

## **Apprendre à lire par les scènes de lecture**

### **Propositions de pratiques à destination des élèves en difficulté à l'issue de l'enseignement fondamental**

**Séverine De Croix (Haute Ecole Léonard de Vinci – ENCBW – IESP)  
Dominique Ledur (Haute Ecole Galilée – ISPG)**

Dans le cadre de cette communication, nous nous proposons de présenter quelques pistes d'exploitation de scènes de lecture extraites de la littérature de jeunesse et de mettre en évidence les apprentissages qu'elles favorisent auprès d'un public d'élèves en difficulté dans la construction du sens en lecture à l'issue de l'enseignement fondamental. L'hypothèse qui sous-tend ce travail est que la lecture de scènes de lecture, en ce qu'elle permet de confronter les élèves à quelques représentations de l'acte lexique et d'initier des démarches réflexives à leur propos, constitue une piste privilégiée parmi d'autres pour familiariser des élèves réputés faibles lecteurs avec une activité peut-être étrangère à leur milieu familial et socioculturel et pour éveiller leur conscience par rapport au travail de compréhension/interprétation.

#### **1. Cadrage**

##### **1.1. De la nécessité d'un enseignement explicite de la lecture**

Roland Goigoux<sup>1</sup>, dans une étude consacrée aux élèves en grande difficulté de lecture, a montré que les performances en lecture dépendent notamment des pratiques d'enseignement, lesquelles développent très peu la conscience métacognitive des élèves. Il semble que de nombreux enseignants accompagnent, soutiennent la construction du sens de textes particuliers, travaillent tel ou tel aspect de la compréhension/interprétation d'un texte précis, mais que ces mêmes enseignants ne se livrent pas à un enseignement explicite de la lecture, comme si celle-ci disparaissait comme telle, se (con)fondait avec l'analyse littéraire du texte. En outre, le mode de questionnement des textes mis en place par les enseignants semble bien empêcher l'émergence de cette conscience des composantes de la lecture et des démarches efficaces pour comprendre et interpréter. En effet, dans un souci de simplification de la tâche, les enseignants se chargent bien souvent eux-mêmes de la vérification de la compréhension (notamment en posant des questions de compréhension littérale) alors que ce processus réflexif fait partie intégrante de l'acte de lecture. En procédant de la sorte, ils contribuent à renforcer l'utilisation par les élèves de la stratégie qui consiste à localiser dans le texte le passage qui contient des mots repris dans la question, stratégie peu efficace face à un questionnement global ou inférentiel. Le risque est grand dès lors de voir se cristalliser une conception erronée de la lecture chez les élèves. En somme, il semble que peu d'enseignants se livrent à un enseignement explicite de la lecture visant à

éveiller le degré de conscience des élèves par rapport aux différentes composantes de l'acte de lecture et à les doter à la fois d'outils pour évaluer leur compréhension et de stratégies pour réguler leur activité, c'est-à-dire l'anticiper, la vérifier, l'ajuster.

Or selon cet auteur, ce sont justement les compétences métacognitives qui, en lecture, différencient le plus nettement les lecteurs experts des lecteurs faibles. Ces derniers « n'ont pas une représentation claire de leur propre activité de lecture et ne savent pas comment s'y prendre »<sup>2</sup> ; « 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 »<sup>3</sup>.

Roland Goigoux est rejoint dans ce constat concernant le rôle des compétences métacognitives en lecture par d'autres études plus récentes. Une évaluation des compétences en lecture, menée en octobre 2004 par le Service général du Pilotage du système éducatif de la Communauté française de Belgique<sup>4</sup> auprès d'un échantillon représentatif de classes de 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire, montre notamment que de nombreux élèves, en particulier ceux issus de l'enseignement de qualification professionnelle, semblent éprouver de réelles difficultés dans des situations qui mobilisent particulièrement les compétences métacognitives (notamment dans des fonctions de contrôle) telles que :

- dépasser le traitement littéral et local de l'information ;
- retrouver une information si les termes de la question posée diffèrent quelque peu de ceux utilisés dans le texte ;
- rapprocher des éléments d'informations distants dans le texte ;
- découvrir des informations implicites, réaliser des inférences ;
- produire une verbalisation écrite personnelle d'un raisonnement ;
- retourner au texte pour vérifier ou valider ses réponses.

En somme, on retrouve chez ces élèves en grande difficulté de lecture une même ignorance des démarches efficaces pour comprendre un texte : la plupart du temps les démarches adoptées par ces derniers sont peu pertinentes et peu diversifiées.

