

Faculté de philosophie, arts et lettres

**Les difficultés de lecture
au secondaire supérieur :
quelles spécificités
et comment y remédier?**

Auteur : Juliette Brack
Promoteur(s) : Jean-Louis Dufays
Lecteur(s) :
Année académique 2022-2023
Master [120] en langues et lettres françaises et romanes,
orientation générale à finalité didactique

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été rendue possible grâce à de nombreuses personnes que je souhaite mettre à l'honneur ici.

Je tiens tout d'abord à remercier mon promoteur, monsieur Jean-Louis Dufays pour le temps accordé à la lecture de mon mémoire, pour ses précieuses recommandations et justes conseils. Je souhaite également le remercier pour sa disponibilité tout au long de la réalisation de ce travail qui n'aurait pu être réalisé sans son aide et son expertise.

Merci également aux différents professeurs ayant répondu présents pour offrir leurs précieux témoignages concernant leurs pratiques et leurs vécus dans les classes. Ces réponses riches en authenticité permettent de comprendre la raison d'un tel mémoire. Je souligne ma reconnaissance envers Bruno Dinant, romaniste, professeur de français et romancier ayant également contribué à l'écriture de ce travail.

Merci à tous les professeurs passionnés et passionnants qui m'ont permis d'arriver jusqu'ici : professeurs de secondaire, d'université, maitres de stages. Ces personnes ayant forgé mon gout pour les lettres et mon envie de le transmettre font indirectement partie de la réalisation d'un tel travail.

Je remercie mes amis de la faculté de philosophie, arts et lettres, Adrien, Camille, Perrine, Sarah, Elodie et les autres, qui ont allégé ces années d'études par leur soutien et leur amitié.

Ensuite, je tiens à remercier chaleureusement ma famille proche, mes parents, Isabelle, Christian, mes frère et sœur, Valentin et Victorine, pour leurs conseils, leur patience et leurs encouragements tout au long de mon parcours universitaire et surtout lors de l'élaboration de mon mémoire. Je remercie particulièrement mes parents, mon oncle Stéphane, Adrien, ma marraine Laurence et mon parrain Vincent pour leurs relectures et corrections lors de la dernière ligne droite de la rédaction de ce travail. Enfin, je voudrais exprimer ma reconnaissance envers Adrien Beine pour son inconditionnel soutien durant mes années d'études.

Tables des matières

Introduction.....	1
Première partie La lecture : modélisation, enjeux et difficultés.....	3
1.1. Cadre théorique.....	3
1.1.1. Les théories de la lecture.....	3
1.1.1.1. Les différents modèles.....	4
1.1.1.1.1. Le modèle de Giasson : la compréhension comme interaction entre trois pôles (1990).....	5
1.1.1.1.2. Le modèle de Van Grunderbeeck : la compréhension comme interaction, initiée par une intention, entre un lecteur et un matériel écrit (1999).....	6
1.1.1.1.3. Le modèle de Cain et Oakhill : la compréhension et les facteurs qui l'influencent (2007).....	6
1.1.1.1.4. Le modèle de Goigoux et Cèbe : la compréhension en cinq ensembles de compétences (2007).....	7
1.1.1.2. La modélisation de Brunel, Dufays, Émery-Bruneau et Florey (à paraître).....	7
1.1.1.3. Lecture littéraire, lecture fonctionnelle.....	10
1.1.2. Les enjeux de la lecture.....	11
1.2. Les difficultés de lecture : état de l'art des recherches.....	14
1.2.1. Une variété de recherches et de typologies.....	14
1.2.1.1. Les différentes conceptions de Fijalkow (1996).....	14
1.2.1.2. Les quatre pôles de Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004).....	17
1.2.1.3. La typologie de Ledur et De Croix (2007).....	19
1.2.1.4. La classification de Dufays, Gemenne et Ledur (2015).....	20
1.2.1.5. La typologie de Brunel, Dufays, Emery-Bruneau et Florey (à paraître).....	21
1.2.2. Synthèse.....	22

1.2.2.1.	Difficultés liées au contexte	23
1.2.2.2.	Difficultés liées au lecteur.....	24
1.2.2.3.	Difficultés liées au texte.....	24
1.2.2.4.	Les élèves du secondaire supérieur.....	24
Deuxième partie Les difficultés spécifiques au secondaire supérieur et les solutions qu'on peut y apporter.....		26
2.1.	Une enquête auprès de professeurs du troisième degré de transition	26
2.1.1.	Résultats et analyse.....	27
2.1.1.1.	Les relations des élèves avec la lecture.....	27
2.1.1.2.	Les difficultés des élèves.....	28
2.1.1.3.	Remarquer les difficultés des élèves.....	29
2.1.1.4.	Évaluer la lecture par diverses procédures	29
2.1.1.5.	Gérer la motivation des élèves.....	30
2.1.1.6.	Aider à la compréhension et l'interprétation	31
2.1.2.	Conclusions du questionnaire.....	31
2.2.	Des recommandations issues de plusieurs sources.....	32
2.2.1.	Les didacticiens	32
2.2.1.1.	Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004)	32
2.2.1.2.	Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2019)	33
2.2.1.3.	Dufays, Dumont, Ledur et Wyns (2019)	36
2.2.1.4.	Conclusion.....	39
2.2.2.	Les manuels.....	39
2.2.2.1.	La collection littéraire « Lagarde et Michard » (1988)	40
2.2.2.2.	La collection « Parcours et référence » (2003)	41
2.2.2.3.	La collection « Objectif français pour se qualifier » (2021).....	46
2.2.2.3.1.	Résumer un texte informatif en cinquième secondaire	47
2.2.2.3.2.	Amplifier une nouvelle en cinquième secondaire	48

2.2.2.3.3. Les manuels destinés aux classes de sixième secondaire	49
2.2.2.4. La collection « Connexion français » (2020/2021)	51
2.2.2.4.1. Lire partager sa lecture et négocier en vue de présenter collectivement un roman	51
2.3.2.2.1. Relater un souvenir à la manière de...	53
2.2.2.5. Conclusion.....	54
2.2.3. Les commentaires des enquêtes PISA	55
2.2.3.1. Définition et évaluation	55
2.2.3.2. Pistes didactiques et recommandations	56
2.2.4. Les programmes	59
2.3. Des dispositifs pour améliorer les compétences des élèves	63
2.3.1. Les cercles de lecture	63
2.3.1.1. Les propositions de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2004).....	63
2.3.1.1.1. Schéma didactique d'un cercle de lecture.....	65
2.3.1.1.1.1. La préparation	65
2.3.1.1.1.2. La réalisation	65
2.3.1.1.1.3. L'évaluation	66
2.3.1.1.2. Un cercle de lecture <i>littéraire</i>	66
2.3.1.1.3. Un cercle d'idées.....	68
2.3.1.2. Les propositions de Guns (2022)	70
2.3.1.3. Les expériences de Hébert (2019)	72
2.3.2. L'exploitation des scènes de lecture	77
2.3.3. L'enseignement explicite.....	79
2.3.4. La lecture aidée par l'écriture.....	86
2.3.4.1. La fanfiction	87
2.3.4.2. Le journal de lecture	89
2.3.5. Focus sur la motivation des élèves.....	91

Conclusion.....	95
Annexes.....	97
2.4. Annexe 1 : Les activités d'exploitation des lectures	97
2.5. Annexe 2 : Réponses à notre questionnaire en ligne	98
2.6. Annexe 3 : Aperçu synthétique des propositions de Hébert.....	105
2.7. Annexe 4 : Transcription de l'interview avec Bruno Dinant.....	106
Bibliographie.....	107

Introduction

« Une lecture amusante est aussi utile à la santé que l'exercice du corps » (Kant)

« La lecture est une amitié » (Proust)

« Je n'ai jamais eu de chagrin qu'une lecture n'ait dissipé » (Montesquieu)

« Quand je pense à tous les livres qu'il me reste à lire, j'ai la certitude d'être encore heureux » (Jules Renard)

Reconnue comme une pratique essentielle de la vie, la lecture figure au cœur de l'apprentissage dès le plus jeune âge. Pourtant, si l'on en croit les chiffres des enquêtes internationales telles que PISA¹, les performances des élèves dans cette compétence ne progressent guère dans notre pays depuis bon nombre d'années. Cela tient bien sûr aux nombreuses difficultés que la lecture suscite, mais pour que les enseignants puissent les pallier, il leur revient de bien connaître les enjeux de cette activité et les différents processus qui peuvent constituer un obstacle pour les élèves.

La lecture étant une compétence transversale en milieu scolaire et au-delà, les difficultés que les élèves éprouvent méritent toute notre attention dans le cadre d'un mémoire en didactique du français.

Ce travail poursuit un double objectif. Il s'agit dans une première partie de cerner les composantes et les processus impliqués par la lecture lors de son apprentissage, puis lors de la pratique scolaire pour en dégager ceux qui posent des problèmes aux élèves du secondaire supérieur. Nous avons constaté à ce propos que de nombreuses recherches se sont attachées à mettre en avant les difficultés des élèves du secondaire inférieur sans se pencher sur celles qui persistent dans le degré supérieur. Notre travail se distingue donc par sa centration sur l'enseignement secondaire supérieur.

Plus précisément, dans une première partie, nous avons pour objectif de caractériser la lecture, ses enjeux et de présenter ensuite les résultats de diverses recherches quant aux difficultés des élèves. Différentes typologies sont exposées avant que nous puissions fournir, par souci de clarté, une synthèse de celles-ci.

La seconde partie de notre mémoire qui est la plus importante a pour objectif de rassembler une diversité de recommandations et de dispositifs didactiques permettant

¹ Il s'agit de l'acronyme pour « Programme international pour le suivi des acquis d'apprentissage ».

de résorber les difficultés de lecture des élèves. Elle se base sur des données récoltées via un questionnaire en ligne envoyé à des professeurs de cinquième et sixième secondaire de la filière de transition générale de Belgique francophone. Les enseignants pointent différentes difficultés qui touchent leurs élèves. Grâce à ces témoignages, il a été possible d'identifier les difficultés les plus prégnantes et ainsi proposer des pistes didactiques adéquates.

Ensuite, sur la base de travaux existants, nous avons dégagé diverses recommandations à appliquer dans l'enseignement de la lecture pour les élèves du degré supérieur de l'enseignement secondaire. Nous nous sommes alors basée sur plusieurs sources telles que les didacticiens, les manuels, les programmes et les coordinateurs des enquêtes PISA. Puis, nous avons explicité cinq dispositifs ou démarches qu'un enseignant peut exploiter pour remédier aux difficultés de ses élèves.

Première partie

La lecture : modélisation, enjeux et difficultés

1.1. Cadre théorique

Afin de comprendre les processus de lecture qui posent des difficultés aux élèves, il convient de poser un cadre théorique mettant en évidence les différentes conceptions dont la lecture a fait l'objet au fil du temps ainsi que ses enjeux. Il est ensuite nécessaire de délimiter l'objet de ce travail en distinguant la lecture littéraire et la lecture fonctionnelle. Ensuite, certaines typologies de difficultés de lecture seront exposées : nous évoquerons d'abord une typologie ancienne avant de présenter des travaux plus récents, communément admis au sein des didacticiens. Pour terminer, une synthèse issue de la comparaison des différentes typologies développées permettra la transition vers la seconde partie de ce mémoire.

1.1.1. Les théories de la lecture

Étant donné l'importance des enjeux de la lecture (qui sont détaillés plus loin dans ce travail), il est normal que de nombreux didacticiens et chercheurs se soient penchés sur la question de sa théorisation. Récemment, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a défini la lecture comme ceci² :

Lire, c'est comprendre, utiliser, évaluer des textes, réfléchir à leur propos, s'engager dans la lecture de textes pour réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et prendre une part active dans la société (Lafontaine et al., 2019, p. 11).

Bien que cette définition puisse sembler adéquate, elle ne met pas en avant les différents processus impliqués dans la pratique de la lecture. D'autres auteurs ont proposé des modèles théoriques permettant de comprendre ces processus.

² Cette définition est tirée du n° 41 de la revue « Les cahiers des Sciences de l'éducation » publié en décembre 2019, par Lafontaine, Bricteux, Hindryckx, Matoul et Quittre.

1.1.1.1. Les différents modèles

Adams et Starr (1982)³ passent en revue l'évolution des perspectives des chercheurs face à la pratique de la lecture. Ils détaillent les modèles des années 1980 et y pointent des problèmes qu'ils supposent résolus à l'heure actuelle.

Leur travail débute par la présentation des modèles traditionnels de la lecture. Ils remettent en question la théorisation de la lecture en tant que déchiffrage et ajoutent à celle-ci la capacité de compréhension. Adams et Starr avancent que, pour comprendre la pratique de la lecture, il faut la décomposer en sous-compétences : le lecteur doit être capable, selon eux, de traiter chacune des phrases particulières d'un texte afin de le comprendre entièrement, et pour comprendre chaque phrase, en comprendre chaque mot et en décomposer chaque lettre. Ils ajoutent cependant que cette manière de voir la lecture de façon hiérarchique pose question puisqu'il est possible de comprendre chaque syntagme d'un texte sans en comprendre le sens global. Comme le déclarent les auteurs dans leur article, ce modèle a entraîné des conséquences d'un point de vue didactique :

Pour les enseignants, cette analyse hiérarchique a fourni une structure rationnelle pour les programmes éducatifs : commencer par le bas, avec la reconnaissance de lettres isolées, et successivement travailler vers le haut pour atteindre les compétences de niveau supérieur (Adams, Starr, 1982, p. 695).

Plus tard, le modèle traditionnel hiérarchique a été mis en cause par l'hypothèse selon laquelle la lecture « est le processus qui consiste à extraire l'information du texte », ce qui implique que ce dernier n'est pas suffisant à lui-même : pour pouvoir lui donner du sens, le lecteur doit y ajouter certaines connaissances préalables. Les auteurs de ce nouveau modèle déclarent que la compréhension de chaque niveau de texte dépend autant de la compréhension des unités inférieures que des unités supérieures. Ceci implique un traitement du texte du haut vers le bas (*Ibid.*).

Adams et Starr traitent ensuite des modèles utilisant la théorie du schéma. Il s'agit de modèles qui utilisent davantage une dynamique d'interaction et non plus une vision unidirectionnelle et hiérarchique. Ces modèles appuient l'hypothèse selon laquelle le lecteur se représente ou organise sa lecture à l'aide de ses connaissances précédemment acquises. Finalement, ces modèles lient les dynamiques du haut vers

³ Ces auteures ont publié un article intitulé « Les modèles de lecture » dans la revue « Bulletin de psychologie ».

le bas et du bas vers le haut, et ajoutent l'idée d'un processeur central, chargé de fixer les buts interprétatifs du système.

Plus tard, Demont et Gombert (2004) caractérisent la lecture comme une activité complexe qui ne peut être définie par un seul type d'opérations cognitives :

De fait, elle implique la mise en œuvre coordonnée d'opérations de différentes natures mettant en jeu des habiletés générales (p. ex. attention, mémorisation, connaissances générales) et des habiletés spécifiques au traitement de l'information écrite. De façon générale, les modèles théoriques considèrent que l'acte de lire fait schématiquement appel à l'interaction de deux composantes essentielles dans le traitement de l'écrit : 1/une composante de traitement de bas niveau, la reconnaissance des mots écrits, et 2/une composante de traitement de plus haut niveau, la compréhension (c.-à-d. l'accès au sens avec intégration syntaxique, sémantique et textuelle) (Demont, Gombert, 2004, p. 246).

Dans sa thèse⁴, De Croix utilise la même décomposition de la lecture en deux processus distincts (reconnaissance des mots écrits/compréhension) afin de sélectionner les modèles qu'elle décrit. En effet, elle décide de se focaliser sur des modèles de la lecture en tant que compréhension et construction de sens, où le décodage apparaît comme une condition sine qua non du déroulement de l'activité plutôt que comme une composante de celle-ci (De Croix, 2010).

De Croix décrit quatre modèles de lecture différents qui ont exercé une influence particulière pour les travaux des didacticiens : les modèles de Giasson, de Van Grunderbeeck, de Cain et Oakhill, et enfin de Cèbe et Goigoux.

1.1.1.1.1. Le modèle de Giasson : la compréhension comme interaction entre trois pôles (1990)

Le premier modèle, dû à Giasson, se base sur trois variables : le texte, le lecteur et le contexte. La variable « lecteur » est composée de structures cognitives et affectives et de processus qui touchent aux connaissances, aux attitudes et à ce que le lecteur fait lors d'une lecture. Le contexte peut être psychologique, physique et social. Quant à la variable « texte », qui représente « le matériel à lire », elle peut être abordée sous trois angles : l'intention de l'auteur, le contenu et la structure du texte. Giasson distingue cinq types de processus :

- les microprocessus, qui servent à comprendre l'information d'une phrase;

⁴ La thèse de Séverine De Croix s'intitule « Comprendre et accompagner les élèves en difficulté au début du secondaire ».

- les processus d'intégration, grâce auxquels on effectue des liens entre les phrases;
- les macroprocessus, grâce auxquels on établit la cohérence générale d'un texte;
- les processus d'élaboration, qui sont responsables des inférences non prévues par l'auteur du texte;
- et les processus métacognitifs, grâce auxquels le lecteur gère sa compréhension, s'ajuste au texte et à la situation (*Ibid.*).

1.1.1.1.2. Le modèle de Van Grunderbeeck : la compréhension comme interaction, initiée par une intention, entre un lecteur et un matériel écrit (1999)

Le deuxième modèle, dû à Van Grunderbeeck, est semblable à celui de Giasson si ce n'est que la variable « contexte » y est remplacée par celle de l'intention du lecteur. Selon ce modèle, cette dernière influence sa motivation et son but dans son activité de lecture. Par ailleurs, Van Grunderbeeck développe trois activités psychiques du lecteur : l'activité visuelle, l'activité cognitive et l'activité métacognitive. La première est la captation de l'information par l'œil, la seconde concerne les opérations de tri, d'interprétation, d'anticipation et de mémorisation, et la troisième est celle qui permet au lecteur de contrôler sa lecture par des connaissances et des stratégies : les stratégies que l'on peut utiliser lors de l'identification des mots, lors de la compréhension du texte et celles auxquelles on recourt en fonction du but poursuivi ou pour s'adapter à une situation donnée (*Ibid.*).

1.1.1.1.3. Le modèle de Cain et Oakhill : la compréhension et les facteurs qui l'influencent (2007)

Dans leur modèle, Cain et Oakhill mettent en avant les catégories de facteurs qui influencent la compréhension à la lecture. Celles-ci comprennent 1° les compétences relatives au niveau du mot et de la phrase (celles phonologiques ou de décodage, lexicales et syntaxiques), 2° les compétences métalinguistiques et 3° les compétences au niveau textuel et discursif (relatives à la compréhension et la production de récits), qui consistent dans l'inférence et l'intégration ainsi que dans la compréhension et la perception de la structure narrative. Les deux chercheuses ont beaucoup travaillé sur la compréhension en lecture. Celles-ci concluent généralement en associant certaines compétences telles que la conscience phonologique et les compétences

d'identification de mots au développement précoce de la compréhension. En revanche, elles associent la compréhension d'histoires, les connaissances sur l'acte de lire et les stratégies de lecture à une meilleure compréhension chez les lecteurs plus âgés (*Ibid.*).

1.1.1.1.4. Le modèle de Goigoux et Cèbe : la compréhension en cinq ensembles de compétences (2007)

Selon Goigoux et Cèbe, la compréhension à la lecture dépend de cinq ensembles de compétences : des compétences de décodage (identification des mots écrits), linguistiques (syntaxe et lexique), textuelles (genres, ponctuation, énonciation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.), référentielles (connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) traité(s) dans les textes), et stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture). Les auteurs ajoutent que ces compétences sont utilisées de deux manières : par un traitement local, qui assure la compréhension des groupes de mots, et par un traitement global, qui assure la compréhension de l'ensemble du texte (*Ibid.*).

1.1.1.2. La modélisation de Brunel, Dufays, Émery-Bruneau et Florey (à paraître)

Brunel, Dufays, Émery-Bruneau et Florey caractérisent la lecture comme une pratique aux différentes composantes⁵ :

Il s'agit à la fois d'une activité *cognitive* qui consiste à traiter le sens des textes, d'une activité *culturelle et sociale* qui permet aux individus de partager des informations et des références, d'une activité *institutionnelle* dont les résultats dépendent largement du cadre dans lequel elle se déroule, et d'une activité *psychoaffective* qui mobilise une diversité d'émotions (Brunel, et al., à paraître, p. 34).

Les auteurs poursuivent et expliquent qu'en plus de ces diverses composantes, la lecture articule trois variables : le texte, le lecteur et le contexte. Le texte étant ce que l'auteur a investi tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu, le lecteur lui, mobilise des connaissances langagières, génériques, rhétoriques et des processus de lecture; et enfin le contexte est psychologique, social, et physique (*Ibid.*, p.34.). Ils précisent leur modélisation en détaillant les processus par lesquels passe le lecteur. Avant de parcourir un texte et de le lire, le lecteur passe par une phase d'orientation

⁵ Propos tiré d'un ouvrage à paraître intitulé *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale.*

préalable faite de finalisation (c'est-à-dire fixer les objectifs de la lecture : cognitifs, fonctionnels, psychoaffectifs, ludiques) et de précadrage (cerner les savoirs supposément adaptés au texte, issus de la mémoire du lecteur). Ensuite, lors de la lecture en tant que telle, le lecteur passe par la compréhension locale et la compréhension globale, voire une compréhension de second degré dans certains cas, toutes trois constituées de différents processus.

