l'activité de lecture. De ce point de vue, plusieurs

élèves (Ibrahim, Laura, Nargesse, Mohamed) distinguent beaucoup plus clairement l'activité « oraliser » ou « décoder » de l'activité « comprendre ».

*Laura – j'arrive maintenant à comprendre ce que je lis / et aussi j'articule mieux quand je lis à voix haute*

Certains manifestent d'ailleurs une conscience accrue du travail spécifique de compréhension, telle Noémie qui identifie certaines opérations relatives à l'activité de compréhension.

*Noémie - j'ai appris à mieux comprendre les textes / grâce aux questions sur les textes // à trouver des indices*

Les connaissances des élèves à propos des textes littéraires et de leurs spécificités semblent s'être aussi développées. Noémie déplore par exemple que le texte n'aille pas au-delà de la confrontation du héros avec les invités à sa soirée d'anniversaire, mais elle a conscience que ce n'est pas un oubli (la fin est en partie ouverte), et elle déclare par ailleurs avoir pris plaisir à être trompée.

*Noémie - j'ai trouvé le texte court et qu'il aurait pu mettre une suite / j'aurais voulu savoir s'il allait en prison*

D'autres connaissances encore, relatives aux difficultés de lecture et à leurs sources possibles, semblent acquises chez certains des sujets suivis. Plusieurs élèves ont conscience de la pluralité des difficultés possibles, même s'ils considèrent toujours les unités lexicales comme l'un des principaux obstacles. Laura évoque les difficultés occasionnées par une fin inférentielle ou par le nombre de personnages et la multiplicité d'éléments à mémoriser ; Nargesse pointe l'ennui causé par le fait de ne rien comprendre (*quand on a du mal à comprendre, on s'ennuie / ça ne donne pas envie de lire*) et la difficulté générée dans ce texte-ci par le tressage de plusieurs trames narratives dont les liens ne sont pas clairs au départ (*il y avait comme deux histoires / il dit quelque chose et revient à autre chose après*) et, quant à lui, Jérémy soulève la difficulté de mémorisation occasionnée par les textes longs. À l'inverse, Marwane et Mohamed ne semblent pas avoir construit une représentation clarifiée de ce qui peut, dans les textes, générer de la difficulté, mais ils se savent et se sentent fréquemment mis en difficulté par les textes, comme je l'ai déjà précisé précédemment.

Interrogés sur les stratégies qu'ils utilisent pour comprendre et pour traiter les items d'un questionnaire, certains élèves manifestent des représentations « brouillées » à propos de leur propre activité ; les mêmes élèves utilisent de surcroît fréquemment des stratégies inefficaces :

- Nargesse ne sait pas décrire ses procédures ;

- Mohamed ne sait pas décrire ce qui le met en difficulté, mais il a une plus grande conscience des stratégies de dépannage qu'il pourrait utiliser (*parfois j'hésite / j'attends de voir la fin*), même si ces stratégies sont peu proactives (attendre, s'arrêter pour comprendre, comme si cela allait venir tout seul) ; il n'a pas non plus conscience des procédures efficaces qu'il utilise (*là j'ai pas compris comment j'ai trouvé / mais je savais*) ;
- Jérémy identifie qu'une part de ses problèmes provient du fait que certains indices sont explicites et d'autres, implicites, mais relativement à ces derniers, il ne met pas en œuvre des stratégies efficaces (il imagine, il invente) ;
- Marwane a une représentation brouillée de la tâche (il ne comprend pas les items du questionnaire, ne parvient pas à les traduire en stratégies de lecture), ce qui génère une forte insécurité (*j'ai pas répondu je comprenais pas* ou, ailleurs, *je suis pas à l'aise / j'aime pas raconter aux autres // je suis pas sûr d'avoir compris*).

Pourtant, d'autres élèves ont progressé du point de vue de l'autorégulation : ils ont développé la maîtrise d'opérations de contrôle et de stratégies de compréhension plus efficaces. Cindy et Laura distinguent clairement les opérations « citer » et « reformuler » et se montrent conscientes de quand les employer (*quand je ne trouvais pas les réponses dans le texte / j'ai raconté autrement avec mes mots*, explique Cindy) ; Ibrahim opère davantage de relectures (*le texte ne m'a pas semblé difficile / mais j'ai dû le relire deux fois pour répondre aux questions*), de même qu'Arezou qui dit relire au départ de questions qu'elle se pose sur le texte (*quand on le relit plusieurs fois / il n'est pas si compliqué // j'ai relu parce que j'avais pas bien compris pourquoi il voulait tuer sa femme*). Arezou est capable de dépasser une incompréhension locale : elle sait que cela ne l'empêche pas de comprendre globalement, et que cette compréhension au niveau global éclairera sans doute l'incompréhension au niveau local. Noémie et Ibrahim perçoivent plus clairement leurs propres procédures (*la plus facile / c'est celle-là parce qu'il mettait tout dans le texte c'est facile à trouver // et ça aussi parce que c'est des avis personnels*, explique Noémie). Quant à Arezou et Laura, ces deux lectrices expriment aussi, au cours de l'entretien, leur préférence pour certains types de questions ; ce faisant, elles analysent leurs performances selon le type d'item à traiter : elles se disent plus à l'aise avec les questions ouvertes, qui offrent la possibilité de verbaliser, d'expliquer ou de donner un avis personnel (*je préfère devoir expliquer les réponses*, commente Arezou).

Enfin, évoquons l'effet bénéfique de l'entretien quant à la possibilité pour certains élèves de manifester leur compréhension, voire de la faire évoluer. Ainsi, Mohamed est clairement plus à l'aise pour rendre compte de sa compréhension à l'oral. Quant à Nargesse, elle franchit un pas vers une résolution des lieux qui restent pour elle indéterminés, mais cela ne suffit pas pour l'aider à construire une relecture globale cohérente.

*Nargesse – je viens de comprendre que c'est la femme qui les avait invités / elle a compris qu'il allait la tuer et pour le capturer / elle a appelé ses invités*

L'entretien métacognitif se voit ainsi confirmé dans ses effets bénéfiques, non seulement du point de vue du recueil d'informations sur l'activité compréhensive à des fins diagnostiques, mais aussi comme outil pour aider les élèves à problématiser le texte et à construire leur interprétation.

#### **9.4. Synthèse à l'issue de la neuvième séquence et du programme d'intervention : pistes conclusives**

Un premier élément à avancer, dans cette synthèse à l'issue de la neuvième séquence qui est aussi celle par laquelle se clôt l'ensemble du programme d'intervention, concerne le statut et l'intérêt des données collectées à travers les questionnaires de lecture et les entretiens métacognitifs. Bien sûr, je l'ai déjà précisé, les réponses proposées aux items du questionnaire ne manifestent que partiellement les compétences des lecteurs en raison de plusieurs biais possibles (l'effet « texte », la formulation des questions, les conditions de passation...), même si, de ce point de vue, certaines des limites inhérentes au premier questionnaire de lecture (sur « Loup-Garou » de Bernard Friot) ont pu être contournées (cfr explicitation des étapes du dispositif de la séquence 9). Mais ces données comportent aussi l'avantage de pouvoir être comparées à d'autres mesures, réalisées au départ de tâches et de supports semblables lors de la deuxième séquence, afin de cerner les principaux déplacements que connaissent les lecteurs dans leur cheminement. En outre, si l'on y adjoint d'autres données, issues des dernières séquences du programme d'intervention et qui ont été produites par le recours à d'autres types de tâches (notamment l'autobiographie de lecteur et les diverses traces de lecture collectées lors de la séquence 6 en relation avec le travail d'interprétation d'un récit long), on se trouve alors en possession d'un panel assez diversifié de données, lequel permet à la fois de neutraliser les biais générés par les tâches ou par les textes particuliers et de prendre simultanément en compte la compréhension, l'oralisation, la métacognition et la perception de soi comme lecteur (diverses facettes constitutives de l'activité de lecture littéraire).

Ainsi, de façon générale – puisque le temps est venu de synthétiser mes observations – les principaux déplacements dans les pratiques de lecture des sujets suivis au fil de ces deux années de recherche-action concernent certaines opérations de compréhension, la familiarisation avec les textes littéraires et certaines postures propres à la lecture littéraire, la métacognition et l'identification des mots. Une moitié de l'échantillon de sujets progresse en effet significativement dans le domaine de la compréhension : perception du sens global, prélèvement et mise en relation d'indices, inférences locales et globales, intégration dans une représentation unifiée. Ces élèves se révèlent capables de se poser à eux-mêmes des questions, de se mettre en quête de réponses possibles, d'avancer des propositions justifiées par des indices textuels et de les remettre en cause pour les faire évoluer. Les textes littéraires sont davantage appréhendés comme des écrits qui réclament une lecture évolutive et qui nécessitent une alternance entre postures de participation et de distanciation, de collaboration et de méfiance. Une part plus importante de l'échantillon (sept élèves sur dix) manifeste une représentation clarifiée de l'activité de lecture – même si certaines représentations erronées ou partielles relatives au rôle du décodage et des unités lexicales dans la compréhension ont la peau dure, persistent dans les discours –, mais aussi une perception plus juste de leur propre activité de lecteur. La même proportion d'élèves connaît une progression, dont le degré est variable, dans le domaine de l'identification des mots.

Quelles pistes conclusives est-on dès lors en mesure d'avancer à l'issue du programme d'intervention ? Le retour sur les profils de lecteurs déterminés en début de recherche, sur la base des données issues des deux premières séquences didactiques, peut tout d'abord nous éclairer. Le but de ce retour sur la première catégorisation des lecteurs de l'échantillon n'est bien entendu pas de produire une nouvelle typologie – la recherche-action conduite concerne un nombre trop limité de cas pour pouvoir y prétendre. En revanche, les données qualitatives et longitudinales recueillies dans cette recherche permettent d'en apprendre plus sur la manière dont quelques lecteurs – identifiés, par le recours à des typologies issues de recherches à échantillon large, comme relevant de différents profils de lecteurs – évoluent sur un moyen terme. Ces données nous renseignent sur les trajectoires des lecteurs, sur leur évolution par rapport à leur « profil d'entrée », sur les déplacements qui se sont opérés dans leur rapport à la lecture.

Ainsi, les élèves identifiés en début de recherche comme relevant du premier profil, ne rencontrent plus tout à fait les mêmes difficultés. Celles-ci ne relèvent plus centralement de microprocessus peu automatisés : dans le domaine de l'identification

des mots, Marwane a fortement progressé, Jérémy a progressé un peu plus faiblement et Mohamed a peu évolué. Les difficultés de lecture de Marwane et de Jérémy se sont déplacées vers des problèmes attribués aux autres profils en début d'intervention. Marwane éprouve aujourd'hui davantage de difficultés de compréhension, en relation avec les tâches dont il ne perçoit pas la visée (par exemple la table des matières commentées ou le tableau des caractéristiques des personnages), qui font l'objet d'un cadrage plus diffus (par exemple le journal de lecture en gestion libre) ou qui le déstabilisent (notamment le questionnaire) ; ses difficultés touchent aussi fréquemment à la sélection et à la mise en relation des informations ainsi qu'à l'inférence ; et il souffre toujours d'une image négative de lui-même en tant que lecteur qui contribue à le décourager fortement. Les difficultés de Jérémy touchent à la maîtrise de stratégies de compréhension (prélever des indices épars, les mettre en relation, inférer), à la mobilisation de certaines postures de lecture (par exemple, lire à rebours ou vérifier ses hypothèses interprétatives) et à la persévérance dans la tâche (motivation interne, sentiment de compétence). Enfin, les difficultés de Mohamed concernent, outre l'identification des mots, la verbalisation écrite de sa compréhension. Mais ce lecteur a fortement progressé en compréhension, comme le révèle l'analyse de son questionnaire de lecture final et celle de l'entretien. Si les déplacements de ces élèves sont moins importants, moins évidents que ceux des autres élèves, c'est peut-être en raison d'une forme d'indisponibilité préalable de certaines connaissances métacognitives, comme l'a évoqué, sur le mode hypothétique, Martine Rémond dans ses travaux (Rémond, 2001).

Les deux élèves identifiés dans le deuxième profil de lecteurs connaissent une forte évolution – ce profil connaît, avec le profil 4, les évolutions les plus significatives. Ibrahim et Thomas saisissent à présent beaucoup mieux les liens sous-jacents et ont véritablement développé une familiarité avec les textes littéraires, plus particulièrement avec certains mécanismes des textes résistants et avec les postures de lecture requises par ces textes.

