

**REPÉRER ET ANALYSER LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES
PAR LES ÉLÈVES RÉPUTÉS « FAIBLES LECTEURS » AU COLLÈGE :
PROPOSITIONS DE TÂCHES ÉCRITES POUR LA FORMATION ET L'ÉVALUATION DU
LECTEUR**

Dominique LEDUR

Haute Ecole Galilée (ISPG - IESP)

Séverine DE CROIX

Haute Ecole Léonard de Vinci (ENCBW – IESP)
Université catholique de Louvain (CEDILL)

La recherche présentée ici porte 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. Plus précisément, elle vise l'expérimentation d'outils de formation du lecteur qui puissent parallèlement aider l'enseignant de français à établir un diagnostic. Ces outils 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. Deux tâches de ce type ont pu être expérimentées : la production d'une note critique de lecture d'une part, la rédaction d'une scène de lecture dont l'élève est le héros d'autre part. L'article est largement consacré à la description de l'expérimentation menée ainsi qu'à l'analyse des résultats. Il débouche sur une comparaison avec le questionnaire de lecture qui vise à analyser les spécificités et les effets de différents types de tâches d'exploitation et d'évaluation de la lecture. Enfin, cette recherche a permis d'esquisser une typologie de quelques difficultés de lecture que l'enseignant pourra convoquer afin d'analyser les écrits produits par ses élèves au moyen des outils proposés.

1. INTRODUCTION

Cet article entend apporter une contribution à l'analyse et au diagnostic en situation de formation des difficultés rencontrées par les élèves réputés « faibles lecteurs » dans la compréhension/interprétation des récits de fiction. Notre projet vise à présenter quelques exemples d'outils de formation des lecteurs au début du collège susceptibles d'aider l'enseignant à établir un diagnostic des difficultés.

Les outils que nous avons sélectionnés, parmi d'autres tâches possibles, sont la production d'une note critique de lecture et la rédaction d'une scène de lecture dont l'élève est le héros. Dans les pages qui suivent, nous définirons d'abord le modèle de lecture auquel nous nous référons ; nous décrirons, ensuite, chacune des tâches et le contexte de son expérimentation. Enfin, nous procéderons à l'analyse des difficultés observées dans les productions des élèves.

2. DEFINITION DES COMPOSANTES EN INTERACTION DANS L'ACTE DE LECTURE

Il importe tout d'abord de préciser la conception de la lecture à laquelle nous souscrivons. A la suite de Jocelyne Giasson (1997), de Roland Goigoux (1997), l'on peut considérer 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 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 opérations mentales (décodage, identification de mots, anticipation, inférence, sélection pertinente d'informations et

intégration dans un tout cohérent, métacognition...) et de modes de lecture (lecture linéaire, tabulaire, rétroactive ; lecture détaillée ou survol ; silencieuse ou à voix haute...). 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)¹. 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.

3. DE QUELQUES EXEMPLES D'OUTILS DE FORMATION ET D'ÉVALUATION DU LECTEUR

Pour évaluer les compétences en lecture des élèves, les auteurs de diverses recherches ont mis au point des enquêtes, des tests, des épreuves conçus comme des outils de recherche. Mais, dans sa classe, l'enseignant nous paraît souvent bien démuni pour mesurer dans le temps les compétences et difficultés de ses élèves. Aussi notre projet consiste-t-il à proposer et à expérimenter quelques tâches susceptibles de l'aider à établir un diagnostic.

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. L'enseignant comme le chercheur sont donc contraints d'analyser les difficultés de compréhension par le biais de « médiations »² écrites ou orales telles que la tâche de rappel, le résumé, la fiche de lecture... Ces médiations 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 ? En dépit de ce doute inhérent à la nature même de l'acte de lecture, nous choisissons de recourir à deux tâches d'écriture pour révéler les difficultés de construction sens et contribuer à la formation du lecteur. La première consiste en la production d'une note critique de lecture. Celle-ci présente l'avantage de donner l'occasion à l'élève de faire part de sa compréhension/interprétation du texte en toute autonomie, sans guidage de l'enseignant. Mais, dans la perspective d'une identification des blocages et difficultés, il nous semble également important d'évaluer la lecture en invitant les élèves à une réflexion sur l'activité de lecture elle-même. A cette fin, nous préconisons, comme deuxième tâche, le recours à la tâche réflexive suivante : écrire une scène de lecture dont l'élève est le héros au terme de la lecture d'une nouvelle résistante. Ces deux productions partagent une même caractéristique : il s'agit de tâches globales, ouvertes, susceptibles de solliciter la compétence interprétative des élèves³.