Une autre étude, menée par P. Schillings, D. Poncelet et A. Lafontaine<sup>5</sup> quant aux conditions d'efficacité de pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture en 1<sup>re</sup> accueil<sup>6</sup>, semble sous-tendue par la même hypothèse selon laquelle l'enseignement explicite de stratégies de compréhension se traduit par une évolution positive des performances en compréhension mais aussi par des dispositions motivationnelles plus adéquates<sup>7</sup>. L'enseignement-apprentissage de telles stratégies implique justement d'amener les élèves à analyser leur fonctionnement de lecteur, et à travailler à un niveau métacognitif. Les conclusions auxquelles aboutissent les chercheuses incitent à poursuivre dans cette voie ; elles mettent notamment en lumière la nécessité de « développer

bien davantage le langage comme un outil de réflexion (...) sur sa propre expérience intellectuelle »<sup>8</sup>. Elles défendent l'idée que réfléchir sur ses démarches mentales n'est pas hors de portée des élèves en difficulté. A la différence des lecteurs experts chez qui de telles procédures sont généralement automatisées voire inconscientes, les élèves faibles lecteurs sont, semble-t-il, en demande de clarification de questions telles que « Comment j'identifie l'idée principale », « Comment je clarifie le sens d'un mot inconnu », « Comment je procède pour me souvenir »...<sup>9</sup> Cela présuppose, disent-elles encore, que soient enseignées des connaissances relatives à ces procédures, démarche peu habituelle dans les pratiques d'enseignement de la lecture auprès d'un public en difficulté.

On le voit, la métacognition semble bien être un processus incontournable pour devenir un lecteur accompli. Mais que recouvrent au juste les compétences métacognitives en lecture ? Selon Roland Goigoux, évaluer sa propre compréhension suppose d'avoir construit un ensemble de connaissances métacognitives (connaissances relatives au lecteur, aux tâches et aux stratégies de lecture) et de procédures métacognitives de régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte, contrôler la compréhension...) »<sup>10</sup>. Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine associent les stratégies métacognitives à un contrôle continu par le lecteur des processus mentaux qui lui permettent de diagnostiquer des difficultés de traitement du texte à lire. Selon les auteurs des *Cercles de lecture*<sup>11</sup>, la mise en œuvre de quatre stratégies devrait aider les lecteurs à établir ce diagnostic : il s'agit de la prédiction (hypothèses sur la suite du texte), du questionnement (formulation de questions sur le passage lu), de la clarification (explication du sens d'un mot inconnu) et du résumé (formulation de l'idée essentielle du passage).

Si Jocelyne Giasson<sup>12</sup> définit aussi la métacognition comme cette conscience d'une perte de compréhension, elle propose en outre d'initier l'élève à identifier les stratégies de dépannage, de récupération du sens. Jocelyne Giasson suggère, entre autres, d'établir la liste des stratégies utilisées par les différents lecteurs face à un même problème. Il s'agira de réviser cette liste au fur et à mesure et d'en garder une trace en classe. Mais il nous semble qu'au-delà du diagnostic et de la remédiation, Roland Goigoux apporte une nuance supplémentaire au concept. Selon lui, « les aides métacognitives regroupent toutes les tentatives du maître pour faire ressentir à l'élève la nature de l'activité qu'il doit prendre en charge (le convaincre en actes, qu'il en a les moyens). Elles visent à la fois à un élargissement du répertoire des stratégies utilisées (et/ou utilisables) et à une régulation *on line* en cours d'activité »<sup>13</sup>. Parmi celles-ci, on peut distinguer « les aides à la planification (anticipation) de l'activité en cours et les aides au contrôle de l'activité en cours et à l'ajustement (ou vérification) de celle-ci »<sup>14</sup>.

## **1.2. De scènes de lecture dans la littérature de jeunesse à l'élaboration d'un modèle de lecture**

Développer les compétences métacognitives de l'élève-lecteur suppose bien sûr de s'entendre sur les composantes de la lecture qui feront l'objet d'un tel travail. A la suite de Jocelyne Giasson<sup>15</sup>, de Roland Goigoux<sup>16</sup>, nous considérons 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 sujet-lecteur et au contexte. Le sujet-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...). En outre, il met en œuvre un certain nombre de processus ou opérations mentales (identification de mots, anticipation, inférences, sélection pertinente d'informations et intégration dans un tout cohérent, métacognition...). Le texte programme des modalités de lecture : 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 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 (intervention des pairs, de l'enseignant pendant la lecture, lecture à haute voix...), psychologiques (intentions de lecture) ou physiques (temps, lieu). 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. L'appréciation nous apparaît elle-même comme une manifestation de l'implication du sujet-lecteur en même temps que de sa compréhension/interprétation.

Nous l'avons montré précédemment : un enseignement explicite de la lecture ne peut faire l'économie d'éveiller le degré de conscience des élèves par rapport à ces différentes composantes de l'acte lexique. Or, les nombreuses scènes de lecture présentes dans la littérature de jeunesse révèlent l'intervention de ces variables. Lors d'une première recherche<sup>17</sup>, nous avons constitué un corpus de scènes de lecture et vérifié la présence dans celles-ci d'une évocation des différentes composantes de la lecture littéraire. Il s'est avéré 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 un enseignement explicite de celui-ci dès les premiers apprentissages. Les stratégies des lecteurs faibles ou experts y sont explicitement mises en scène. Certes, il est peu fréquent qu'elles contiennent l'éventail complet des aspects qui entrent en jeu dans la lecture. De plus, le caractère non ordonné de la rencontre de ces variables rend peu aisée la progression des apprentissages. Mais les scènes de lecture présentent d'autres avantages. Elles représentent une forme de médiation culturelle indispensable pour les publics d'élèves qui ne sont pas

en contact régulier avec le livre. 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. En cela, elles proposent une initiation, une familiarisation avec l'univers du livre ; elles permettent, dans certains cas, une identification ; elles déculpabilisent car elles donnent 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 et nous faisons le pari qu'il n'en sera que plus efficace. Par jeu de miroir, ces scènes sont, en effet, susceptibles de favoriser ultérieurement chez l'élève une réflexion en abyme sur ses propres pratiques de lecture, mais ce transfert demande à être interrogé. C'est pourquoi nous y reviendrons dans la dernière partie de cette communication.