Les lectrices du troisième profil connaissent deux types de trajectoire. Les unes, Cindy et Laura, ne sont plus exclusivement centrées sur la compréhension globale. Si elles s'échappent parfois encore dans un « hors texte », elles portent aussi davantage attention aux indices du texte, de sorte qu'elles révisent leurs anticipations pour construire une représentation cohérente. Laura a en outre progressé dans sa capacité à reformuler et à justifier ses propositions par des indices textuels, mais elle garde une difficulté par rapport aux inférences de liaison. L'autre lectrice, Nargesse, reste quant à elle caractérisée par une tendance à comprendre trop globalement, au départ de

quelques indices prélevés et de ses connaissances. Elle a pourtant progressé dans sa capacité à identifier certaines difficultés posées par les textes et à mettre en œuvre une stratégie de traitement adéquate.

Enfin, les lectrices identifiées en début de recherche comme relevant du quatrième profil, Noémie et Arezou, constituent le deuxième profil en évolution significative de l'échantillon. Elles ont acquis une plus grande conscience du fonctionnement des textes littéraires et des processus de compréhension ; elles sont surtout davantage capables de décrire leurs démarches et de justifier leurs propositions par un retour circonscrit au texte.

Les différents élèves suivis se révèlent en outre réassurés dans leur rapport à la lecture, notamment littéraire, même si cette « réassurance » semble plus fragile pour les lecteurs du premier profil, lesquels apparaissent toujours les plus en difficulté à l'issue du programme d'intervention. Ce constat tend à confirmer, provisoirement, l'hypothèse de Martine Rémond selon laquelle les bénéfices d'un programme d'intervention centré prioritairement sur la métacognition pourraient varier en fonction de l'étendue des connaissances métacognitives au départ (Rémond, 2001).



## CONCLUSION GENERALE

Les pistes conclusives formulées à l'issue de la neuvième séquence du programme d'intervention font place, pour clore cette recherche doctorale, à des conclusions de portée plus générale que les synthèses intermédiaires proposées à la fin des différents chapitres et des séquences didactiques. Ces conclusions, auxquelles aurait pu être consacrée une partie de la thèse à part entière, portent sur les développements issus de la recherche menée, que je sou mets à la discussion et qui permettront, gageons-le, d'esquisser quelques perspectives pour d'éventuelles recherches ultérieures.

Les conclusions sont distinguées entre les deux volets de la recherche, dont j'ai tenté de montrer qu'ils étaient étroitement reliés l'un à l'autre – les distinguer ici devrait servir à clarifier mon propos. Le premier volet concerne l'objectif herméneutique, que je me suis donné dans cette recherche, de mieux comprendre les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire ; le second concerne l'objectif praxéologique de cette étude, en l'occurrence, identifier les réponses didactiques qui paraissent les plus adaptées à la prise en charge des difficultés de lecture au début du secondaire.

### 1. Comprendre les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire

Tout est parti, tant dans le processus de recherche que dans le parcours d'écriture de cette thèse, d'une typologie des difficultés de lecture et d'une typologie des profils de lecteurs en difficulté au collège. Ces deux typologies ont été élaborées en relation avec un modèle de l'activité de lecture en général et de l'activité de lecture littéraire en particulier. L'articulation de ces typologies aux modèles de l'acte de lire, littérairement ou non, correspondait à une recherche de cohérence entre les cadres théoriques de référence et les instruments d'analyse des données recueillies : à cette condition seulement pouvais-je espérer être en mesure d'analyser les difficultés ou les réussites que les élèves manifesteraient dans la pratique de l'activité de lecture – activité que je m'étais attachée à décrire et à modéliser préalablement.

Au final, que dire de la pertinence des cadres théoriques conçus, une fois ceux-ci confrontés aux pratiques de lecture des sujets de l'échantillon ? Il m'apparaît, à l'issue de l'analyse longitudinale des comportements et des conduites des lecteurs et du « produit » de leurs lectures, que les difficultés rencontrées par ces derniers

provenaient bien de trois sources différentes : les textes, le contexte et les lecteurs eux-mêmes.

Les textes posaient d'abord des problèmes volontaires aux lecteurs – nombre des supports de lecture choisis dans le cadre de cette recherche-action l'ont été en raison de cette résistance. Pour les lecteurs suivis, les problèmes les plus difficiles à traiter concernaient les inférences et la liaison/mémorisation d'indices textuels épars. Ceux-ci étaient accrus par la lecture de récits longs<sup>121</sup> : le travail de la mémoire rendait parfois problématique la mise en œuvre de processus de lecture pourtant assez bien maîtrisés sur des textes courts. Il y avait là, semble-t-il, un « grand écart » difficile à réaliser pour les élèves en dépit d'un entraînement sur des textes courts : la lecture longue présupposait la sélection et la mémorisation d'informations plus nombreuses, la mise en relation d'indices plus épars, la construction plus complexe d'un sens global... (Grossman, 1999). Mais les obstacles provenaient aussi de la perception brouillée des modes de lecture propres à la lecture littéraire : un rapport inadéquat à la fiction se manifestait, par exemple, dans l'incapacité de certains lecteurs à s'interroger sur la fiabilité du narrateur ou dans leur difficulté à combiner posture de collaboration et posture de méfiance. Je reviendrai dans le point suivant sur la question de l'opportunité d'un travail sur des textes littéraires, notamment résistants, à des fins d'aide aux élèves en difficulté de compréhension.

La recherche longitudinale révèle aussi des difficultés de lecture générées par le contexte, plus précisément par les tâches et les démarches de lecture proposées à l'école, notamment dans le cadre de notre programme d'intervention. Ces difficultés étaient particulièrement saillantes chez les lecteurs identifiés comme relevant du 1<sup>er</sup> profil de lecteurs en difficulté (caractérisé par des microprocessus peu automatisés). Ce sont là des difficultés dont je n'avais pas soupçonné l'ampleur au commencement de la recherche : à mon avis, chez les lecteurs du 1<sup>er</sup> profil, ces difficultés empêchaient l'activité de compréhension autant que ne l'empêchait le déficit dans l'identification des mots. Ces élèves ont eu à souffrir d'une forme d'opacité générée par certains dispositifs expérimentés dont ils ne percevaient ni le but ni le produit visé – ils se méprenaient ainsi sur la nature du dialogue avec un pair dans le journal de lecture, étaient mis en défaut par des items à formulation complexe dans un questionnaire et identifiaient mal l'objet des anticipations sollicitées à partir d'une 1<sup>re</sup> de couverture... Le brouillage affectait la perception de la tâche, des buts de celle-ci, des apprentissages

---

<sup>121</sup> Ce qui explique sans doute en partie le choix, posé par de nombreux enseignants conscients de la nécessité de développer la capacité des élèves à lire des récits longs, de réserver les textes longs pour le travail de l'élève à domicile. Evidemment, cette option prive les élèves de l'accompagnement dont ils ont besoin pour réussir cette activité, ce passage difficile.

visés à travers elle et des relations éventuelles entre les sous-tâches qui la constituaient. Il était renforcé par la mise en œuvre de dispositifs peu habituels, tant pour l'élève que pour l'enseignant : les moments de « retour réflexif » sur une activité de lecture donnée ont notamment été interprétés comme une occasion de donner un avis ou d'exprimer son sentiment à propos d'une tâche, plutôt que comme un moment d'apprentissage à part entière destiné à structurer des connaissances sur les textes littéraires, sur l'acte de lecture et sur les stratégies de compréhension/interprétation. *In fine*, il semble que les élèves en difficulté de lecture suivis dans le cadre de cette étude aient bien eu à souffrir çà et là de certaines tâches de lecture qui gênent l'accès, sinon à la compréhension, à tout le moins, à la manifestation de la compréhension. Ainsi, l'absence de perception et, sans doute, d'explicitation des finalités assignées aux tâches, des objets de savoir à construire et des opérations nécessaires pour les construire empêchait les élèves d'interpréter adéquatement des tâches scolaires – ceci ajoutait des difficultés à celles impliquées par les opérations de lecture elles-mêmes. J'y reviendrai dans le point suivant, consacré à l'accompagnement des élèves en difficulté de lecture.

Enfin, la recherche débouche sur le constat de difficultés imputables aux lecteurs. La typologie des difficultés de lecteurs élaborée dans la première partie de la thèse comportait la plupart des difficultés récurrentes rencontrées par les lecteurs de l'échantillon et rendait compte des relations étroites qui s'établissaient, pour un même sujet, entre différentes catégories de difficultés. Les difficultés qui relevaient de la première catégorie, relative au déficit de familiarisation, de clarification et d'autorégulation, étaient attestées au sein de l'échantillon de sujets, de manière diverse tant en début qu'en cours d'intervention. De manière générale, les élèves étaient peu familiarisés au livre et à son univers, aux textes littéraires (notamment de type « résistants ») et aux modes de lecture qu'ils impliquaient – et cela en dépit d'un environnement de lecteur et d'un rapport globalement positif aux livres (comme l'attestaient les réponses au questionnaire « Quel lecteur es-tu ? » et les propos tenus lors de l'entretien de début de recherche). Les élèves qui figuraient parmi les plus mauvais compreneurs, principalement ceux qui relevaient du premier profil, conservaient des représentations erronées sur l'activité de lecture (relatives, principalement, au rôle du décodage et à l'importance des unités lexicales), alors que celles-ci sont en principe remplacées par d'autres à cet âge, plus centrées sur l'activité de compréhension. En outre, chez ces lecteurs les plus fragiles, ces représentations partielles et/ou erronées paraissaient particulièrement ancrées, à tel point qu'il s'est révélé difficile de les faire bouger, même au terme de deux années. Quant au déficit

d'autorégulation, celui-ci caractérisait l'ensemble des sujets en début de recherche. Ces trois difficultés ont eu, pour implication sur les lecteurs, une connaissance lacunaire, brouillée des opérations qui conditionnaient la compréhension des textes ou, à tout le moins, une incapacité à mettre ces opérations (processus et stratégies de lecture) en œuvre de manière flexible. On touche ici aux difficultés qui faisaient l'objet de la deuxième catégorie de la typologie. Certains élèves, essentiellement ceux du premier profil, se caractérisaient en début de programme par une insuffisante automatisation des microprocessus, qui les empêchait de libérer suffisamment d'énergie attentionnelle pour l'activité de compréhension. Mais ils rencontraient aussi, comme les autres sujets de l'échantillon, un déficit spécifique de compréhension. Selon les élèves, ce déficit pouvait affecter la sélection, la mémorisation et la mise en relation des informations ou des indices importants ; l'anticipation ; l'inférence (locale ou globale) ; l'intégration dans une représentation mentale unifiée ; le contrôle de la lecture en cours et la mise en œuvre de stratégies de lecture guidées par le texte ou le contexte. Les élèves du deuxième profil avaient pour particularité de peu saisir les liens sous-jacents ; ceux du troisième profil, de comprendre trop globalement, sans véritable attention aux segments textuels et ceux du quatrième profil, de verbaliser avec peine leurs démarches ou de justifier difficilement, par un retour circonscrit au texte, leurs propositions interprétatives. Enfin les élèves de l'échantillon rencontraient à des degrés divers le déficit d'estime de soi ou de sécurité lectorale qui faisait l'objet de la troisième catégorie de difficultés – celles-ci étant en partie générées par l'incapacité à comprendre les textes ou à réaliser les tâches de lecture proposées à l'école. Les élèves qui avaient le plus à souffrir de ce déficit relevaient du premier profil ; du coup, ils rencontraient aussi des problèmes de persévérance dans les tâches de lecture et paraissaient peu motivés – ces constats rejoignent les travaux de Rolland Viau qui ont montré à quel point la perception, par le sujet, de sa compétence dans l'accomplissement d'une tâche détermine, avec d'autres facteurs, l'engagement cognitif et la persévérance dans cette tâche (Viau, 1999 : 31).

En somme, l'analyse des difficultés des sujets en début de recherche, menée au départ de plusieurs types de données complémentaires, a d'emblée révélé l'extrême hétérogénéité du groupe des « mauvais » lecteurs, déjà pointée dans plusieurs recherches, si l'on excepte une difficulté commune à l'égard de l'analyse introspective et de la verbalisation des procédures mentales.

Si la typologie des principales difficultés de lecture élaborée semblait constituer un outil global pertinent pour comprendre et pour analyser les difficultés de lecteurs particuliers au début du secondaire, celle-ci devait pourtant encore s'incarner dans divers portraits

évolutifs de lecteurs, dans des trajectoires singulières. C'est notamment à la description des cheminements des lecteurs que je me suis attelée à travers cette recherche longitudinale. Les trajectoires ont été résumées dans la synthèse à l'issue de l'analyse des données des dernières séquences – la prudence commandait en effet de tresser et de croiser plusieurs données finales pour circonscrire les évolutions majeures des sujets. Bien entendu, déterminer des évolutions soulevait la question de savoir à partir de quand, à quels indices, à la lumière de quelles normes juger qu'il y avait évolution. J'aborderai, ci-après, cette question importante à propos de l'analyse des « résultats » et des « effets » des dispositifs didactiques expérimentés. Revenons d'abord à l'identification des trajectoires suivies par les lecteurs.