La compréhension locale est faite de la reconnaissance des mots, du passage de la construction syntaxique vers un sens référentiel, du passage du sens référentiel au sens symbolique. Ce dernier processus est réservé davantage aux textes littéraires et signifie en fait l'interprétation dans les limites des droits du texte, donc qui évite la surinterprétation. Enfin, le dernier processus est la lecture proliférante, où l'on s'abstient de fixer le sens des phrases dans un moule unique en mobilisant son imagination et sa subjectivité (*Ibid.*, p.37).

La compréhension globale quant à elle sollicite le passage des stéréotypes au sens : pour comprendre un texte dans sa globalité, les auteurs expliquent que le lecteur doit le référer à une expérience et y reconnaître des stéréotypes composés de conventions génériques et de représentations sociales à projeter sur les textes (*Ibid.*, p.37-38.). Le sens de la lecture est en continuelle construction, c'est-à-dire que ces stéréotypes sont provisoires et vont peu à peu s'organiser au sein d'un « macrotopic⁶ » qui englobe toutes les hypothèses du texte. Le second processus de la compréhension globale est le passage des macrotopics à la saisie du mode d'énonciation, qui consiste à déterminer si le texte est écrit au premier (sérieusement), au deuxième (avec distance, ironie, humour) ou au troisième (sur un mode ambivalent) degré. Les auteurs expliquent ensuite le processus de construction du cadre intratextuel qui consiste à complexifier le schème du texte et à déterminer la part de nouveauté de celui-ci (*Ibid.*, p.38). Lorsque le lecteur est confronté à des incertitudes dans la construction du sens, il peut choisir de préserver les indéterminations, en pratiquant la lecture suspensive. L'autre option est de résorber ces indéterminations autrement dit pratiquer le clichage du texte (cela signifie un colmatage des « blancs » par la créativité du lecteur). Les

⁶ Macrotopic est défini comme un scénario d'ensemble capable d'englober l'ensemble des hypothèses particulières (*Ibid.*, p.39).

auteurs expliquent que la lecture suspensive, qui consiste à percevoir les résistances et les proliférations d'un texte, devrait être stimulée dès le plus jeune âge (*Ibid.*, p.39).

Les auteurs développent ensuite les constructions du second degré, qui peuvent aboutir à une deuxième compréhension ou une interprétation. Ils avancent que lorsque le lecteur éprouve la nécessité de formuler un nouveau macrotopic face à trop d'indéterminations, deux possibilités s'offrent à lui : soit le nouveau macrotopic annule le précédent, soit il s'y ajoute (*Ibid.*, p.39). L'interprétation peut donc prendre des voies multiples : liée à des données internes ou externes au texte, elle peut être biographique, cotextuelle⁷, psychanalytique, inter ou architextuelle, sociohistorique, idéologique, mais aussi subjective lorsqu'elle mobilise des ressources cognitives, épistémiques, psychoaffectives, axiologiques, éthiques et socioculturelles.

Pour conclure, ces auteurs mettent l'accent sur le fait que tous ces processus sont concomitants et non successifs (*Ibid.*, p 40). En effet, lorsqu'il lit, le lecteur ne se sent nullement tenu d'agir avec méthode : il ne traite donc pas les opérations de lecture selon une chronologie particulière.

En somme, selon les chercheurs auxquels nous nous référons, la lecture est composée de trois opérations divisées en sous-processus : la compréhension, l'interprétation et l'appréciation. Les deux premières nous intéressent particulièrement dans ce mémoire.

Par ailleurs, il faut noter que la lecture qui est enseignée et pratiquée à l'école n'est pas la même que l'expérience ordinaire de la rencontre seul à seul avec le texte, car cette lecture scolaire est triplement médiatisée et orientée par le choix du professeur, les connotations liées au support et le contexte scolaire entier (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015).

Brunel, Dufays, Émery-Bruneau et Florey (à paraître) insistent également sur l'impact du mode de lecture adopté sur la construction du sens. La lecture peut ainsi être fonctionnelle ou littéraire, ordinaire ou scolaire, voire savante, et elle oscille

⁷ Le cotexte est défini par le dictionnaire de la langue française en ligne comme tel « Le cotexte, en linguistique, fait référence à l'ensemble des éléments qui entourent un texte ou une phrase spécifique. Il s'agit d'une notion clé pour comprendre et analyser la signification d'un énoncé. »

toujours peu ou prou entre l'activité rationnelle du *lectant*⁸ et l'activité psychoaffective du *lu* et du *lisant* (*Ibid.*).

1.1.1.3. Lecture littéraire, lecture fonctionnelle

Après avoir passé en revue différents modèles de lecture proposés par des chercheurs, il est nécessaire d'expliciter la différence qui est établie entre différents modes de lecture. En particulier, plusieurs chercheurs ont distingué la lecture fonctionnelle et la lecture littéraire.

Dufays, Gemenne et Ledur (2015)⁹ mettent l'accent sur le caractère faussement évident de cette notion. En effet, de nombreux auteurs l'abordent sans qu'il y ait de réel consensus sur sa théorisation, son utilité et sa pertinence. Cependant, tous semblent s'accorder à dire que la lecture littéraire est issue d'« une réévaluation du rôle du lecteur dans l'appréhension des textes, permettant d'ouvrir [...] à la "lecture plurielle" et de passer, pour emprunter l'expression de Thomas Aron (1987), "du texte interrogé au texte qui interroge" » (Daunay, 2007, p. 109).

Ensuite, Dufays, Gemenne et Ledur expliquent que la lecture littéraire ne concerne pas seulement « la lecture de la littérature » (Dufays et al., 2015, p. 13), ce qui est confirmé par les propos de Brunel, Dufays, Émery-Bruneau et Florey :

L'adjectif littéraire qui lui est assigné ne signifie en rien qu'elle soit réservée aux textes réputés littéraires ni qu'elle soit assimilable à un rapport exclusivement esthétique ou lettré aux textes. L'intérêt de cette notion réside au contraire dans son caractère intégrateur et dialectique, dans le fait qu'elle évite de dichotomiser les droits du lecteur et ceux du texte, l'émotion et la raison, la participation et la distanciation, l'éthique et l'esthétique, qu'elle soit applicable à toutes les lectures et qu'elle puisse servir de modèle à la fois pour décrire les lectures effectives et pour programmer didactiquement des activités de lecture (Brunel et al., à paraître, p.49).

Par ailleurs, dans un article concernant la lecture littéraire¹⁰, Dufays met en lumière l'enrichissement progressif de cette notion avant d'en définir la conception dominante qui trouve son origine chez Picard et qui conçoit la lecture littéraire comme

⁸ Les notions de « lectant, lu et lisant » signifient respectivement la personne qui fait preuve d'un esprit critique en se distanciant du texte, la personne qui laisse parler ses émotions et la personne physique qui lit le livre dans une situation concrète (Picard, 1986).

⁹ En 2015, ces auteurs ont publié un ouvrage intitulé *Pour une lecture littéraire*.

¹⁰ L'article de Dufays s'intitule « La lecture littéraire, une notion, un modèle, des performances. Vingt-cinq ans de travaux en didactique de la littérature ».

Un jeu qui alterne, combine et met en tension les modes de lecture associés au lu ou au lisant (la lecture-playing) et au lectant (la lecture-game), la lecture littéraire est conçue ici comme une activité dialectique ou oscillatoire (Dufays, 2019, p.3).

Cette caractérisation de la lecture littéraire comme un va-et-vient permet d'en faire un outil didactique pour éviter une posture trop axée sur le texte, qui ignorerait les « droits du lecteur », et une posture trop axée sur le lecteur, qui serait indifférente aux « droits du texte » (*Ibid.*, p.3). Dufays précise que ce va-et-vient serait en fait présent dans toute lecture, à des degrés divers et que la lecture littéraire n'est pas réservée à une élite lettrée, mais se distingue des autres formes de lecture par sa plus forte intensité et par sa réflexivité (*Ibid.*, p.3).

La lecture fonctionnelle, quant à elle, est celle qui est évaluée par les enquêtes PISA, elle est axée surtout sur le contenu informationnel et argumentatif du texte (Simard et al., 2019). Elle peut être analytique et/ou de survol. Cette dernière modalité s'applique pour repérer les thèmes, l'idée principale et les articulations essentielles d'un texte alors que la lecture analytique sert à comprendre un texte en profondeur.

Dans ce mémoire, nous nous intéressons autant à la lecture littéraire qu'à la lecture fonctionnelle étant donné leur importance complémentaire dans les classes. Ceci nous oblige à les considérer toutes les deux quand nous nous intéressons aux difficultés de lecture des élèves en cinquième et sixième années du secondaire de transition générale.

1.1.2. Les enjeux de la lecture

Les enjeux attachés à la pratique de la lecture sont considérables, c'est pourquoi un nombre important d'auteurs s'est proposé de les décrire à travers leurs articles et ouvrages.

En 2019, Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc¹¹ détaillent les quatre grandes finalités de la lecture : technique, culturelle, réflexive et psychoaffective.

Tout d'abord, la finalité technique qui comprend la compréhension par les élèves des textes qui les entourent et donc qui les familiarise avec les livres de manière générale. Ensuite, la lecture comprend une finalité culturelle importante, car l'école doit transmettre des codes, des textes, des connaissances à propos d'auteurs aux

¹¹ Leur ouvrage s'intitule *Didactique du français langue première*.

élèves pour les mener vers le savoir, la réussite scolaire, l'intégration socioprofessionnelle et culturelle. Une finalité réflexive, par ailleurs : la lecture permet aux élèves de mieux penser et comprendre différentes notions. Enfin, elle leur permet une construction de leur identité personnelle, une certaine émancipation psychoaffective, et un épanouissement.

Dans la même perspective, Wyns, Dufays, Dumont et Ledur concluent une étude consacrée au savoir-lire à travers le temps par une liste des enjeux de la lecture :

Favoriser la réussite scolaire, l'épanouissement de l'individu, la culture et la connaissance du monde, le sentiment d'appartenance collectif; développer le rapport au temps, aux savoirs, au monde, à soi, à autrui; développer la décentration, la réflexivité et l'esprit critique; développer l'imaginaire... tous ces objectifs sont fondamentaux et aucun ne peut être négligé, car ils se soutiennent mutuellement (Wyns et al., 2019, p. 16).

De même, Le Bouffant (1998)¹² associe trois enjeux à cette compétence¹³. Il souligne son rôle comme moyen des autres apprentissages, comme développement d'une relation personnelle à l'appropriation des textes et à la construction de significations et enfin, comme source et forme d'acculturation. Ce même auteur détaille l'importance de la lecture dans le développement de la personnalité du lecteur (Le Bouffant, 1998, p. 91). Il explique que la lecture offre aux élèves un effet de miroir face à des situations symboliques et leur permet de s'identifier à des personnages ou des sentiments, ce qui les aiderait à mieux se connaître, à savoir comment se comporter et répondre à leurs interrogations, d'où l'importance du choix des textes pour les enseignants. L'apprenant n'est pas soumis qu'à un principe d'identification, mais aussi à un principe de différenciation qui le construit tout autant (*Ibid.*, p. 92). Le Bouffant ajoute aux enjeux de la lecture la question de la personnalité culturelle de l'élève qui se construit par la diversité des informations et le cumul des rencontres que l'on recueille au cours d'une lecture (*Ibid.*, p. 92). Cet auteur évoque en outre l'enjeu du développement de l'imaginaire (*Ibid.*, p. 96). Il définit l'imagination comme un mouvement qui survient chez chacun lorsqu'il met en relation son propre univers et ses pensées avec l'univers proposé dans les écrits. Le chercheur finit par définir la lecture comme une pratique à différentes dimensions, dont une dimension

¹² L'ouvrage de Le Bouffant s'intitule *Lectures et lecteurs à l'école*.

¹³ Bien que cet ouvrage soit destiné à des professeurs de primaire, l'auteur met en avant les enjeux de la lecture qui s'appliquent autant aux jeunes enfants, qu'aux élèves de secondaire.

expérientielle par laquelle le lecteur mêle « sa connaissance du monde, sa propre spécificité culturelle, sa puissance émotionnelle, ses capacités intellectuelles et imaginatives » avec le texte (*Ibid.*, p.99).

Petitjean (2014)¹⁴ quant à lui, se concentre sur les enjeux de l'apprentissage de la littérature et distingue les enjeux suivants :

- l'appétence pour la lecture des textes littéraires;
- la participation à l'acquisition de compétences langagières;
- le développement du gout d'écrire et de la compétence scripturale;
- le développement du sens esthétique;
- la possibilité d'un enrichissement existentiel par la découverte de situations et de comportements humains;
- le développement de l'imaginaire et de la créativité;
- l'exercice du jugement et l'aiguïsement du sens critique;
- la connaissance de l'histoire;
- l'acquisition d'une culture générale (Petitjean, 2014, p. 3)

Pour conclure cet inventaire des enjeux de la lecture, il est important de rappeler la place importante de cette compétence dans les sept UAA (Unités d'Acquis d'Apprentissage)¹⁵ qui structurent aujourd'hui les programmes d'enseignement tant de la filière de transition que de la filière de qualification :

- 0. Justifier une réponse - expliciter une procédure;
- 1. Rechercher l'information;
- 2. Résumer et synthétiser;
- 3. Défendre une opinion par écrit;
- 4. Défendre oralement une opinion et négocier;
- 5. S'inscrire dans une production culturelle;
- 6. Partager une expérience culturelle.

Toutes ces unités mobilisent la lecture de manière indirecte, mais trois la mobilisent directement, à savoir les UAA 2, 5 et 6. En effet, l'UAA 2 « Résumer et

¹⁴ Son article s'intitule « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* ».

¹⁵ Cette dénomination en acquis d'apprentissage vise à mettre l'accent sur les résultats concrets de l'apprentissage : ce que l'élève sait, comprend, est capable de réaliser (Simard et al., 2019, p.133).

synthétiser » implique forcément une lecture préalable, et les UAA 5 et 6 impliquent également une lecture puisque leur objectif est d'en développer le goût et la maîtrise. Par ailleurs, les savoirs langagiers et littéraires servent de ressources à toutes les UAA (Simard et al., 2019, p. 132).

Ainsi, comme nous pouvons le voir, les avis de différents auteurs se rejoignent en ce qui concerne les considérables enjeux de la lecture.

1.2. Les difficultés de lecture : état de l'art des recherches

L'objet étudié étant caractérisé, il convient à présent d'entrer dans le cœur même du propos de ce mémoire, à savoir les difficultés de lecture des élèves du secondaire supérieur. Bien qu'elle soit censée être maîtrisée, les résultats de nombreuses enquêtes (notamment celle de PISA) montrent des faiblesses en ce qui concerne cette compétence chez les jeunes.

Plusieurs chercheurs ont proposé des typologies des difficultés qui touchent ces élèves. Il s'agit, ensuite, de proposer une synthèse de ces différentes recherches.

Il faut noter que les difficultés de lecture rencontrées en secondaire supérieur sont parfois liées aux difficultés survenues dès l'apprentissage. C'est pourquoi dans les recherches exposées ci-dessous, certaines difficultés liées à l'apprentissage sont mises en évidence. Par ailleurs, d'autres chercheurs se sont attachés à définir les difficultés propres aux pratiques des élèves du secondaire supérieur; celles-ci seront également explicitées.

1.2.1. Une variété de recherches et de typologies

1.2.1.1. Les différentes conceptions de Fijalkow (1996)

Fijalkow (1996)¹⁶ s'intéresse aux difficultés de lectures des jeunes français en expliquant que l'information à ce sujet est à la fois peu diffusée et incohérente, car de nombreux chercheurs issus de différents domaines se sont penchés sur la question. Cet auteur se propose alors de retracer l'historique des différentes conceptions des difficultés de lecture qui se sont succédées à travers le temps, en explicitant à chaque fois le contexte dans lequel celles-ci sont apparues.

¹⁶ Son ouvrage s'intitule *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*

Une première conception, de type organiciste, considérait que l'origine du problème était neurologique ou héréditaire. Fijalkow explique à ce propos que, lors de leurs recherches sur les difficultés de lectures des élèves, certains chercheurs ont relié celles-ci à des problèmes neurologiques. Rapidement, cette conception est apparue comme réductrice : Fijalkow avance que, même si nous ne pouvons pas éliminer l'existence de soubassements organiques ni ignorer que certaines zones corticales jouent un rôle dans la lecture, cette conception ne peut expliquer à elle seule les difficultés observées, ce qui revient à dire que l'on ne peut considérer que les difficultés de lectures sont exclusivement déterminées par des phénomènes neuronaux (Fijalkow, 1996).

La deuxième conception, qui est instrumentale et cognitiviste, est aussi appelée « psychologie de l'éducation » ou « psychologie scolaire », a été développée durant l'après-guerre. Elle considérait que les difficultés sont dues à une déficience fondamentale ou à une déficience inhérente à l'acte lexique. Les chercheurs classaient alors les difficultés selon trois catégories : les manques socioculturels, les troubles affectifs ou le manque instrumental (vocabulaire). L'acte lexique est ici considéré comme un savoir-faire à quatre processus psychologiques (la perception, la mémoire, le langage et la pensée). Selon cette conception, les difficultés de lecture proviennent d'une déficience d'un de ces quatre processus. Cependant, cette hypothèse, comme la première, a été en partie réfutée par l'enseignement; on lui a reproché de légitimer des pratiques trop traditionnelles. Les enseignants tournés vers l'aspect « signification » de la lecture se sont alors détournés de cette conception (*Ibid.*).

Fijalkow explique ensuite que la troisième conception, qui met en évidence les troubles affectifs de la personnalité, est apparue lorsque les deux précédentes (organiciste et instrumentale) ne suffisaient pas à rendre compte de la diversité des difficultés de lecture des élèves. C'est une vision qui repose sur la psychanalyse et qui est encore aujourd'hui très sollicitée, à des degrés différents selon les professeurs, lorsque l'on a à faire à des élèves en difficulté (*Ibid.*).

L'auteur présente ensuite la conception qui relie les difficultés de lecture au milieu socio-familial qui avait cours dans les années soixante : celle-ci repose sur l'idée de handicap socioculturel. Dans cette conception, les différences entre les élèves sont vues comme la conséquence d'inégalités qu'il s'agit de compenser par des actions

pédagogiques (c'est-à-dire la pédagogie compensatoire). Selon Fijalkow, cette vision des difficultés mène les enseignants tantôt à la passivité ou à la résignation tantôt à des attitudes militantes, mais qui sortent alors du cadre scolaire (*Ibid.* p.169). L'auteur avance qu'il est clair que le milieu social est lié aux difficultés de lecture, mais il n'y aurait pas encore assez de données ni de données suffisamment solides pour qu'on puisse étayer cette hypothèse. Cette conception est en outre remise en cause en raison de sa centration trop forte sur l'enfant et sa famille; Fijalkow estime qu'il conviendrait plutôt de privilégier des facteurs pédagogiques (*Ibid.*).

La dernière conception présentée par Fijalkow, qui s'est beaucoup développée dans les années soixante, met en évidence le rôle de l'école. Ce courant remet en cause l'institution scolaire, qui serait la responsable des difficultés d'apprentissage des élèves. Cette tendance apparaît dans un contexte où l'illettrisme est au cœur des débats. C'est de cette conception que sont nés les différents apports pédagogiques tels que la ZDP¹⁷ (*Ibid.*, p.213).

Pour clôturer son ouvrage, Fijalkow énonce une série de principes qui sont, dit-il, « susceptibles de permettre à la recherche de sortir de ses impasses actuelles » (*Ibid.*, p. 215). Ces principes sont les suivants : 1° le principe de non-centration exclusive sur l'enfant, 2° le principe de non-centration sur l'école, 3° le principe d'intégration (des recherches passées dans les recherches à venir), 4° le principe d'étude des interactions (qui consiste à admettre l'intervention conjointe de facteurs liés à l'enfant et à l'école et à étudier ceux-ci dans leurs interactions et non comme une addition), 5° le principe de contradiction (qui part de l'idée que les difficultés sont souvent dues aux contradictions entre l'enfant et l'école), 6° le principe de secondarité (c'est-à-dire, ne pas placer la lecture comme seule responsable de l'échec scolaire), 7° le principe de continuité (idée que les difficultés de lecture ne touchent pas qu'une catégorie d'enfants en particulier, mais concerne plus ou moins l'ensemble de la population de façon continue) 8° le principe du déterminisme relatif (qui amène à ne pas confondre déterminisme et fatalisme, car une variable seule ne peut être associée à des difficultés de lecture, c'est la conjonction de différents facteurs qui crée des difficultés) et 9° le principe d'ordonnement des recherches (il s'agit de commencer par des variables mises en évidence dans des recherches précédentes) (*Ibid.*).

¹⁷ Il s'agit du sigle de « Zone de développement proche ».

Cette typologie de Fijalkow est déjà ancienne (1996), mais permet tout de même de poser un regard critique sur les différentes conceptions que nous avons vues apparaître. Il convient, dès lors, de convoquer d'autres typologies afin de compléter celle-ci. En outre, Fijalkow met déjà le doigt sur l'importance des aspects affectifs et sociaux, ainsi que des méthodes scolaires.

1.2.1.2. Les quatre pôles de Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004)

Cèbe, Goigoux et Thomazet¹⁸ présentent un ensemble d'activités particulières qui visent le développement des compétences utiles à la compréhension. Pour ce faire, ils commencent par cerner l'origine des difficultés de lecture, qu'ils associent aux quatre pôles suivants : les procédures de décodage, les types de traitement nécessairement à l'œuvre dans la lecture, le contrôle de l'activité et les stratégies déployées (Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2004, p.1).