En guise de conclusion avant de formuler quelques propositions d'exploitation des scènes de lecture, il nous semble essentiel, comme le précise Jeanne-Antide Huyhn dans son article intitulé « Écriture d'invention et identité du sujet lecteur »<sup>18</sup>, de « conduire les élèves à développer des pratiques réflexives de la lecture afin de leur faire prendre conscience de leurs propres comportements de lecture, de les confronter à ceux d'autres lecteurs, dans la classe et dans la littérature, pour élargir le champ de leur curiosité et des possibles en lecture, favoriser le partage de la réception des textes et ainsi déployer leur subjectivité ». L'exploitation de scènes de lecture nous semble constituer une étape possible vers la réalisation de cet objectif.

## **2. Apprendre à lire par les scènes de lecture : propositions de pratiques de classe**

Nous nous proposons dans la deuxième partie de cette communication d'approfondir les dispositifs d'exploitation des scènes de lecture de façon à susciter une démarche réflexive chez les élèves en difficulté de lecture à l'issue de l'enseignement primaire sans perdre de vue la dimension de la participation affective.

### **2.1. Lire une/des scène(s) de lecture et faire émerger les composantes de la lecture**

Une première piste d'exploitation consiste à lire une/des scène(s) de lecture dans le but d'y repérer avec les élèves quelques composantes de la lecture. Parmi les nombreux textes possibles, une scène se prête particulièrement bien à cette exploitation, dans la mesure où un grand nombre de composantes majeures y sont évoquées : cette scène est extraite du roman de l'auteur québécois François Gravel, intitulé *Klonk*<sup>19</sup> et réédité chez Hachette Jeunesse en 2003. Le héros de ce roman, un adolescent de 14 ans comme tous les autres, se trouve immobilisé pendant de longues semaines à la suite d'un accident. Sa rencontre avec Klonk, 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 que nous proposons de travailler n'excède pas trois pages, on peut en proposer la lecture d'une traite aux élèves. Cette première découverte du texte n'a d'autre but que de permettre d'en construire une compréhension globale (limitée aux personnages et au lien qui semble les unir, à l'appréhension des éléments principaux de la trame narrative) et de permettre une première expression des réactions ou impressions des élèves (ont-ils déjà eu le même genre de sentiment que le héros par rapport à la lecture de livres de fiction ? se retrouvent-ils dans ce portrait de lecteur ? ont-ils déjà vécu le même type d'expérience d'identification aux personnages d'une histoire ?). Lors d'une deuxième lecture de la scène, 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. »<sup>20</sup> 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 connaîtrais pas... »<sup>21</sup>

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 »<sup>22</sup>. 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 que c'était un peu moins pire. Et puis je n'étais pas obligé de lire toute la première histoire d'un seul coup »<sup>23</sup> ; d'autre part il mobilise le processus de la formulation d'hypothèses sur le sens des mots inconnus au départ du contexte « Klonk 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 »<sup>24</sup>. Le processus de la représentation mentale affleure également dans cette scène : « Klonk 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. »<sup>25</sup> 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 ! »<sup>26</sup>

Une fois que le travail de relecture a permis de faire émerger ces quelques composantes de la lecture, celles-ci peuvent être réorganisées avec les apprenants au sein d'un modèle en construction. Certes, c'est essentiellement au fil des rencontres avec les textes (notamment des fictions métanarratives) que l'enseignant peut effectuer une pause réflexive et amplifier un tel modèle qui permet de garder trace des éléments qui interviennent dans la lecture entendue comme construction de sens. Mais, on le voit ici, une alternative est toutefois possible (et même encouragée auprès d'un public de faibles lecteurs) qui consiste, à partir d'une scène de lecture isolée ou d'un groupement de textes, 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). Relativement aux modalités d'aide à apporter aux élèves en difficulté de lecture, on pourrait en effet penser avec André Ouzoulias « qu'un dispositif d'intervention intense, concentré dans le temps (...), est susceptible de produire des effets proportionnellement plus importants que les actions différenciées habituelles plus « distribuées », sans pour autant s'y substituer, au moins pour les élèves faibles lecteurs »<sup>27</sup>.

## 2.2. Apparié des scènes de lecture et des représentations iconiques de la lecture

Un deuxième exercice que nous illustrerons brièvement dans le cadre de cette communication, consiste à apparié de courts extraits de 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. L'activité proposée peut servir à faire émerger quelques composantes de la lecture. Mais cet exercice peut également être conçu comme un réinvestissement, une réactivation du modèle découvert.