Comme je l'ai précisé à l'issue de l'analyse des données de fin d'expérience, les élèves du premier profil connaissent des cheminements assez variables. Le déficit d'automatisation des microprocessus tend à se maintenir, sans amélioration, chez l'un des trois élèves de ce groupe ; mais il s'est très largement estompé chez un autre ; le troisième élève a progressé de ce point de vue, mais conserve une difficulté qui se traduit par une oralisation lente et peu précise, sans desservir l'activité de compréhension – cet élève progresse en effet significativement dans ce domaine. Ce groupe d'élèves est, en outre, celui qui a le plus maille à partir avec la perception du sens des tâches de lecture, des attendus et des apprentissages en cours : cette difficulté se traduit par un manque de persévérance ou par un « rapport de conformité » aux consignes, pour reprendre l'expression de Stéphane Bonnéry (2007). Les élèves de ce premier profil rencontrent en conséquence des difficultés à manifester leur compréhension, à fortiori au sein de médiations écrites formalisées. Ce sont eux aussi qui apparaissent les moins « réassurés » dans leur rapport à la lecture.

Les élèves du deuxième profil sont en évolution à tous les points de vue : non seulement, le déficit dans l'effectuation des liens sous-jacents et dans le traitement des inférences a été comblé, mais on note une familiarité plus grande avec les postures de la lecture littéraire et une plus grande flexibilité dans leur adoption. Les représentations de ces élèves à propos de l'acte de lire se sont sensiblement ajustées et complexifiées.

Les élèves du troisième profil se caractérisent par des trajectoires assez différentes : le déficit de prise en compte des indices textuels pour corriger les débordements ou les errements d'une compréhension trop globale est comblé chez deux lectrices sur trois, mais il se maintient chez l'une d'elles. L'activité de lecture ne s'est que partiellement clarifiée chez ces élèves.

Enfin, les élèves du quatrième profil connaissent une évolution tout à fait significative dans leur capacité à justifier leurs propositions au départ d'indices textuels précisément sélectionnés, mais aussi dans leurs connaissances et leurs représentations de l'activité de lecture. Les avancées sur le plan de la métacognition s'accompagnent chez ces élèves d'une évolution de la compréhension et de la capacité à manifester cette compréhension.

En définitive, les trajectoires des élèves sont aussi variables que ne l'étaient les profils de difficulté au départ. Le premier profil connaît la progression la moins marquée. Les élèves les plus en difficulté en début d'intervention semblent ainsi progresser moins significativement que les autres. Une hypothèse explicative, que j'emprunte aux travaux que Martine Rémond a conduits à plus grande échelle, peut être avancée à ce propos : ces élèves sont ceux qui souffrent le plus d'un brouillage cognitif sur la nature et la visée des tâches comme sur l'activité de lecture elle-même – peu de connaissances métacognitives semblent disponibles au départ, ce qui freinerait la progression (Rémond, 2001). Cette hypothèse mériterait d'être vérifiée à l'occasion de recherches ultérieures. À l'inverse, les élèves du quatrième profil, celui des lecteurs presque confirmés, mais présentant une difficulté à l'égard de la métacognition, connaissent sous l'influence d'un programme d'entraînement centré prioritairement sur ces compétences-là, une forte progression tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de la métacognition. Cet entraînement à visée métacognitive profite en outre assez clairement aux élèves du deuxième profil, et, de façon plus variable, aux élèves du troisième profil.

En conclusion, sur le paradigme herméneutique, cette recherche doctorale pourrait bien avoir contribué, certes modestement, à l'appréhension des conduites des élèves à l'égard des textes littéraires, ainsi qu'à l'analyse des difficultés de lecture et de leur évolution durant les deux premières années du secondaire. De ce point de vue, le format de la recherche – une étude qualitative longitudinale, avec un échantillon de sujets restreints – me semble avoir joué un rôle important : il a permis de concrétiser le projet de saisir aussi loin que possible les trajectoires développementales des lecteurs. La mise en œuvre d'une grille d'analyse stable et d'instruments spécifiques aux différentes dimensions du programme d'intervention fait aussi figure de choix pertinent par rapport aux objectifs visés. L'analyse que j'ai ainsi menée révèle une grande variété : chaque élève se caractérise par un rapport particulier à l'écrit et aux textes littéraires, par un mode de conduite sous-tendu par une cohérence que j'ai cherché à mettre en évidence. Peu à peu, des logiques se sont dégagées et des explications, sous la forme d'hypothèses interprétatives, ont pris naissance. L'observation

longitudinale des sujets de l'échantillon me permet à présent d'amorcer une re-théorisation des principes qui ont présidé à la conception de l'intervention.

## **2. Accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire**

Esquisser les portraits des lecteurs en difficulté qui constituaient l'échantillon de sujets de cette recherche conduisait assez naturellement à fixer des objectifs à poursuivre en termes de modification du « rapport à » la lecture, de développement de l'engagement et des performances, de perception de soi ou de sécurisation... Ceci relevait du second volet de cette recherche, au sein duquel a pris place la recherche-action. Concevoir des démarches qui puissent permettre de rencontrer les objectifs mentionnés ci-dessus apparaissait comme une entreprise complexe : il s'agissait en effet de faire acquérir des comportements, des stratégies, des représentations qui ne faisaient pas partie du répertoire initial de l'élève, de sorte que celui-ci puisse progressivement construire, seul et en groupe, le sens d'un texte, y réagir, l'apprécier de façon personnelle.

Revenons tout d'abord aux objectifs d'apprentissage visés à travers ce programme de recherche-action. En relation avec les postulats de la recherche, les enseignantes partenaires et moi-même avons décidé de mettre en place un programme de remédiation multidimensionnel, qui privilégierait la diversité des modalités d'aide. Dans sa conception, ce programme devait faire une large place aux composantes cognitives et métacognitives de la lecture (enseignement des stratégies de compréhension, clarification de l'activité de lecture et de sa propre activité de lecteur) par le recours à des tâches et à des supports de lecture spécifiques (notamment des textes « résistants », des scènes de lecture et des fictions métanarratives). Mais il devait aussi prendre en compte les composantes culturelles et sociales de la lecture : la lecture littéraire était privilégiée afin de favoriser l'acculturation à l'écrit, le développement cognitif, la motivation à l'égard de la lecture et, dans certains, la (re)construction de soi ; les interactions sociales étaient recherchées en ce qu'elles paraissaient pouvoir susciter la problématisation des textes (littéraires), et les tâches proposées se voulaient stimulantes, signifiantes et intégratives. Trois axes d'action prioritaires ont, en outre, été sélectionnés : la familiarisation avec le livre et son univers, la construction du sens et l'interprétation et, enfin, la métacognition, qui dirige l'ensemble de l'activité du lecteur. Les effets des dispositifs conçus étaient attendus à

trois niveaux : la réassurance des lecteurs, leur engagement à l'égard de l'activité de lecture et leurs performances en compréhension.

Il s'agit à présent de rendre compte de façon plus générale des « effets constatés » au fil de l'expérience – ce faisant, je cherche à passer au stade de la « représentation conceptualisée » évoquée dans l'introduction générale (Dumortier, 2007 : 23). Celle-ci permet simultanément de mettre en lumière les dispositifs, les modes d'accompagnement, les « réponses didactiques » qui, parmi ceux mis en place, paraissent les plus porteurs et gagneraient à être essayés dans d'autres contextes, au sein de recherches ultérieures (dont les « formats » différeraient éventuellement de celui de la recherche-action). Bien entendu, les éventuels progrès des sujets ne sont aucunement généralisables ; mais leur analyse permet de formuler des hypothèses sur les conditions d'une éventuelle efficacité d'interventions données, innovantes ou non.

Un telle entreprise présuppose toutefois de s'interroger préalablement sur des notions telles que celle de « résultat » ou d'« impact positif » dans les recherches en didactique de la lecture littéraire. S'il ne s'agit pas d'ouvrir ici un débat méthodologique qui dépasse largement le cadre de cette thèse de doctorat, il n'est sans doute pas vain de poser néanmoins la question : qu'est-ce qui peut être considéré comme un « bon résultat » dans la recherche en didactique, plus précisément en didactique de la lecture littéraire ? Ou encore, quel phénomène peut prétendre à la qualité de « progrès » ? A quoi mesure-t-on les progrès ? Ne sont-ils pas parfois (souvent ?) le fruit du hasard ? N'est-ce pas la norme, fixée notamment par les chercheurs eux-mêmes, qui détermine essentiellement l'obtention d'un résultat dit significatif ou le « constat » d'un progrès ?

Outre la difficulté qu'il y aurait très probablement à démontrer expérimentalement la validité d'interventions données dans le domaine de la lecture littéraire sans porter atteinte à la nature complexe, protéiforme, singulière de l'objet, l'on peut aussi s'étonner, avec Jean-Louis Dumortier, de la possibilité, pour les recherches, de prouver dans un intervalle de temps restreint, voire simultanément dans des lieux différents, « à peu près tout et le contraire de tout en scotomisant des variables de l'action ou en montant certaines d'entre elles en épingle » (Dumortier, 2007 : 24). Dans une réaction à l'option privilégiée par Roland Goigoux de mesurer les recherches à leur capacité d'améliorer les apprentissages évalués par l'institution scolaire (en particulier ceux des élèves en difficulté), Thérèse Thévenaz-Christen (2007) avance que l'efficacité ne se mesure pas seulement par rapport aux apprentissages des élèves, mais également, de manière élargie, « en prenant en compte la pertinence des objets à enseigner du point de vue d'une cohérence interne à la discipline scolaire »



(Thévenaz-Christen, 2007 : 25)<sup>122</sup>. Ceci passe, crois-je, par la prise en compte de la nature des objets enseignés. En l'occurrence, dans le cas de la lecture littéraire, et dans le cadre de l'interprétation des données issues de cette recherche, j'ai considéré que les déplacements, les évolutions devaient être identifiés de deux façons complémentaires : de manière externe, en référence aux « normes » attendues (déterminées ne fût-ce qu'implicitement dans les dispositifs expérimentés, dans les questionnaires et dans les autres médiations de la lecture, mais également dans les modèles théoriques de l'acte de lire conçus pour être opératoires sur le terrain des pratiques scolaires) ; et de façon interne, par « les observés » (c'est-à-dire les élèves) eux-mêmes qui, dans le cadre des entretiens mais aussi des moments de « retour réflexif » sur les activités menées, étaient amenés à pointer les « progrès » qu'ils avaient le sentiment d'avoir réalisés en lecture au fil de l'expérience, à dresser des « bilans de savoirs » réguliers. Adoptant cette double posture dans l'identification des déplacements des sujets, j'ai cherché, non pas à « constater » à des fins de *démonstration* - les données étant tout sauf transparentes – mais à interpréter « prudemment et avec systématique » des données (partiellement infléchies) dans une *visée compréhensive* (Thévenaz-Christen, 2007 : 25). Ces interprétations n'ont de validité qu'en référence au contexte précis de cette recherche-action, mais peuvent avoir de la valeur pour « penser », comprendre d'autres situations d'enseignement-apprentissage de la lecture au début du secondaire en contexte de difficulté. La qualité de ce dispositif de recherche se mesure alors principalement au gain herméneutique second (lié au type d'interprétation), lequel dépasse sans doute le gain pragmatique premier.

Ces remarques liminaires posées, abordons à présent l'analyse globale des effets produits sur les élèves par les dispositifs mis en œuvre dans le cadre de la recherche-action.

## 2.1. Retour sur un premier postulat de la recherche : la lecture littéraire peut contribuer à remobiliser les lecteurs en difficulté

La fiction semble tout d'abord confirmée dans son rôle d'enrôlement des élèves dans la lecture. Le corpus constitué, les conditions de lecture et les dispositifs proposés

---

<sup>122</sup> Et la chercheuse de conclure : « La validité des propositions didactiques est à mesurer avec des méthodes éprouvées et reconnues, internes à la discipline de recherche. Menée à l'échelle internationale par des équipes didactiques ancrées dans différents pays, la recherche didactique gagnerait en systématisme et en crédibilité ». (Thévenaz-Christen, 2007 : 26)

devaient favoriser l'implication des élèves dans les textes lus, ainsi que solliciter leur activité appréciative. Certains élèves semblent avoir davantage pris conscience des profits symboliques qu'ils pouvaient tirer de la lecture de la littérature – ceci n'impliquant pas que ces élèves soient devenus des « gros » lecteurs. En ce sens, il me semble que les textes littéraires n'ont pas été réduits au rang de « prétextes » à de l'entraînement métacognitif.