Nous avons mené deux expérimentations auprès de différents groupes d'élèves en début de collège : l'une a porté sur la note critique de lecture ; l'autre sur la rédaction d'une scène de lecture. Il est à noter que la seconde expérimentation a permis d'une part de soumettre aux élèves en aval de l'épreuve un questionnaire à orientation sociologique et réflexive (complément d'information pour l'analyse des scènes de lecture) et d'autre part d'établir une comparaison, pour la lecture du même support, avec un questionnaire de lecture. Nous

¹ En somme, nous nous inscrivons dans l'approche langagière et culturelle de la lecture développée notamment par Gérard Chauveau (1997), André Ouzouliás (2004) ou Roland Goigoux (1997).

² Notons à ce propos que l'ensemble des programmes de français d'application en Communauté française de Belgique recommandent d'évaluer la lecture par le recours à des « médiations » entendues comme

³ D'autres tâches globales sont évidemment possibles. Nous pensons particulièrement au journal de lecture ou à la collecte de traces écrites lors de la lecture d'un texte par dévoilement progressif. Ces tâches nous paraissent intéressantes en ce qu'elles intègrent l'erreur, les tâtonnements, les questions, comme étapes de la construction du sens. En effet, dans ces contextes, le texte complet n'est pas encore découvert.

décrivons ci-après les deux tâches, le questionnaire sociologique et le questionnaire 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 et épreuves, distinctement. Des conclusions plus générales et, faut-il le préciser, provisoires, reposant sur une comparaison des résultats obtenus à l'issue des différentes épreuves, sont proposées ensuite.

3.1. Contexte et description de la première tâche : une note critique de lecture

La première tâche consiste en la production d'une note critique. Ce genre d'écrit peut avoir pour objet l'ensemble des produits ou manifestations culturels (films, disques, livres, concerts, spectacles, expositions...). Notre choix s'est évidemment porté exclusivement sur les récits de fiction. La note critique de lecture est un texte composite qui comprend une partie informationnelle (références et éventuellement prix de l'ouvrage), une partie narrative (sélection partielle d'informations d'ordre référentiel) et une partie argumentative (un certain nombre d'éléments appréciatifs destinés à convaincre le lecteur de lire ou de ne pas lire le texte).

La réalisation d'une note critique de lecture vise ici en priorité à questionner la façon de lire et d'apprécier un texte littéraire. Cette tâche de lecture/écriture globale nous paraît favoriser le travail autonome de construction du sens, et ce non seulement dans la partie narrative. Il nous semble que l'appréciation portée sur le texte est, à plus d'un égard, la manifestation d'une forme de compréhension/interprétation.

La production d'une note critique de lecture a été proposée à propos d'un récit bref, une nouvelle de Régine Detambel, intitulée « Le Pont du diable », extraite du recueil *Solos*⁴. Cette nouvelle présente, à nos yeux, les qualités suivantes : elle met en scène des adolescents ; selon le principe clé de nombreuses nouvelles, elle tient le lecteur en haleine et exploite l'effet de chute ; l'interprétation de cette chute reste ouverte. Ce texte appartient clairement à ce que Catherine Tauveron (1999) appelle les « textes résistants » : il pose un problème de compréhension/interprétation susceptible d'engager un conflit interprétatif.

Deux classes de 2^e et 3^e⁵ se sont prêtées à cet exercice d'écriture. La première, fréquentée par un public relativement peu favorisé sur le plan socioculturel, est issue d'une école située à proximité de Bruxelles ; le deuxième établissement est implanté dans une commune bourgeoise de la capitale belge.

Les enseignants ont remis aux élèves quatre exemples de notes critiques rédigées par de jeunes lecteurs, et publiées dans des magazines. Les élèves ont en outre reçu le texte de la nouvelle « Le Pont du diable », qui était accompagné de la consigne de travail suivante : « Rédige une note critique de cette nouvelle. Ton texte pourrait paraître dans un magazine d'adolescents. Il comptera une vingtaine de lignes ». Les élèves ont disposé de deux

⁴ DETAMBEL R. (1996) : Le Pont du diable, dans *Solos*, Paris, Gallimard (Page blanche), pp. 5-11.

Stéphanie, une jeune fille d'environ 19-20 ans, tombe en panne devant l'église où elle a fait sa communion. S'abritant dans l'église afin de tenter de réparer sa mobylette, elle se souvient de quelques événements de son enfance. Stéphanie avait alors 10-11 ans ; elle préparait sa communion. Elle se souvenait particulièrement de Damien. Ce jeune garçon l'effrayait : il jouait de l'orgue, il aimait la statue du diable de l'église que tous les enfants craignaient, il était sorcier, il était toujours habillé de noir ... Un jour, Damien rejoignit Stéphanie sur le Pont du diable. Il voulut l'embrasser, elle se débattit et s'enfuit. Elle entendit le bruit d'une éclaboussure mais ne se retourna pas.