Le premier pôle mis en lumière par les auteurs concerne davantage les élèves issus du primaire qui montrent une maîtrise imparfaite du décodage des textes. En effet, dans le modèle de lecture établi par Cèbe et Goigoux (décrit plus tôt), la première compétence utile à la lecture est celle du décodage. Par ailleurs, ces auteurs expliquent que cette difficulté est difficilement repérable lors d'une lecture à voix haute, mais peut être mesurée lors d'une analyse plus fine qui prend en compte la vitesse d'identification de mots isolés. Selon eux, une lecture laborieuse ne peut permettre une compréhension globale, mais limite aussi le plaisir de lire des élèves : nous ne pouvons pas aimer ce que nous ne maîtrisons pas. Ils précisent que la motivation n'est pas un prérequis de la lecture, mais plutôt un effet de celle-ci qui s'obtient en automatisant le décodage (*Ibid.*, p. 2). Cette difficulté pointée chez les élèves de primaire peut rester prégnante dans le secondaire.

Le second pôle de difficultés pointé par les auteurs précités est celui des traitements locaux et des traitements globaux. Il s'agit de deux traitements cognitifs à réaliser pour comprendre un texte. Les traitements locaux permettent de construire la signification des groupes de mots et des phrases à décoder (*Ibid.*, p. 2) et les traitements globaux amènent le lecteur à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. Ces traitements peuvent être planifiés et contrôlés par des

¹⁸ Leur article s'intitule « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités ».

stratégies qui permettent aussi d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme (*Ibid.*, p. 2). Le lecteur présente dès lors des difficultés de lecture s'il ne mobilise pas ou mobilise mal les cinq stratégies suivantes :

- la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...);
- la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés;
- la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison;
- la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives;
- la capacité à comprendre l'organisation globale du texte (*Ibid.*, p. 2).

Le troisième pôle de difficulté repris par les auteurs est celui du contrôle de l'activité de lecture. Ils avancent ici que les faibles lecteurs ne mobilisent que des stratégies propositionnelles et donc n'ont aucun contrôle sur la cohérence de l'information. Ceci engendre différents problèmes : les lecteurs n'intègrent pas sémantiquement le texte, ne font pas d'inférences, et ils ne remettent pas en cause les représentations ou les interprétations qu'ils se font dès le début du texte (*Ibid.*, p. 3).

Enfin, le dernier pôle étudié par Cèbe, Goigoux et Thomazet, concerne les stratégies non disponibles ou mal utilisées. Les faibles lecteurs ont tendance à croire que le décodage d'un texte mot à mot permet sa compréhension et ne perçoivent pas la nécessité de construire des représentations intermédiaires (et provisoires) au fur et à mesure de l'avancée dans le texte. Ils ignorent également la nécessité de consacrer une partie de leur attention à se rappeler les informations les plus importantes et à chercher délibérément à construire les relations logiques qui permettent de suppléer au non-dit du texte (*Ibid.*, p. 3). Cèbe, Goigoux et Thomazet expliquent aussi que les faibles lecteurs ne modulent pas leur vitesse de lecture : ils ne ralentissent pas lors de passages délicats, ne reviennent pas en arrière et ne se soucient pas de la qualité de leur compréhension (*Ibid.*, p. 4).

Les auteurs résument leur propos en distinguant cinq sources de difficultés potentielles : l'identification des mots, les dysfonctionnements cognitifs généraux, l'insuffisance des compétences linguistiques et textuelles, l'insuffisance des connaissances du lecteur et la régulation de l'activité (*Ibid.*, p. 4).

1.2.1.3. La typologie de Ledur et De Croix (2007)

Trois ans plus tard, Ledur et De Croix publient ensemble un article¹⁹ (2007) concernant les difficultés d'élèves plus jeunes. Bien qu'elles se concentrent sur les élèves du début du collège (âgés de 11 ans approximativement), les auteures esquissent une typologie de quelques difficultés qui peut aussi servir aux élèves plus âgés tels que ceux qui nous intéressent dans ce travail. Elles insistent avant tout sur deux points : d'une part, l'enseignant ayant la volonté de connaître les difficultés de son élève doit d'abord et avant tout multiplier les tests formatifs et croiser les résultats de ceux-ci afin de vérifier ses hypothèses; d'autre part, cet enseignant gagne à ne pas se cramponner à ses hypothèses et à rester ouvert à l'inattendu (Ledur, De Croix, 2007, p. 14).

La première catégorie de difficultés présentée par Ledur et De Croix est liée au manque de familiarisation des élèves avec des textes de fiction et plus particulièrement avec les textes résistants²⁰. Ceci les empêche de se familiariser au fonctionnement de ce type de récit : quand ils en lisent un, ils n'émettent pas d'hypothèses sur la suite de l'histoire et ne fournissent pas d'interprétation (*Ibid.*, p. 14).

Ledur et De Croix abordent ensuite les difficultés liées à la non-maitrise ou à l'absence de mise en œuvre des principaux processus de lecture. Le premier processus est celui du décodage : l'incapacité à décoder un texte ou à diminuer le temps de fixation d'un mot amoindrit la capacité du lecteur à construire du sens. Son activité cognitive étant alors focalisée sur l'identification des mots et non sur le message du texte. Le processus de représentation mentale peut aussi être un obstacle pour certains lecteurs qui n'ont aucune image en tête lorsqu'ils lisent. Ceci restreint alors leur capacité d'interprétation. La mémorisation et le traitement des informations (c'est-à-dire l'opération qui sélectionne et met en relation les informations) sont aussi

¹⁹ L'article de De Croix et Ledur s'intitule « 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 ».

²⁰ Un texte résistant est un texte qui demande davantage de compétences interprétatives.

des processus qui facilitent l'interprétation et qui peuvent faire défaut chez les faibles lecteurs. En outre, il arrive que les difficultés des élèves soient dues à leur incapacité à produire des inférences (c'est un processus au cours duquel le lecteur rend explicite ce qui est implicite ou comble les blancs d'un récit), à lier les indices entre eux et à mobiliser des connaissances antérieures d'ordre lexical ou sur le genre du récit. Les auteures concluent le deuxième point de cette typologie en mettant en évidence le processus d'émission d'hypothèses sur la suite du récit (*Ibid.*, p. 14-15).

La troisième catégorie de difficultés est celle qui a trait aux stratégies utilisées pour construire le sens du texte. Les élèves sont en difficulté lorsqu'ils n'effectuent pas de retour en arrière ou ne relèvent pas les passages importants d'un récit (*Ibid.*, p. 15).

Enfin, les auteures relèvent les difficultés à proposer une interprétation personnelle d'un récit et à produire une verbalisation du raisonnement sans reprendre un extrait de texte (*Ibid.*).

1.2.1.4. La classification de Dufays, Gemenne et Ledur (2015)

À leur tour, Dufays, Gemenne et Ledur proposent une classification en trois catégories pour expliquer les difficultés de lecture que les élèves peuvent présenter : les difficultés culturelles, techniques et pédagogiques.

Ces trois chercheurs expliquent tout d'abord les difficultés de lecture par des difficultés culturelles. Les élèves souffrent d'un manque de familiarisation avec l'univers du livre ou d'une absence de projet personnel de lecture. Si la lecture est uniquement une obligation scolaire, ils ne parviendront pas entrevoir le sens du texte. La troisième difficulté culturelle a trait à l'univers culturel des lecteurs, parfois insuffisant, et qui dès lors, handicape la construction du sens (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015, pp.137, 138).

Les difficultés techniques sont liées selon les auteurs à un manque de clarification de l'activité de lecture : les lecteurs ont une représentation erronée de celle-ci et des opérations à mettre en œuvre pour la construction du sens. Certains vont procéder à une lecture mot à mot, au traitement des phrases isolées sans les lier entre elles. Ils ignorent aussi l'importance de la construction d'hypothèses provisoires au cours de la lecture. Ce manque de clarté quant à l'activité de lecture implique souvent un manque de contrôle de la compréhension et de l'autorégulation dans cette

activité (*Ibid.*, pp.138,139). Les difficultés techniques comprennent aussi la maîtrise insuffisante des principaux processus²¹, stratégies (de dépannage ou de récupération de sens) et modes de lecture (détaillée, sélective, globale, sémiotique) à mettre en œuvre ou à mobiliser (*Ibid.*, p.140).

Les difficultés pédagogiques sont dues aux pratiques scolaires. Il arrive que le corpus choisi et le mode de lecture soient incompatibles avec le développement psychologique du lecteur. La graduation trop lente des difficultés peut aussi être une source de difficulté : selon les auteurs, l'école réserve la lecture interprétative aux élèves plus âgés, et les plus jeunes sont, dès lors, trop longtemps confinés à un mode de lecture superficiel. Finalement, l'attitude de l'enseignant peut être source d'obstacle. Il se pose parfois en détenteur de la bonne interprétation et se ferme aux interprétations des élèves. Ces derniers tentent alors, uniquement, de reproduire l'analyse interprétative du professeur (*Ibid.*, p.139-140).

1.2.1.5. La typologie de Brunel, Dufays, Emery-Bruneau et Florey (à paraître)

Dans leur ouvrage, Brunel, Dufays, Emery-Bruneau et Florey s'intéressent à l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Après avoir défini la lecture, ils portent leur attention sur les difficultés que les élèves peuvent rencontrer. Pour ce faire, ils examinent tour à tour les difficultés propres aux élèves du primaire et celles qui concernent davantage les élèves du secondaire.

Les auteurs font ressortir cinq types de difficultés. Tout d'abord des difficultés de décodage :

Pour certains élèves, l'identification des mots s'avère coûteuse et lente, ce qui les amène à concentrer leur attention sur les microprocessus, au détriment de l'accès au sens global des textes. De ce fait, ils tiennent l'activité de lecture pour difficile et affirment qu'ils n'aiment pas lire (Brunel, et al., à paraître, p.50).

Ensuite, ils relèvent des difficultés cognitives liées à toute production langagière :

Ces élèves n'arrivent pas à construire du sens, que ce soit sur un plan local ou global, parce qu'ils ont du mal à retenir les informations et à les articuler entre elles (*Ibid.*, p.50).

²¹Automatisation de l'identification des mots, sélection, mise en relation et mémorisation des informations, construction d'une représentation mentale de l'univers de référence du texte, capacité d'inférer, mobilisation des connaissances antérieures, capacité d'émettre des hypothèses sur le genre ou la suite du texte (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015, p. 140).

Les élèves connaissent également des difficultés cognitives spécifiques à la lecture lorsqu'ils ne parviennent pas à repérer les idées principales du texte et à réaliser des inférences. Les auteurs relèvent, ensuite, les difficultés liées à l'insuffisance des connaissances encyclopédiques (univers référentiel ou culture générale). Puis ils abordent les difficultés qui concernent l'adaptation des stratégies et le contrôle exercé sur la lecture, c'est-à-dire lorsque les élèves ne font pas de retour en arrière, ne repèrent pas les éléments utiles à la compréhension. Et enfin, les auteurs abordent les difficultés de mise en relation personnelle qui se manifestent lorsque les élèves ne font pas de lien entre les informations du texte et leurs connaissances.

Les auteurs concluent :

En somme, les élèves en difficulté conçoivent la lecture comme un acte fragmentaire, où il s'agit seulement d'identifier la succession des mots sans chercher à se construire une représentation mentale progressive, ni à être attentifs aux détails utiles, ni à suppléer aux non-dits du texte (*Ibid.*, p.51).

Même si les difficultés précitées touchent surtout les élèves du primaire, les auteurs soulignent qu'il s'agit de difficultés toujours prégnantes chez les élèves du début du secondaire. Beaucoup d'entre eux en effet ne parviennent pas à établir des liens anaphoriques et des relations causales, leurs représentations du sens global n'évoluent pas au fil de la lecture, et ils n'arrivent pas à accéder à un niveau plus élevé d'abstraction (Brunel, et al., à paraître). Les chercheurs reprennent ensuite les travaux de Van Grunderbeeck et Payette (2007) ainsi que ceux de E. Bautier (2013) pour expliquer que les difficultés constatées au début du secondaire persistent chez les élèves de 15 ans avec quelques nuances. Les difficultés de décodage s'atténuent donc au fil de la scolarité même s'il reste difficile pour de nombreux élèves de formuler un sens global, de contrôler leurs stratégies de lecture, d'interpréter (*Ibid.*).

1.2.2. Synthèse

La comparaison des différentes typologies de difficultés de lecture exposées dans le point précédent permet de formuler une synthèse de celles-ci en vue de proposer des solutions et des pistes didactiques à ces difficultés dans la seconde partie de ce travail.

Les différentes difficultés évoquées correspondent, selon nous, aux trois pôles de la lecture :

- certaines sont liées au contexte;

- d'autres sont liées au lecteur;
- les troisièmes sont liées au texte.

Par ailleurs, les travaux présentés ci-dessus se concentrent tantôt sur les difficultés relatives au premier apprentissage de la lecture, tantôt sur les difficultés qui touchent les élèves plus âgés qui ont, normalement, une meilleure pratique de la lecture. Il convient donc de différencier les difficultés qui touchent les élèves plus jeunes de celles qui concernent les élèves du secondaire supérieur. En même temps, il ne faut pas confondre les obstacles qui ont trait aux pratiques des élèves et ceux qui émanent des professeurs.

1.2.2.1. Difficultés liées au contexte

Parmi les difficultés liées au contexte, nous citons tout d'abord le mode d'évaluation, qui peut très souvent handicaper l'élève à tous les niveaux scolaires. L'évaluation peut décourager et elle ne permet pas toujours de mesurer réellement la compréhension d'une lecture. La verbalisation du sens est parfois difficile : certains élèves savent lire, mais n'arrivent pas à exprimer leur compréhension. Il n'est pas toujours commode de distinguer les difficultés de lecture des difficultés d'expression. C'est pour cette raison que, comme expliqué plus haut, Ledur et De croix (2007) insistent sur l'importance de multiplier les évaluations formatives avec les élèves avant d'envisager de les évaluer de façon certificative.

Le manque de motivation est aussi une difficulté majeure pour les élèves du secondaire supérieur, et elle peut être liée au contexte et aux pratiques scolaires. Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2019) montrent que les difficultés des élèves sont dues tant à leur manque de connaissances et de compétences qu'aux pratiques enseignantes.

Ces auteurs pointent six lacunes souvent constatées dans l'enseignement de la lecture. Tout d'abord, sa conception restreinte peut amener les enseignants à n'envisager qu'une dimension de l'acte de lecture sans la prendre dans sa globalité. Il conviendrait, par ailleurs, de développer des méthodologies distinctes pour les lectures de types différents telles que la lecture littéraire ou la lecture fonctionnelle. Il convient aussi de s'éloigner du manichéisme de certains enseignants qui différencient sans les mêler les lectures savante et ordinaire. Il serait plus efficace, selon les auteurs précités, d'éveiller les élèves à une diversité de pratiques qui mobilisent l'ordinaire et le savant.

Ils constatent en outre une absence de travail sur le processus de lecture en tant que tel : bon nombre d'enseignants ont tendance à évaluer la compréhension sans aider à construire le sens. L'école pêche aussi par son manque de progression organisée dans les méthodes et le corpus de la maternelle à l'université. Enfin, les auteurs pointent un trop fort décalage entre certaines théories de la lecture et la pratique enseignable (Simard et al., 2019, p. 243). Ces différentes lacunes peuvent être source de difficultés pour les jeunes lecteurs.

1.2.2.2. Difficultés liées au lecteur

Les difficultés propres au lecteur sont d'abord d'ordre cognitif, lorsqu'elles concernent les processus et les stratégies²² à adopter et à contrôler au cours d'une lecture. Par ailleurs, les élèves manquent souvent de connaissances encyclopédiques ou de familiarisation avec les textes résistants. Les difficultés liées à l'élève peuvent, dès lors, être scindées en deux sous-catégories : cognitives et culturelles.

1.2.2.3. Difficultés liées au texte

Pour finir, les difficultés peuvent aussi résulter d'un texte trop difficile à interpréter ou dont le vocabulaire est jugé trop complexe.

Il est important de souligner que certaines difficultés ne relèvent pas que d'un seul pôle²³ de la lecture : le manque de motivation, par exemple, est à la fois source et conséquence de difficultés. La motivation d'un élève dépend en partie du contexte, mais le texte aussi peut décourager s'il est trop compliqué. Le lecteur peut parfois être démotivé par ses propres capacités, car « aucun élève n'aime lire quand il lit si mal » (Cèbe et al., 2004, p. 2). Ainsi, même si la distinction entre différents types de difficultés est pertinente, les catégories qui en résultent ne peuvent pas être considérées comme étanches.

1.2.2.4. Les élèves du secondaire supérieur

Les travaux des auteurs présentés ci-dessus mettent en évidence des difficultés qui sont communes aux élèves du primaire et du secondaire. Parmi celles-ci, il est nécessaire de pointer celles qui sont propres aux élèves du secondaire supérieur.

²² Ces processus et stratégies sont cités plus tôt dans ce mémoire, notamment dans la typologie de Ledur et De Croix.

²³ Le contexte, le lecteur, et le texte.

Elles sont abordées par Dufays, Brunel, Emery-Bruneau et Florey (cf. supra), et la suite de ce mémoire offre de précieux témoignages (via un questionnaire) quant aux difficultés d'élèves de 5^e et 6^e année de filière générale. Ces auteurs soulignent que les élèves plus âgés (jusqu'en quatrième secondaire) ont moins de problèmes de décodage que les élèves de primaire, mais davantage de difficultés à interpréter un texte.

Par ailleurs, le projet Gary qui réunit différents didacticiens permet également de voir que les difficultés de compréhension ont tendance à se résorber dès la quatrième secondaire, mais les difficultés d'interprétation restent prégnantes.

Comme nous venons de le voir, ces difficultés d'interprétation sont dues en partie au contexte scolaire, aux capacités techniques de l'élève ou aux textes.

Deuxième partie

Les difficultés spécifiques au secondaire supérieur et les solutions qu'on peut y apporter

2.1. Une enquête auprès de professeurs du troisième degré de transition

Pour introduire la seconde partie de ce travail, une enquête a été réalisée auprès de professeurs du secondaire supérieur exerçant dans la filière générale. Ce dispositif a pour but de pointer les difficultés précises qu'éprouvent les élèves avant d'explicitier les démarches et dispositifs à adopter pour les résorber.

Le questionnaire réalisé a été envoyé via la plateforme Google form, ceci implique que les réponses sont anonymes. Cependant nous savons que les professeurs ayant répondu sont tous issus d'écoles namuroises, professant dans la filière de transition générale. Les différentes questions qui constituent ce questionnaire sont les suivantes :

- De manière générale, quelles sont les différentes observations que vous faites quant aux relations que vos élèves entretiennent avec la lecture? Expliquez.
- Quels types de difficultés observez-vous chez les élèves?
- Comment remarquez-vous ces difficultés?
- Quelles procédures d'évaluation utilisez-vous parmi la note critique, la fiche de lecture, le compte rendu argumenté, le test de lecture, ou autres? Expliquez vos choix.
- Lorsque vous êtes confrontés à des élèves en manque de motivation à l'égard de la lecture, mettez-vous en place des solutions? Si oui, lesquelles?
- Lors d'exercices de lecture, quelles sont les procédures, activités que vous mettez en place pour permettre aux élèves de comprendre, interpréter un texte? Expliquez.

Ces différentes questions permettent d'avoir un regard sur la réalité de quelques professeurs. Elles ont été élaborées de telle sorte que les difficultés techniques des élèves puissent apparaître, mais aussi les difficultés majeures telles que le manque de motivation, les difficultés de compréhension et d'interprétation ou les difficultés liées à

la pratique de l'évaluation du professeur. De cette façon, nous avons pu obtenir un aperçu de chaque catégorie de difficultés, développée dans la synthèse du point précédent (1.2.2.).

2.1.1. Résultats et analyse

Dix professeurs de la province de Namur ont répondu à notre questionnaire en ligne. Pour plus de facilité, nous procéderons à une analyse question après question. Il a semblé nécessaire de reproduire²⁴, l'intégralité des réponses des professeurs afin de comprendre leur ressenti face aux habitudes de lecture de leurs élèves. Ces réponses ont été reproduites à l'identique (intégrant donc les potentielles coquilles des professeurs), et nommées afin de pouvoir les citer dans notre analyse. Le système de nomination est le suivant : les réponses à la première question sont désignées par « Q1 » ainsi qu'une numérotation de 1 à 10 pour les dix répondants. La première réponse à la première question est donc désignée par « Q1, 1 » et la septième réponse de la question cinq est nommée « Q 5,7 » par exemple.

2.1.1.1. Les relations des élèves avec la lecture

Tout d'abord, en ce qui concerne le rapport que les élèves entretiennent en général avec la lecture, les enseignants expriment globalement un rapport négatif.

Neuf enseignants mettent en évidence que la majorité de leurs élèves ont un rapport négatif à la lecture pour diverses raisons. Tout d'abord, l'aspect obligatoire de cette pratique est problématique pour deux enseignants (Q1, 1 et Q1, 5). Comme Dufays, Gemenne et Ledur (cités plus tôt) l'ont souligné, l'absence de projet personnel de lecture peut en effet handicaper l'élève. La lecture par obligation l'empêche de percevoir le sens du texte.

Deux autres enseignants pointent un rejet complet de la lecture, peu importe le thème traité (Q 1,1/Q 1,9). Le troisième répondant explique que même les élèves performants ont des difficultés à se plonger dans un roman dit plus « traditionnel » (Q 1,3). Certains élèves expliquent leur manque de goût à la lecture par la lenteur de celle-ci, ils estiment que d'autres activités sont plus intéressantes à faire (Q 1,4). Ils semblent aussi préoccupés par la longueur de la lecture.