Relativement aux différentes « catégories » de textes exploités dans le cadre des dispositifs de la recherche-action, il apparaît que la fictionnalisation d'expériences de lecteurs (dans des textes métanarratifs, des scènes et images de la lecture) constitue une alternative didactique intéressante à l'explicitation ou à l'analyse au départ de l'action propre pour amener les élèves à construire des connaissances sur la lecture et à développer la conscience des stratégies efficaces pour comprendre les textes. Les textes résistants, qui constituent un autre type de textes littéraires particulièrement exploités dans l'intervention, semblent avoir favorisé quant à eux l'adoption d'une double posture de collaboration et de méfiance. En outre, ils ont soutenu le développement progressif d'un « rapport à la fiction » propice à la pratique du jeu de la lecture littéraire et ont facilité la mise au jour de certains fonctionnements textuels (notamment des difficultés posées par les textes à leurs lecteurs, ce qui contribue à déculpabiliser ces derniers) et de procédures de résolution des obstacles à la compréhension/interprétation. Ils ont contribué au développement de certains processus de lecture (en particulier l'inférence). Enfin, ils ont joué un rôle favorable à l'engagement dans la lecture et dans les échanges. Bref, les textes résistants semblent avoir contribué grandement au développement de la métacognition et de l'implication chez les sujets suivis dans cette étude.

Ces effets positifs paraissent toutefois conditionnés, notamment par le recours aux interactions tant avec les pairs qu'avec l'enseignant. En effet, la persévérance dans la lecture et le traitement des données inférentielles reposent, outre sur la brièveté des textes qui permet de limiter les problèmes de mémorisation dans un premier temps, sur les échanges avec les pairs et avec l'enseignant.

2.2. Retour sur un deuxième postulat de la recherche : l'aide aux lecteurs en difficulté passe par une clarification, pour l'apprenant, de l'activité de lecture et de ses propres procédures pour donner sens aux textes

Les moments de « retour réflexif » ont eu, globalement, un effet bénéfique : plusieurs élèves manifestent, en discours et en actes, des représentations (en partie) clarifiées en fin d'intervention – mais pas aussi étendu qu'escompté. La régularité de ces moments est un facteur de cette « efficacité ». Ces moments ont contribué à la clarification de la nature de l'activité de lecture dans la mesure où ils ont permis d'identifier des difficultés de lecture et, en regard de celles-ci, des procédures qui permettent de les dépasser. Plus ponctuellement, ils ont favorisé le développement de connaissances sur le livre (notamment celui de « petits » savoirs qui manquent aux lecteurs les plus fragiles). Ils sont apparus nécessaires à l'ancrage et à l'appropriation durables de la modélisation de l'acte de lire. Reste le problème de la perception du sens de ces moments et des apprentissages visés à travers eux, tant par les élèves que par les enseignants.

L'activité de modélisation progressive (prise en charge à l'occasion de deux séquences différentes dans le dispositif) a débouché sur la conception d'un modèle conçu pour devenir opératoire en tant qu'outil pour penser sa propre activité de lecture. Dans sa dernière version, la plus aboutie, le modèle sera finalement élaboré et restructuré par l'équipe de recherche-formation. Le haut degré d'abstraction ainsi que les obstacles occasionnés par la nécessité de mobiliser des souvenirs d'activités de lecture antérieures ont rendu cette démarche inaccessible aux élèves. En outre, cette activité trouve son sens dans la possibilité d'un transfert ultérieur. Or celui-ci s'est peu opéré, spontanément et explicitement du moins.

Les tâches d'introspection, des écrits réflexifs pour l'essentiel, ont débouché sur des bénéfices plus nettement perceptibles. Ces tâches ont enrôlé l'ensemble des élèves et leur ont visiblement permis d'amorcer la construction d'une image d'eux-mêmes en tant que lecteurs. Les élèves avaient prise – au sens de « contrôle » d'une tâche, lequel est l'un des facteurs de la motivation selon Viau (1999) – sur l'activité de rédaction d'un autoportrait de lecteur dans la mesure où ils pouvaient s'appuyer sur un jeu d'analogie à l'égard d'autres lecteurs, empruntés à la fiction. L'autobiographie, parce qu'elle bénéficiait de l'effet cumulatif des activités antérieures, a particulièrement favorisé, chez les sujets, une perception déculpabilisée de leur rapport à la lecture et une représentation clarifiée de leur histoire personnelle de lecteur/lectrice.

L'impact éventuellement positif des interventions à dimension métacognitive semble corrélé à l'alternance entre démarche introspective individuelle et explicitation collective des observations, ainsi qu'à l'étayage précis de l'enseignant pour rendre perceptibles les apprentissages spécifiques qui se jouent à travers elles.

2.3. Retour sur un troisième postulat de la recherche : l'aide aux lecteurs en difficulté passe par une clarification, pour l'enseignant, des dispositifs de problématisation des textes et d'évaluation de la compréhension/interprétation

### 2.3.1. *Des dispositifs pour problématiser les textes*

Tout d'abord, l'alternance entre la pratique de la lecture comme acte global, le plus souvent finalisé, et le travail, plus local, d'une opération de lecture particulière, isolée pour être amenée à la conscience, explicitée et entraînée spécifiquement, semble avoir eu un impact positif sur le plan de la perception de la nature de l'activité de lecture.

L'efficacité des dispositifs de lecture mis en œuvre a sans doute reposé en partie sur l'alternance d'exploitations en cours de lecture et au terme de la lecture. Certains des dispositifs ont paru particulièrement adéquats pour stimuler l'attention des lecteurs aux indices du texte – attention déficitaire chez les lecteurs du troisième profil – et pour développer la conscience du caractère cyclique de la lecture en tant que processus. Plus précisément, c'est souvent la combinaison de deux dispositifs différents, proposés sur un même texte, qui s'est révélée porteuse, notamment parce que les limites de l'un peuvent être compensées par l'autre : il s'est avéré bénéfique d'associer à une démarche de dévoilement progressif d'un récit (proposée une fois que les anticipations peuvent être cadrées par des indices du texte), une activité de lecture rétroactive (cette dernière permettant éventuellement de corriger les « sur-interprétations ») ou de prolonger une activité de conception d'un scénario de fin (laquelle peut avoir des effets négatifs principalement sur les lecteurs du troisième profil) par une tâche de reformulation de l'interprétation finale. Autre tandem qui, dans les dispositifs d'aide aux lecteurs en difficulté, a semblé pertinent : le recours simultané aux échanges de classe et aux écrits de travail individuels. Arrêtons-nous un instant sur ces deux « outils ».

Du côté des interactions, le dialogue des élèves autour du texte a vigoureusement stimulé l'attention des élèves aux indices du texte, mais il a aussi incité ces derniers à opérer les vérifications dont ils ne ressentaient pas le besoin pour eux-mêmes (ces vérifications paraissaient particulièrement nécessaires aux élèves des deuxième et

troisième profils). Ainsi, les échanges de classe ont, plus d'une fois, favorisé le déploiement multiple du dialogue solitaire du lecteur avec le texte. Cette pratique régulière s'est traduite par un développement des « comportements de discussion » des élèves : ceux-ci se sont révélés davantage capables, progressivement, de partager leurs impressions et leurs hypothèses de lecture, ainsi que de coconstruire et de faire évoluer leurs interprétations. Plus précisément, j'ai mis en évidence six fonctions prises en charge par les échanges autour des textes : ceux-ci aident à mettre en relation des éléments du texte, à réaliser les inférences requises, à identifier les lieux de résistance ou d'indétermination ainsi que les difficultés rencontrées ; ils favorisent aussi l'adoption d'une double posture de participation et de distanciation, le déploiement et la confrontation d'hypothèses de lecture, la reformulation et la clarification (pour soi comme pour d'autres) ainsi que, pour l'enseignant, la régulation du dispositif d'enseignement-apprentissage. Ces effets bénéfiques des interactions sur la compréhension/interprétation, sur l'engagement et sur la métacognition paraissent toutefois conditionnés par plusieurs paramètres : une problématisation individuelle préalable du texte par écrit – les écrits de travail personnels vont nourrir la problématisation collective et aider ensuite à la réappropriation de la parole collective – mais aussi la perception des finalités assignées aux échanges, notamment grâce à un étayage constant de l'enseignant pour centrer l'attention des élèves sur les apprentissages visés par les interactions, et l'instauration d'un sentiment de sécurité lectorale suffisant pour permettre à l'élève de prendre part à la discussion.

A côté des échanges entre pairs, d'autres types d'interactions se sont avérés particulièrement bénéfiques au développement de l'engagement, de la clarté cognitive et de la compréhension de certains lecteurs de l'échantillon : ce sont les interactions avec l'adulte (dans le contexte de la recherche, des entretiens en face à face ont eu lieu avec la chercheuse, mais des moments de dialogue avec l'enseignante, principalement à l'écrit dans le journal de lecture, ont aussi été mis en place). Plus précisément, l'entretien de type métacognitif à propos d'un texte que l'élève a lu et a cherché à comprendre semble avoir favorisé la problématisation de ce texte, (notamment en développant la conscience de la nécessité de prélever une diversité d'indices et d'opérer des vérifications), accru l'engagement des élèves par rapport au texte, contribué à réassurer et à clarifier les représentations de l'activité de lecture (celle-ci apparaît comme un processus de nature évolutive, qui présuppose d'abord de ne pas (tout) comprendre, de « se tromper » pour évoluer, à travers diverses représentations mentales provisoires, vers une compréhension unifiée). En somme, l'étayage de l'adulte, qui cherche à comprendre les conduites de lecture d'un élève sur

un texte précis, favorise la conscience des procédures efficaces pour comprendre. Notons également que cet entretien manifeste, pour l'élève lui-même, l'existence d'une forme de cohérence interne propre à toute tentative de compréhension : le maître (ou le chercheur) ne cherche plus à débusquer les erreurs, mais à appréhender les logiques compréhensives que mobilise le lecteur dans sa tentative de faire signifier le texte. Au final, on pourrait ainsi juger pertinent de développer, chez les élèves en difficulté de compréhension au début du secondaire, trois formes complémentaires de dialogues autour du texte : celui de l'élève seul, celui de collectifs d'élèves, celui de l'élève et de l'enseignant en tête à tête.

Comme je l'ai montré à plusieurs reprises dans les analyses conduites au départ des données de la recherche-action, les écrits de travail – divers textes personnels réalisés en cours et au terme de la lecture – ont exercé, en interaction avec les échanges, un effet bénéfique sur le développement de la compréhension chez les sujets suivis. Certes, j'ai pu observer chez certains lecteurs une difficulté récurrente dans l'activité de verbalisation écrite de la compréhension, en particulier s'il s'agit de reformuler ou de justifier une proposition de lecture. Mais, en dépit de ces obstacles qu'il importe de ne pas méconnaître, certains écrits d'accompagnement de la lecture ont amené les lecteurs à questionner le texte, mais aussi leur lecture du texte et leur ont ainsi permis de rendre plus intelligible, pour eux-mêmes, leur propre activité de compréhension. Je pense en particulier au journal de lecture qui, parce qu'il comportait une diversité de traces prises à des moments différents de la lecture, a clairement manifesté la nature évolutive de la compréhension. Cet écrit, comme je l'ai mentionné ci-dessus, offre un matériau pour dialoguer collectivement avec le texte et soutient l'activité de réappropriation personnelle de la parole collégiale. Du point de vue des écrits de travail, les observations réalisées dans le cadre de cette recherche laissent penser qu'en cours de lecture, les écrits de travail gagnent à rester souples, peu contraignants dans leur forme et dans leurs consignes, ouverts et récursifs (plusieurs occasions de produire un même type d'écrit accroissent les chances de se l'approprier).

Enfin, les dispositifs didactiques mis en œuvre impliquaient non seulement des modes de lecture ou de problématisation des textes, mais également un certain nombre de tâches. Relativement aux tâches, les dispositifs avaient sans doute pour atout d'alterner entre des tâches plus centrées sur les attitudes de compréhension (des tâches de reformulation, telle la table des matières commentées...) ou d'interprétation (des tâches de production d'hypothèses...) et des tâches qui stimulaient les attitudes d'implication et d'appréciation (telle la tâche de présentation d'un roman pour le catalogue d'une maison d'édition...). Il a aussi semblé pertinent, pour les lecteurs les

plus fragiles de l'échantillon, de décomposer certaines tâches globales, certaines médiations de la lecture qui s'apparentaient à des genres relativement normés. A plusieurs reprises, j'ai constaté que l'accompagnement du travail progressif de reformulation globale du sens d'un récit conditionnait la possibilité pour l'apprenant d'entrer ensuite dans une exploitation plus élaborée de la lecture (ce fut le cas du classement des découvertes engrangées sur les textes littéraires, préalable incontournable à la modélisation ultérieure de l'activité de lecture). En outre, des comportements ou des « gestes » de lecteur, tels par exemple ceux qui président au choix personnel d'une lecture dans un espace documentaire, ont, pour ces lecteurs-là, été isolés, fût-ce de manière un peu artificielle, afin d'être amenés à la conscience, puis développés par les lecteurs.