Stéphanie est tirée de ses souvenirs par le bruit d'une partition dont on tourne les pages et par l'apparition d'un jeune homme les bras tendus devant lui, le pas raide. Celui-ci lui rappelle l'épisode du Pont du diable. Stéphanie, effrayée, sort à reculons de l'église et se retrouve face à un groupe de jeunes gens qui attendent leur ami. Damien robuste, les mains chaudes et bronzées, une chevelure magnifique, sort à son tour et propose à Stéphanie de les accompagner au cinéma ; celle-ci refuse. Le lendemain, Stéphanie retourne à l'église pour récupérer sa trousse à outils. Elle raconte sa rencontre au curé qui lui assure que Damien est mort noyé au Pont du diable, il y a 8 ou 9 ans.

⁵ En Belgique, l'enseignement fondamental compte 6 années. Dans l'enseignement secondaire, les années sont comptées de manière croissante : 1^{re}, 2^e, 3^e...

périodes de cours (deux fois 50 minutes) pour découvrir les notes critiques, lire la nouvelle et rédiger le texte attendu. La production n'a pas été évaluée de manière certificative.

Il faut remarquer que le genre même de la note critique n'a pas fait l'objet d'un travail préparatoire dans ces classes. Les exemples de notes critiques ont été fournis aux élèves à titre d'exemples de textes-jumeaux, mais ils n'ont pas été exploités collectivement par les enseignants. Quant à la précision de la situation de communication dans laquelle devait s'inscrire la production, elle nous semble susceptible d'aider les élèves à se représenter la tâche.

3.2. Analyse des notes critiques de lecture

Quelles difficultés de lecture rencontrées par les élèves nous révèlent ces notes critiques de lecture ?

Convaincues que la lecture d'un texte peut être définie comme une construction de sens réalisée dans un contexte particulier à propos d'un texte spécifique, nous ne pouvons ignorer, même si nous n'en avons pas de trace explicite, que les pôles du **contexte** et du texte auront sans doute constitué des obstacles pour certains élèves. En effet, le temps imparti a peut-être été trop court pour certains, d'autres ont peut-être éprouvé des problèmes de concentration dans le lieu même de la classe. Il est également possible que d'aucuns se soient peu investis dans la tâche vu l'absence de projet personnel de lecture/écriture et d'évaluation certificative.

Le texte pose, quant à lui, plusieurs problèmes de compréhension : la fin en suspens, la perturbation de l'ordre chronologique du récit, les informations (apparemment) contradictoires livrées par le texte, les lieux d'indétermination du texte qu'il est difficile d'intégrer dans un tout cohérent. Notons, à titre indicatif, quelques pièges du récit qui créent des leurres, des confusions : l'évocation du diable qui suit étroitement la description « satanique » de Damien autorise un rapprochement possible entre les deux personnages, mais ce rapprochement reste implicite ; l'épisode du pont du Diable constitue l'un des lieux de résistance du texte : le bruit de l'éclaboussure entendu par Stéphanie est-il celui de la chute de Damien, de ses sabots ou de son sac ? La fin de la nouvelle est à la fois un lieu de résolution et de contradiction : Damien est-il mort noyé, il y a 8 ou 9 ans, poussé par-dessus le parapet, comme le déclare le personnage du curé ? Si Stéphanie a bien rencontré Damien, cela signifie-t-il qu'il est « revenu » de la mort ? Mais pourquoi alors paraît-il si robuste, bronzé, vivant à la sortie de l'église en compagnie de ses amis ? Stéphanie s'est-elle trompée à propos de l'identité du jeune homme rencontré ? Le texte dit qu'elle ne reconnaît pas sa silhouette. Il porte pourtant le même prénom et fait une allusion explicite à leur passé commun.

Ces quelques exemples montrent assez clairement que le contexte et principalement le texte ont mis l'élève face à un défi pour tenter une interprétation qui intègre un maximum d'indications du texte sans réduire sa complexité. Toutefois, dans le cadre de ce travail, nous nous sommes essentiellement penchées sur les difficultés liées au pôle du **lecteur**. L'analyse des copies nous révèle quatre catégories de difficultés rencontrées par les élèves-lecteurs. A nouveau, il nous paraît important de signaler que certaines difficultés relèvent de la construction de sens en lecture alors que d'autres peuvent provenir d'une représentation floue du genre à produire ou d'une gestion problématique de l'activité résumante. Seul un entretien au terme de la production de la note critique aurait permis de clarifier l'origine et la nature de la difficulté.

Une première difficulté semble liée au processus de la **sélection** et de la **liaison des informations éparpillées dans le texte**.