²⁴ Annexe 2 : réponses à notre questionnaire en ligne.

Il est important de souligner que les répondants pointent un manque de motivation ou un rejet de la lecture, mais n'abordent pas les difficultés de lecture sauf dans un cas (voir Q 1,9).

Parmi les réponses des enseignants, une seule met en évidence que les élèves lisent de façon spontanée des genres tels que le manga ou la science-fiction. D'autres enseignants nuancent le rapport négatif des élèves avec la lecture et expliquent que cela peut dépendre des classes et des options.

Enfin, quatre enseignants sur les dix (Q1,2/Q1,4/Q1,7/Q1,8) pointent une dichotomie chez leurs élèves. Ils expliquent qu'une majorité d'entre eux sont réfractaires à la lecture, mais qu'une minorité en est très friande. Le manque de motivation et de goût à la lecture est en effet une problématique prégnante chez les élèves du secondaire supérieur qui sera traitée dans la suite de ce travail.

2.1.1.2. Les difficultés des élèves

Les difficultés des élèves mises en évidence par les professeurs peuvent être regroupées selon la typologie synthétique présentée plus tôt dans ce mémoire, c'est-à-dire en regroupant les difficultés liées au lecteur, au texte ou au contexte.

Sept répondants sur les dix pointent des problèmes de compréhension et/ou d'interprétation expliqués par diverses raisons. Tout d'abord, nous retrouvons des difficultés d'ordre cognitif, lorsque les processus et stratégies de lecture sont mal ou pas utilisés par les élèves. Les stratégies qui font défaut sont notamment celles qui consistent à faire des liens, des inférences, « prendre du recul » et comprendre le second degré, retenir les personnages principaux des secondaires, comprendre un texte s'il n'est pas chronologique, ou si les personnages se multiplient. Les difficultés dues à un manque de familiarisation avec les stratégies de lecture seront longuement prises en compte dans la suite de ce travail, notamment lors du développement du dispositif des cercles de lecture.

Les enseignants interrogés abordent aussi les difficultés dues à un manque de culture. Les élèves manquent de vocabulaire (3 réponses sur 10 évoquent ce problème), ne parviennent pas à faire de liens avec le contexte actuel ou ne comprennent pas le contexte du livre (2 cas sur 10).

Enfin, le manque de motivation est souligné par les enseignants interrogés : les élèves sont découragés face à un nombre de pages trop important, quel que soit le thème de la lecture (7 sur 10). Pour cette raison, le manque de motivation sera étudié dans la suite de ce travail.

Il est important de noter que pour cette question, les enseignants n'abordent pas l'évaluation ou les méthodes scolaires qui peuvent être problématiques pour certains élèves. Les pratiques pédagogiques ont, en effet, été pointées par nombre de chercheurs dans le développement des différentes typologies de difficultés.

2.1.1.3. Remarquer les difficultés des élèves

Les enseignants expliquent qu'ils se rendent compte des difficultés des élèves, majoritairement (cinq cas sur dix) lorsqu'ils ont la possibilité de revenir sur leurs lectures en classe lors d'une discussion spontanée. Ils n'hésitent pas à manifester leur incompréhension ou ennui face aux lectures proposées.

D'autres professeurs remarquent les difficultés grâce aux évaluations de compréhension : les élèves sont en échec, ne savent pas répondre aux questions. Cinq répondants sur les dix évoquent réaliser des tests ou des fiches de lecture, grâce auxquels ils se rendent compte des difficultés dans leur classe. Les enseignants mettent aussi en évidence le fait que certains élèves ne lisent pas et se contentent de chercher des résumés en ligne.

2.1.1.4. Évaluer la lecture par diverses procédures

Les procédures d'évaluations utilisées par les enseignants interrogés sont relativement variées, mais le test de lecture reste d'application pour une majorité des professeurs (7 cas sur 10). Ils l'utilisent pour vérifier la compréhension de l'élève voire pour vérifier s'il a lu. Ce test est certifié ou non selon le professeur et varie entre des questions basiques ou des questions plus subtiles qui mobilisent leur capacité d'interprétation. Lorsque le test de lecture est certifié, cela motive davantage les élèves : c'est ce qu'on appelle la motivation extrinsèque, développée plus loin dans notre travail. Dans la majorité des réponses, les enseignants expliquent qu'ils évaluent d'abord la lecture par un test de lecture avant de proposer une activité qui implique davantage les élèves : le débat, la création de quatrièmes de couverture, etc. Finalement, une majorité des UAA peut être utilisée pour évaluer la lecture. Les

enseignants interrogés ne parlent que très peu d'évaluations formatives et n'abordent pas le travail/évaluation sur les processus de lecture.

L'enseignant ayant formulé la réponse Q4, 5 est le seul qui aborde la question de l'appréciation, du jugement de goût des élèves. Il s'agit pourtant d'une étape majeure lors d'une lecture.

La réponse Q4, 3 met en avant un problème important concernant l'évaluation de la lecture. Le test de lecture ne peut être un réel diagnostic de la compréhension des élèves, que s'il a lu le livre. Certains se trouvent alors pénalisés pour les mauvaises raisons.

2.1.1.5. Gérer la motivation des élèves

Les solutions des professeurs face au manque de motivation des élèves ont trait, dans six cas sur dix au choix du livre. Plusieurs enseignants proposent des lectures qu'ils ont choisies avec soin en début d'année et d'autres laissent aux élèves un choix parmi une sélection. Les critères de cette sélection sont, souvent, la taille et le thème de la lecture.

D'autres enseignants trouvent des alternatives pour motiver leurs élèves telles que de lire une partie en classe, écouter le livre en version audio, séquencer la lecture en chapitres, ou enseigner d'autres modes de lecture tel que le survol lors de longues descriptions.

Certains enseignants tentent de titiller la curiosité des élèves en annonçant la trame de l'histoire, en présentant les personnages ou en donnant une énigme à résoudre par la lecture.

L'enseignant ayant formulé la réponse Q5, 2 explique qu'il découpe la lecture (un chapitre à la fois) avant de discuter de celle-ci en classe. Cette démarche s'apparente à celle des cercles de lecture et peut être efficace pour pallier le manque de motivation des élèves ainsi que d'autres difficultés.

Les réponses à cette question montrent que les enseignants ont tendance à se focaliser sur le choix du texte alors que, selon nous, un large panel de démarches est envisageable pour motiver les élèves.

2.1.1.6. Aider à la compréhension et l'interprétation

Enfin, les réponses des professeurs namurois à la dernière question concernent ce qu'ils mettent en place pour aider à la compréhension et l'interprétation des élèves. Certains professeurs se focalisent sur le vocabulaire qui semble poser des difficultés, d'autres accordent plutôt du temps à expliquer le contexte du livre et le lien avec le cours de français. Certains recourent aux médias actuels et passent alors par une adaptation cinématographique. Cette solution semble tout de même contourner le problème : elle permet aux élèves de comprendre un récit, mais pas par la lecture. Une majeure partie des enseignants propose aussi de découper la lecture afin de pouvoir la décortiquer plus en profondeur avec des sous-questions.

2.1.2. Conclusions du questionnaire

Ces témoignages permettent de relever des difficultés précises des élèves que nous allons pouvoir tenter de résorber par des propositions didactiques. Il est aussi important de pouvoir critiquer les propositions des professeurs afin d'en retirer les bons gestes.

Les difficultés les plus soulignées par les professeurs concernent tout d'abord, la motivation des élèves, qui semble très problématique. Ces derniers rencontrent des difficultés à entamer leurs lectures ou à les poursuivre jusqu'au bout. Le vocabulaire est aussi un obstacle chez certains élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension de vocabulaire, mais qui pensent pouvoir être efficaces dans leur lecture sans y remédier. Enfin, la dernière difficulté prégnante chez ces élèves du secondaire supérieur de la filière générale est celle liée à l'interprétation.

Parmi les pratiques enseignantes décrites, certaines démarches nous semblent efficaces pour pallier les difficultés susmentionnées :

- la pratique des « cercles de lecture »;
- la démarche qui consiste à découper la lecture en plusieurs parties afin de les analyser petit à petit;
- l'attention de certains professeurs qui revoient leurs listes de lecture chaque année (même si le choix des lectures n'est pas le seul qui influence la motivation des élèves, ce peut être une démarche à adopter);
- le fait de varier les évaluations.

2.2. Des recommandations issues de plusieurs sources

Avant d'entamer la présentation de processus concrets d'enseignement de la lecture, certaines recommandations générales sont à préciser.

2.2.1. Les didacticiens

2.2.1.1. Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004)

Cèbe, Goigoux et Thomazet ont publié un article (2004) consacré à l'enseignement de la compréhension en lecture. Comme nous l'avons développé plus tôt dans ce mémoire, bien que les problèmes d'interprétation soient les plus importants, ceux qui concernent la compréhension persistent chez les élèves de secondaire supérieur.

Ces auteurs expliquent tout d'abord ce que la didactique de la compréhension en lecture doit chercher à maintenir comme équilibre :

Tout d'abord un équilibre entre les activités qui visent la pratique répétée et réussie de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture; entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les maîtres à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc.); entre les activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicites (Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2004, p.4).

Ces activités sont, selon eux, à mettre en place en basculant entre deux mouvements : analytique et synthétique.

Par ailleurs, les auteurs pointent certains malentendus à ne pas laisser s'installer dans les pratiques enseignantes. Tout d'abord, il est important de ne pas mettre l'accent sur la division entre l'identification des mots et la compréhension du texte. Ensuite, les auteurs dénoncent les pratiques qui privilégient la compréhension littérale des segments de textes au détriment d'une compréhension plus fine intégrant les intentions des auteurs, ainsi que les pratiques qui recourent à la mémoire de façon excessive pour répondre aux questions. Enfin, le dernier malentendu souligné par les auteurs est celui qui amène les professeurs à négliger le développement ou la prise de conscience des élèves vis-à-vis des stratégies qui assurent la compréhension et en permettent le contrôle (*Ibid.*, p. 5).

Cèbe, Goigoux et Thomazet ont ensuite élaboré des dispositifs didactiques qui sollicitent sept types d'activités : reformuler, synthétiser (ou résumer), inférer, interpréter, questionner, écrire et contrôler. Ils ont pour objectif d'améliorer les élèves dans leurs compétences impliquées dans la compréhension. Ils travaillent en différents temps : tout d'abord avec des textes faciles et connus, ensuite avec des textes complexes et connus, et enfin des textes complexes et inconnus (*Ibid.*)

2.2.1.2. Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc²⁵ (2019)

Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc proposent une série de démarches et de dispositifs à alterner tout au long de la scolarité. Tout d'abord, ils recommandent une prise en compte des lectures réelles des élèves et de leurs représentations face à celles-ci. Pour ce faire, ils préconisent de prendre la mesure de leurs connaissances et de leurs compétences déjà acquises en leur proposant d'écrire par exemple une « lettre à l'écrivain qui a changé leur vie » (Simard et al., 2019, p.247).

La seconde recommandation de ces auteurs est de familiariser les élèves avec l'univers du livre en leur proposant des activités qui les aident à se repérer dans les lieux d'offre du livre, à choisir des livres, à organiser des rencontres avec des acteurs du monde du livre tel que des écrivains (*Ibid.*, p.248). En effet, le manque de familiarisation des élèves avec l'univers du livre est responsable de certaines difficultés selon différents auteurs tels que Ledur, De Croix, dont les propos sont développés plus haut. Dufays, Gemenne et Ledur pensent eux aussi que les difficultés culturelles des élèves peuvent être palliées s'ils se familiarisent davantage avec l'univers du livre.

En outre, pour amener les élèves à lire, il est recommandé de stimuler l'appropriation sensorielle de l'objet texte, surtout chez les plus jeunes. Cela implique de les amener à manipuler, toucher, regarder et écouter ou déclamer le livre de diverses façons (*Ibid.*, p.248).

Il est également judicieux selon les chercheurs de favoriser un rapport subjectif et imaginaire au texte, c'est-à-dire de susciter la participation psychoaffective des élèves. Cela peut se faire par exemple avec l'exercice du « lecteur indiscret » lors duquel ils choisissent et partagent des extraits de lecture avec leurs camarades (*Ibid.*, p.248).

²⁵ Auteurs de l'ouvrage *Didactique du français langue première* (2015).

Il importe, par ailleurs, d'exercer les élèves à lire et écrire pour apprendre. La lecture fonctionnelle de textes informatifs ou scientifiques est aussi essentielle que la lecture littéraire : ils peuvent s'entraîner à retrouver l'auteur, l'objet et la visée de ces textes ainsi que les moyens langagiers utilisés par l'auteur. Ces exercices ne peuvent influencer les compétences des élèves que s'ils sont mis en place de manière cohérente, intensive et dans la durée (*Ibid.*, p.248).

Il semble aussi essentiel, selon Simard et al., de travailler sur le processus de lecture lui-même via des activités qui visent à rendre les élèves plus conscients des processus de construction de sens. Cela peut se développer notamment via un travail sur les « scènes de lecture » qu'on peut trouver dans de nombreux récits (auto)biographiques et fictionnels. Cette démarche d'enseignement sera développée plus loin dans ce mémoire. Les élèves peuvent alors se rendre compte des impressions, des comportements et des processus qu'ils mettent déjà en œuvre et pourront ainsi mieux les maîtriser. Les auteurs proposent également la démarche du dévoilement progressif qui permet d'interroger les apprenants sur le sens et les valeurs du texte qu'ils sont en train de lire. Cet exercice contribue à les rendre conscients qu'ils créent des hypothèses au cours d'une lecture, qu'ils recourent à certains types de codes et qu'ils ont la possibilité de privilégier différents modes de lecture. Lorsque les élèves réalisent plusieurs fois cet exercice, ils apprennent à améliorer leur compétence de compréhension, d'interprétation et d'évaluation d'un texte (*Ibid.*, p.249).

La septième recommandation des auteurs est d'initier les élèves à la diversité des niveaux de lecture par la démarche de la lecture plurielle. Cette démarche consiste à mettre en œuvre une diversité d'interprétations (cotextuelle, intertextuelle, sociologique ou psycho-biographique par exemple) à propos d'un même texte. Les auteurs proposent que cet exercice soit réalisé en petits groupes d'élèves, chaque groupe mettant en avant une interprétation potentielle d'un même texte avant de la défendre publiquement lors d'une joute verbale (*Ibid.*, p.250).

Une autre activité consiste à apprendre aux élèves à repérer et à manipuler des genres, des intertextes et des stéréotypes. L'enseignant doit jouer un double rôle dans l'apprentissage de ces outils de lecture qui sont à la fois une nécessité et un danger. Il s'agit que les élèves puissent à la fois les utiliser pour construire du sens et en jouer sans tomber dans des idées réductrices ou irréfléchies. Les auteurs proposent à cette

fin trois séquences complémentaires : une première pour identifier la notion de stéréotypes, une deuxième pour introduire la problématique des genres et une dernière pour comparer différents modes d'énonciation des stéréotypes (*Ibid.*, p.251).

Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc recommandent d'apprendre aux élèves à apprécier les textes (par un jugement de gout, ou un jugement de valeur) selon différents critères en passant par quatre orientations. Pour ce faire, il convient tout d'abord de les aider à identifier et à nommer leurs propres valeurs et attentes, puis de les exercer à classer celles-ci en comparant des textes emblématiques (*Ibid.*, p. 252). Les auteurs proposent ensuite d'enseigner des prototypes qui aideront les élèves à diversifier leurs évaluations et enfin de faire intégrer les différentes valeurs dans des commentaires de textes.

La dixième démarche à mobiliser consiste à aborder le texte, l'image et le son dans une perspective multimodale. Le son et l'image sont devenus des objets de lecture et d'analyse dont nous pouvons désormais décrypter les codes, les fonctionnements et les effets au cours de français. Une certaine progression peut se faire au fil de la scolarité en passant tout d'abord par le langage scriptovisuel, puis le langage audio, le langage audiovisuel et enfin le langage multimodal. Pour chacun des « genres » cités, différents paramètres (le cadrage par exemple) sont à distinguer et à analyser. Il importe d'apprendre aux élèves à reconnaître ces paramètres, à leur donner du sens, à les interpréter et à poser un jugement sur ceux-ci (*Ibid.*, pp. 253-254).

Les deux dernières recommandations de Simard & al. sont d'apprendre à lire à l'heure d'internet et de diversifier les modes d'évaluation de la lecture. En effet, étant donné que tous les élèves sont aujourd'hui en contact avec internet dès le plus jeune âge, l'enseignant se voit attribuer trois nouvelles missions :

- apprendre aux élèves à analyser et à décoder ces nouvelles sources d'informations afin d'en déterminer la fiabilité;
- apprendre à utiliser ces outils avec pertinence tant en réception qu'en production;
- former les élèves à la complémentarité des nouveaux médias et du médium plus traditionnel qu'est le livre ou le document imprimé.

Enfin, la dernière suggestion des auteurs concerne l'évaluation de la lecture. Les productions évaluables qui permettent de mesurer le résultat d'une lecture chez un élève doivent être variées, de même que les modalités utilisées. Ces productions peuvent être écrites, orales, individuelles, collectives, analytiques et créatives. Par ailleurs, chaque production doit être proposée plusieurs fois avant d'être certifiée. Dans cette perspective, les auteurs exposent un tableau des potentielles activités d'exploitations des lectures repris en annexe²⁶ dans ce mémoire (*Ibid.*, p. 255).

2.2.1.3. Dufays, Dumont, Ledur et Wyns (2019)

Dufays, Dumont, Ledur et Wyns mettent en évidence huit priorités didactiques qu'ils établissent sur la base d'un état des lieux de l'enseignement de la lecture de la maternelle à la fin du secondaire. Parmi ces huit nécessités, les quatre dernières sont développées. Les auteurs attirent d'abord l'attention sur l'importance de différencier au maximum l'enseignement de la lecture en recourant à une large palette de méthodologies à travailler de manière complémentaire. Ils insistent ensuite sur la nécessité de mettre en œuvre un enseignement davantage explicite²⁷, où l'enseignant s'attache notamment à montrer aux élèves comment il procède lui-même pour effectuer les tâches qu'il leur demande. L'enseignant doit également, selon les auteurs, présenter la lecture davantage comme un jeu qui possède des règles, c'est-à-dire à la fois comme la réponse à des défis et comme une résolution de problèmes. Enfin, l'enseignant doit essayer de réduire les inégalités scolaires auxquelles les élèves sont soumis (Dufays et al., 2009, pp.7-8).

La cinquième priorité citée par les auteurs a trait au corpus de textes et aux supports, qui doivent faire l'objet d'une progression spiralaire. Pour ce faire, six recommandations sont développées. Tout d'abord, les auteurs partent du principe que dès l'apprentissage de la lecture, il est nécessaire de lire des textes complets et authentiques plutôt que des phrases ou des mots. Cela permet de donner une raison de se lancer dans une lecture. La seconde piste développée en ce qui concerne le corpus est d'inviter à lire des textes résistants dès le début de la scolarité. Ce sont des textes qui demandent davantage de compétences interprétatives, les élèves progressent, car ils sont plus actifs cognitivement. Face à cette recommandation, les

²⁶ Annexe 1 : « Les activités d'exploitation des lectures ».

²⁷ L'enseignement explicite est développé au point 2.3.3. de ce travail.

auteurs se demandent tout de même si cette résistance peut être graduée et donc offrir une progression dans la difficulté. La longueur des textes doit également éviter une progression du plus court au plus long au fil de la scolarité. Si l'enseignant propose davantage de textes longs à ses élèves, même plus jeunes, ceux-ci seront confrontés à des textes plus riches, plus intéressants. Malgré les difficultés que la lecture d'un long texte peut engendrer (sélection, mémorisation et mise en relation difficile de l'information), les auteurs pensent que cela influe positivement sur l'engagement dans la tâche. Ils recommandent aussi d'offrir aux élèves des lectures riches culturellement et symboliquement afin de développer leur capital culturel. La cinquième piste à suivre concernant le corpus est de diversifier et équilibrer les types, genres et thèmes des lectures. Enfin, il est important de reconnaître les pratiques de lecture non scolaire et de partir de ces lectures-là afin de permettre un plus grand investissement psychoaffectif (*Ibid.*, pp. 8-9).

Comme d'autres avant eux, les auteurs préconisent d'enseigner les processus et les stratégies à mettre en œuvre lors de la lecture. Un travail sur le décodage est nécessaire pour les plus jeunes. Cependant, pour les élèves du secondaire supérieur, il est important de pratiquer des activités portant sur les processus de haut niveau tels que les inférences complexes, l'interprétation et l'évaluation d'un texte. Les tâches proposées peuvent aussi être source de mauvais résultats; dès lors il importe de diversifier les pratiques d'évaluation et de proposer des exercices d'écriture articulés aux activités de lecture. Finalement, les auteurs recommandent d'amener les élèves à alterner autant que possible les deux postures complémentaires que sont la posture participative et la posture de distanciation (*Ibid.*, pp. 10-11).

Dufays, Dumont, Ledur et Wyns s'attardent sur l'importance de la stimulation de la motivation et du plaisir de lire qui conditionne le succès de toutes les activités de lecture. Les auteurs insistent d'abord sur l'importance de la prise en compte des conceptions initiales des élèves ainsi que de la formation initiale des enseignants. Le travail sur les conceptions initiales est important, car si l'élève ne grandit pas dans un environnement de lecteurs, il aura peut-être peu de vision des fonctions de la lecture. Il n'en percevra pas le but et n'aura pas alors de motivation à la pratiquer. Par ailleurs, leur formation initiale familiarise à ce point les enseignants dans leur pratique de la lecture qu'ils négligent parfois de l'explicitier auprès de leurs élèves (*Ibid.*, p.12). Pour remédier à cet obstacle, il importe entre autres de varier les modes d'évaluations et de

ne pas uniquement utiliser le questionnaire de lecture qui permet seulement aux élèves de rendre compte de leur compréhension littérale d'un texte sans leur apprendre pour autant à mieux lire (*Ibid.*, p.13).