Les tâches de lecture les plus porteuses ont été réitérées : la stabilité des formats a permis de clarifier les attendus des tâches et de renforcer l'estime de soi par l'expérience de la réussite. Bien entendu, ce renouvellement d'une même tâche ne va pas sans soulever la question de l'équilibrage des apprentissages et de leur planification temporelle, le temps de classe n'étant pas extensible à loisir.

Au terme de la lecture, les médiations stimulantes, assimilées à un projet à réaliser, ont favorisé l'engagement des élèves et stimulé leur envie de se parler du texte et d'en parler aux autres. L'inconvénient est que, bien souvent, ces médiations-là impliquent un cadrage plus étroit et une certaine standardisation de la tâche (en raison du prérequis relatif à la maîtrise de normes, notamment génériques). Le cumul d'opérations cognitives de haut niveau impliqué par certaines médiations finales (notamment la page de catalogue) a mis plusieurs lecteurs en difficulté et les a empêchés de manifester (toute) leur compréhension ou (toute) la finesse de leur interprétation du texte. Ainsi, certaines des tâches expérimentées dans cette recherche ont pâti d'un manque d'explicitation des visées ou d'un degré de standardisation trop élevée (au nom du caractère « stimulant » de productions qui rejoignent des formes socialisées). D'autres, cadrées de façon diffuse, ont posé des problèmes de centration de l'attention en amont, mais ont parfois favorisé l'implication subjective des lecteurs dans les textes. Standardisation et cadrage semblent donc à penser dans des relations d'équilibrage réciproque et dans un souci de progressivité.

### *2.3.2. Des dispositifs pour évaluer la compréhension/interprétation*

On avait postulé en début de recherche, notamment à l'issue de la recherche exploratoire, l'intérêt de concevoir des outils de recueil de données exploitables

simultanément à des fins de recherche, par le chercheur, et à des fins de diagnostic et, plus généralement, d'évaluation, par l'enseignant. Cette ambition ne garantissait ni la pertinence de ce choix ni sa faisabilité : les enseignantes verraient-elles dans ces instruments des outils pertinents et opératoires ?

Bien entendu, l'analyse de l'appropriation d'instruments didactiques par les enseignantes ne fait pas partie des objectifs de cette recherche – le poursuivre aurait exigé de mettre en place une méthodologie beaucoup plus rigoureuse pour pouvoir prétendre à analyser le développement professionnel des enseignantes ainsi placées en situation de genèse instrumentale. De surcroît, le caractère « collaboratif » de la recherche semblait peu compatible avec cette visée : comment les enseignantes auraient-elles pu se sentir « partenaires » de la recherche tout en sachant que leur activité faisait l'objet d'une observation et d'une interprétation ? Pourtant, il me semble utile de dire quelques mots de la relation des enseignantes partenaires aux outils d'observation conçus dans le cadre de la recherche. Ainsi, la grille de suivi des élèves retenus, conçue pour observer régulièrement les modes d'appropriation des textes par les apprenants, a d'abord paru complexe et difficilement mobilisable. Mais, si l'on observe les notes personnelles prises par les enseignantes lors de la séquence consacrée, en fin d'intervention, à l'accompagnement de la lecture longue, on constate que cette grille a véritablement été intégrée comme instrument de pensée et qu'elle a sans doute contribué à outiller la démarche d'observation des comportements de lecture des élèves. Cette grille de suivi, stable au fil de l'ensemble de l'intervention, a permis de développer une forme de systématisme des observations.

De même, les tâches proposées dans le cadre des différents dispositifs mis en œuvre se sont avérées utiles tant au développement des compétences des lecteurs qu'au recueil d'informations exploitables par le chercheur : les visées de la formation et celles de la recherche paraissent ainsi pouvoir être rencontrées par le choix de tâches identiques. Plus précisément, certaines de ces tâches – l'entretien métacognitif, le journal de lecture, les écrits introspectifs, les verbalisations orales et les diverses traces écrites collectées en cours de lecture... – se sont révélées plus pertinentes, pour recueillir des données sur la compréhension des élèves, que le questionnaire sur les pratiques de lecture, qui souffre trop des biais liés à la désirabilité, ou que le questionnaire réflexif « Ma façon de lire "Loup-Garou"... », qui préoriente trop le discours que l'élève tient sur ses propres procédures. Le questionnaire de lecture s'est toutefois avéré utile lorsqu'il était complété par des médiations plus « ouvertes » ou plus « globales » de la lecture et lorsqu'il comportait des items qui amenaient le sujet lecteur à faire part de son appréciation du texte, à reformuler de façon personnelle le



sens global. Les reformulations personnelles finales, bien qu'elles présentent les limites que j'ai pointées concernant les médiations écrites et la gestion de l'activité résumante, se sont plus d'une fois avérées nécessaires pour débusquer des problèmes de compréhension (particulièrement ceux qui se maintiennent à la fin de travail sur un texte) qui n'étaient pas apparus ailleurs.

Quant à l'analyse des données recueillies, elle gagne – c'est en tout cas à ce constat que me conduit cette recherche – à se construire au départ d'une multiplicité de données, pour un même lecteur, relatives à un même texte (cela permet d'estomper l'effet « tâche » dans la manifestation de la compréhension) et au départ d'une multiplicité de données, pour un même lecteur, relatives à plusieurs textes différents (cela permet d'estomper l'effet « texte » dans l'évaluation des compétences de lecture ou de l'engagement dans la lecture). Elle gagne aussi à mettre en relation les différentes composantes de l'activité du lecteur : la compréhension/interprétation, l'identification des mots, l'engagement, la métacognition et l'appréciation des textes – ceci afin d'éviter d'ériger trop vite une difficulté donnée au rang de « source unique » des faibles performances de lecture d'un élève.

Sur un plan praxéologique, cette recherche avait pour ambition de prendre appui sur l'analyse des difficultés de lecture pour orienter l'intervention pédagogique. Si le bilan de ce programme d'intervention apparaît globalement positif en raison, notamment, de la transformation de certaines représentations dans le sens d'une clarification, du développement de l'engagement (en termes d'implication), des performances et de la réflexivité, de l'émergence d'identités de sujets lecteurs et de sociabilités liseuses, ces développements ne concernent pas l'ensemble des sujets et paraissent encore très fragiles chez certains sujets – pourront-ils dès lors se maintenir sur un plus long terme ? Ainsi, il reste un sentiment de déception à l'égard de certains résultats concrets de l'intervention, notamment en relation avec la persistance de certaines représentations erronées, en dépit des nombreuses activités et démarches de clarification mises en œuvre. Ce sentiment n'enlève pourtant rien à la conviction, qui est davantage encore la mienne à l'issue de cette recherche-action, que de tels projets de recherche, qui donnent une place active aux enseignants pour porter dans les classes une innovation en accord avec leurs pratiques, mais aussi avec les habitudes scolaires des élèves, peuvent véritablement faire progresser tant la recherche que la formation.

### 3. Et s'il s'agissait de poursuivre ?

À l'issue de cette recherche doctorale, diverses perspectives me semblent susceptibles de faire avancer la recherche en didactique de la lecture à destination des élèves en difficulté au début du secondaire. D'une certaine façon, ces perspectives correspondent à des possibilités, qu'outre les suggestions d'aménagement déjà formulées dans les pages qui précèdent, la présente recherche aurait sans doute gagné à intégrer. Ainsi, il me paraîtrait pertinent :

- de s'interroger sur les modes possibles d'une plus large intégration de médiations orales de la lecture (lesquelles ont l'avantage de ne pas limiter le travail sur la compréhension en raison de compétences déficitaires dans la production d'écrits) et sur l'opportunité d'une reconfiguration de l'entretien métacognitif à des fins d'apprentissage (et non seulement à des fins de recueil de données) – il pourrait y avoir de ce côté des dispositifs innovants, utiles dans l'aide aux élèves les plus en difficulté, à penser et à expérimenter ;
- de questionner, pour mieux le comprendre, et d'outiller, pour le faciliter, le passage des lectures brèves aux lectures longues, que les élèves doivent être capables de mener au secondaire, mais que nombre d'entre eux peinent à réaliser ;
- de réfléchir aux voies qui pourraient être privilégiées dans l'aide aux lecteurs qui ne disposent pas de connaissances métacognitives suffisantes et disponibles pour tirer significativement profit d'un programme d'intervention centré sur la compréhension et sur la métacognition ;
- de penser les moyens de la prise en charge didactique, en articulation avec les dispositifs d'apprentissage de la lecture littéraire, du caractère disciplinaire de la lecture (supports et modes de lecture) propre à l'entrée au collège, qui donne particulièrement du fil à retordre aux élèves qui font leurs premiers pas dans cette scolarité avec des difficultés de lecture persistantes ;
- de conduire des analyses plus approfondies des difficultés professionnelles des enseignants face à la prise en charge des mauvais lecteurs en contexte « ordinaire » et de caractériser ce que devient l'activité enseignante lorsqu'elle s'exerce au départ d'instruments ou de programmes d'aide aux lecteurs en difficulté, à la fois pour mieux comprendre le fonctionnement de cette activité et pour affiner les réponses didactiques élaborées ;
- de réfléchir aux façons les plus pertinentes d'articuler les différentes composantes d'un programme de remédiation multidimensionnel et de

construire des progressions possibles pour, tout à la fois, rejoindre les besoins hétérogènes des élèves et prendre en compte le contexte des « classes ordinaires ».

Contexte dont il faut bien reconnaître, à l'instar d'Elisabeth Nonnon, qu'il se caractérise par de nombreux dilemmes posés à l'activité enseignante : « prendre en charge les "mauvais lecteurs" dans l'ordinaire de la classe, dans l'ensemble des activités et pas seulement dans des exercices spécifiques en groupe de niveau », ce qui présuppose de « différencier en permettant à ces élèves un réel travail sans les isoler du travail commun et les priver des contenus adaptés à leur âge [...], [de] les intégrer au groupe, mais sans les dispenser d'une activité autonome » (Nonnon, 2007 : 19).

Des défis auxquels aura à s'atteler la didactique de la lecture.



## BIBLIOGRAPHIE

- AARNOUTSE, C., van LEEUW, J., VOETEN, M., OUD, H. (2001), « Development of Decoding, Reading Comprehension, Vocabulary, and Spelling during the elementary school years », in *Reading and Writing*, n°14, 61-89.
- ADAMS, G., DAVISTER, J., DENYER, M. (1998), *Lisons futé. Stratégies de lecture. Guide pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Stratégies FLE ».
- AEBY, S. (2004), « Regards d'élèves en difficulté sur un programme d'enseignement continué de la lecture », in BARRE-DE MINAC, Chr., BRISSAUD C., RISPAIL, M. (dir.) (2004), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 145-160.
- AHR, S. (2005), *L'enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan.
- BAIN, D., ERARD, S., SECHAUD, M. (1994), « Comment repérer et aider les lecteurs précoces au 1<sup>er</sup> cycle secondaire ? D'un test de lecture à l'intervention en classe », in *Enjeux*, n°31, 101-112.
- BALHOUL, J. (1990), *Lectures précoces. Etude sociologique sur les faibles lecteurs*, Paris, Centre Georges Pompidou – Bibliothèque publique d'information/Service des études et de la recherche.
- BALL, D.L., COHEN, D.K. (1999), « Developing practitioners: toward a Practice-Based Theory of Professional Education », in DARLING-HAMMOND, L., SYKES, G. (éd.), *Teaching as the learning profession*, San Francisco, Jossey-Bass, 3-32.
- BARRE-DE MINAC, Chr., BRISSAUD C., RISPAIL, M. (dir.) (2004), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.
- BAUDELLOT, Chr., CARTIER, M., DETREZ, Chr. (1999), *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».
- BAUTIER, E., GOIGOUX, R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », in *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 89-1000.
- BAUTIER, E. (2006), « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées », in *Recherche et Formation*, n°51, 105-118.
- BAUTIER, E., CRINON, J., RAYOU, P., ROCHEX, J.-Y. (2006), « Performances en littératie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 », in *Revue Française de Pédagogie*, n°157, 85-101.
- BAUTIER, E., RAYOU, P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, coll. « Education et Société ».
- BAYE, A., LAFONTAINE, D., VANHULLE, S. (2003), *Lire ou ne pas lire. Etat de la question. Rapport de synthèse sur les pratiques et les attitudes des jeunes Belges francophones*, Bruxelles, Centre de Lecture publique de la Communauté française de Belgique, coll. « Les Cahiers du C.L.P.C.F. ».
- BECK, I.L., PERFETTI, C.A., McKEOWN, M.G. (1982), « The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and Reading comprehension », in *Journal of Educational Psychology*, n°74, 506-521.
- BERNIE, J.-P. (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », in *Revue Française de Pédagogie*.