En effet, certains élèves ne rendent pas compte des deux ancrages temporels du récit : une partie essentielle de l'histoire est passée sous silence. Cédric⁶, par exemple, se focalise entièrement sur les événements passés et ne prend pas du tout en compte la rencontre ultérieure des personnages, alors âgés d'une vingtaine d'années. A-t-il dès lors bien compris que la tension dramatique de l'histoire qui nous est racontée tient en grande partie aux liens entre ces deux plans temporels ?

Chez d'autres auteurs de notes critiques, la sélection partielle et arbitraire d'informations relatives au portrait du personnage de Damien empêche la compréhension fine du texte. Ainsi, les personnages évoqués par Stéphanie⁷ (une élève) ne semblent exister quasi que par quelques-unes de leurs actions. Celles-ci ne font pas ressortir le côté énigmatique du personnage de Damien ; sa complexité n'est nullement soulignée. Or, comme nous l'avons montré, les éléments relatifs à l'étrangeté du personnage de Damien, les rapprochements possibles avec le diable, les informations contradictoires révélées à son propos dans la fin du texte (mort/vivant, diction saccadée, le pas raide, les bras devant lui/ les mains chaudes et bronzées, la robustesse, la chevelure magnifique) sont incontournables pour proposer une interprétation du texte. La sélection et/ou la mise en relation d'éléments textuels ne s'avère pas pertinente dans un certain nombre de copies.

Une deuxième catégorie de difficultés paraît relever des **structures cognitives**, et plus particulièrement d'un manque de **connaissances textuelles**. Ainsi, plusieurs élèves n'identifient pas le genre du récit. Or, le cadrage générique est déterminant dans l'activité de construction du sens car il crée un horizon d'attentes relatives à la présence de thèmes, de personnages, de scènes typiques... Certes, nous n'avons pas demandé aux enseignants de travailler le genre de la nouvelle fantastique avant la production de la note critique, mais notre choix s'est porté sur ce genre parce qu'il nous semble relativement familier des élèves, tout au moins dans son illustration cinématographique. Or, l'examen des productions des élèves révèle que ce repérage ne va pas de soi.

Stéphanie gomme, par exemple, tous les éléments fantastiques du texte dans son résumé suspensif et traite l'intrigue comme un récit réaliste. Quand elle écrit qu'**il y a beaucoup de détails avant qu'on n'arrive au sujet principal de l'histoire**, comprend-elle que tout ce qu'elle nomme « détails » constitue sans doute la base de la résistance même du texte à une interprétation monosémique ? Quelques élèves risquent une hypothèse générique, mais celle-ci paraît souvent approximative, floue, voire erronée. Ainsi, Antoine parle d'une **nouvelle surprenante** et d'une **histoire satanique**, Cédric d'**histoire d'épouvante**, Anne-claire de **nouvelle à suspense**. Les catégories conceptuelles de classement que sont les notions de types et genres ne sont pas encore bien installées ; cela handicape les élèves dans la construction du sens.

Mais les erreurs qui interpellent le plus sont sans doute celles qui mettent en cause la compréhension générale ou qui induisent une interprétation abusive. Celles-ci semblent aussi s'expliquer par l'absence de certaines connaissances textuelles.

Ainsi, un nombre important d'élèves semble ignorer que l'interprétation de la chute de certains textes reste ouverte. Cette caractéristique paraît entrer en contradiction avec leurs représentations du fonctionnement même d'un récit. Quelques élèves se livrent d'ailleurs à une reconstruction qui va plus loin que le texte lui-même et qui comble (sans doute davantage que le texte ne le veut) les blancs du récit. C'est le cas, par exemple, de Mathieu qui précise : **Stéphanie, une jeune fille de 18 ans, se rend compte avec l'aide du curé, qu'elle s'est rendue coupable d'un crime malgré elle, celui de Damien, un copain avec**

⁶ La note critique de Cédric est reproduite en annexe 1.

⁷ La note critique de Stéphanie est reproduite en annexe 2.

qui elle a fait sa première communion et qui l'avait toujours effrayée avec ses tours de magie et ses idées morbides et qu'elle a fait tomber dans l'eau sous le pont du Diable.

On semble percevoir chez Mathieu l'attente d'un dénouement clair, non polysémique du texte. C'est sans doute ce qui fait qu'il déplore la fin banale. Autre exemple, Aurélie présente comme une méprise de la part de Stéphanie le fait de reconnaître Damien quelques années plus tard dans l'église : **Quelqu'un entra, Stéphanie le prit pour Damien.** Cette déformation lui permet évidemment de rendre la fin rationnelle.