Enfin, les auteurs abordent la nécessité de recourir à des gestes professionnels (des attitudes concrètes que l'enseignant déploie pour stimuler et accompagner les élèves dans leurs lectures) ajustés aux besoins spécifiques de l'apprentissage de la lecture. Ils reprennent à ce propos les idées de Dominique Bucheton qui affirme que l'enseignant manque d'attention, de vocabulaire, de motivation, de confiance, et de repères dans l'enseignement de la lecture. Les auteurs estiment qu'il existe trois niveaux de gestes didactiques auxquels les enseignants doivent être formés :

- le niveau des actes pédagogiques transversaux définis dans le « multi-agenda » de Dominique Bucheton;
- le niveau des schèmes didactiques nécessaires au développement des apprentissages, développé par Bernard Schneuwly;
- et celui des gestes techniques propres à l'enseignement de la lecture qu'ils développent dans leur article.

Le premier niveau, celui des actes pédagogiques définis par Bucheton, a pour but de réintégrer les dimensions corporelles et émotionnelles dans les pratiques de l'enseignant en passant par cinq types de gestes à combiner :

les gestes de tissage, par lesquels l'enseignant donne du sens à la situation et au savoir visé, les gestes d'atmosphère, par lesquels il diffuse son éthos et cherche à créer et à maintenir des espaces dialogiques avec les élèves, les gestes de pilotage des tâches, qui portent sur la gestion des contraintes et de l'espace-temps de la situation de classe, les gestes d'étayage, qui consistent à « faire comprendre, faire dire et faire faire », et les gestes proprement liés aux objets de savoir et aux techniques à apprendre (*Ibid.*, p. 14).

Un autre modèle, proposé par Bernard Schneuwly, est basé sur quatre gestes fondamentaux eux-mêmes pensés en lien avec les trois notions essentielles que sont l'objet enseigné (les processus psychologiques des élèves, mais aussi les objets construits dans l'interaction didactique), l'outil (les moyens et instruments de transformation du comportement des élèves) et le geste (l'activité didactique de l'enseignant) (*Ibid.*, p.15).

Les gestes développés par Schneuwly consistent d'abord à situer l'objet dans le temps en suscitant la mémoire et l'anticipation didactique, à proposer des dispositifs didactiques, d'une part en « présentifiant » l'objet à travers différents supports, et d'autre part en « élémentarisant » ses composantes jugées pertinentes. Le troisième geste consiste à évaluer et à réguler en combinant régulations internes (grilles) et locales (interactions, jugements de valeur et modalisations) et enfin d'institutionnaliser, à travers trois opérations : la généralisation, la modalisation et la décontextualisation/recontextualisation.

Les auteurs développent ensuite le troisième niveau de gestes, qui est une combinaison des deux modèles précédents : ils montrent ainsi que les gestes des deux modèles peuvent s'intégrer harmonieusement.

2.2.1.4. Conclusion

Ces diverses recommandations reprises ici sont fondamentales pour l'enseignement de la lecture et répondent aux différentes difficultés pointées par les enseignants ayant répondu au questionnaire. Chaque enseignant gagne à les suivre autant que faire se peut lorsqu'il enseigne la lecture à ses élèves.

Par ailleurs, certains dispositifs développés dans la dernière partie de ce travail ont été sélectionnés sur la base de ces recommandations : l'enseignement explicite, le recours à l'écriture, le travail sur les processus de lecture par les scènes de lecture ou encore la mise en place de la motivation.

2.2.2. Les manuels

Même si les manuels à disposition des enseignants sont une riche ressource à exploiter pour l'élaboration de séquences didactiques, Simard et al. (2019, p.170) recommandent de ne pas s'y limiter.

Pour en savoir plus à ce propos, nous allons comparer différentes collections de manuels antérieurs à la préconisation des Unités d'Acquis d'Apprentissage avec d'autres manuels qui intègrent celles-ci. Il s'agira de mettre en évidence les dispositifs didactiques mis en place pour l'enseignement de la lecture et de les analyser pour mesurer la prise en compte des difficultés potentielles des élèves ainsi que les solutions proposées dans ces manuels.

2.2.2.1. La collection littéraire « Lagarde et Michard » (1988)

La collection littéraire Lagarde et Michard a été considérée comme « la » référence jusque dans les années septante (Simard et al. 2019, p. 170). Pour cette raison, il convient d'en analyser brièvement le contenu afin de noter les éventuelles différences de leurs méthodes avec celles des manuels plus récents.

La table des matières de ce volume ne présente pas de séquences, mais suit une chronologie partant de Marot jusque Montaigne en passant par Rabelais, Du Bellay, et Ronsard. Nous comprenons dès lors que la préoccupation première de ce manuel est la littérature.

Nous nous focalisons sur les pages visant à faire connaître Rabelais aux élèves. Cette partie est subdivisée en six : une introduction, une analyse de *Gargantua*, de *Pantagruel*, du *Tiers livre*, du *Quart livre* et enfin du *Cinquième livre*. L'introduction présente l'auteur par des peintures, des caricatures et des textes brefs sur sa vie et son œuvre. À ce stade-ci, aucune question n'est posée aux élèves. Il s'agit d'un exposé transmissif.

La partie concernant *Gargantua* débute par une exposition du prologue de l'œuvre accompagnée d'un bref commentaire de texte. Cinq questions font suite à ce prologue :

- « Dégagez les idées de Rabelais sur son ouvrage; par quelles comparaisons sont-elles illustrées?
- Étudiez comment l'image de la précieuse boîte est présentée, puis reprise dans le texte.
- Comment comprenez-vous l'allusion au chien et à la moelle? En quoi, selon Rabelais, le lecteur doit-il ressembler à ce chien? quel profit peut-il en attendre?
- Comment, dans ce prologue, Rabelais s'y prend-il pour instruire en amusant? Distinguez plusieurs tons dans son développement.
- Exposé. L'utilisation de la culture humaniste dans ce prologue. Groupe thématique : « Substantifique moelle ». Cherchez des textes dont le lecteur est invité à discerner, sous les apparences, le sens profond : a) dans les extraits de Rabelais; - b) chez d'autres auteurs (par ex. dans le XVIIIe siècle). » (Lagarde, 1988, p. 42).

Une analyse très pertinente de la méthode de travail de ces auteurs est fournie dans l'ouvrage de Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2019). Ils pointent une disposition qui vise la transmission du savoir sans appropriation personnelle : le texte est entouré de commentaires et de questions qui orientent la lecture des élèves (Simard et al. 2019, p. 170).

Tout le manuel se présente de cette manière, ne laissant finalement, que très peu de place aux interventions personnelles des professeurs et des élèves. Cependant, il serait difficile de contester l'utilité d'un tel manuel qui présente une grande richesse d'informations encyclopédiques.

2.2.2.2. La collection « Parcours et référence » (2003)

Cette collection de manuels propose des volumes destinés au deuxième et troisième degré. Ils s'organisent en trois documents : les référentiels, les manuels et le guide méthodologique destiné au professeur. Les référentiels se consacrent d'une part à la langue et d'autre part à la littérature. La collection compte quatre manuels : deux consacrés au théâtre et aux textes d'idées destinés aux élèves de troisième, quatrième et cinquième et sixième, les deux autres consacrés aux récits et à la poésie. Les élèves n'y prennent pas leurs notes : les manuels comprennent les textes, les questions, mais les notes sont à prendre sur des feuilles complémentaires.

Nous allons nous intéresser au manuel destiné aux cinquièmes et sixièmes secondaires traitant du théâtre et des textes d'idées. Celui-ci est composé de deux parties : « Voir, lire, jouer... le théâtre » et « Lire, écrire, dire... des idées ». Le chapitre trois de la première partie s'intitule « Lire une pièce pour la mettre en scène ». Les auteurs expliquent que leur séquence est construite dans une logique d'apprentissage en spirale ayant pour fil rouge la pièce *Escorial*, de Michel de Ghelderode (Cuylen et al. 2003, p.86). La séquence est subdivisée en trois parties comprenant tout d'abord, un traitement du sous-texte, une partie « transposition » et enfin, une partie qui concerne l'organisation des personnages dans une pièce. La séquence se conclut sur une tâche finale qui invite les élèves à réaliser l'exercice « 100 questions pour jouer *Escorial* » et une fiche technique qui résume les étapes de mise en scène et d'élaboration du rôle.

La première partie « Formuler le sous-texte » travaille, dans un premier temps, le sous-texte de la pièce *Va et vient* de Beckett avant de revenir à celui de la pièce de Ghelderode.

Le travail sur la pièce de Beckett débute avec les indications suivantes : « Confrontez-vous immédiatement à la lecture de la très courte pièce de Samuel Beckett reproduite ci-dessous, *Va et vient*. Lisez-la en entier. D'abord, sans doute, vous n'y comprendrez rien ou presque. Une grande part du sens de la pièce n'est pas dans les mots prononcés, mais en dessous, dans le sous-texte, le "non-dit", dans ce qui reste à mots couverts. Pour comprendre ce que peut être ce non-dit, vous devrez probablement relire la pièce plusieurs fois. » (*Ibid.*, p. 86). Les indications de lecture sont précises et renvoient, par ailleurs, aux référentiels, plus précisément aux points qui concernent « Dire sans dire » et « Littérature ». Les élèves sont invités à lire en étant rassurés quant à la compréhension du texte. Les auteurs annoncent la difficulté, ce qui peut, selon nous, aider à ne pas abandonner en cas d'incompréhension.

Après avoir lu la courte pièce, les élèves passent par six exercices :

- « À la découverte du sous-texte : méthode de lecture »;
- « Jouer le sous-texte »;
- « La solution de la mise en voix radiophonique »;
- « Entre personnages, régler les silences »;
- « Mise en espace sonore : choix de mouvements et d'accessoires »;
- « Créer du sens : une dramaturgie ».

Lors du premier exercice, les élèves sont invités à déclamer les différentes répliques de la pièce en veillant à la ponctuation de celle-ci pour adapter le ton utilisé. Pour amener davantage de sens au non-dit du texte, ils vont décrire les rapports qui unissent les personnages, trier les informations explicites et relever les informations implicites, imaginer des contextes expliquant le non-dit en les confrontant aux répliques du texte, et retravailler la ponctuation initiale en la faisant concorder à l'hypothèse d'explication du non-dit (*Ibid.*, p. 88).

Le deuxième exercice propose aux élèves de jouer le sous-texte en leur posant diverses questions telles que « Comment chacun des acteurs va-t-il intégrer ce non-dit dans son jeu vocal et corporel? ». Ces questions amènent les auteurs à proposer

la solution de la mise en voix radiophonique permettant aux élèves de garder le texte en main, enregistrer les séquences séparément et faire un montage. Pour ce faire, les élèves vont créer une carte d'identité vocale de chaque personnage en prêtant attention au sens que cela peut véhiculer (*Ibid.*, pp. 88-89). Ensuite, les auteurs du manuel leur proposent de jouer avec les silences que l'on peut installer entre les répliques du texte de Beckett. Ils peuvent ensuite interpréter le sens du silence en jouant la pièce sous différents registres (*Ibid.*, p.89).

La cinquième activité de traitement du sous-texte propose de tenir une réflexion sur l'emplacement des personnages et son importance. Puisque les élèves sont invités à réaliser une adaptation radiophonique, il leur est demandé de trouver un moyen de faire passer les déplacements des personnages par l'audition : « Quels éléments de décor sonore aideraient à manifester le sous-texte choisi? » (Cuylen et al. 2003, p.90).

Au cours de la dernière activité, les auteurs du manuel reviennent sur la définition du sous-texte et sur la diversité d'interprétation qu'un lecteur ou spectateur peut avoir face aux non-dits. Enfin, quatre questions de réflexion sont posées aux élèves concernant tout d'abord les registres auxquels peuvent se rattacher les sous-textes traités, une réflexion sur Beckett, et le sous-texte d'autres œuvres de Beckett.

La seconde partie de l'activité de traitement du sous-texte revient à celui de la pièce *Escorial*. Il s'agit d'une activité de réinvestissement de ce qui a été réalisé pour la pièce de Beckett. Les élèves sont invités à utiliser un tableau repris dans le manuel afin de répondre aux diverses questions. Ils doivent d'abord rechercher les indices implicites qui sous-tendent les relations des personnages, exposer tous les sous-textes possibles en les justifiant par des allusions dans le texte et ensuite, en faire une sélection justifiée (*Ibid.*, p. 91).

Pour terminer, le manuel offre une méthode d'analyse complémentaire à laquelle les élèves peuvent recourir. Les auteurs leur proposent alors d'investiguer dans le programme des troupes, afin d'y trouver des renseignements sur leur vision de la pièce.

La compréhension et l'interprétation du sous-texte sont travaillées en profondeur avec un passage par l'oralité, un travail d'appropriation de la ponctuation, des répliques, des silences, du décor. Ces exercices d'appropriation permettent non

seulement de transmettre un patrimoine culturel, mais aussi de se l'approprier selon nous. Par ailleurs, les auteurs suivent ici une démarche spiralaire, recommandée par les didacticiens cités plus haut.

La deuxième partie de la séquence « Lire une pièce pour la mettre en scène » s'intitule « Transposer "ici et maintenant" » et est divisée en quatre points : « S'approprier le décor », « Transposer *Escorial* », « Viser le *gestus*, et « Alimenter positivement le rôle ». Au cours de ces activités, les élèves vont apprendre à transposer une pièce en y modifiant l'époque, le lieu, les personnages.

Pour ce faire, ils commencent par lire une interview de Villégier qui explique sa transposition du *Tartuffe* de Molière, y repèrent les éléments transposés au 20^e siècle et ceux qui n'ont pas été modifiés. Les élèves doivent, ensuite, synthétiser le sens que Villégier donne à la pièce initiale et mettre en évidence les aspects qui seront modifiés par la transposition. Enfin, ils sont invités à repérer les éléments qui ont permis à Villégier d'atteindre son objectif de transposition ayant pour but un « effet de présent ». Pour terminer l'activité autour de *Tartuffe*, les élèves vont eux-mêmes en transposer un extrait en modifiant l'espace-temps et les personnages. Avant de commencer le travail d'écriture, les auteurs du manuel posent diverses questions aux élèves afin de les orienter; par exemple « Dans quel pays et quel milieu situeriez-vous la fable? Faites cinq propositions et développez en dix lignes celle qui a votre préférence », « Quels sont les mots ou phrases qu'il vous semble nécessaire de moderniser? » (*Ibid.*, pp. 95-96). Enfin, une ultime question concernant le sous-texte est posée aux élèves. Ce retour aux notions vues précédemment (le sous-texte, ici) permet, selon nous, aux élèves de remobiliser les connaissances acquises et d'ainsi les ancrer davantage dans leurs savoirs.

Le second point de cette partie a pour objectif de transposer *Escorial*. Les élèves doivent alors réfléchir aux rôles du roi et du bouffon en se demandant quels aspects originaux conserver et ceux qu'ils peuvent modifier. Après avoir transposé l'espace-temps, l'identité des personnages, leurs costumes, les élèves sont invités à réfléchir aux attitudes des personnages pour les faire correspondre à ce que Bertolt Brecht appelle « le *gestus* social ». Ils lisent alors un texte de Brecht pour comprendre la définition de cette idée avant d'eux-mêmes, créer divers *gestus* pour les personnages d'*Escorial* (*Ibid.*, p. 99).

Le dernier exercice de transposition qui s'intitule « Alimenter positivement le rôle » permet aux élèves d'amener des nuances aux attitudes des personnages. Pour ce faire, ils sont invités à reprendre les programmes des pièces exposés lors du dernier exercice traitant le « sous-texte » afin d'appliquer les diverses postures physiques explicitées (*Ibid.*, p. 99).

Enfin, le troisième point de l'activité « Lire une pièce pour la mettre en scène » s'intitule « Organiser la constellation des personnages » et est subdivisé en deux points contenant divers exercices : « Première esquisse des positions » et « Le dédoublement carnavalesque ».

Les élèves commencent par travailler un extrait de la pièce *Les nègres* de Jean Genet après avoir découvert des éléments autobiographiques de l'auteur, cela peut orienter leur lecture. Ils répondent ensuite à diverses questions concernant les personnages et leurs relations afin de jouer l'extrait en improvisation. Cet exercice va leur permettre de visualiser les relations qu'entretiennent les personnages, différencier les registres et mettre en scène le non verbal (*Ibid.*, p. 101).

La deuxième partie, qui concerne le dédoublement carnavalesque, a pour but de faire interpréter des permutations de rôles aux élèves. Pour ce faire, ils découvrent de courts résumés d'œuvres de Genet qui a l'habitude d'utiliser ce procédé et répondent à diverses questions concernant les dédoublements dans l'extrait de la pièce *Les nègres* (*Ibid.*, p. 103). Ensuite, un deuxième extrait est donné à lire aux élèves pour qu'ils découvrent l'évolution de la constellation des personnages. En outre, les auteurs les amènent à reparler du sous-texte de cet extrait afin d'à nouveau mobiliser les connaissances acquises lors de la première partie de cette séquence (*Ibid.*, p. 104). Les élèves sont ensuite invités à mettre en évidence les éléments physiques (positionnement) qui permettent de jouer une hiérarchie entre les personnages (*Ibid.*, p. 105).

La question du dédoublement est ensuite traitée dans la pièce *Escurial*. Les élèves sont invités à mettre en évidence les moments où les personnages s'écartent de leur rôle initial et à comprendre l'utilité de ces écarts (*Ibid.*, p. 105). Le but de cette séquence étant de mettre en scène la pièce, ils doivent réfléchir au décor exact qui peut être mis en place et le rôle qu'il doit avoir.

Enfin, une synthèse de la séquence est proposée aux élèves pour mettre en évidence l'étendue des savoirs explorés et faire un récapitulatif de ce à quoi il faut prêter attention lors d'une mise en scène (*Ibid.*, p. 107).

Pour conclure, nous souhaitons mettre en évidence le travail important sur le texte qui est offert aux élèves dans ce manuel. Ils ont, au cours de cette séquence, l'opportunité de s'appropriier un texte et des concepts qui peuvent améliorer leurs capacités de lecture. Le travail en spirale amène les élèves à remobiliser les idées vues tout au long de la séquence et permet, selon nous, une meilleure appropriation de celles-ci.

En revanche, nous émettons tout de même une réserve quant à la présentation du manuel qui est dense et présente peu d'élaboration esthétique. Cela peut rendre le contact difficile entre les élèves et le manuel, selon nous. Par ailleurs, nous estimons que la prise de notes et les exercices se faisant en dehors du manuel ajoutent une difficulté d'ordre pratique.

2.2.2.3. La collection « Objectif français pour se qualifier » (2021)

« Objectif français pour se qualifier » est le premier manuel scolaire qui intègre les UAA. Cette collection couvre les programmes du troisième cycle du qualifiant. Bien que ce mémoire se focalise sur les difficultés des élèves de la filière générale, les propositions didactiques de cette collection nous paraissent pertinentes au-delà de la filière qualifiante.

À chaque année d'enseignement correspondent deux ou trois volumes. Les manuels « Objectif français pour se qualifier 5 » comprennent trois volumes composés d'un cahier A, B et un cahier « Documents et fiches outils ». Le cahier A, qui contient l'ensemble des treize séquences proposées, permet aux élèves d'y prendre leurs notes. Le cahier B est consacré aux entraînements, mais contient également des fiches outils. Enfin le cahier C reprend tous les documents nécessaires au déroulement des séquences du cahier A, ainsi que les mêmes fiches outils que dans le cahier B.

Parmi les treize séquences présentées dans ce manuel, nous nous focaliserons sur les deux premières, qui sont intitulées « La femme est un homme comme les autres : Résumer un texte informatif » et « Ton grain de sel... : Amplifier une nouvelle », car elles présentent l'intérêt de travailler d'une part un texte littéraire et

d'autre part un texte fonctionnel. Comme nous l'avons vu, ces deux types de textes sont à travailler avec les élèves.

2.2.2.3.1. Résumer un texte informatif en cinquième secondaire

La première séquence invite les élèves à réaliser une série de portraits de femmes célèbres à partir de documents donnés. Elle renvoie à cinq fiches outils : « Caractériser un personnage », « Expliciter une procédure », « Les catégories de récit », « Résumer un texte informatif ou un texte argumenté » et « Situation de communication ».

La séquence débute par une série de questions qui visent à établir ce que les élèves savent déjà ou pas à propos du féminisme. C'est une étape qui leur permet de cerner le sujet abordé, de mettre en évidence leurs connaissances déjà acquises et aussi de comprendre ce qu'ils vont apprendre à travers la lecture des textes. C'est une étape qui peut sembler banale, mais qui permet aux élèves de développer un projet personnel de lecture et qui aide l'enseignant à situer leur ZDP; deux éléments fondamentaux dans l'enseignement de la lecture.

Les élèves sont ensuite invités à réfléchir à leur méthode de travail pour atteindre l'objectif. Centrées sur le travail final, ces activités leur proposent d'explicitement la démarche à adopter pour créer leur résumé : « Pour réaliser la partie écrite de ce document, tu disposeras de biographies. Comment comptes-tu les traiter? Confronte ta réponse avec celles de tes condisciples ». Ce type de question permet aux élèves d'orienter préalablement leur lecture tout en les invitant à la métacognition, démarche pédagogique très recommandée dans les programmes scolaires.