Citons quelques exemples concrets. La première de couverture de *Klonk*<sup>28</sup> tout comme l'illustration de Fred Bernard<sup>29</sup> dans *Le livre de bibliothèque* mettent toutes les deux en images le processus d'identification. Le personnage de Klonk, en train de lire, devient partiellement invisible tant il est absorbé (au sens littéral) par sa lecture ; tantôt cow-boy, tantôt pirate, tantôt astronaute, le petit lecteur de Fred Bernard change de costume selon de genre de récit dans lequel il est plongé. Ces représentations iconiques pourraient être appariées à l'extrait de *Lord John*<sup>30</sup> dans lequel Alex, lancé dans la lecture d'un roman passionnant de Harry Dickson, décrit en ces mots son aventure : « J'ai de nouveau décollé. J'ai traversé l'espace, le temps, j'ai franchi à toute allure le mur immatériel de l'impossible, je me suis retrouvé à deux mille ans de moi-même, de mon âge, chez Namuman, chez Baal, chez Moloch, dans l'Égypte fastueuse des pharaons, dans la froide éternité de leurs pyramides flanquées en plein soleil ... »<sup>31</sup>.

Autre exemple : la première de couverture des *Combustibles* d'Amélie Nothomb qui représente des livres jetés au feu pourrait être appariée à un extrait qui met en scène les représentations de la lecture . C'est notamment le cas dans *Klonk* de François Gravel : comme nous l'avons mentionné précédemment, le narrateur appartient à une famille où le lire n'est pas très valorisé et lui-même se demande s'il est possible de lire un roman seulement pour le plaisir.

## 2.3. Ecrire et analyser un souvenir de lecture

Une troisième piste d'exploitation des scènes de lecture consiste à écrire et à analyser un souvenir de lecture. Nous empruntons cette idée à Yves Reuter qui, dans le cadre d'une introduction aux théories et à la didactique de la lecture-écriture, sollicite des souvenirs de lecture-écriture d'étudiants de licence en Sciences de l'Éducation avant de leur proposer de les examiner<sup>32</sup>.

De notre côté, cette activité d'écriture et d'analyse d'un souvenir vise non pas l'appropriation de théories pointues mais l'amorce d'une réflexion sur les composantes de la lecture ; elle constitue une occasion de s'interroger sur son rapport à la lecture, de cerner son profil de sujet-lecteur. Il s'agit toutefois de limiter la portée de l'analyse d'un souvenir situé dans un espace-temps



déterminé puisqu'un changement de posture peut créer un clivage entre le présent et le passé.

Concrètement, les élèves sont invités à rédiger en classe deux souvenirs de lecture d'une vingtaine de lignes chacun : un bon (le meilleur) et un mauvais (le pire) souvenir. Celui-ci peut être emprunté au contexte scolaire ou extrascolaire. La consigne est volontairement ouverte. Nous laissons entrer les scripteurs dans leur texte 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) ; la description la plus précise possible du souvenir de cette scène de lecture (contexte de lecture, objet lu, étapes du souvenir...) mêlée à l'explication de l'appréciation de ce souvenir. Il importe en outre de veiller à ce que l'investissement même dans l'écriture reste assez léger de façon à éviter la surcharge cognitive et d'installer un climat de confiance indispensable pour accepter le principe de l'auto-analyse. Celle-ci ne doit en aucun cas entraîner un jugement moral ; les observations doivent exclusivement porter sur le fonctionnement de l'acte de lecture.

Juste avant le passage à l'acte d'écriture, nous demandons aux élèves de mettre en commun quelques idées d'éléments qui interviennent dans l'appréciation positive ou négative d'un souvenir de lecture (contexte, intérêt pour le genre, connaissance préalable du thème ...). Nous pouvons aussi lire quelques scènes de lecture fictionnelles ou l'une ou l'autre production d'élèves des années antérieures. Ces démarches visent non à orienter l'activité d'écriture, mais à construire avec les élèves une représentation de la tâche à accomplir.

Au terme d'une oralisation éventuelle de ces souvenirs de lecture, les productions sont relevées et conservées par l'enseignant. Chaque élève analysera l'un de ses souvenirs lorsque le modèle de la lecture aura été construit à partir de la découverte de scènes de lecture issues de la littérature de jeunesse. Il s'agit toutefois de limiter la portée de l'analyse des souvenirs parce que ceux-ci témoignent d'une posture ancienne et ne sont plus nécessairement le reflet de la compétence, du profil actuel du lecteur. En effet, comme le précise Yves Reuter, il s'agit de franchir un pas important « en évitant de confondre texte et sujet ou, au moins en ne considérant pas le texte comme le reflet fidèle de la compétence du sujet, voire de ses manques [...] »<sup>33</sup>. Par ailleurs, comme le dit Annie Rouxel, « Le sujet lecteur est fait d'un feuilletage identitaire qui correspond à des postures latentes, disponibles en fonction des textes et des situations »<sup>34</sup>.

L'objectif de cette activité est de construire un rapport opératoire au modèle de la lecture. Comme le dit Yves Reuter, il s'avère essentiel que les théories étudiées en cours « ne demeurent pas des objets externes, sacralisés et/ou considérés comme utiles uniquement en formation, sans relation avec les pratiques, sans fonctionnalité clairement définie, sans rapport avec des problèmes à résoudre. »<sup>35</sup> Dans le contexte de l'enseignement explicite de la lecture, il s'agit d'articuler réflexions modalisantes et expériences individuelles des élèves dans

l'espoir de développer progressivement une pratique réflexive chez les élèves (quel est/fut mon rapport à la lecture ? quels processus me posent problème face à la compréhension de tel texte ... ?) susceptible de les aider à prendre conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension.