La troisième catégorie de difficultés est liée aux deux premières et met en évidence la non-maitrise d'un autre processus : **l'inférence**. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'interprétation de la chute de cette nouvelle est ouverte. De nombreuses questions restent donc en suspens, particulièrement en ce qui concerne l'identité de Damien. Ces interrogations appellent des inférences. Certains élèves, comme nous l'avons montré, isolent certains indices au détriment d'autres qu'ils passent sous silence et figent l'interprétation. Mais d'autres élèves confient leur désarroi : **Si vous aimez ne rien comprendre à la fin des histoires, celle-ci est faite pour vous. [...] Cette nouvelle n'est pas trop agréable à lire et je n'ai pas envie de savoir la suite.** Mathieu n'émet aucune hypothèse de sens, le processus de l'inférence lui est à ce point étranger qu'il pense qu'il s'agit d'un extrait. D'autres encore, comme Anne-Claire, jugent la fin trop banale, simple, attendue. N'est-ce pas le signe que ces élèves n'ont pas perçu la nécessité d'inférer et qu'ils considèrent les paroles du curé comme la résolution explicite de l'intrigue : Damien est mort ? Cette difficulté pourrait s'expliquer de plusieurs façons : la maitrise défaillante de ce processus, la pratique exclusive ou dominante d'activités de lecture qui visent l'extraction d'informations explicites des textes, l'absence de familiarisation avec des textes résistants qui posent un problème de compréhension/interprétation.

Le quatrième et dernier type de difficulté, moins inhérent il est vrai à l'activité de lecture elle-même, nous paraît se manifester dans l'incapacité à produire la **verbalisation écrite d'un raisonnement**. L'exemple le plus significatif est le texte de Marie⁸. Cette élève s'en tient trop largement aux informations littérales du texte ; sa note critique contient très peu de reformulations personnelles. Marie n'effectue aucune inférence, aucun lien explicite entre les parties du texte. Les élèves qui partagent cette difficulté avec Marie ne questionnent pas le récit, n'anticipent pas la possibilité de résistances dans un texte. Leur représentation de la lecture semble se définir comme une soumission du lecteur aux droits du texte. Les droits du lecteur paraissent secondaires, voire niés ; celui-ci ne participe pas activement à l'élaboration du sens. Peut-être ces élèves ont-ils longtemps été confinés dans un mode de lecture courante, peut-être ont-ils appris à reproduire l'analyse interprétative de l'enseignant ? De telles habitudes les rendraient démunis quand la tâche demandée suppose la mobilisation de compétences interprétatives.

3.3. Contexte et description de la deuxième tâche : la rédaction d'une scène de lecture

La deuxième tâche expérimentée consiste en l'écriture d'une scène de lecture dont l'élève est le héros. Par scène de lecture, nous entendons 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. Lors de recherches antérieures (De Croix et Ledur, 2002 et 2006), nous avons en effet pu constater que les scènes de lecture constituent une thématique largement exploitée par les auteurs de littérature de jeunesse, qu'elles prennent en compte les composantes majeures de l'acte de lecture et peuvent dès lors devenir des supports possibles pour une familiarisation avec l'univers du livre ou un enseignement explicite de la lecture dès les premiers apprentissages - des propositions d'activités ont pu être formulées à ce propos.

⁸ La note critique de Marie est reproduite en annexe 3.

A nouveau, nous choisissons de faire effectuer la production d'une scène de lecture dont l'élève est le héros 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 »⁹, qui présente notamment à nos yeux les qualités suivantes : elle met en place une tension dramatique qui tient le lecteur en haleine ; la fin se caractérise par un habile retournement (effet de chute) 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, 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...

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 amène l'élève à développer sa conscience métacognitive. Il est à noter que le genre de la scène de lecture nous paraît moins formalisé que celui de la critique ; cet aspect, ainsi que le caractère volontairement flou des consignes, permet aux élèves d'investir la production comme ils le souhaitent et favorise une lecture participative.

Une classe de 1^{re} accueil¹⁰ (13 élèves) a accepté d'expérimenter cette deuxième tâche d'évaluation de la lecture. Les élèves qui la composent entament leur scolarité secondaire dans une école implantée dans une commune de Bruxelles peu privilégiée sur le plan socio-économique. 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...). Nous ne perdons pas de vue que les résultats dépendent en partie de ce travail régulier de familiarisation, de remédiation et d'accompagnement à la lecture. Il importe de préciser à ce stade que l'expérimentation de la scène de lecture a été pensée dans une démarche comparative : en effet, une autre classe du même établissement scolaire, suivant le cours de français avec la même enseignante, s'est vu proposer la lecture de la même nouvelle à propos de laquelle un questionnaire de lecture a ensuite été soumis.

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 Gravel¹¹, dans le but d'y repérer quelques composantes de la lecture et surtout de se familiariser avec la scène de lecture. Les élèves sont invités à relever dans le texte les indices qui nous renseignent sur ce que le

⁹ KASSAK Fr. (1995) : *Iceberg*, dans *Qui a peur d'Ed Garpo ?*, Champs-Élysées (Série noire, 2241).