Le manuel propose ensuite une comparaison d'un résumé avec le texte source, les élèves étant ici invités à lire et répondre à diverses questions sur le genre du texte notamment. Ensuite, ils sont amenés à réaliser un schéma qui résume la notice qu'ils viennent de lire et à reformuler les expressions utilisées. Grâce à ce type d'exercices, les élèves cernent ce qu'on leur demande de réaliser et peuvent ainsi baliser ce qu'il leur est permis d'écrire ou non dans leur résumé informatif.

Le but de la séquence étant de produire un résumé, l'activité suivante vise à exercer les élèves à faire une sélection des informations à introduire dans leur

production. Cette compétence complexe est travaillée ici grâce à différentes sous-questions qui leur demandent d'explicitier leur choix, de comparer avec leurs voisins ou encore de s'entraîner à la sélection d'informations dans des fragments de textes plus petits.

Pour conclure l'analyse de cette première séquence, nous pouvons souligner l'effort didactique mis en place grâce aux activités telles que l'exercice centré sur l'orientation préalable de la lecture, la reformulation du vocabulaire, la sélection d'informations et l'exercice de métacognition. Cependant, la lecture se fait seul et silencieusement, le professeur n'étant pas invité à lire le texte pour l'ensemble du groupe, or la lecture mentale pose parfois des difficultés aux élèves.

2.2.2.3.2. Amplifier une nouvelle en cinquième secondaire

La seconde séquence analysée exploite un texte littéraire. La tâche finale évalue l'UAA 5 « S'inscrire dans une œuvre culturelle » puisqu'il s'agit ici d'amplifier²⁸ une nouvelle. Afin d'aider les élèves, les auteurs renvoient aux fiches outils « Apprécier une intervention dans une production culturelle », « Réalisme » et « Choix narratifs ».

La première activité de la séquence a pour but de vérifier la compréhension globale de la nouvelle à l'aide de questions concernant les personnages (descriptions de leur physique, leurs intentions), la temporalité du récit, le dénouement de l'histoire, puis par des questions d'évaluation du texte, qui sollicitent notamment l'opinion de l'élève sur la vraisemblance du récit. La deuxième activité consiste en une identification et une appréciation des choix narratifs. Ensuite, le processus d'amplification est développé avec les élèves, qui sont invités à considérer que l'écriture du roman est elliptique et peut dès lors être comblée par ce processus. Les auteurs du manuel proposent alors d'évaluer une amplification avant d'en créer une.

Différents gestes didactiques suggérés dans cette séquence visent à faciliter l'appropriation du texte par les élèves. Tout d'abord, de manière générale, les auteurs du manuel invitent régulièrement à pratiquer la métacognition, comme nous l'avons vu dans la séquence précédente. Ce procédé, qui peut se faire à différents moments de

²⁸ Définition du processus d'amplification du programme de la FESEC : « Amplifier : combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image... » (2019, p.45).

l'apprentissage, s'applique ici lors de la planification : « Comment comptes-tu t'y prendre pour réaliser cette tâche? ».

Par ailleurs, les élèves sont régulièrement invités à comparer leurs réponses avec celles de leur voisin. Cette démarche peut favoriser l'émergence d'un conflit sociocognitif fécond, s'ils ne se contentent pas de juxtaposer leurs réponses, mais les confrontent réellement.

En outre, un travail de reformulation de certaines expressions est demandé aux élèves : c'est un geste didactique qui leur permet de rendre compte de leur compréhension profonde.

De plus, la lecture est proposée en format audio, démarche qui peut être bénéfique à deux égards : d'une part, cela laisse un choix à l'élève, qui peut alors se sentir plus autonome dans son activité et plus motivé, d'autre part, le format audio peut être une bonne aide à la lecture s'il accompagne le rapport visuel au texte (en revanche, si les élèves découvraient le texte uniquement par l'audio, il s'agirait davantage d'un contournement de l'exercice de lecture que d'un adjuvant). Qui plus est, la séquence propose d'exploiter le paratexte de l'œuvre littéraire travaillée et de lire le premier chapitre seulement dans un premier temps. La lecture ainsi découpée peut aider les élèves à comprendre un texte petit à petit.

La dernière stratégie repérée dans cette séquence est celle qui consiste à annoncer l'objectif dès le départ et ainsi à orienter la lecture des élèves.

En revanche, dans ce manuel, aucune aide *explicite* n'est évoquée comme pouvant être fournie en cours de lecture; or ce type d'aide nous paraît essentiel pour les cas où l'élève se sent incapable de réaliser la tâche demandée.

2.2.2.3.3. Les manuels destinés aux classes de sixième secondaire

Les deux premières séquences des manuels « Objectif français pour se qualifier 6 » consistent, comme celles des manuels de cinquième, à travailler un texte fonctionnel et un texte littéraire. La première s'intitule « Pour faire court : Rédiger une

réponse synthétique à une (ou plusieurs) question(s) sur la base d'un seul texte » et la seconde « Humain, trop humain? Amplifier un récit de fiction ».

Les méthodes de travail proposées aux élèves sont relativement similaires à celles du manuel destiné aux classes de cinquième année. Certaines démarches métacognitives sont mises en place : « Selon toi, qu'entend-on par "réponse synthétique" ? », « Si tu ignores certaines notions, comment peux-tu faire pour les élucider ». Par ailleurs, les questions posées tentent de provoquer des conflits sociocognitifs chez les élèves par la confrontation aux réponses des autres. Tout comme dans le manuel réservé aux classes de cinquième secondaire, les auteurs proposent d'établir un état des lieux de ce que les élèves connaissent déjà sur le sujet du texte. Ils sont, en outre, invités à lire les textes en ayant en tête diverses questions ou objectifs auxquels ils doivent répondre : c'est une démarche didactique importante, car elle permet d'orienter leur lecture.

Tout comme dans la séquence exploitant un texte fonctionnel en cinquième, les élèves de rhétorique ont la possibilité de s'exercer à la sélection des informations essentielles d'un texte. Il est judicieux de travailler leur capacité à sélectionner les informations puisque, comme nous l'avons vu, c'est une stratégie que les élèves peinent à utiliser. Au cours de la séquence, ils ont aussi l'occasion de formuler un jugement sur certaines réponses synthétiques. Cela leur permet de comprendre ce qu'ils doivent faire et ne pas faire lors de leur tâche finale.

Pour la seconde séquence mentionnée, les auteurs du manuel ont à nouveau mis en place diverses stratégies pouvant aider les élèves dans leur lecture. Ces derniers peuvent découvrir le texte en l'écoutant via un lien audio. Le texte est par ailleurs travaillé en plusieurs étapes. Ce dispositif nous paraît très pertinent dans la mesure où il permet aux élèves d'émettre des hypothèses en cours de lecture et qu'il s'apparente à la démarche du dévoilement progressif, déjà mentionnée dans ce travail.

Enfin, les élèves sont invités à poser un jugement de valeur sur les personnages. Au-delà de la compréhension, cela fait partie des compétences qu'ils doivent acquérir lors d'une lecture.

Pour conclure l'analyse de cette collection, nous notons qu'un effort didactique important est mis en place, selon nous, à l'aide de stratégies qui permettent davantage

de compréhension, qui invitent à la réflexion et à la métacognition et qui articulent la lecture à l'écriture.

2.2.2.4. La collection « Connexion français » (2020/2021)

« Connexion français » est une collection de manuels qui intègre explicitement les UAA. Comme dans la collection présentée précédemment, à chaque année d'enseignement correspondent plusieurs volumes. Les manuels de cinquième et de sixième année sont tous deux composés de deux volumes, le premier présentant les séquences proposées et le second comprenant des exercices d'entraînement et des fiches outils.

Pour rendre compte des dispositifs didactiques utilisés dans ces manuels, nous analyserons deux séquences, l'une tirée du manuel de cinquième et l'autre tirée de celui de sixième.

2.2.2.4.1. Lire partager sa lecture et négocier en vue de présenter collectivement un roman

Le manuel des cinquièmes comprend onze séquences, dont celle intitulée « L'éléphant et les fourmis, Lire partager sa lecture et négocier en vue de présenter collectivement un roman ». Les élèves y sont invités à réaliser diverses activités avant la tâche finale :

- Activité liminaire;
- Cerner les concepts de la francophonie et de littérature-monde;
- Observer et évaluer un exemple de tâche finale;
- Choisir un roman;
- Lire et participer à des cercles de lecture;
- Activités de clôture.

Cette séquence a pour objectif d'évaluer l'UAA 4 et 6 : les élèves sont amenés à partager une lecture après avoir réalisé un travail de groupe à propos de celle-ci.

Les démarches didactiques proposées pour servir d'aide aux élèves sont nombreuses dans cette séquence. Tout d'abord, les auteurs du manuel proposent de découvrir un poème par le format audio. Comme nous l'avons déjà indiqué, c'est un dispositif qui peut s'avérer utile s'il est accompagné d'une lecture sur support visuel.

Ce manuel invite aussi les élèves à échanger à propos de leurs connaissances initiales sur la francophonie avant de lire un article : cela leur permet d'orienter leur lecture et de faire le point sur ce qu'ils connaissent déjà à propos du thème abordé. Après avoir lu, ils répondent à des questions de compréhension littérale : cela vise à rendre le travail de groupe efficace en s'assurant de la compréhension de chacun. Par ailleurs, chaque lecture est accompagnée de « e-documents » censés aider les élèves.

La démarche didactique la plus importante dans cette séquence est celle du cercle de lecture. Tous les élèves du groupe-classe sont invités à choisir un livre parmi une liste donnée. Ceux ayant choisi le même livre sont alors invités à constituer un cercle de lecture dont l'objectif final est de réaliser une présentation qui mette en évidence les intérêts du livre lu et invite ainsi les autres membres du groupe-classe à le lire. Pour ce faire, chaque élève du cercle doit réaliser un portefeuille au cours de sa lecture, comprenant des notes qui permettront ensuite d'alimenter les discussions du cercle. Pour accompagner les élèves au mieux dans leur démarche, le manuel leur propose de découvrir un portefeuille bien réalisé : cela leur permet de comprendre ce qu'ils doivent produire à leur tour. En outre, ils ont la possibilité de visionner une vidéo d'un cercle de lecture à titre d'exemple pour les orienter dans leurs pratiques. L'activité du cercle de lecture se déroule en plusieurs fois : les élèves lisent leur roman par tranche de dix chapitres, puis ils reforment le cercle après chaque tranche de lecture.

Selon nous, les avantages de cette démarche résident dans la possibilité pour les élèves de choisir leur lecture (facteur de motivation), dans le travail de groupe qui peut aussi les motiver, et enfin dans le fait que l'objectif final soit d'inviter les autres à la lecture, ce qui ajoute un aspect motivationnel. En revanche, la constitution des groupes étant aléatoire, cela présente un risque en ce qui concerne l'équilibre de celui-ci. En effet, un groupe mal constitué dans un cercle de lecture peut mener à des discussions stériles. Le dispositif des cercles de lecture sera longuement développé dans la suite de notre travail.

Cela étant, il s'agit là à nos yeux d'une séquence potentiellement efficace, qui pourrait facilement être adaptée en fonction des classes de l'enseignant.

2.3.2.2.1. Relater un souvenir à la manière de...

La séquence du manuel « Connexion français 6 » que nous avons retenue pour notre analyse s'intitule « Le passé est comme un chat, relater un souvenir à la manière de... » et est organisée en quatre activités et une tâche finale :

- Définir le genre du pastiche
- Lire un texte culte
- Lire des relations de souvenirs
- Évaluer et améliorer des pastiches

La deuxième activité proposée, qui concerne directement la lecture, exploite un extrait de *Du côté de chez Swann* de Marcel Proust. Après une brève mise en contexte et une présentation de l'auteur, les élèves sont invités à découvrir le texte, avec pour consignes d'observer attentivement l'écriture et le sujet de l'extrait. Ils doivent d'abord exprimer ce qu'évoque chez eux l'expression « Madeleine de Proust » : cette démarche permet à la fois d'introduire le thème du texte et de faciliter la compréhension.

À la suite de la lecture, une série de questions sont posées aux élèves pour les amener à manifester leur compréhension, mais aussi leur opinion face à ce texte « culte ». Ils sont à nouveau invités à confronter leurs réponses avec celles de leurs condisciples, comme le proposaient les autres manuels. À nos yeux, cette démarche permet, à certaines conditions, le conflit sociocognitif essentiel à l'apprentissage en groupe.

Le texte à lire est divisé en deux parties, séparées par différentes questions. Comme nous l'avons vu, ce type de découpage est utile à la compréhension et à la formation d'hypothèses provisoires de lecture. Ensuite, les élèves sont invités à revenir sur leurs représentations de l'expression « Madeleine de Proust » pour en préciser la signification. Cela leur permet d'avoir une réflexion sur ce qu'ils viennent d'apprendre grâce à leur lecture. Par ailleurs, des questions en lien avec le style de l'auteur leur permettent d'exploiter le texte au-delà de la compréhension littérale : « Qu'est-ce qui fait que Proust ait un style si singulier? ».

Après avoir découvert ce texte, les élèves découvrent le pastiche. Pour ce faire, ils sont invités à lire un deuxième texte avec pour instruction de porter leur attention sur ce qui le rapproche de Proust.

L'activité trois de la séquence propose de lire des expériences de souvenirs. Les élèves sont invités à choisir une œuvre parmi des romans de Céline, Sarraute, Duras ou Ernaux. Pour faciliter leur choix, chaque œuvre est présentée par un résumé du début de l'histoire, un extrait et une présentation de l'auteur. Les élèves doivent alors répondre à une série de questions sur l'œuvre qu'ils ont décidé d'approfondir. Ces questions leur permettent de faire état de la compréhension de l'extrait et les aident ainsi dans leur future lecture. En plus des questions de compréhension, certaines questions concernent le style de l'auteur.

À la suite de leur lecture, les élèves sont invités à partager leur analyse de l'œuvre à ceux qui ne l'auront pas lue, à la soumettre à ceux qui l'ont lue et enfin à compléter un tableau de synthèse reprenant pour chaque texte différents indicateurs (tels que l'époque de l'évènement, la nature du souvenir, les caractéristiques de l'écriture, la singularité de l'œuvre). Le tableau est dès lors à compléter sur la base des différentes analyses, et les différents indicateurs permettent aux élèves d'une part d'orienter leur lecture et d'autre part de préparer l'activité qui suit.

Lors de la quatrième activité de cette séquence, les élèves prennent connaissance de certains textes pour y retrouver ce qui a été pastiché. Cet exercice de lecture les amène ainsi à porter leur attention au style d'écriture.

Pour conclure l'analyse des séquences proposées par cette collection, nous constatons qu'elles mettent en évidence deux dispositifs essentiels : le cercle de lecture et l'aide à la lecture par l'écriture. Ces deux dispositifs seront largement explicités dans la suite.

2.2.2.5. Conclusion

Aucun manuel analysé n'est à exclure complètement, tous sont riches en ressources de contenus ou de méthodes. Simard et al. décrivent les critères à prendre en compte afin de juger de la qualité d'un manuel : la légitimité, la pertinence, la cohérence, l'efficacité, l'adaptabilité et la faisabilité (Simard, et al., 2019, p.171).

Selon nous, les manuels plus récents offrent davantage d'aide aux élèves, cependant les manuels datant d'avant les UAA peuvent être utiles aux enseignants pour les riches contenus qu'ils proposent.

2.2.3. Les commentaires des enquêtes PISA

Le programme PISA permet de rendre compte des difficultés de lecture des élèves de 15 ans. Les divers rapports faisant suite à ces enquêtes proposent dès lors de nombreuses solutions pour pallier ces difficultés. Pour cette raison, il nous est apparu judicieux de nous référer à cette source dans le cadre d'un travail ayant trait aux difficultés de lecture.

2.2.3.1. Définition et évaluation

Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) créé par l'OCDE²⁹ a pour objectif de suivre l'évolution de l'acquisition de compétences des élèves de quinze ans dans le domaine de la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique. Depuis 2015, l'évaluation se déroule sur support électronique.

Le site Enseignement.be³⁰ renvoie à des documents³¹ concernant les épreuves PISA et leurs résultats. L'évaluation externe, qui évalue la lecture des jeunes de 15 ans, repose sur trois pôles en interaction et en équilibre (l'usage pour lequel le texte a été conçu, le type de texte et le type de processus de lecture). Son premier objectif est d'envisager des textes qui interviennent dans des contextes variés, à savoir la lecture à des fins privées, publiques, professionnelles et éducatives. Les tâches demandées à l'élève sont de cinq natures différentes : trouver de l'information, comprendre globalement le texte, développer une interprétation, réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer, et réfléchir sur la forme d'un texte et l'évaluer. Enfin, l'évaluation PISA utilise deux tiers de textes continus (textes narratifs, informatifs, descriptifs, argumentatifs et persuasifs) ainsi que des textes non continus (des diagrammes, des graphiques, des tableaux, des cartes et des formulaires). Complémentairement aux évaluations, les élèves répondent à des questionnaires relatifs à leur situation familiale, à leurs approches à l'égard de l'apprentissage et à leurs environnements

²⁹ Il s'agit de l'acronyme pour « Organisation de Coopération et de Développement Économiques ».

³⁰ Il s'agit du portail de l'enseignement en fédération Wallonie-Bruxelles.

³¹ Pour ce point, nous nous basons entre autres sur le document intitulé « Premiers résultats de PISA 2018 en fédération Wallonie-Bruxelles » de décembre 2019, élaboré par Lafontaine, Bricteux, Hindryckx, Matoul et Quittre.

d'apprentissage. Les chefs d'établissement sont également tenus d'explicitier les caractéristiques³² et le fonctionnement de leur école. PISA constitue donc non seulement une enquête sur les acquis des apprentissages, mais aussi une comparaison des différents contextes éducatifs.

Le programme accorde une large importance au numérique et évalue entre autres les compétences qui consistent à chercher et accéder à des textes grâce aux moteurs de recherche et aux supports numériques. De plus, au terme de chaque enquête, des rapports sont publiés ainsi que des articles proposant aux enseignants des démarches et des dispositifs didactiques en vue d'améliorer leurs pratiques.

Les résultats des élèves de 15 ans à l'enquête PISA en lecture sont en baisse en 2018. Ils présentent un recul par rapport aux résultats de 2015. La moyenne des pays de l'OCDE est aussi en baisse, ce qui signifie que la lecture de manière générale est une compétence qui pose de plus en plus de difficultés aux jeunes de 15 ans. Certains pourraient penser que c'est en raison de l'importance accordée au numérique dans l'évaluation, pourtant les analystes responsables des enquêtes ont tout fait pour que les données soient comparables et que la continuité entre les tests de 2018 et 2015 soit optimale.

2.2.3.2. Pistes didactiques et recommandations

Un document faisant suite aux résultats de l'évaluation externe en lecture de 2016 synthétise les principales difficultés des élèves avant de proposer des pistes didactiques susceptibles d'y remédier. Les auteurs de ce document³³ participent à un groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe de 4^e secondaire.

Ils commencent par souligner une forte divergence entre les résultats des élèves de transition et de qualification, qui n'empêche pas des constats relativement proches en ce qui concerne leurs difficultés. Les élèves de toutes les filières éprouvent des difficultés à exercer leur esprit critique, à réfléchir sur le contenu et la forme d'un document et à exprimer une opinion. Face à ce constat, les recommandations fournies

³² Ces caractéristiques relèvent de la direction et la gestion de l'établissement, la politique de formation continue, le climat de l'établissement, les programmes proposés, etc. (Lafontaine, 2019, p. 5).

³³ Isabelle Antole; Amandine Bauvir; Sandra Boone; Myriam Boulard; Quentin Cession; Bérengère Cousaert; Maud Croes; Giuseppina Crugno; Jean François Delestrait; Karine Geenens; Vincent Gerardy; Stéphanie Géron; France Gilson; Hélène Lejeune; Noëlle Mahy; Laurence Moulart; Jean-Luc Vanschepdael.

dans ce document concernent la compréhension des questions, l'acquisition de stratégies adéquates pour y répondre et les justifier, et le travail de la lecture critique. Les auteurs précisent que « les activités proposées dans ce document s'adaptent aussi bien aux élèves de transition que du qualifiant, car elles respectent les référentiels et les programmes. » (Antole et al., 2017, p. 10).

La première recommandation traite de la compréhension des questions et des stratégies à mettre en place pour y répondre en prêtant attention à la justification et l'explication. Les auteurs recommandent de réaliser un travail sur la consigne en invitant les élèves à analyser la structure de chaque question, à les décomposer et à les classer en fonction de leur forme et des réponses attendues. Cet exercice devrait les aider à mieux s'orienter dans la diversité des questions posées (*Ibid.*, p. 17). Les élèves peuvent également créer un inventaire des synonymes afin de s'orienter plus facilement face à un questionnaire (*Ibid.*, p. 19). Après la classification, un travail de création de questions peut être demandé. Ces activités favorisent la lecture des questions et l'élaboration des réponses des élèves.

Ensuite, les auteurs expliquent que les élèves omettent régulièrement de formuler une justification parce qu'ils rencontrent des difficultés à en percevoir l'utilité. Les recommandations à ce propos ont dès lors pour objectif de leur montrer en quoi une justification ou une explication est utile. Les auteurs proposent que, pour ce faire, les élèves prennent le rôle de professeur détenant l'autorité et évaluent les réponses données par leurs pairs (*Ibid.*, p. 23). Une deuxième activité pouvant aider les élèves dans leurs pratiques de justification est d'identifier parmi plusieurs réponses celles qui sont correctes et celles qui ne le sont pas, puis d'émettre des hypothèses explicatives à propos des réponses incorrectes. L'exercice est encore plus productif, selon les auteurs, si les élèves s'attachent à hiérarchiser les réponses, de la meilleure à la moins performante. Cet appel à leur réflexivité leur permet de voir ce qu'il est nécessaire de mettre en évidence dans une justification (*Ibid.*, p. 24).