#### **2.4. Ecrire une scène de lecture dont l'élève est le héros**

Une quatrième façon de travailler les scènes de lecture consiste à inviter les élèves à en écrire une dont ils sont le héros. Cette production est effectuée au terme et à propos de la lecture d'un texte résistant. Par textes résistants, nous entendons, à la suite de Catherine Tauveron, des textes « problématiques » qui obligent l'élève à mobiliser ses compétences interprétatives. Catherine Tauveron<sup>36</sup> distingue deux catégories de textes résistants : les textes réticents (source de problèmes de compréhension à cause de l'adoption d'un point de vue inattendu, de la perturbation de l'ordre chronologique, de l'enchâssement ou de l'intrication de plusieurs récits, de l'intertextualité, de l'effacement de relations de causes à effets, de l'éloignement des canons du genre, du masquage des valeurs, etc.) et des textes proliférants (sources de problèmes d'interprétation à cause de leur caractère ouvert, polysémique et donc susceptibles de se prêter à diverses interprétations).

Le choix d'un texte résistant nous paraît déterminant dans le cadre de cette activité. En effet, si toute lecture s'effectue dans un espace-temps et avec une intention, si toute lecture porte sur un texte précis et si toute lecture sollicite l'activité du lecteur, toutefois, les textes problématiques mettent davantage les aptitudes du lecteur à l'épreuve parce qu'ils offrent des résistances, ne se laissent pas saisir d'emblée, ne coopèrent pas, imposent la résolution de problèmes.

Dans le cadre de l'exercice que nous proposons, les élèves pourraient être invités à découvrir la nouvelle de Jacques Sternberg intitulée « Les trois clients » publiée dans le recueil *188 contes à régler*<sup>37</sup>. Ce récit met en scène deux hommes et une femme qui fréquentent quotidiennement un café. La présence de ces trois clients étonne et intrigue les habitués de ce café sans qu'il y ait pourtant de motif identifiable jusqu'au moment de l'incident. En effet, un soir, l'un des hommes brise son verre et les Martiens, regardant le sang couler, comprennent que cette femme et ces hommes n'appartiennent pas à leur monde.

Malgré l'apparente simplicité de cette courte nouvelle, ce récit relève bien de la catégorie des textes résistants. Le narrateur externe adopte un point de vue inattendu, celui des Martiens. Mais ce point de vue est masqué pendant tout le récit : Sternberg pratique de la rétention d'informations, répartit des indices ambigus à la surface du texte. Le point de vue est en outre surprenant parce qu'il n'est pas terrien (Les Martiens) et que la nouvelle s'éloigne des canons du genre de la science-fiction (aucune trace du genre avant la dernière phrase). Autre

difficulté, la compréhension de la chute nécessite une inférence sur l'identité des trois clients qui, désignés comme des étrangers, sont vraisemblablement des Terriens. De même, pour anticiper l'identité des Martiens désignés par l'expression « les habitués du café » ou « on », le lecteur doit aussi inférer leurs caractéristiques en renversant celles qui sont attribuées aux trois clients. En effet, si les Martiens s'étonnent que les deux hommes se parlent entre eux comme ils parlent à la femme, sans doute n'est-ce pas le cas chez eux. Enfin, le système de valeurs reste implicite. La portée symbolique, l'enseignement qui se dégage de la nouvelle pourrait être formulée de la façon suivante : Sternberg nous invite à réfléchir à la différence, à nos filtres culturels, à notre incapacité à nous penser, à nous concevoir étrangers.

Revenons à l'activité proposée aux élèves. Au terme de la découverte du texte de Sternberg, il est demandé à l'élève d'écrire une scène de lecture dont il est le héros. Celle-ci comportera une vingtaine de lignes, et insèrera des allusions aux différentes composantes de la lecture qu'il a mobilisées pendant la lecture de ce texte résistant. Sans doute, la plupart des lecteurs élaborent-ils une première représentation mentale des personnages en sélectionnant, mémorisant et liant les informations du texte ; sans doute, modifient-ils cette représentation mentale et procèdent-ils à une lecture rétroactive de ces mêmes indices à la suite de la révélation finale. Certains lecteurs mobilisent peut-être aussi leurs connaissances génériques sur la nouvelle et anticipent le retournement. Enfin, pour comprendre/interpréter la nouvelle, les lecteurs sont tenus d'inférer l'identité des trois clients et la portée symbolique du récit.

Dans cet exercice, la compétence interprétative de l'élève sera moins prise en considération que la clarté de la représentation de sa propre activité de lecture puisque l'objectif de cette proposition est une nouvelle fois d'entraîner l'élève à développer sa conscience métacognitive. Cette activité constitue évidemment une forme de réinvestissement du modèle de lecture découvert et construit au préalable.