- BHATTACHARYA, A., EHRI, L.C. (2004), « Graphosyllabic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words », in *Journal of Learning Disabilities*, n°37, 331-348.
- BLANC, N. (2009), *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Paris, Dunod, coll. « Psycho Sup ».
- BONNERY, St. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- BRAUNGER, J., DONAHUE, D. M., EVANS, K., GALGUERA, T. (2005), *Rethinking Preparation for content area teaching. The Reading Apprenticeship Approach*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BROOKS, G. (2003), « Entrée dans l'écrit : qu'est-ce qui peut aider les enfants en difficulté ? », in *Caractères*, n°13, 15-20.
- BROWN, R., PRESSLEY, M., VAN METER, P., SCHUDER, T. (1996), « A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers », in *Journal of Educational Psychology*, n°88, 18-37.
- BUCHETON, D. (2000), « Les postures de lecture des élèves au Collège », in FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G. (éd.), *Enseigner la littérature*, Paris, Toulouse, Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées, 201-214.
- BUCHETON, D. et CHABANNE, J.-Ch. (2002), *Parler et écrire pour penser et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF.
- BURGOS, M. (1993-1994), « La lecture des adolescents : identification et interprétation », in *L'Ecole des Lettres*, n°12-13.
- BUTLEN, M., DUBOIS-MARCOIN, D. (coord.) (2005), *La littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques*, in *Le français aujourd'hui*, n°149, Paris, Armand Colin-AFEF.
- CAIN, K. (2006), « Individual differences in children's Memory and Reading comprehension : An investigation of semantic and inhibitory deficits », in *Memory*, n°14, 553-569.
- CAIN, K., OAKHILL, J. (2006), « Profiles of children with specific Reading comprehension difficulties », in *British Journal of Educational Psychology*, n°76, 683-696.
- CAIN, K., OAKHILL, J. (éd.) (2007), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language*, New York, The Guilford Press, coll. « Challenges in Language and Literacy ».
- CALAQUE, E. (1995), *Lire et comprendre : l'itinéraire de lecture*, Grenoble, CRDP de Grenoble.
- CAMPBELL, J. (et al.) (2000) (rééd.), *Framework and specifications for PIRLS Assessment 2001 – Progress in International Reading Literacy Study*, I.E.A., Chestnut Hill, MA, Boston, College.
- CARROLL, J. B. (1993), *Human cognitive abilities : a survey of factor-analytic studies*, New York, Cambridge University Press.
- CEBE, S., GOIGOUX, R. (1999), « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté », in *Cahiers Alfred Binet*, vol. 4, n°661, 49-68.
- CEBE, S., GOIGOUX, R., THOMAZET, S. (2004), « Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », in GROUPE NATIONAL DE REFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN DISPOSITIF RELAIS, *Lire, écrire, un plaisir retrouvé*, Paris, DESCO, [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr).

- CEBE, S., GOIGOUX, R. (2006), *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz.
- CEBE, S., GOIGOUX, R. (2007), « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes », in *Repères*, n°35, 185-208.
- CEBE, S., GOIGOUX, R. (2009), *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz.
- CHARLOT, B. (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
- CHAUVEAU, G. (1997), *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Paris, Retz.
- CHAUVEAU, G. (2003), « Quelle psychologie de l'enfant apprenti-lecteur ? », in CHAUVEAU, G. (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz, 5-21.
- CLAY, M. M. (2003), *Le sondage d'observation en lecture-écriture*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, coll. « Langue et communication ».
- CORNOLDI, C., OAKHILL, J. (éd.) (1996), *Reading Comprehension difficulties : Processes and interventions*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- CUNNINGHAM, A. E. (2005), « Vocabulary growth through independent Reading and Reading aloud to children », in HIEBERT, E. H., KAMIL, M. L. (éd.), *Teaching and Learning vocabulary : bringing research to practice*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 45-68.
- DABENE, M., GROSSMAN, Fr. (1995), « La co-construction du sens dans l'entretien dirigé. Enjeux didactiques et choix méthodologiques », in *Cahiers de linguistique sociale*, n°28-29.
- DABENE, M., QUET, Fr. (1999), *La compréhension des textes au collège*, Grenoble-Paris, CRDP de l'Académie de Grenoble – Delagrave, coll. « Collection 36 ».
- DAUNAY, B. (1999), « La "lecture littéraire": les risques d'une mystification », in *Recherches*, n°30, 29-59.
- DAUNAY, B. (2002), « Les difficultés de lecture au collège : quelques interrogations », in *Recherches*, n°36, Lille, ARDPF, 51-69.
- DAUNAY, B. (2006), « Lecture littéraire et disqualification scolaire », in *Lidil*, n°33, 19-35.
- DAUNAY, B. (2007), « Le sujet lecteur: une question pour la didactique du français », in *Le français aujourd'hui*, n°157, 43-51.
- DAUNAY, B., DUFAYS, J.-L. (2007), « Méthodes de recherche en didactique de la littérature », dans *La Lettre de l'AIRDF*, n°40, Namur, AIRDF, 8-13.
- DAUNAY, B. (2007), *Invention d'une écriture de recherche en didactique du français*, dossier présenté en vue de l'Habilitation à diriger des recherches, à l'UFR de Sciences de l'Education de l'Université Lille 3 – Charles de Gaulle.
- DE BENI, R., PALLADINO, P. (2000), « Intrusion errors in working memory tasks. Are they related to Reading comprehension ability ? », in *Learning and Individual Differences*, n°12, 131-143.
- DE CARA, B., ZAGAR, D., LETE, B. (1997), « Remédier aux difficultés de lecture chez l'apprenti lecteur : revue de question et perspective », in BARRE-DE MINIAC, Chr., LETE, B. (éd.), *L'illettrisme*, Bruxelles, De Boeck.
- DE CROIX, S. (2001), « Je lis, j'écris: la pratique du journal de lecture », dans *Enjeux*, n° 50, 121-130.

- DE CROIX, S., LEDUR, D. (2001), « Compétences de lecture littéraire: analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités », in COLLES, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G. et MAEDER, C., *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 252-258.
- DE CROIX, S., DEZUTTER, O., LEDUR D. (2002), *La note critique de lecture*, dans DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (dir.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, volume IV, Bruxelles, De Boeck Duculot – Corome.
- DE CROIX, S., LEDUR, D. (2002a), « La lecture littéraire avec les faibles lecteurs », dans *Enjeux*, 55, 89-100.
- DE CROIX, S., LEDUR, D. (2002b), « Travailler sur les scènes de lecture pour favoriser un enseignement explicite de la lecture », communication présentée au colloque organisé au Mans les 4, 5 et 6 novembre 2002 sur le thème « La littérature de jeunesse à l'école ».
- DE CROIX, S., DUFAYS, J.-L. (2004), « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », dans ROUXEL, A. et LANGLADE, G., *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 153-165.
- DE CROIX, S., LEDUR, D. (2005a), « Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficultés à l'issue de l'enseignement fondamental », in LEBRUN, M. (dir.) *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances. Actes du Colloque international de Didactique de la Littérature*, Aix-en-Provence, 20-22 octobre 2005, <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix>.
- DE CROIX, S., LEDUR, D. (2005b), « Ecrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture », dans *Nouveaux cahiers de la Recherche en éducation*, vol. 8, n°1, Université de Sherbrooke, Editions du CRP, 25-34.
- DE CROIX, S. (2007), « Exploiter des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour accompagner les élèves en difficulté au début de l'enseignement secondaire », in DUFAYS, Jean-Louis (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 297-306.
- DE CROIX, S., LEDUR, D. (2007a), « Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés "faibles lecteurs" au collège: propositions de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur », in *Repères*, 35, 139-168.
- DE CROIX, S., LEDUR, D. (2007b), « Tâches et interactions sociales pour entrer en didactique de la lecture », dans *Caractères*, 25, 139-167.
- DE CROIX, S. (2008), « Pratiques et paroles de "mauvais lecteurs" au premier degré différencié. Observer et écouter pour mieux comprendre ce qui les met en difficulté », in *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXIII. 1, 167-182.
- DE CROIX, S., LEDUR, D. (2008), *Enjeux de lecture, lecture en je(ux). Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*, Bruxelles, FESeC et Fonds Social Européen-Objectif 1-Jonction 1.
- DE CROIX, S., LEDUR, D. (2009, à paraître), « Des difficultés de lecture... générées par les tâches : quelles "médiations" écrites de la lecture pour les lecteurs en difficulté au début du collège ? », in *Caractères*, n°35.
- de JONG, P. F., van DER LEIJ, A. (2002), « Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of Reading », in *Scientific Studies of Reading*, n°6-1, 51-77.



- DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X. (1996), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*, Bruxelles, De Boeck (3<sup>e</sup> édition).
- DEWITZ, P., CARR, E.M., PATBERG, J.P. (1987), « Effects of inference training on comprehension and comprehension monitoring », in *Reading Research Quarterly*, n°22, 99-119.
- DELBRASSINE, D. (2006), *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*, Scéren-Crdp de l'Académie de Créteil et La Joie par les Livres, coll. « Argos Références ».
- DESCHENES, A.-J. (1986), *La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire*, thèse de doctorat présentée à l'école de psychologie de l'Université Laval, Québec.
- DUBOIS-MARCOIN, D., TAUVERON, C. (coord.) (2008), « Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège », in *Repères*, n°37.
- DUFAYS, J.-L. (1996), « Culture/compétence/plaisirs : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », in DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (éd.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck, 167-175.
- DUFAYS, J.-L. (2001), « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », dans *Enjeux*, n°51-52.
- DUFAYS, J.-L., « Lecture littéraire vs lecture ordinaire : une dichotomie à interroger », in JOUVE, V. (dir.) (2005), *L'expérience de lecture*, Paris, Editions L'Improviste, 309-322.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (éd.) (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Savoirs en pratique » (éd. orig. : 1996).
- DUFAYS, J.-L. (2006), « La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques », in *Lidil*, n°33, 79-101.
- DUFAYS, J.-L. (2007), « Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques », in *Recherches*, n°46, 71-90.
- DUMORTIER, J.-L. (2001), *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Savoirs en pratique ».
- DUMORTIER, J.-L. (2005), *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».
- DUMORTIER, J.-L. et Dispy, M. (2006), *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Tactiques ».
- DUMORTIER, J.-L. (2007), « Recherche en didactique : deux questions et des ébauches de réponses qui suscitent bien d'autres questions », dans *La Lettre de l'AIRDF*, n°41, 2007-2, Namur, AIRDF, pp. 21-24.
- ECO, U. (1985), *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, coll. « Figures » (éd. orig. : 1979).
- EHRlich, M. F., REMOND, M. (1997), « Skilled and less skilled comprehenders : French children's processing of anaphoric devices in written texts », in *British Journal of Developmental Psychology*, n°15, 291-309.

- EHRlich, M. F., REMOND, M., TARDIEU, H., (1999), « Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders : differences in metacognitive monitoring », in *Reading and Writing*, n°11, 29-63.
- ELDRIDGE, J. L., QUINN, B., BUTTERFIELD, D. D. (1990), « Causal relationships between phonics, Reading comprehension, and vocabulary achievement in the second grade », in *The Journal of Educational Research*, n°83, 201-214.
- EME, E., ROUET, FR. (2001), « Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte », in *Enfance*, n°4, 309-328.
- FAYOL, M. (et al.) (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.
- FAYOL, M., MORAIS, J., RIEBEN, L. (2007), « Le développement cognitif et la lecture, au collège », in OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, *La lecture au début du collège*, Ministère de l'Éducation nationale, Paris, 89-105, <http://onl.inrp.fr>.
- FESec (2005), *Programme de français. Premier degré d'observation*, Bruxelles, FESec.
- FESec (2008), *Programme de français. Premier degré différencié*, Bruxelles, FESec.
- FIALIP BARATTE, M. (2007), *La construction du rapport à l'écrit. L'écriture avant l'écriture*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et Formation ».
- FIJALKOW, J. (1986), *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, Paris, PUF.
- FIJALKOW, J., FIJALKOW, Y. et PASA, L. (2004), « Littératie et culture écrite », in BARRE-DE MINAC, Chr., BRISSAUD C., RISPAIL, M. (dir.) (2004), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 53-68.
- FRANÇOIS, Fr. (2004), *Enfants et récits. Mises en mots et « reste »*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Education et didactiques ».
- FREEDMAN, S. W., FLOWER, L., HULL, G. et HAYES, J.R. (1995), *Ten years or research: achievements of the National Center for the Study of Writing and Literacy*, Technical Report n°1-C Berkeley, California, National Center for the Study of Writing.
- FRIER, C. (dir.) (2006), *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz, coll. « Forum Education Culture ».
- FRIER, C., GUERNIER, M.-C. (2007), « Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? », in *Repères*, 35, 117-138.
- GAONAC'H, D., FAYOL, M. (2003), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette Education, coll. « Profession Enseignant », 182-204.
- GARNER, R. (1990), « Children's use of strategies in reading », in BJORKLUND, D.F. (éd.), *Children's strategies*, Hillsdale, N.J., LEA.
- GARSOU, M. (éd.) (2006), *Une entrée en littérature. Sélection de plus de 70 romans à lire à partir de 12 ans*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française – Service général des Lettres et du Livre.
- GELIN, D., RAYOU P., RIA, L. (2007), *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Paris, Armand Colin.
- GERSTEN, R., WILLIAMS, J., FUCHS, L., BAKER, S. (1998), *Improving reading comprehension for children with disabilities: a review of research*, U.S. Department of Education, Final report.
- GERVAIS, B. (1993), *A l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur.