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'avait fait souffrir mais qu'elle voulait accepter tel qu'il était 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 week-end dans la villa de sa famille à Bouville. Et qu'il entreprend 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.

¹⁰ La dénomination « classe d'accueil » correspond aux classes de début de collège qui accueillent des élèves n'ayant pas obtenu leur Certificat d'études de base au terme de la scolarité primaire.

¹¹ GRAVEL Fr. (1993, 2003 rééd.), *Klonk*, Québec, Editions Québec/Amérique / Hachette Livre.

héros pense de la lecture, sur la façon dont il s'y prend pour aborder le récit que lui a prêté son ami, 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 : l'importance de la représentation mentale, l'influence de l'environnement physique et de l'entourage, le rôle des structures affectives, la formulation d'hypothèses sur la suite ou sur le sens de mots inconnus...¹² 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 les élèves une réflexion métacognitive sur la lecture en général et sur leur propre activité de lecteur en particulier.

Les élèves ont ensuite découvert la nouvelle et 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, les élèves ont été amenés à remplir le questionnaire « Quel lecteur es-tu ? »¹³. Celui-ci vise à la fois le recueil d'informations de type sociologique (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 en œuvre par l'élève pour comprendre la nouvelle « Iceberg » et enfin, sur les difficultés éventuelles rencontrées dans cette entreprise (mise à 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.

3.4. Analyse des scènes de lecture

La production d'une scène de lecture¹⁴ 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'analyse. Un certain nombre de constats et de questions semblent converger avec ceux posés au départ des notes critiques de lecture.

Tout d'abord, plusieurs élèves, comme Sam, Michaela, Anaïs, Elliot, Alexandre, évoquent les **difficultés lexicales**¹⁵ 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 elle-mêmes ont parfois gêné tout autant la compréhension que le mot lui-même ; citons par exemple celle du terme « iceberg ».

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 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 ;***

¹² Pour une analyse plus détaillée de cette scène de lecture, nous renvoyons le lecteur à l'article de De Croix et Ledur (2006).

¹³ Le questionnaire est reproduit en annexe 4.

¹⁴ Quelques scènes de lecture sont reproduites en annexe 5.

¹⁵ A ce propos, G. Ivey (2002 : 35) 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, nous tenons à 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 limiter à la seule question lexicale.

j'essayais de comprendre, mais je n'y arrivais pas (Samyra). Il nous 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 d'une confusion des personnages. 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 13 élèves, 8 garçons et 5 filles. Ils ont entre 12 et 15 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)¹⁶.

Le premier résultat qui nous interpelle est que 7 d'entre eux éprouvent des difficultés à lire un livre entier. Par rapport à la nouvelle « Iceberg », 11 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 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

¹⁶ Les chiffres qui figurent entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves qui sont concernés par l'information précisée.

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 notre attention : 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 processus. De plus, les récits qu'ils lisent occasionnellement n'appartiennent peut-être que rarement à la catégorie des textes résistants.

3.5. Contexte et description de la troisième tâche : répondre à un questionnaire

Plus fermée que les deux précédentes, la troisième tâche expérimentée dans le cadre de cette recherche 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, nous avons 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 questionnaire¹⁷ 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 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. En revanche, les questions ouvertes rapprochent davantage le questionnaire des autres tâches d'écriture expérimentées. Par ailleurs, les termes utilisés dans le questionnaire diffèrent parfois de ceux du texte, ce qui accroît la difficulté de la tâche.

Comme précisé plus haut, cette tâche a également été proposée à une classe de 1^{re} accueil comptant 14 élèves (7 filles et 7 garçons). Les cours de français y sont dispensés par la même enseignante que dans la classe où nous avons expérimenté 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.

¹⁷ Le questionnaire de lecture est reproduit en annexe 6.

L'objectif de cette troisième 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.

3.6. Analyse des réponses à un questionnaire de lecture

Contrairement au constat posé dans certaines recherches récentes¹⁸, l'extraction d'informations explicites s'avère parfois très difficile pour plusieurs élèves : si tous 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 sociologique et réflexif (« Ma façon de lire "Iceberg" de Fred Kassak »)¹⁹.

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 5 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, 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 : 6 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.

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

¹⁸ En particulier l'évaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la 3^e année de l'enseignement secondaire par le Ministère de la Communauté française de Belgique (2005 : 9) : « lorsqu'il s'agit de repérer dans le texte une information explicite à un endroit précis du texte, les élèves semblent à l'aise ».

¹⁹ 12 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.