## **2.5. Travailler une scène de lecture en dévoilement progressif**

Une dernière piste d'exploitation consiste à travailler une scène de lecture par la technique du dévoilement progressif. Le roman de Gudule, *Barbès blues*<sup>38</sup>, construit au départ d'une situation de lecture énigmatique pourrait en constituer le support. En effet, le garçon qu' aime Véra, l'héroïne principale du roman, demande à cette dernière de l'aider à cacher un ordinateur volé qui contient pour seul fichier le texte d'un roman policier en cours d'écriture, donc inachevé. Cette fiction policière au cœur d'un roman lui-même policier constitue le seul support dont dispose Véra pour remonter jusqu'à son auteur et lui restituer son œuvre. En d'autres termes, la scène de lecture qui parcourt ce roman s'apparente à un fil qu'il s'agit de tirer, de démêler pour parvenir au dénouement du récit. Pour cette raison, *Barbès Blues* nous paraît se prêter aisément au jeu du dévoilement

progressif du texte, chaque halte ou arrêt effectué dans la lecture permettant d'activer un processus, une composante du modèle de la lecture.

Voici à titre d'exemples quelques consignes de travail qui favorisent une telle exploitation. Un premier extrait permet de situer l'histoire et de mettre en place les éléments principaux de la trame narrative. « Il peut bien raconter ce qu'il veut, mon petit chéri, cacher un ordinateur volé, ce n'est pas anodin. (...) Je me secoue un bon coup et, dans la foulée, j'ouvre la mallette. Autant connaître tout de suite le visage de l'ennemi, ça évitera que mon imagination surchauffe ! Euh... qu'est-ce que je fais si des rangées de signes ou de chiffres codés s'affichent sous mon nez ? »<sup>39</sup>, s'inquiète l'héroïne. De la même manière que celle-ci cherche à anticiper le contenu informatique de l'ordinateur qu'elle a entre les mains, les élèves pourraient lors de cette première halte être amenés à formuler une ou plusieurs hypothèses sur le contenu du document. L'observation du paratexte peut venir à point comme ressource (essentiellement pour identifier le contexte policier qui semble se mettre en place et inférer à partir de là un type de document ou de contenu possible).

Un deuxième extrait apporte un indice supplémentaire, le titre du fichier unique contenu dans l'ordinateur : « Barbès blues ». A nouveau, les élèves sont amenés à prendre en compte cet indice, à le confronter à ceux déjà repérés dans l'extrait ou le paratexte (notamment le plan de Barbès, 18<sup>e</sup> arrondissement de Paris) pour imaginer comment terminer la phrase au milieu de laquelle s'est interrompu l'extrait : « 'Barbès Blues'. Curieux, on dirait le titre d'un... »<sup>40</sup>.

Le troisième extrait apporte tout d'abord la solution quant à la nature de ce fichier : il s'agit d'un roman. Ensuite, il présente l'héroïne en train d'entreprendre la lecture du premier chapitre du roman en question. L'interruption de la lecture après l'extrait du chapitre 1 du mystérieux roman lancera les élèves dans une troisième tâche : identifier le genre du récit dont ils viennent de découvrir l'incipit. En outre, la localisation sur la carte des rues évoquées dans ce début de récit, le repérage de quelques indices relatifs à l'atmosphère et aux lieux devraient permettre aux élèves de se représenter mentalement le récit et, par exemple, de transposer en dessin le décor de ce début de polar ainsi que le personnage du détective qui y est mis en place.

La découverte d'un quatrième extrait servira de vérification des propositions formulées quant au genre ; mais il permettra aussi de confronter les illustrations élaborées par les élèves au résumé que fait Véra du début de sa lecture. On peut ainsi, de fil en aiguille, progresser dans la découverte de cette scène de lecture en plusieurs épisodes : si le roman de l'ordinateur s'interrompt en plein suspense, à quoi est-ce dû ? sur quels indices l'héroïne va-t-elle pouvoir s'appuyer afin de retrouver le mystérieux auteur de ce roman ?, etc.

Cette cinquième activité présente comme double finalité de faire prendre conscience de certains processus de lecture et de les activer simultanément chez l'élève lui-même placé en situation de compréhension d'un récit.

### **3. Transférer les compétences métacognitives**

Les différentes propositions d'activités que nous venons de décrire ont en commun l'objectif suivant : découvrir et apprendre à réutiliser les composantes de la lecture. Bien sûr, le recours aux scènes de lecture ne constitue pas une fin en soi ; nous pensons qu'elles sont susceptibles de favoriser ultérieurement chez l'élève une réflexion en abyme sur son activité de lecteur. Toutefois une question subsiste : l'enseignement explicite de la lecture, notamment par l'exploitation des scènes de lecture, va-t-il faire l'objet d'un transfert dans les tâches fonctionnelles de lecture ?