- GERVAIS, B. (1998), *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal, XYZ éditeur.
- GERVAIS, B. (2001), « Sans fin, les terres. *L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture* », in TAUVERON, C. (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP.
- GIASSON, J. (1990), *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GIASSON, J. (1992), « Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents », in PREFONTAINE, Cl., LEBRUN, M. (éd.), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*, Montréal, Les Editions Logiques.
- GIASSON, J. (1997), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Outils pour enseigner ».
- GIASSON, J. (2000), *Les textes littéraires à l'école*, Montréal/Paris, Gaëtan Morin Editeur.
- GOFFARD, S., LORANT-JOLLY, A. (1995), *Les adolescents et la lecture. Actes de l'Université d'Été d'Evian*, CRDP de l'Académie de Créteil-Cndp, coll. « Argos ».
- GOIGOUX, R. (1997), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Editions du CNEFEI.
- GOIGOUX, R. (2002), *Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*, CRDP d'Aquitaine et Académie de Bordeaux.
- GOIGOUX, R. (2003), « Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation », in GAONAC'H, D., FAYOL, M., *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette Education, coll. « Profession Enseignant », 182-204.
- GOIGOUX, R., NONNON, E. (2007), « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture », in *Repères*, n°36, 5-36.
- GOLDER, C., GAONAC'H, D. (1998), *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Education, coll. « Profession Enseignant ».
- GOTTARDO, A., STANOVICH, K. E., SIEGEL, L. S. (1996), « The relationships between phonological sensitivity, syntactic processing and verbal working memory in the reading performance of third-grade children », in *Journal of Experimental Child Psychology*, n°63, 563-582.
- GROSSMAN, Fr. (1999), « Littéracie, compréhension et interprétation des textes », in *Repères*, n°19, 139-167.
- GROSSMANN, Fr. (2003), « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, <http://lettres.scola.ac-paris.fr/pdf>.
- GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A. (2000), « Engagement and Motivation in Reading », in KAMIL, M.L., MOSENTHAL, P.B., PEARSON, P.D., BARR, R. (éd.), *Reading research handbook*, vol III, Mahwah, NJ, Erlbaum, 403-422.
- GUTHRIE, J., WIGFIELD, A., HUMENICK, N., PERENCEVICH, K.C., TABOADA, A., BARBOSA, P. (2006), « Influences of Stimulating tasks on Reading Motivation and Comprehension », in *The Journal of Educational Research*, vol. 99, n°4, 232-245.
- HÉBERT, M. (2005), « Cercles littéraires en classes hétérogènes : quelles conditions pour une interprétation partagées », in LEBRUN, M. (dir.), *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances. Actes du Colloque international de Didactique de la Littérature. Aix-en-Provence, 20-22 octobre 2005*, <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix>.

- IEA (1991), « Reading Literacy », in *Regards sur l'Education*, Paris.
- IEA (2001), *Progress in International Reading Literacy Study*,  
<http://www.isc.bc.edu/pirls2001.html>.
- IRWIN, J. (1986), *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.
- ISER, W. (1985), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga, coll. « Philosophie et langage » (éd. orig. : 1976).
- IVEY, G. (2002), « Pistes didactiques pour les lecteurs en difficulté... et pour les autres », in *Caractères*, n°7, 34-40.
- JAMET, E. (1997), *Lecture et réussite scolaire*, Paris, Dunod, coll. « Psycho Sup ».
- JAUSS, H.-R. (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des Idées » (éd. orig.: 1972).
- JOOLE, Patrick (2006), *Lire des récits longs*, Paris, Retz, coll. « Comment faire ».
- JOOLE, P. (2008), *Comprendre des textes écrits*, Paris, Retz – CRDP de l'Académie de Versailles, Paris.
- JORRO, A. (1999), *Le lecteur interprète*, Paris, PUF, coll. « Education et formation. L'Éducateur ».
- JOUBE, V. (1992), *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.
- JOUBE, V. (dir.) (2005), *L'expérience de lecture*, Paris, Editions L'Improviste.
- KEENAN, J. (2006), « How comparable are Reading comprehension test ? », document présenté à la rencontre annuelle de la Society for the Study of Reading, Vancouver.
- KINNUNEN, R., VAURAS, M. (1995), « Comprehension monitoring and the level of Comprehension in high and low-achieving primary school children's Reading », in *Learning and Instruction*, n°5, 143-165.
- KUENTZ, P. (1974), « Le tête à texte », in *Esprit*, n°12.
- LAFONTAINE, D. (1996), *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 à 14 ans*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « PED ».
- LAFONTAINE, D. (1997), « Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses », in *Enjeux*, n°41/42, 129-160.
- LAFONTAINE, D. (2003), « L'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Résultats de PISA 2000 », in *Caractères*, n°13, 24-28.
- LAFONTAINE, D. (2004), « S'engager dans la lecture : un investissement au service des compétences », in *Actes du 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation*, Bruxelles, 16-17 mars 2004, 155-159,  
[http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=2294&do\\_check](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2294&do_check).
- LAHIRE, B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (1993), *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Presses universitaires de Lille.
- LANGER, J. (1986), « Computer Technology and Reading Instruction : Perspectives and Directions », in ORASANU, J. (éd.), *Reading Comprehension : From Research to Practice*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 189-203.

- LANGLADE, G., FOURTANIER, M.-J. (2007), « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », in FALARDEAU, E., FISHER, C., SIMARD, Cl., SORIN, N. (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval, PUL, coll. « Formation et profession », 101-124.
- LEBRUN, M., (2005) : « Des professeurs stagiaires lisent *On aurait bien aimé réciter un poème* d'Annie Saumont. A propos de leur réception d'une nouvelle qui relate une histoire de résistance scolaire et d'esquive littéraire », in LEBRUN, M. (dir.), *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances. Actes du Colloque international de Didactique de la Littérature. Aix-en-Provence, 20-22 octobre 2005*, <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix>.
- LE MANCHEC, Cl. (2000), *L'adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, Paris, L'Ecole.
- LEMOINE, H.E., LEVY, B.A., HUTCHINSON, A. (1993), « Increasing the naming speed of poor readers : representations formed across repetitions », in *Journal of Experimental Child Psychology*, n°55, 297-328.
- LEVORATO, M.C., NESI, B., CACCIARI, C. (2004), « Reading comprehension and understanding idiomatic expressions : a developmental study », in *Brain and Language*, n°91, 303-314.
- LEVY, B. A., HINCHLEY, J. (1990), « Individual and developmental differences in the acquisition of Reading skills », in CARR, T., LEVY, D. A. (éd.), *Reading and its development*, Academic Press, Inc., 81-128.
- LIMA, L., BIANCO, M. (1999), « Le problème des références dans la compréhension des textes à l'école primaire : le cas de "il" et "lui" », in *Revue française de pédagogie*, n°126, 83-96.
- LONG, D. L., OPPY, B. J., SEELY, M. R. (1997), « Individual differences in reader's sentence- and text-level representations », in *Journal of Memory and Language*, n°36, 129-145.
- LOVETT, M.W., BORDEN, S.L., LEA LACERENZA, T.D., BENSON, N.J., BRACKSTONE, D. (1994), « Treating the core deficits of developmental dyslexia : evidence of transfer of Learning after phonologically – and strategy-based Reading training programs », in *Journal of Educational Psychology*, n°30, 805-822.
- LYSYNCHUK, L.M., PRESSLEY, M., VYE, N.J. (1990), « Reciprocal teaching improves standardized Reading comprehension performance in poor comprehenders », in *The Elementary School Journal*, n°90, 469-484.
- MANESSE, D. (2007), « Les difficultés de lecture en collège », in OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, *La lecture au début du collège*, Ministère de l'Education nationale, Paris, 29-34, <http://onl.inrp.fr>.
- MARGHESCOU, M. (1974), *Le concept de littéarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton.
- MARGHESCOU, M. (2009), *Le concept de littéarité. Critique de la métalittérature*, Paris, Editions Kimé, coll. « Détours littéraires ».
- MARIN, Br., CRINON, J., LEGROS, D., AVEL, P. (2007), « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? », in *Revue française de pédagogie*, n°160, 119-131.
- MARTEL, V. (2004), *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6<sup>e</sup> primaire suite à la lecture de textes didactiques*, thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal, Québec.

- McCORMICK, S. (1992), « Disabled readers erroneous responses to inferential comprehension questions : description and analysis », in *Reading Research Quarterly*, n°27, 55-77.
- MINISTERE DE LA CULTURE – SERVICE DES ETUDES ET RECHERCHES (1982), *Pratiques culturelles des Français, évolution 1973-1981*, Paris, Dalloz.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE – SERVICE GENERAL DU PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF (2005), *Evaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires*, Bruxelles, A.G.E.R.S.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE – SERVICE GENERAL DU PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF (2007a), *Evaluation externe non certificative. Lecture et production d'écrit. 2<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires*, Bruxelles, A.G.E.R.S.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE – SERVICE GENERAL DU PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF (2007b), *Evaluation externe non certificative. Lecture et production d'écrit. 2<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. Pistes didactiques*, Bruxelles, A.G.E.R.S.
- MOSENTHAL, J. (1989), « The Comprehension Experience », in MUTH, D. (éd.), *Children's Comprehension of Text*, Newark, Delaware, International Reading Association, 244-263.
- MUTER, V., HULME, C., SNOWLING, M. J., STEVENSON, J. (2004), « Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early Reading development : evidence from a longitudinal study », in *Developmental Psychology*, n°40, 665-681.
- MYERS, M., PARIS, S.G. (1978), « Children's metacognitive knowledge about Reading », in *Journal of Educational Psychology*, n°70, 680-690.
- NADON, Y. (2002), *Apprendre à lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*, Montréal, La Chenelière.
- NAGY, W. E., SCOTT, J. A. (2000), « Vocabulary processes », in KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P., PEARSON, P.D., BARR, R. (éd.), *Handbook of Reading research*, vol. 3, Mahwah, NJ, Erlbaum, 269-284.
- NATION, K., ADAMS, J. W., BOWYER-CRANE, C. A., SNOWLING, M. J. (1999), « Working Memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments », in *Journal of Experimental Child Psychology*, n°73, 139-158.
- NATION, K., SNOWLING, M. J. (1998), « Semantic processing and the development of word-recognition skills : Evidence from children with Reading comprehension difficulties », in *Journal of Memory and Language*, n°39, 85-101.
- NONNON, E. (2007), « L'école et ses "mauvais" lecteurs », in *Repères*, n°35, 5-30.
- NONNON, E. et GOIGOUX, R. (coord.) (2007a), « Les ratés de l'apprentissage de la lecture », in *Repères*, n°35.
- NONNON, E. et GOIGOUX, R. (coord.) (2007b), « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture », in *Repères*, n°36.
- OAKHILL, J.V., YUILL, N.M. (1986), « Pronoun resolution in skilled and less skilled comprehenders : Effects of memory load and inferential complexity », in *Language and Speech*, n°29, 25-37.
- OAKHILL, J.V., CAIN, K.E., BRYANT, P. E. (2003), « Prediction of comprehension skill in the primary school years », document présenté aux rencontres biennales de la Society for Research in Child Development, Tampa.

- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2000), *Maitriser la lecture*, Paris, Odile Jacob et CNDP.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2007), *La lecture au début du collège*, Paris, <http://onl.inrp.fr>.
- OCDE (1999), *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*, Paris, OCDE (site Internet du programme PISA <http://www.pisa.oecd.org/pisa/read.htm>).
- OCDE (2001), *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*, Paris: OCDE.
- OLSON, R.K., WISE, B.W. (1992), « Reading on the computer with orthographic and speech feedback », in *Reading and Writing*, n°4, 107-144.
- OZOUOLIAS, A. (2004), *Favoriser la réussite en lecture: les maclés. Modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture*, Paris, Retz-Scéren.
- PAGE, M. (1985), « Lecture et interaction lecteur/texte. Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture », in THERIEN, M., FORTIER, G. (éd.), *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Ville-Marie.
- PALINCSAR, A.S., BROWN, A.L. (1984), « Reciprocal teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-monitoring activities », in *Cognition and Instruction*, n°1, 117-175.
- PALINCSAR, A.S., BROWN, A.L., MARTIN, S.M. (1987), « Peer interaction in Reading comprehension instruction », in *Educational Psychologist*, n°22, 231-253.
- PALINCSAR, A.S., DAVID, Y., WINN, J., STEVENS, D., BROWN, A.L. (1990), « Examining the differential effects of teachers – versus student-controlled activity in comprehension instruction », document présenté à The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- PAQUAY, L., CRAHAY, M., DE KETELE, J.-M. (2006), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pédagogies en mouvement ».
- PARRILA, R., KIRBY, J. R., MCQUARRIE, L. (2004), « Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness : longitudinal predictors of early Reading development », in *Scientific Studies of Reading*, n°8, 3-26.
- PAYETTE, M. (2004), *Les différences entre lecteurs faibles du début du secondaire dans l'utilisation des sous-processus de compréhension lors d'une situation de lecture de texte narratif*, Montréal, Université de Montréal, mémoire inédit.
- PEARSON, P.D. (1996), « Reclaiming the Center », in GRAVES, M., VAN DEN BROECK, P., TAYLOR, B.M. (éd.), *The first R : every child's right to read*, New York, Teachers College Press.
- PERFETTI, C. (1985), *Reading ability*, New York, Oxford University Press.
- PERREault, S., GIASSON, J. (1996), « Le comportement de l'élève en difficulté dans un cercle de lecture », in *Cahiers de la Recherche en Education*, vol. 3, n°2, 163-184.
- PETIT, M., LADEFROUX, R., GARDIEN, C.M. (1993), *Lecteurs en campagnes*, Paris, Centre Georges Pompidou – Bibliothèque publique d'information/Service des études et de la recherche.
- PETIT, M., BALLEy, C., LADEFROUX R. (1997), *De la bibliothèque au droit de cité*, Paris, Centre Georges Pompidou – Bibliothèque publique d'information/Service des études et de la recherche.

- PETIT, M. (2002), *Eloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin, coll. « Nouveaux mondes ».
- PETIT, M. (2003), « Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature ? », in *Bulletin des Bibliothèques de France*, t.48, n°3.
- PETIT, M. (2005), « La lecture dans les espaces en crise », in LEBRUN, M. (dir.), *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances. Actes du Colloque international de Didactique de la Littérature. Aix-en-Provence, 20-22 octobre 2005*, <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>.
- PICARD, M. (1986), *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- POSLANIEC, Chr., HOUYEL, Chr. (2000), *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Education, coll. « Pédagogie pratique à l'école et au collège ».
- POSLANIEC, Chr. (2001) (rééd.), *Donner le gout de lire*, Paris, Editions du Sorbier.
- POSLANIEC, Chr. (dir.) (2002), *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Paris, INRP, coll. « Documents et travaux de recherche en Education », n°48.
- POULAIN, M. (dir.) (1988), *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Editions du Cercle de la librairie.
- PRESSLEY, M. (1993), « What is intellectual development about in the 1990s ? Not strategies ! Good information processing, not strategies instruction ! Instruction cultivating good information processing », communication présentée à la journée d'étude « Apprentissage et stratégies », Paris, INRP, juin 1993.
- PRIVAT, J.-M., REUTER, Y. (dir.) (1991), *Lectures et médiations culturelles*, Villeurbanne, PUL, 1991.
- PRIVAT, J.-M. (1993), « L'institution des lecteurs », in *Pratiques*, n°80, 7-34.
- PRIVAT, J.-M. (1995), « Sandrine, lectrice adolescente ou "Je lis de moins en moins, je suis bête" », in GOFFARD, S., LORANT-JOLLY, A. (1995), *Les adolescents et la lecture. Actes de l'Université d'Été d'Evian*, CRDP de l'Académie de Créteil-Cndp, coll. « Argos », 107-120.
- PRIVAT, J.-M., VINSON, M.-Chr. (1995), « (Se) construire des pratiques de lecteurs », in GOFFARD, S., LORANT-JOLLY, A. (1995), *Les adolescents et la lecture. Actes de l'Université d'Été d'Evian*, CRDP de l'Académie de Créteil-Cndp, coll. « Argos », 225-232.
- QUET, Fr. (coord.) (2006), *La réception des textes littéraires. Une didactique en construction*, texte de présentation du numéro, in *Lidil*, n°33, 5-18.
- RABARDEL, P. (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- RABARDEL, P., PASTRE, P. (2005), *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse, Octarès, coll. « Travail et Activité humaine ».
- REMOND, M. (1993a), « Pourquoi certains enfants ne comprennent pas ce qu'ils lisent ? », in CHAUVEAU, G., REMOND, M., ROGOVAS-CHAUVEAU, E., *L'Enfant apprenti-lecteur : l'entrée dans le système écrit*, Paris, INRP – L'Harmattan, 133-150.
- REMOND, M. (1993b), « L'exploration des stratégies de lecture », in *Lecture-Ecriture : des approches de recherche*, Paris, INRP, 115-146.



- REMOND, M. (1999), *Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit chez l'enfant*, thèse de doctorat en Psychologie présentée à l'Université de Paris V.
- REMOND, M., QUET, Fr. (1999), « Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2 », in *Repères*, n°19, 203-224.
- REMOND, M. (2001), « De l'identification des difficultés de compréhension à l'apprentissage : parcours de recherche au cycle III », in TAUVERON, C. (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 115-123.
- REMOND, M. (2003), « Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs », in GAONAC'H, D., FAYOL, M., *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette Education, coll. « Profession Enseignant », 205-232.
- REMOND, M. (2007a), « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? », in *Repères*, n°35, 53-72.
- REMOND, M. (2007b), « La lecture des élèves français au collège : un état des lieux », in OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, *La lecture au début du collège*, Ministère de l'Education nationale, Paris, 17-27, <http://onl.inrp.fr>.
- REUTER, Y. (1996). « La lecture littéraire : éléments de définition », in DUFAYS, J.-L., LEDUR, D., GEMENNE, L. (dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck, 33-41.
- REUTER, Y. (2001), « Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes », in TAUVERON, C. (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 69-79.
- ROBINE, N. (2005), « Les obstacles à la lecture des jeunes en milieu populaire », in LEBRUN, M., *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage: difficultés et résistances. Actes du Colloque international de Didactique de la Littérature*, Aix-en-Provence, 20-22 octobre 2005, <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix>.
- ROSENBLATT, L. (1978), *The reader, the text, the poem : the transactional theory of the literary work*, Southern Illinois University Press.
- ROSIER, J.-M., POLLET, M.-Chr. (1996), « Pour une influéncologie lectorale », in Dufays, J.-L., Ledur, D., Gemenne, L. (dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck, 290-300.
- ROUXEL, A. (2004), « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in TAUVERON, C. (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne*. Scéren-CRDV de Versailles/Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 12-22.
- ROUXEL, A., LANGLADE, G. (dir.) (2004), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, coll. « Didact Français ».
- ROUXEL, A. (2007), « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », in *Le français aujourd'hui*, n°157, 65-73.
- SABOURIN, S., ARMAND, F., VAN GRUNDERBEECK, Nicole (1994), *Examen diagnostique de la lecture. Niveau intermédiaire (fin 5<sup>e</sup> année)*, Longueuil, Commission scolaire Marie-Victorin.
- SCHAEFFER, J.-M. (1996), *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*, Paris, Gallimard, coll. « NRF Essais ».

- SCHAEFFER, J.-M. (2000), *Adieu à l'esthétique*, Paris, PUL, coll. « Les essais du collège international de philosophie ».
- SCHILLINGS, P., PONCELET, D., LAFONTAINE, A. (2006), « Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture: résultats d'une recherche menée en première accueil », dans *Le point sur la Recherche en Education*, n°31, 3-17.
- SCHOENBACH, R., GREENLEAF, C., CZIKO, C., HURWITZ, L. (1999), *Reading for understanding: a guide to improving Reading in middle and high school classrooms*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHÖN, E. (1993), « La "fabrication" du lecteur », in CHAUDRON, M., DE SINGLY, F. (dir.), *Identité, lecture, écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou – Bibliothèque publique d'information/Service des études et de la recherche, 17-44.
- SEIGNEURIC, A., EHRLICH, M.-F. (2005), « Contribution of working memory capacity to children's Reading comprehension : a longitudinal investigation », in *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, n°18 , 617-656.
- SEVE, P. (1996), « Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme évènement », in *Repères*, n°13, 49-68.
- SEVE, P. (2004), « Peut-on évaluer la lecture littéraire? », in TAUVERON, C. (dir.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne*, Scéren-CRDV de Versailles/Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 41-55.
- SHANKWEILER, D. (1989), « How problems of comprehension are related to difficulties in word Reading », in SHANKWEILER, D., LIBERMAN, I.Y. (éd.), *Phonology and Reading disability : solving the Reading puzzle*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 35-68.
- TALPIN, J.-M. (1995), « Le passage à l'acte de lire », in GOFFARD, S., LORANT-JOLLY, A. (dir.), *Les adolescents et la lecture. Actes de l'Université d'Été d'Evian*, CRDP de l'Académie de Créteil-Cndp, coll. « Argos », 57-71.
- TALPIN, J.-M. (2003), « Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence ? », in *Bulletin des Bibliothèques de France*, t.48, n°3.
- TAUVERON, C. (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », in *Repères*, n°19, 9-38.
- TAUVERON, C. (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP.
- TAUVERON, C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.
- TAUVERON, C. (2004), « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », in TAUVERON, C. (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne*. Scéren-CRDV de Versailles/Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 56-70.
- TAUVERON, C. (2005), « Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture », in *Repères*, n°31, 73-112.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2001), *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck.

- THEVENAZ-CHRISTEN, Th. (2007), « Le souci des didacticiens : développer prudemment et avec "systématique" la recherche didactique », dans *La Lettre de l'AIRDF*, n°41, 2007-2, Namur, AIRDF, pp. 25-26.
- TORGESSEN, J.K., WAGNER, R.K., RASHOTTE, C.A., BURGESS, S., HECHT, S. (1997), « Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children », in *Scientific Studies of Reading*, n°1, 161-185.
- TUNMER, W. E., HOOVER, W. A. (1992), « Cognitive and linguistic factors in Learning to read », in GOUGH, P. B., EHRI, L. C., TREIMAN, R. (éd.), *Reading acquisition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 175-214.
- VAN DAAL, V.H.P., REITSMA, P. (1990), « Effects of independant and word practice with segmented and whole-word sound feedbacks in disabled readers », in *Journal of Research in Reading*, n°13, 133-148.
- VANDERDORPE, Chr. (2001), « De la socialisation des stratégies interprétatives », in TAUVERON, C. (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 81-101.
- VAN GRUNDERBEECK, N. (1999), *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*, Bruxelles, De Boeck.
- VAN GRUNDERBEECK, N. et PAYETTE, M. (2007), « Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début du secondaire », in *Repères*, n°35, 73-92.
- VANHULLE, S. (2002), *Des savoirs en jeu au savoir en « je ». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Recherche longitudinale auprès de 20 étudiants et analyses de cas*, thèse de doctorat présentée à la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Liège.
- VANHULLE, S., SCHILLINGS, A. (2004), *Former des enseignants compétents en lecture-écriture. Interactions sociales, écriture réflexive et portfolio*, Bruxelles, Labor, coll. « Pédagogie des compétences ».
- VANHULLE, S. (2005), « Ecriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants », in *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, vol. 8, n°1, Université de Sherbrooke.
- VERRIER, J. (2001), « L'illusion de lecture », in TAUVERON, C. (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 55-68.
- VIALA, J.-P., HALUSKA, P. (1996), *Lire, écrire, produire en classes difficiles*, Paris, Hachette Education, coll. « Pédagogies pour demain ».
- VIAU, R. (1999), *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, Editions du Renouveau Pédagogique Inc., coll. « L'Ecole en mouvement ».
- VYGOTSKI, L. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute – Snédit (édit.orig. : 1934).
- WIGFIELD, A. (1997), « Reading Motivation : a domain-specific approach to Motivation », in *Educational Psychologist*, n°32-2, 59-68.
- WILLSON, V. L., RUPLEY, W. H. (1997), « A structural equation model for Reading Comprehension based on background, phonemic and strategy knowledge », in *Scientific Studies of Reading*, n°1, 45-63.
- YUILL, N. M., OAKHILL, J. (1988), « Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders », in *British Journal of Psychology*, n°79, 173-186.
- YUILL, N. M., OAKHILL, J. (1991), *Children's Problems in Text Comprehension : An Experimental Investigation*, Angleterre, Cambridge University Press.