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 nous 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^e 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 nous semble que l'analyse des réponses au questionnaire de lecture fait apparaître les constats suivants : lors de la première lecture et analyse, nous avons eu l'impression que les élèves y révélaient une lecture plus performante que dans les scènes de lecture ; mais cet effet de lecture est dû, nous 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 nous avons pu croiser au questionnaire de lecture. En particulier, nous sommes interpellées par le décalage entre la performance des élèves et le discours qu'ils tiennent sur leur propre compréhension, sur leur activité de lecteur. Seuls 3 élèves sur 14 disent ne pas avoir compris la fin de la nouvelle ; alors que les résultats du questionnaire laissent entendre que 13 d'entre eux ne cernent pas la véritable identité de Georges. Cet exemple nous 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.

4. ANALYSE COMPAREE DES TÂCHES DE FORMATION ET D'EVALUATION DU LECTEUR

Venons-en à présent à la comparaison des types de tâches expérimentées. La note critique de lecture présente sur ce plan de nombreux points communs avec la scène de lecture : toutes deux nous apparaissent comme des tâches globales, complexes, fonctionnelles – la scène de lecture se distinguant de surcroît par une dimension métacognitive. Face à ces évaluations ouvertes, 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 maîtrise 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 nous avons 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. 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 a 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 nous paraissent laisser plus de place à la prise de conscience et à la verbalisation explicite du travail actif du lecteur.

Dans ces tâches ouvertes (la note critique ou 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 conventions sont assez précises pour rejoindre les usages sociaux et les contours, suffisamment flous pour permettre au scripteur d'y entrer par le biais qu'il souhaite. Comme le précise G. Ivey (2002 : 37), « 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 ». La possibilité qu'offrent la note critique ou la rédaction d'une scène de lecture de se fixer des buts réels (pensons par exemple à la diffusion de notes critiques par le biais de magazines, de revues, de sites internet...), de rejoindre les pratiques sociales nous paraît de nature à accroître le degré de motivation pour la lecture et d'engagement dans la tâche proposée. Par ailleurs, les deux tâches globales expérimentées se présentent comme des démarches d'apprentissage qui visent l'accès au texte par sa problématisation (et non par un questionnement préalable) ; elles donnent véritablement à problématiser le texte et l'activité du lecteur (dans le cas de la scène de lecture).

Si le caractère global et complexe de ces 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 nous l'avons 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, nous formulons 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 lecture²⁰. Sans doute des médiations orales de la

²⁰ A cet égard, 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 à 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

lecture permettraient-elles de repérer d'autres types de difficultés, d'avoir accès à d'autres informations.

5. VERS L'ELABORATION D'UNE TYPOLOGIE DES DIFFICULTES EN GUISE DE GRILLE DE LECTURE

Dans la dernière partie de cet article, nous souhaiterions adopter le point de vue de l'enseignant et répondre à la question qu'il se pose sans doute : comment utiliser ces outils de formation et d'évaluation du lecteur ? Comment poser un diagnostic au départ de ces tâches ?

Notre réponse sera prudente pour deux raisons. Tout d'abord, en classe, il nous semble important de ne pas hâter les conclusions à la suite d'une évaluation de la lecture. Au contraire, nous sommes convaincues qu'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 nous l'avons montré, le contexte, les difficultés d'un texte particulier, la médiation écrite²¹ 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 nous 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.

Compte tenu de ces précautions, nous présentons ci-après, à l'issue de l'analyse des productions des élèves, un outil perfectible susceptible d'être utilisé par les enseignants pour repérer et analyser les difficultés de lecture des élèves au collège. Comme on le constatera, le modèle de lecture proposé en ouverture de cet article nous a largement guidées dans l'élaboration de cette grille diagnostique.

Une première catégorie de difficultés observables dans les tâches proposées a trait au manque de familiarisation des élèves avec les textes de fiction, et plus particulièrement avec les textes résistants. Rappelons que les lecteurs réguliers de romans constituent une minorité des élèves qui se sont prêtés aux expérimentations. Or la compétence lecturale 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.

La non-maitrise ou l'absence de mise en œuvre des principaux processus de lecture constituent une deuxième catégorie de difficultés de lecture observables dans les productions des élèves. Ces obstacles peuvent concerner le décodage, la représentation mentale, la mémorisation et le traitement des informations, les inférences, la liaison d'indices, la mobilisation des connaissances antérieures et l'émission d'hypothèses.

Certains lecteurs peuvent éprouver des difficultés à identifier des mots, à les saisir globalement par l'œil ou à les décomposer pour les déchiffrer, à établir la relation entre

orales de la lecture, déboucherait peut-être sur de meilleurs seuils de performance chez les élèves issus de l'enseignement professionnel.