Séverine De Croix et Jean-Louis Dufays ont montré, dans un article récent<sup>41</sup>, qu'un enseignement explicite de la lecture suscite progressivement chez les élèves une attitude plus réflexive sur leurs procédures de lecture et sur leur identité de lecteur. Cet enseignement leur permet d'être plus « outillés » pour parler de leurs lectures. Les auteurs ont, en effet, proposé dans plusieurs classes de rédiger un autoportrait de lecteur en guise de production initiale et une autobiographie de lecteur en production finale. Entre les deux activités de productions écrites, ont pris place des activités de structuration autour de scènes de lecture destinées à développer la capacité de l'élève à se percevoir, se décrire, se comprendre comme sujet-lecteur. La comparaison des productions initiale et finale a mis en évidence davantage de traces de métacognition dans l'autobiographie de lecteur. L'enseignement explicite de la lecture apparaît donc comme l'un des leviers possibles pour susciter la métacognition et la distance critique, même s'il convient de reconnaître que les « discours » tenus par l'enseignant, le travail récent effectué à partir de scènes de lecture ont influencé les productions finales.

Pour espérer un transfert à long terme, une première étape consiste, comme on vient de le voir, à multiplier les occasions de réinvestissement. Choisir des tâches proches des situations d'apprentissage permet d'automatiser l'activation de ces apprentissages. Mais ensuite, sans doute convient-il, comme le rappelle Marianne Frenay<sup>42</sup>, de placer l'élève dans des contextes nouveaux qui diffèrent des situations d'apprentissage antérieures. Pour mener à bien ces nouvelles tâches, il est indispensable que l'élève effectue un raisonnement par analogie, qu'il repère les caractéristiques identiques entre les deux situations afin de mobiliser ses connaissances déclaratives et procédurales antérieures.

Les deux propositions suivantes nous paraissent permettre la réactivation des composantes de la lecture sans que la consigne ne focalise explicitement l'attention des élèves sur le modèle. Ces activités nous semblent assez éloignées des situations d'apprentissage qui consistaient le plus souvent à

relever les composantes de lecture dans une scène de lecture (exercices 1 et 2) ou à exprimer les procédures et modalités de lecture mises en oeuvre par l'élève lui-même (exercices 3, 4 et 5). Ces activités devraient donc nous permettre d'observer si le transfert s'opère, si les ressemblances entre les contextes sont repérés. Ces tâches sont d'une part, l'élaboration des questions d'un défi-lecture et, d'autre part, la rédaction d'un journal de lecture.

Un défi-lecture consiste à inviter les élèves de plusieurs classes différentes à lire un ensemble de livres. L'idéal est que tous les participants lisent tous les livres, mais ce n'est pas indispensable. Au terme de la lecture, les groupes d'élèves vont s'affronter au cours d'un défi-lecture. Celui-ci consiste à répondre le mieux possible au plus grand nombre de questions et défis proposés par un groupe adverse. Ces questions et épreuves ont été préparées préalablement. C'est cette préparation qui retient notre attention. Une façon de vérifier s'il y a transfert du modèle de lecture serait d'examiner si les épreuves et questions portent exclusivement sur l'extraction d'informations explicites du texte ou si elles font appel à d'autres composantes de la lecture que sont l'émission d'hypothèses, la mobilisation de connaissances antérieures, les inférences, la liaison d'indices...

La deuxième tâche évoquée est le journal de lecture. Il s'agit de convier les élèves à s'arrêter environ cinq fois au cours de leur lecture et d'écrire un petit texte libre, intime d'une quinzaine de lignes. La consigne est volontairement ouverte afin de ne pas orienter le contenu de ces productions libres. Toutefois, la pratique du journal de lecture nous a permis de constater que nombreux sont les élèves qui évoquent le contexte de lecture, qui mentionnent les difficultés rencontrées, qui portent un regard critique sur leur « performance » ou sur certaines caractéristiques du récit, qui émettent des hypothèses sur la suite, qui sélectionnent des informations qu'ils souhaitent mémoriser, qui effectuent des inférences, des liens avec leur vécu... Cette tâche semble permettre la mobilisation des composantes de la lecture et une forme de pratique réflexive sur son activité de lecteur.

### **En guise conclusion**

Convaincues de la nécessité d'un enseignement explicite de la lecture pour contribuer au développement des compétences et de l'engagement du sujet-lecteur, nous avons proposé, dans le cadre de cette communication, plusieurs pistes d'exploitation de scènes de lecture, supports qui nous paraissent propres à éveiller la conscience des élèves par rapport au travail de compréhension/interprétation. Nous pensons en outre que ces démarches permettront d'aider peu à peu les jeunes lecteurs, dans une démarche ultérieure de transfert, à anticiper plus aisément la tâche qui leur incombe, à contrôler leur activité de construction de sens en cours de lecture, à réagir aux pertes du sens et à poser un jugement averti, notamment établi à partir de l'évaluation de leur propre pratique de lecture.