En troisième lieu, les auteurs des recommandations suggèrent de proposer aux élèves des activités qui visent à améliorer leur esprit critique, notamment face à l'information numérique. Ils décrivent les résultats d'une enquête américaine qui montre que 80 % d'un échantillon d'environ 8000 étudiants sont incapables de distinguer les fausses informations des vraies au sein d'un réseau social. Pour pallier

cette difficulté, ils recommandent de proposer aux élèves une activité consistant à fabriquer un faux article de presse numérique qui serait publié sur un site prévu à cet effet (cette publication pouvant motiver les élèves à s'engager dans la tâche). Ce texte serait rédigé directement sur support numérique : les élèves seraient ainsi amenés à se familiariser avec les nouvelles technologies que le cours de français ne peut ignorer, la communication y occupant une place prépondérante. L'activité se déroule en plusieurs étapes. Tout d'abord, les élèves formulent leur premier jet, le confrontent aux productions des autres, observent de vrais articles de presse et réécrivent leurs articles en tenant compte des observations recueillies. Ensuite, ils sont invités à identifier les caractéristiques d'un article numérique fiable. Pour ce faire, l'enseignant peut leur proposer d'effectuer une comparaison entre des articles numériques fiables et non fiables afin d'établir une fiche outil consacrée à l'analyse de la fiabilité d'un document numérique (*Ibid.*, pp. 33-34).

Par ailleurs, en vue d'améliorer la lecture critique des élèves, les auteurs mettent en place d'autres pistes didactiques visant à leur apprendre à distinguer deux intentions : convaincre et informer. La première activité proposée consiste à rechercher et à justifier les indices de l'intention dominante par petits groupes d'élèves avant une mise en commun (*Ibid.*, p. 42). L'enseignant peut aussi faire repérer aux élèves les lieux communs dans le texte et les amener à s'interroger sur leur utilisation (*Ibid.*, p. 46). Enfin, les auteurs recommandent de faire réaliser un texte informatif. Pour ce faire, les élèves doivent cerner les indices de subjectivité et d'intention de persuasion afin de les éliminer.

D'autres pistes d'activités ont été suggérées en 2021 par les auteurs du dernier rapport³⁴ présentant les résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les auteurs mettent en évidence que les attitudes moins positives des élèves envers la lecture sont « significativement » liées à leurs résultats moyens au test PISA.

³⁴Ce document s'intitule « Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles : les jeunes de 15 ans et la lecture » dans « Les cahiers des sciences de l'éducation n° 45 », publié en avril 2021 par Bricteux, Sophie, Françoise Crépin, Valérie Quittre, et Dominique Lafontaine.

D'une manière générale, il convient donc selon eux de développer la lecture pour le plaisir chez les élèves afin de développer des compétences plus fines.

Ils estiment par ailleurs que les lecteurs doivent à l'heure actuelle maîtriser des compétences technologiques comme comprendre le fonctionnement des appareils numériques et leurs applications, rechercher de l'information en ligne, et avoir la capacité d'en estimer la fiabilité, la qualité (développer une lecture et un esprit critique en somme). Les dernières évaluations PISA mettent dès lors l'accent sur les capacités des élèves à lire sur divers supports.

Enfin, les responsables des enquêtes PISA recommandent que la lecture soit une compétence développée dans l'ensemble des matières scolaires et non uniquement dans les cours de langue.

Pour conclure ce point, il nous semble utile de souligner l'intérêt du site de l'Enseignement.be qui rassemble de nombreuses ressources pertinentes en termes de pistes didactiques de l'enseignement de la lecture. Il s'agit donc d'une ressource qu'un enseignant gagne à consulter autant que faire se peut.

2.2.4. Les programmes

Afin de relever l'importance croissante que prend la lecture dans l'enseignement, nous avons mis en évidence les aspects spécifiques à celle-ci présents dans les nouveaux programmes. Par ailleurs, nous allons pointer les recommandations et prescrits des programmes du troisième degré de la filière générale.

Simard, Dufays, Dolz, et Garcia-Debanc (2019) posent un regard descriptif et critique sur les programmes scolaires de différentes zones géographiques. Les programmes belges ont connu une importante réforme dans les années 1990-2000, passant par le décret Missions de 1997, la mise en chantier de « référentiels de compétences » inter-réseaux en 1999, la création de nouveaux programmes disciplinaires en 2000-2002 et enfin, en 2002, la création d'épreuves inter-réseaux. Ces derniers programmes sont restés en vigueur jusque 2018 pour le primaire et le début du secondaire, mais l'enseignement secondaire supérieur connaît de nouveaux référentiels inter-réseaux dans la filière qualifiante depuis 2014 ainsi que de nouveaux programmes depuis 2015. La filière générale s'est vu attribuer, elle aussi, un nouveau

référentiel en 2017 et de nouveaux programmes spécifiques à chaque réseau dès l'année qui a suivi.

Actuellement, les prescriptions en vigueur pour les deuxième et troisième degrés du secondaire correspondent aux deux référentiels inter-réseaux de compétences terminales de 2014 et 2017 pour les deux réseaux. Ces référentiels formulent désormais des exigences similaires entre les réseaux, ce qui n'était jusqu'alors pas le cas. Ce changement témoigne d'une volonté institutionnelle de former les élèves du qualifiant avec les mêmes moyens et la même exigence que les élèves de transition. Dans ces prescriptions, les compétences sont maintenant présentées de telle sorte que les exigences et l'équilibre de la discipline soient respectés. Elles sont, par ailleurs, formulées sous forme d'UAA depuis 2018, comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire.

Dufays, Dumont, Ledur et Wyns (2019) expliquent que les programmes actuels, déclinés en UAA, accordent la priorité à la lecture puisqu'elle est au cœur de trois des sept UAA (« Rechercher, collecter l'information et en garder des traces », « Réduire, résumer, comparer et synthétiser », et enfin « Relater des expériences culturelles »). Ils soulignent également l'équilibre apparent au sein des UAA entre la lecture littéraire (UAA 6) et la lecture fonctionnelle (UAA 1 et 2) (Dufays, et al., 2019, p. 7).

Les UAA 5 et 6 placent la lecture littéraire au centre des intérêts. Le programme de la FESEC³⁵ explique que lors de la mobilisation de ces deux UAA « la lecture devient le lieu d'un dialogue à la fois avec l'œuvre, avec soi et avec les autres, et elle forge un sentiment d'appartenance à une communauté de lecteurs. » (FESEC, 2018, p. 43).

Concrètement, les nouveaux programmes laissent plus de place à la flexibilité et à l'adaptation en matière de lecture. Les enseignants peuvent choisir les œuvres à étudier en fonction des intérêts et des besoins de leurs élèves. Ils recommandent de lire une plus grande variété de textes, y compris des textes littéraires, des textes documentaires, des articles de presse, des blogs, des posts sur les réseaux sociaux, des BD, etc. L'objectif est de développer la capacité des élèves à lire et à comprendre

³⁵ La FESEC est l'acronyme pour la « Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique ».

différents types de textes, qui sont de plus en plus nombreux et variés dans notre société. C'est ce qu'observent Wyns, Dufays, Dumont et Ledur :

On notera que la « lecture » est considérée ici au sens large, qui inclut également la réception des œuvres numériques et audiovisuelles. Les prescriptions actuelles des deux filières se distinguent des précédentes par la précision des ressources qu'elles préconisent de mobiliser en lien avec les différents types de lecture, en particulier les ressources numériques. En outre, elles articulent davantage la lecture à l'écriture, et elles précisent davantage la nature des productions attendues, tant en ce qui concerne la synthèse de recherches qu'en ce qui concerne la relation d'expériences culturelles (Wyns et al 2019, p. 6 -7).

Par ailleurs, les nouveaux programmes définissent des compétences de lecture plus précises à développer chez les élèves, telles que l'identification des idées principales d'un texte, la reconnaissance des marques de l'auteur, la compréhension des relations logiques entre les idées, etc. Ces compétences sont liées aux compétences de lecture nécessaires pour réussir dans l'enseignement supérieur et dans la vie professionnelle. Pour chaque UAA, les programmes recommandent d'ailleurs de réaliser un travail explicite sur les stratégies de lecture. En outre, une plus grande importance est accordée à la lecture autonome des élèves, en dehors des heures de cours. Ils sont encouragés à lire seuls et pour leur plaisir. En somme, ces évolutions reflètent les besoins actuels des élèves et les évolutions de la société.

La métacognition et la réflexivité sont largement recommandées dans les nouveaux programmes : les élèves sont invités à expliciter leurs ressources (Simard et al, 2019, p. 133). En effet, l'arrivée de l'UAA 0 témoigne de cette volonté de faire réfléchir les élèves sur leur méthode de travail et de raisonnement.

Le programme du 3^e degré de transition de la FESEC recommande la lecture sur support numérique. Le numérique se trouve être un fil rouge du programme. Le cours de français y est vu comme un endroit d'investigation et d'apprentissage des formes de communication, ils veulent promouvoir un enseignement qui prend en compte les nouvelles technologies et leurs usages. Par ailleurs ce même programme recommande que le corpus soit varié en ce qui concerne l'intention de texte, mais aussi la structure et le support de celui-ci (FESEC, 2018, p. 18). Les enseignants sont invités à proposer la lecture sous différents modes. L'UAA1 notamment « Rechercher de l'information » mobilise la lecture avec annotations, la lecture sélective, ou la lecture survol.

Les programmes explicitent également l'utilité du recours à divers modes de réception de la lecture : la réception participative et distanciée qui se combinent au cours d'une lecture (esthétique ou fonctionnelle) pour construire du sens.

Valoriser l'une et l'autre et exercer les élèves à leurs pratiques de manière articulée sont des objectifs importants. Cette alternance entre les deux modes de réception caractérise la « lecture littéraire » ou artistique (*Ibid.*, p .55).

Finalement, le programme du SEGEC³⁶ offre différents conseils aux enseignants pour donner davantage de sens à la lecture :

L'objectif de l'enseignant est avant tout d'approfondir les capacités de lecture de l'élève (inférence, anaphores, degrés d'implicite, grammaire du texte, contexte de communication...). Il s'agit de dépasser ce que l'élève connaît pour accéder à une expression intellectuelle nouvelle, riche, consistante et davantage porteuse de sens. Au moment d'enseigner la lecture, les textes « fonctionnels » (essais, articles, ouvrages scientifiques...) permettent cet apprentissage autant que les textes « littéraires ». L'enseignant accompagne l'élève dans sa rencontre avec des textes plus ou moins résistants en fonction de son observation des habiletés déjà acquises par chaque élève. L'enseignant est bien placé pour en fixer le nombre, la longueur et la difficulté. Les textes choisis sont davantage voués à éveiller le goût de la lecture et à développer les acquis d'apprentissage des élèves qu'à engranger un savoir culturel particulier. Il veillera néanmoins à ne pas s'arrêter à une transmission minimale de ces compétences et à en développer une maîtrise fine, voire excellente (SEGEC, 2018, p. 69).

Le programme WBE³⁷ du 3^e degré de transition recommande une évaluation de la lecture par différents biais : un questionnaire, une lecture accompagnée, une comparaison avec d'autres œuvres, ou par la lecture de documents relatifs à l'œuvre en question (interview de l'auteur, textes critiques...) (WBE, 2018, p. 20). Il recommande aussi, tout comme le programme de la FESEC, d'enseigner aux élèves différents modes de lecture : intégrale, sélective, de survol, linéaire, tabulaire, hypertextuelle, avec ou sans retour en arrière, silencieuse ou à voix haute, lente ou rapide, avec ou sans annotations, traces, avec outils de référence, directe ou différée, avec ou sans ralenti, avec ou sans agrandissement ou circulation dans l'image (WBE, 2018, p. 49).

Les auteurs du programme WBE offrent, en outre, diverses recommandations en ce qui concerne le choix des œuvres complètes à faire lire. Ils recommandent tout d'abord aux enseignants d'associer les élèves au choix de la lecture tout en restant

³⁶ Le SEGEC est l'acronyme du « Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique ».

³⁷ WBE est l'acronyme de « Wallonie-Bruxelles Enseignement ».

maitres du projet de lecture en offrant par exemple un choix parmi une sélection limitée (*Ibid.*, p. 66). Cette dernière doit, autant que faire se peut, contenir des œuvres de niveaux de difficulté différents et chaque ouvrage doit être présenté aux élèves afin qu'ils opèrent un choix en connaissance de cause. Finalement, ce programme met en place différents critères de sélection des œuvres : la thématique, la qualité formelle et l'intelligibilité.

En somme, cette brève analyse des programmes souligne les recommandations officielles en ce qui concerne la lecture et son enseignement. Les enseignants sont invités à varier tant les supports que les contenus des lectures qu'ils proposent, à enseigner explicitement les stratégies que les élèves doivent déployer, à varier autant que possible le type d'évaluation et à les inciter à lire pour leur propre plaisir.

2.3. Des dispositifs pour améliorer les compétences des élèves

Ce point permet de développer des activités concrètes à mettre en place en classe de français. Nous avons sélectionné cinq dispositifs qui suivaient, selon nous, les diverses recommandations formulées plus tôt dans ce travail : les cercles de lecture, l'exploitation des scènes de lecture, l'enseignement explicite, le recours à l'écriture et enfin, nous avons consacré quelques pages à la problématique de la motivation des élèves face à la lecture.

2.3.1. Les cercles de lecture

2.3.1.1. Les propositions de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2004)

Les cercles de lecture sont définis par Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2004) comme « tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idée » (Terwagne et al., 2004, p. 7). Ces auteurs partent du principe que la lecture est un double mouvement réciproque entre un texte et un lecteur. Ils pensent qu'un projet tel que les cercles de lecture peut stimuler la lecture individuelle active, la rédaction de notes de lecture, les échanges au sein d'une classe vers une interprétation et la systématisation des apprentissages tant sociaux que relatifs à la lecture (*Ibid.*).

Plusieurs conditions sont nécessaires au bon déroulement de cette activité. Tout d'abord l'engagement complet du lecteur, qui est influencé par différents facteurs.

Celui qui se retrouve face à un texte ressent un flux d'émotions, de sentiments et d'expériences qui lui sont propres et qui accompagnent et orientent sa lecture.

Selon les auteurs, la motivation, ou l'engagement dans la lecture dépend de plusieurs éléments : la modélisation proposée par l'enseignant, qui se doit d'être enthousiaste vis-à-vis de ses lectures, l'environnement de classe, qui gagne à être riche en livres, la possibilité de choisir, les interactions sociales avec les autres, les occasions de se familiariser avec de nombreux livres et les incitants appropriés à la lecture (*Ibid.*, pp. 10-11).

La deuxième condition nécessaire pour envisager un cercle de lecture, selon ces auteurs, est la mise en place d'une interaction sociale, qui est une source de développement. Pour une interaction de qualité, il convient de favoriser les conflits sociocognitifs chez les élèves, c'est-à-dire de provoquer un questionnement suffisamment complexe pour inciter les échanges et discussions entre eux. Ces conflits permettent d'apprendre par autrui et de développer des compétences interprétatives.

Le rôle de l'enseignant est le troisième facteur de réussite d'un cercle de lecture. Son attitude peut influencer la motivation du lecteur s'il se montre enthousiaste face à l'activité proposée. Son rôle est aussi d'assurer des tours de paroles lors d'une discussion de groupe, pour que chaque élève puisse s'exprimer et enrichir le débat. Le professeur est responsable de la formation des groupes, de leur équilibre et de leur hétérogénéité. En cours d'activité, il gagne à recourir à deux formes de tutelle : l'étayage et le guidage. L'étayage passe par des questions, des reformulations, des demandes d'approfondissements ou de résumés des propositions d'autrui, des mises en valeur des découvertes ou des contradictions, des relances et des interventions verbales en tout genre. L'étayage sert à recadrer, réguler, recentrer et mettre à distance critique les réponses des élèves. Le guidage, lui, permet de rendre explicites aux yeux des élèves les conditions d'efficacité des interactions. Le guidage peut se faire en incitant à la mobilisation d'instruments tels que des carnets de lecture, en imposant une structure et des dispositifs de travail ou en se focalisant sur des procédures et des comportements qui favorisent l'apprentissage (*Ibid.*, p.17).

La constitution des groupes est une étape délicate. Les auteurs conseillent tout d'abord que le même groupe soit composé pour chaque cercle autour d'un même livre,

mais que la composition des groupes soit changée lors d'une nouvelle lecture. Favoriser l'hétérogénéité des groupes est la deuxième recommandation à suivre, car malgré des niveaux de lecture différents, les élèves peuvent s'aider mutuellement, pour autant qu'ils soient pleinement dans un principe de collaboration. Par ailleurs, l'hétérogénéité culturelle est un point fort; c'est d'autant plus vrai lors d'un cercle de lecture *littéraire* qui mobilise la sensibilité et les expériences diverses des élèves. Il faut tout de même que l'enseignant évite de former un groupe qui recèle des clivages trop importants, car ceux-ci risqueraient de mener à un rejet mutuel des membres du groupe. Il doit également prendre en compte les dynamiques de leadership au sein de la classe pour éviter les mauvaises associations. Bien que l'objectif d'un cercle de lecture soit social et culturel, il semble illusoire d'espérer que deux personnalités incompatibles pourront s'accorder dès la première activité. L'enseignant doit donc jouer à l'équilibriste pour composer un groupe ayant une hétérogénéité suffisante, mais pas handicapante (*Ibid.*, pp. 63-64). C'est pour cette raison qu'un enseignant gagne à renoncer à la constitution d'un groupe de façon aléatoire, telle que dans la séquence du manuel de la collection « Connexion français » analysée plus haut.

2.3.1.1.1. Schéma didactique d'un cercle de lecture

2.3.1.1.1.1. La préparation

La phase de préparation consiste à énoncer ou à rappeler les objectifs et les enjeux de la démarche. Un élève qui a conscience des objectifs à poursuivre orientera sa lecture et le cercle n'en sera que plus riche. Le temps de la préparation est également celui où il convient d'échanger sur la manière d'atteindre l'objectif (*Ibid.*).

2.3.1.1.1.2. La réalisation

Cette étape est composée de la lecture avec prise de notes, de la discussion en petits groupes et de la mise en commun.

La lecture se fait généralement en plusieurs étapes. Au cours de celle-ci, les élèves prennent des notes dans un carnet réservé à cet effet. Ces notes sont essentielles, car elles stimulent la discussion après lecture entre l'enseignant et les élèves. Ces notes permettent l'interprétation, l'approfondissement d'idée et les échanges (*Ibid.*, p. 27).

La discussion en petits groupes doit être comprise comme un lieu où les élèves s'expriment sur leurs interprétations et où ils apprennent à mieux comprendre un texte. Cela suppose l'apprentissage de l'écoute active dans le but de construire de nouvelles interprétations et connaissances. Les auteurs de l'ouvrage recommandent également des moments de briefing et débriefing avant et après la discussion pour poser un cadre entre les élèves et pour revenir sur ce qui a été fait (*Ibid.*, p. 28).

La dernière étape de la réalisation est la mise en commun. Elle permet de revenir, avec l'ensemble du groupe-classe sur ce qui a posé question dans les différents sous-groupes. Si les élèves travaillent sur le même texte et le même aspect de celui-ci, la mise en commun est un moment au cours duquel ils reviennent sur les différents éléments qui ont favorisé le débat dans chaque groupe. Si, en revanche, les élèves ont travaillé sur des textes différents, la mise en commun est l'occasion de partager et de communiquer le travail mené dans chaque groupe. Dans ce dernier cas, nous pouvons parler d'un enseignement mutuel (*Ibid.*, p. 28).

2.3.1.1.1.3. L'évaluation

L'évaluation d'un cercle de lecture permet d'examiner dans quelle mesure les objectifs ont été atteints et de vérifier l'efficacité des méthodes utilisées. Cette étape est l'occasion de faire le point sur ce qui a été appris et sur le fonctionnement des groupes. Les auteurs préconisent également de prévoir des temps d'évaluation individuelle lors desquels les élèves peuvent examiner leurs modes de compréhension et leur évolution au fil des cercles de lecture (*Ibid.*, pp. 28-29).

2.3.1.1.2. Un cercle de lecture littéraire

Terwagne, Vanhulle et Lafontaine reproduisent ce schéma didactique en l'appliquant à la lecture littéraire. Ils détaillent l'étape de préparation et conseillent, tout d'abord, d'utiliser des tableaux de référence en amont de l'exercice pour coétablir avec les élèves, les sujets à aborder lors d'un cercle de lecture ainsi que les règles de comportement à adopter pour que la discussion soit efficace et enrichissante (*Ibid.*, p. 53). Cette étape permet à l'enseignant de suggérer des aspects littéraires auxquels les élèves doivent prêter attention et d'explicitier certains comportements de facilitation (*Ibid.*, p. 54).

L'objectif de ces tableaux est de donner lieu à des fiches stratégiques précisant les procédures à adopter afin de systématiser le travail des élèves à force de répétition.