²¹ Nous avons en effet constaté, dans les trois expérimentations menées, 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 (note critique ou 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)...

phonème et graphème, à diminuer le temps de fixation d'un mot ou de la partie 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 la fonction instrumentale de la lecture et qui ont une incidence directe sur la construction du sens du texte. En effet, plus le décodage sollicite l'activité cognitive du lecteur moins son attention est susceptible de se porter sur le sens du message.

D'autres lecteurs ne voient aucune image quand ils lisent. Ce problème de représentation mentale entrave la compétence interprétative qui nécessite au moins l'identification, la sélection, la mise en relation et la mémorisation d'informations pertinentes disséminées dans le texte. Certains lecteurs sont, en outre, sont peu à l'aise quand ils doivent inférer, rendre explicite ce qui est implicite, combler les blancs d'un récit. Il n'est pas rare non plus de rencontrer des lecteurs qui ne mobilisent pas les connaissances antérieures susceptibles de les aider dans la compréhension d'un texte. Il peut s'agir de connaissances générales sur le monde, sur la langue, sur les textes... Cette catégorie de lecteurs se trouve, par exemple, confrontée à des difficultés d'ordre lexical ou d'identification générique. Or le repérage d'un genre crée un horizon d'attente et soutient le travail de compréhension. Enfin, certains éprouvent des difficultés à anticiper la suite d'un récit en utilisant des indices du texte ou en faisant appel aux stéréotypes du genre, aux codes culturels.

Ignorer la diversité des modes de lecture (lecture détaillée, sélective, globale, sémiotique...) et leur adéquation à certains projets/contextes est aussi susceptible de gêner la compréhension. Nous avons en effet constaté que plusieurs lecteurs sautent les passages difficiles et s'orientent prioritairement vers la recherche de réponses situées à un endroit précis du texte. Or la lecture sélective d'un récit est une stratégie peu efficace dans la quête des significations possibles d'un texte.

Un autre type de difficultés, principalement repérables dans les tâches à dimension métacognitive, réside dans les stratégies utilisées pour construire le sens du texte. Certains lecteurs ne relèvent pas les passages importants pendant qu'ils lisent et n'effectuent aucun retour au texte pour vérifier des informations au terme de la lecture. De telles opérations sont pourtant indispensables, notamment pour traiter l'information, la stocker afin de se construire une représentation mentale conforme à l'univers du récit.

Enfin la dernière catégorie mise à jour dans ce travail concerne la difficulté à proposer une interprétation personnelle du récit et à produire la verbalisation d'un raisonnement. Ces lecteurs reproduisent souvent littéralement des fragments du texte sans effectuer de liens et se soumettent aux droits du texte, renonçant aux droits du lecteur, à l'activité du « lectant » (Picard, 1986).

6. CONCLUSION

Cet article voulait tenter de répondre à une interrogation de plus d'un enseignant de collège dans le domaine du repérage des difficultés en lecture : quel outil mettre en place ? quelle tâche proposer ? pour former quel lecteur ? prélever quelles informations ? repérer quelles difficultés ? selon quelle procédure ?

La comparaison des résultats obtenus par le biais de la note critique, 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 nous 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 clé 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 nous 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, nous souhaitons toutefois plaider en faveur de la recherche d'une diversification et d'une complémentarité dans les types d'outils de diagnostic mobilisés.

BIBLIOGRAPHIE

- CHAUVEAU G. (1997) : *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Paris, Retz (Retz Pédagogie).
- DAUNAY B. (2002) : Les difficultés de lecture au collège : quelques interrogations, *Recherches*, 36, Lille, ARDPF, pp. 51-69.
- DE CROIX S. et LEDUR D. (2001) : Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités, dans COLLES L., DUFAYS J. -L., FABRY G. et MAEDER C. (Eds) : *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Bruxelles, De Boeck Duculot, pp. 252-258.
- DE CROIX S. et LEDUR D. (2002) : 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. et LEDUR D. (2006) : Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficultés à l'issue de l'enseignement fondamental », dans 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/>.
- GIASSON J. (1997) : *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck, pp. 32-35 (particulièrement).
- GOIGOUX R. (1997) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Editions du CNEFEI.
- IVEY G. (2002) : Pistes didactiques pour les lecteurs en difficulté... et pour les autres, *Caractères*, 7, Huy, Association belge pour la lecture, pp. 34-40.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE – SERVICE GENERAL DU PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF (2005) : *Evaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la 3^e année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires. Lecture*.
- OUZOULIAS A. (2004) : *Favoriser la réussite en lecture : les Maclé. Modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture*, Paris, Retz/CRDP de l'Académie de Versailles (Comment faire)..
- PICARD, M. (1986) : *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit (Critique).
- TAUVERON C. (1999) : Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, *Repères*, 19, Paris, INRP, pp. 9-38.