## Bibliographie

- DE CROIX, S. et LEDUR, D., « 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 DUFAYS, J.-L., « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », in ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, pp. 153-165.
- GIASSON, J., *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1997, pp. 213-215.
- GOIGOUX, R., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Editions du CNEFEI, 1997.
- HUYHN, J.-A., « Ecriture d'invention et "identité" du sujet lecteur », in ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* organisé par l'Université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne les 29, 30 et 31 janvier 2004, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, coll. « Didact français », p. 316.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE – SERVICE GÉNÉRAL DU PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF, *Evaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires. Lecture*, janvier 2005.
- OUZOULIAS, A., *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE. Modules d'approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture*, Paris, Retz / CRDP de l'Académie de Versailles, 2004, p. 32.
- REUTER, Y., « Intérêts et limites de souvenirs de lecture-écriture dans des formations en didactique du français », in DUFAYS, J.-L. et THYRION, Fr., *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants. Actes du séminaire et des journées d'études organisées par le CEDILL(UCL) et THEODILE (Lille III) en 2001-2002*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2004, pp. 33-44.
- ROUXEL, A., « La lecture est un retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée », in *Enjeux*, n°61, hiver 2004, p. 57.
- SCHILLINGS, P., PONCELET, D. et LAFONTAINE, A., *Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture : résultats d'une recherche menée en 1<sup>er</sup> accueil*, rapport de la recherche n°102/03, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, 2005.
- TAUVERON, C., « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », in *Repères*, n°19, 1999, pp. 19-20.

- TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A., *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck, 2001, pp. 117-118.

<sup>1</sup> GOIGOUX, R., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Editions du CNEFEI, 1997.

<sup>2</sup> *Id.*, p. 76.

<sup>3</sup> *Id.*, p. 85.

<sup>4</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE – SERVICE GÉNÉRAL DU PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF, *Evaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires. Lecture*, janvier 2005.

<sup>5</sup> SCHILLINGS, P. ; PONCELET, D. et LAFONTAINE, A., *Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture : résultats d'une recherche menée en 1<sup>er</sup> accueil*, rapport de la recherche n°102/03, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, 2005.

<sup>6</sup> Ce type de classe regroupe, en Belgique, des élèves qui n'ont pas obtenu leur certificat d'études de base à l'issue de l'enseignement primaire.

<sup>7</sup> Les résultats de cette recherche s'appuient sur l'expérimentation de deux dispositifs : l'enseignement de stratégies de compréhension d'une part ; la pratique du conflit interprétatif à l'intérieur de cercles de lecture d'autre part.

<sup>8</sup> *Id.*, p.13.

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> GOIGOUX, R., *Id.*, p. 92

<sup>11</sup> TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A., *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck, 2001, pp. 117-118.

<sup>12</sup> GIASSON, J., *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1997, pp. 213-215.

<sup>13</sup> GOIGOUX, R., *op. cit.*, p. 129.

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> GIASSON, J., *op. cit.*, pp. 32-35 (particulièrement).

<sup>16</sup> GOIGOUX, R., *op. cit.*, pp. 128-129 (particulièrement).

<sup>17</sup> DE CROIX, S. et LEDUR, D., « 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 ».

<sup>18</sup> HUYHN, J.-A., « Ecriture d'invention et "identité" du sujet lecteur », in ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* organisé par l'Université Rennes 2 et l'UFM de Bretagne les 29, 30 et 31 janvier 2004, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, coll. « Didact français », p. 316.

<sup>19</sup> GRAVEL, Fr., *Klonk*, Québec, Editions Québec/Amérique, 1993 et Hachette livre, 2003 (rééd.).

<sup>20</sup> *Id.*, p. 51.

<sup>21</sup> *Id.*, p. 52.

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> *Id.*, p. 53.

<sup>26</sup> *Id.*, p. 54.

<sup>27</sup> OUZOULIAS, A., *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE. Modules d'approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture*, Paris, Retz / CRDP de l'Académie de Versailles, 2004, p. 32.

<sup>28</sup> GRAVEL, Fr., *op. cit.*

<sup>29</sup> COLLECTIF, *Le livre de bibliothèque*, éditions Thierry Magnier, 2000, p. 43.

<sup>30</sup> BARONIAN, J.-B., *Lord John*, Bruxelles, Labor, 1996, coll. «Espace nord junior ».

<sup>31</sup> *Id.*, p. 38.



- 
- <sup>32</sup> REUTER, Y., « Intérêts et limites de souvenirs de lecture-écriture dans des formations en didactique du français », in DUFAYS, J.-L. et THYRION, Fr., *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants. Actes du séminaire et des journées d'études organisées par le CEDILL(UCL) et THEODILE (Lille III)* en 2001-2002, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2004, pp. 33-44.
- <sup>33</sup> REUTER, Y., *Id.*, p. 36.
- <sup>34</sup> ROUXEL, A., « La lecture est un retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée », in *Enjeux*, n°61, hiver 2004, p. 57.
- <sup>35</sup> REUTER, Y., *Id.*, p. 37.
- <sup>36</sup> TAUVERON, C., « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », in *Repères*, n°19, 1999, pp. 19-20.
- <sup>37</sup> STERNBERG, J., « Les trois clients », in *188 contes à régler*, Paris, Denoël, 1988, coll. « Présence du futur », pp. 331-332.
- <sup>38</sup> GUDULE, *Barbès blues*, Paris, Hachette Livre, 2001, pp. 25-30 (particulièrement).
- <sup>39</sup> *Id.*, pp. 19-20.
- <sup>40</sup> *Id.*, p. 25.
- <sup>41</sup> DE CROIX, S. et DUFAYS, J.-L., « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », in ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, pp. 153-165.
- <sup>42</sup> FRENAY, M., « Le transfert des apprentissages », in BOURGEOIS, E. (édit.), *L'adulte en formation*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 51.