Comme nous l'avons vu plus haut, la phase de réalisation d'un cercle commence par la lecture. Elle peut être réalisée en classe ou à domicile et se fait généralement en plusieurs fois afin de multiplier les discussions en cours de lecture. Les auteurs abordent la question des élèves en difficultés de lecture et estiment que l'enseignant peut recourir à diverses méthodes pour tenter de les résorber. Il peut lire lui-même un chapitre à haute voix ou mettre en place un système d'entraide entre les élèves performants en lecture et ceux plus faibles (*Ibid.*, p. 59).

La phase d'écriture peut être simultanée ou ultérieure à la lecture. Les auteurs considèrent que les questions fermées et triviales des manuels sont stériles et ne peuvent amener les élèves à aimer la lecture. Pour cette raison, ils conseillent d'inviter les élèves à noter dans un carnet les impressions et réflexions qu'ils vivent au cours de leur lecture et de les entraîner à trier ces réflexions en différentes catégories (par exemple : le lexique, mes sentiments, les personnages, pistes d'interprétations, etc.). Ce carnet ne fait pas l'objet d'une évaluation, mais sa réalisation est primordiale pour un échange fructueux (*Ibid.*, p. 61).

Les discussions au cours du cercle de lecture sont introduites par un moment de briefing rappelant les règles d'interactions à respecter, les résolutions prises à l'issue du dernier cercle ainsi que les consignes spécialement données pour l'activité. Le moment de débriefing permet de préparer la mise en commun du travail effectué. Ensuite, les discussions à proprement parler peuvent être gérées de différentes manières par l'enseignant. Il peut organiser la première discussion lui-même ou lancer les petits groupes qu'il va gérer en parallèle, son choix doit être guidé par les connaissances qu'il a de sa classe (*Ibid.*, pp. 65-66).

Les mises en commun permettent à chaque groupe et chaque membre de faire valoir ses idées. Le but est de promouvoir les échanges et les débats et de rectifier certains contresens. C'est également le moment où l'enseignant peut servir d'exemple en expliquant ce qu'il a ressenti et les interprétations qu'il tire de cette expérience (*Ibid.*, p. 67).

Enfin, les moments d'évaluations sont entendus ici en termes d'évaluation formative : ils visent à analyser les difficultés rencontrées et les pistes d'améliorations possibles (*Ibid.*, p. 68).

2.3.1.1.3. Un cercle d'idées

Les auteurs développent un second type de cercle reposant sur des textes fonctionnels (que nous avons définis plus tôt dans notre travail) tels que des articles d'opinion, de société ou des textes documentaires. C'est une démarche judicieuse puisque l'équilibre entre les textes fonctionnels et littéraires réside au cœur des recommandations des didacticiens ainsi que des programmes. Le cercle d'idées poursuit trois objectifs : comprendre, répondre aux textes et construire des connaissances (*Ibid.*, p. 115).

Selon les auteurs, la compréhension d'un texte fonctionnel passe par certaines compétences et par l'acquisition de stratégies métacognitives. Lorsqu'un élève lit, son habilité à comprendre le texte dépend de ses compétences perceptives (une saisie facile de la signification des mots), de la lisibilité du texte (clarté de la syntaxe, du vocabulaire et de la présentation matérielle du texte) et de la familiarité du sujet. Si ces trois facteurs sont assurés, le lecteur accompli comprend sans difficulté; cependant, au cours de sa lecture, la compréhension n'est pas automatique, mais dépend d'un contrôle continu de son activité.

Le lecteur utilise alors des stratégies métacognitives; il s'agit de développer celles-ci à tout prix avec les élèves afin de développer leur faculté à comprendre un texte même quand sa lisibilité est faible (*Ibid.*, p. 117-118).

Les capacités de compréhension des élèves peuvent également être améliorées grâce à l'enseignement réciproque. C'est une activité effectuée en petits groupes au sein desquels chaque élève assure la responsabilité de la lecture d'un paragraphe en utilisant quatre stratégies pour orienter et guider le groupe : la prédication, le questionnement, la clarification et le résumé. Ces quatre stratégies doivent faire l'objet d'une initiation auprès des élèves. L'enseignant présente le but, les intérêts ainsi qu'une démonstration de ces stratégies (*Ibid.*, p. 119). Son rôle dans ce type de cercle reste également de réguler les discussions, d'étayer et de guider les élèves dans leurs réflexions.

Insistons sur le fait que le but d'un cercle d'idées est aussi de « répondre aux textes », c'est-à-dire d'adopter une attitude critique face aux idées développées par les autres ainsi qu'à nos propres idées. Alors, au cours du cercle, les élèves sont amenés à ordonner, classer et schématiser les idées du texte dans le but d'approfondir leur

compréhension, leur interprétation et leur opinion. Il s'agit donc ici de développer l'avis critique des élèves : pour ce faire, il est particulièrement intéressant de comparer des textes exposant des points de vue différents (*Ibid.*, p. 135).

D'autres dispositifs peuvent être mis en place afin de structurer les cercles d'idées critiques. Les « semences de réflexion » permettent aux élèves de déterminer les sujets et thèmes qu'ils souhaitent aborder (*Ibid.*, p. 137). Les tableaux d'argumentation sont pensés pour les amener à se focaliser sur une problématique en particulier et à en analyser et développer les arguments (*Ibid.*, p. 153). Les guides de lecture critique ont pour but d'encourager les élèves à dépasser le niveau littéral de compréhension, d'examiner les intentions de l'auteur, les messages implicites et les non-dits du texte. Pour atteindre ces objectifs, les élèves doivent répondre à certaines questions relatives à l'implicite du texte (*Ibid.*, p. 143). Les guides d'anticipation leur permettent de se prononcer par rapport à différentes affirmations proposées par l'enseignant et de confronter leurs idées à celles exposées dans le texte. Ces confrontations mènent alors à des débats au cours desquels les élèves justifient leurs opinions (*Ibid.*, p. 159). Il est important de préciser que les affirmations proposées par l'enseignant ne doivent pas réduire l'élève à faire des devinettes, mais plutôt l'amener à formuler une opinion à l'aide de ses propres connaissances. L'approbation ou la contestation de ces affirmations ne peuvent dès lors pas reposer uniquement sur un savoir pur, c'est-à-dire qui ne peut s'acquérir que par transmission (*Ibid.*, p. 164).

Le troisième objectif des cercles d'idées étant la construction de connaissances, il convient, selon les auteurs, de voir la classe comme une communauté d'apprenants afin de rompre l'individualisme de l'apprentissage et de promouvoir un enseignement mutuel. Cela peut se faire notamment grâce au principe de la « classe-puzzle » où la classe est divisée en groupe, chaque élève y jouant un rôle bien spécifique. Le travail fourni sera alors exposé au reste de la classe, selon un principe très proche de celui du cercle de lecture littéraire.

Cette activité permet de développer des compétences chez chaque élève, notamment en ce qui concerne la recherche et la lecture. Il s'agit de rechercher des informations (une compétence sous-jacente à celle de se repérer dans les lieux et supports de lecture tels que les bibliothèques et ouvrages) et de sélectionner celles-ci au regard de la question posée. Les compétences de lecture supposent aussi de

comprendre un texte en utilisant ses connaissances préalables, de résumer l'information nouvelle et de synthétiser les éléments les plus significatifs.

La classe puzzle permet aussi de développer chez les élèves des compétences de communication puisqu'ils sont amenés à partager avec le reste du groupe les informations qu'ils jugent pertinentes. Les autres membres doivent aussi prendre part à la communication en demandant des précisions, des reformulations et en posant des questions (*Ibid.*, p. 174).

Les élèves développent également des compétences d'intégration des informations apportées par chacun et des compétences de négociation. À l'inverse d'un cercle de lecture littéraire où l'on peut formuler différentes interprétations pour un même texte, le cercle d'idées doit permettre aux élèves de diffuser une idée claire, unifiée, et cohérente. Pour ce faire, ils doivent être capables de s'accorder, de négocier et d'interagir. Le principe de la classe puzzle a cet avantage d'accorder un rôle différent à chaque élève : dès lors, l'équilibre d'interaction se fait naturellement grâce au besoin d'informations à tirer chez chacun.

De plus, il est inévitable que les participants impliqués développent des compétences de représentation ou de schématisation des connaissances acquises lors de la réalisation de la tâche (*Ibid.*, pp. 175-176).

Enfin, l'élève développe des compétences cognitives lorsqu'il s'approprie le savoir si profondément qu'il est capable de le transmettre aux autres membres de son groupe. Cette appropriation est possible aussi grâce à des compétences métacognitives qu'il développe lors de ses interactions avec le groupe : celles-ci lui permettent de remettre en question son savoir et d'interroger sa manière de le transmettre (*Ibid.*, p. 176).

2.3.1.2. Les propositions de Guns (2022)

Guns a réalisé un mémoire de master en langues et littératures romanes à l'UCLouvain en 2022 sur les cercles de lecture. Elle formule tout d'abord son cadre théorique qui met en avant les enjeux et le déroulement d'un cercle de lecture avant de se lancer dans une expérience didactique mise en place dans deux écoles. Elle propose à deux classes de réaliser un cercle de lecture. Elle conclut son mémoire par une série de recommandations à suivre en précisant qu'elles n'ont rien de normatif,

mais découlent de son expérience. Il s'agit donc ici de les prendre en compte sans pour autant les préconiser à tout prix puisque chaque classe est unique et que l'activité est par essence modulable.

Tout d'abord, Guns recommande de proposer cette activité en cinquième année. Elle conseille par ailleurs à l'enseignant de préparer la lecture de façon à pouvoir relancer les discussions et les réflexions. Il peut aussi se servir de documents complémentaires à apporter aux élèves. Pour Guns, l'étayage et le guidage du professeur sont extrêmement importants en ce qui concerne la motivation des élèves : l'enseignant doit pouvoir la stimuler même si elle dépend avant tout de l'élève lui-même. En outre, le niveau de lecture doit être adapté à la classe : il faut donc connaître sa classe avant de s'engager dans une telle activité. Comme cette dernière peut être chronophage, elle doit donc être parfaitement organisée par le professeur.

Cette étudiante met en évidence le double enjeu des cercles de lecture. D'une part, l'activité permet de développer des stratégies de lecture diverses puisque chacun se voit attribuer un rôle différent et, dès lors, pose un regard différent sur la lecture. D'autre part, les élèves développent leurs compétences de lecture grâce à l'enseignement mutuel (Guns, 2022, p. 25).

Les conclusions des expériences de Guns en milieu scolaire sont enrichissantes, selon nous, car elles amènent un retour de la part des élèves qui peut nous aider à distinguer les éléments qui les motivent et ceux qui les freinent. Dans la majorité des cas, c'est une expérience qui plait aux élèves. Certains bons lecteurs, cependant, sont réticents à l'idée d'intercaler des moments d'échanges dans leur lecture et préfèrent travailler le texte seuls, en une fois. C'est la difficulté de cet exercice qui rassemble des lecteurs de niveaux différents. Le travail de Guns amène des témoignages d'élèves expliquant qu'ils ont davantage compris l'œuvre grâce aux débats et discussions dans leur cercle de lecture. Le fait d'impliquer les élèves dans un travail de groupe permet aussi de les stimuler face à la lecture, car ils se sentent obligés de lire pour pouvoir participer aux discussions : c'est là une motivation extrinsèque, mais elle a sa raison d'être dans le cadre scolaire. Les avis des professeurs face à ce dispositif sont positifs également : ils mettent en avant son utilité pour stimuler l'analyse des élèves, qui est plus détaillée. Ils remarquent aussi que le goût à la lecture est plus marqué chez certains.

2.3.1.3. Les expériences de Hébert (2019)

Hébert (2019)³⁸ a également travaillé sur ce dispositif didactique. Dans son ouvrage, elle fait le point sur sa vision du cercle de lecture ainsi que ce qu'il est nécessaire de mettre en place pour qu'un cercle soit efficace.

Le cercle de lecture est, selon Hébert, une situation de communication orale et réflexive. Ce ne sont pas des exposés oraux préparés, finis et normés, et ne peuvent être constitués dans le but de répondre à une liste de questions donnée par l'enseignant. Ils ne visent pas non plus uniquement la compréhension, mais ont plutôt pour but d'influencer les attitudes des élèves envers la lecture, de même que leurs habitudes de lecture et d'écriture critique. Finalement, les cercles ne construisent pas les savoirs disciplinaires, mais favorisent la prise de conscience de leur besoin.

Selon Hébert, le modèle qu'un enseignant choisit de proposer ne doit pas forcément dépendre de l'âge ou du type d'élèves. Elle recommande de prendre en compte le degré d'enseignement explicite (démarche qu'elle développe dans cet ouvrage), l'encadrement fourni par l'enseignant, son degré d'organisation et d'intérêt pour l'écoute et la liberté d'expression de ses élèves (*Ibid.*, p. 184).

Le modèle de cercle de lecture présenté par l'auteure est « relativement souple et axé sur le partage et la justification des stratégies de lecture plutôt que sur l'adoption de rôles bien précis » (*Ibid.*, p. 178). Son modèle donne pour objectif aux élèves de partager leur expérience de lecture et d'élaborer ensemble une appréciation de l'œuvre. Les cercles sont organisés avant que les élèves fournissent une appréciation individuelle. Elle explique qu'il convient davantage de travailler selon cet ordre afin de dynamiser les discussions et de limiter les interventions des élèves qui se limiteraient à lire leurs commentaires déjà formulés.

Son modèle est fondé sur trois principes : les rôles ont une visée interactionnelle, la parole de chacun est centrée sur la verbalisation des stratégies et des notions de lecture, et les discussions se font à partir d'une prise de notes très synthétique (*Ibid.*, p. 184).

³⁸ Son ouvrage s'intitule *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*.

Hébert ajoute que les différents rôles à accorder aux élèves sont d'ordre interactionnel (l'animateur, le secrétaire), ou technique (le technicien, le maître du temps et le vérificateur). Cependant, l'attribution de rôles trop ciblés sur un contenu peut limiter les échanges : si l'élève travaille un contenu précis dans le cercle de lecture, il risque de se concentrer sur celui-ci, d'être moins attentif aux interventions des autres élèves et de moins chercher à les comprendre ou interagir (*Ibid.*, p. 186).

Le deuxième principe du modèle de Hébert est la verbalisation des stratégies de lecture qui permet aux autres élèves du groupe de percevoir le mode de raisonnement utilisé par chaque camarade lecteur. Ce raisonnement devient une potentielle source de résolution de « conflit » et structure alors les interactions. Ce principe donne de la liberté aux élèves en les amenant à expliciter les stratégies qu'ils choisissent (cela stimule leur créativité et leur motivation). Par ailleurs, le fait de parler des stratégies de lecture plutôt que du contenu permet aux élèves qui ont davantage de difficultés de participer davantage.

Plus précisément, Hébert décrit comme suit les rôles de son modèle. L'animateur répartit les tours de parole, résume les sujets discutés avant d'en changer. Le secrétaire prend note des titres, des stratégies, des notions discutées, et reformule les propos. Le vérificateur s'assure que tout le monde est prêt à participer et distribue les documents. Le technicien installe ou range le matériel³⁹ et en vérifie le fonctionnement. Enfin, le maître du temps présente les participants et les coordonnées de la discussion puis vérifie la durée de chaque étape. C'est le professeur qui attribue les rôles en tenant compte, autant que faire se peut, du caractère des élèves, soit pour le stimuler davantage soit pour mobiliser des compétences qu'ils maîtrisent déjà (*Ibid.*, p. 189).

Par ailleurs, les groupes peuvent être constitués par l'enseignant (lors d'une lecture en classe par exemple). Selon Hébert, les essais-erreurs ne sont pas à craindre, car l'enseignant ne peut vraiment cerner le comportement d'un élève qu'après l'avoir vu dans le cercle. Même si le choix d'assembler des élèves aux caractéristiques hétérogènes n'est pas le seul qui importe à ses yeux⁴⁰, Hébert insiste sur l'importance de cet aspect pour la réalisation d'un cercle. Selon elle, l'enseignant

³⁹ Il s'agit ici de matériel vidéo : Hébert conseille de filmer les interactions des élèves pour pouvoir les évaluer.

⁴⁰ L'hétérogénéité des groupes était, en effet, une recommandation émise dans l'ouvrage de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2004).

doit se donner pour mission de créer des équipes équilibrées, équitables et stables pour le travail sur un même roman (cela induit de ne pas changer de groupe en cours de lecture). Hébert recommande finalement qu'il constitue des équipes de cinq, car cela évite le « pairage » tout en permettant à chacun de participer (*Ibid.*, p. 189).

Selon cette chercheuse, un cercle de lecture se déroule en cinq étapes. Avant la première étape, le vérificateur doit vérifier que chaque membre du cercle a apporté le matériel nécessaire à l'exercice (roman et notes de lecture). Elle recommande en outre de commencer par un sondage sur les pratiques et les connaissances des élèves en ce qui concerne l'oral interactif : cela correspond à l'étape de briefing décrite par Terwagne, Vanhulle et Lafontaine. Les apprenants sont invités à décrire les facteurs d'une discussion réussie en ce qui concerne la prise de parole, l'écoute et la collaboration (*Ibid.*, p. 194).

La première étape débute lorsque l'enseignant donne les consignes et que les élèves se mettent en place. Il s'agit d'une étape d'installation durant laquelle ils préparent le matériel pour être filmés.

Les deuxième et troisième étapes débutent par un résumé collectif de l'œuvre ainsi que les discussions sur la base des notes de lecture des membres du groupe. Le rôle du secrétaire est important lors des discussions, car il invite les élèves à reformuler, ralentir et synthétiser leurs propos. Ils résument ainsi l'œuvre avant de discuter des stratégies et des notions de lecture (*Ibid.*, p. 197).

La quatrième étape est le moment de retour en grand groupe sur les discussions. L'enseignant écoute alors ce que chaque élève rapporteur a à dire. Si les propos sont peu clairs (ce qui est prévisible puisque le cercle de lecture est une pratique d'oralité spontanée), l'enseignant veillera à les reformuler et à les analyser. Ce sont de riches moments de structuration, de validation et de tissage.

Hébert précise que, lors des discussions au sein des cercles, les enseignants doivent accorder de l'attention aux modes de collaboration mis en œuvre par les élèves. Ceux-ci peuvent consister en une rétroaction par rapport aux propos d'un pair (approuver, désapprouver, interroger), en une gestion de la tâche (tours de parole, discipline, l'aide aux pairs) ou encore en l'articulation et le développement des sujets de discussion (*Ibid.*, p. 205). En effet, pour Hébert, les interactions qui visent la gestion

du groupe ou la rétroaction sont tout aussi importantes que celles qui concernent directement la lecture.

Enfin, la dernière étape est celle de l'évaluation. Hébert recommande que les premiers cercles fassent l'objet d'une évaluation formative. Celle-ci doit servir aux élèves à garder des traces de l'activité (*Ibid.*, p. 209). D'une part, les élèves s'évaluent entre pairs ou s'autoévaluent, et d'autre part, l'enseignant les évalue en deux temps. Il commence par observer sur le terrain et réécoute ensuite certains extraits filmés. L'évaluation du cercle de lecture dépend de la régularité, de l'équité, et de la qualité des observations de l'enseignant (*Ibid.*, p. 195). Il doit prendre l'habitude d'observer les interactions citées plus tôt (rétroaction, gestion de la tâche, développement des sujets de discussion), d'être attentif au contenu et de prendre des notes.

Les critères d'évaluation proposés dans les grilles de Manon Hébert concernent la participation (situer, citer, nommer et justifier), le commentaire (désaccord, accord et questions selon les règles de courtoisie), l'écoute (regard et manifestation de son intérêt), la justification (citations, connaissances littéraires, vocabulaire approprié, et marqueurs de relations variés et appropriés) et la reformulation des élèves (clarifier, développer et assurer la compréhension) (*Ibid.*, p. 210).

Ensuite, l'évaluation sommative des cercles se fait en plusieurs étapes et à partir des traces que l'enseignant a pu garder de différents cercles. Hébert insiste sur l'importance de filmer les cercles pour les évaluer. Elle affirme que cela a un effet positif sur toutes les étapes du cercle de lecture : le dispositif motive, aide et discipline les élèves.

Pour finir, la chercheuse aborde les conditions de fonctionnement du cercle de lecture. Pour elle, un cercle n'est efficace que si un travail en amont a été réalisé avec les élèves. Elle recommande un enseignement explicite des stratégies et des notions de lecture ainsi qu'un soutien lors de l'élaboration du journal de lecture. Ces deux démarches permettent alors de structurer les discussions lors du cercle et donnent aux élèves les outils nécessaires à leur participation engagée et équitable (*Ibid.*, p.177). Ceci rappelle qu'il ne suffit pas de mettre quatre élèves autour d'une table pour constituer un cercle de lecture. Le journal et le cercle sont, dans cette vision, les effets de ce qui a été enseigné plus tôt; ils permettent à l'enseignant de voir ce que les élèves

retiennent de son enseignement et ce qu'ils sont capables de faire lorsqu'ils sont seuls (*Ibid.*, p. 178). En l'occurrence, dans un cercle de lecture, les élèves sont censés faire preuve d'autogestion des discussions et de prise en charge du questionnement.

L'efficacité du cercle dépend également du degré d'autonomie laissé aux élèves (*Ibid.*, p. 181). En effet, leurs questionnements au sein du cercle créent des conflits sociocognitifs qui se situent dans leur ZDP⁴¹. En revanche, si l'enseignant pose lui-même un conflit ou propose une interprétation nouvelle, il risque de monopoliser le temps de parole, de poser lui-même les questions, et les réactions des élèves risquent d'être peu développées. Certes, il ne s'agit pas de supprimer les temps de parole en grand groupe, mais plutôt de trouver un équilibre entre les deux types de prise de parole (en petits groupes de pairs ou en grand groupe-classe) (*Ibid.*, pp. 181-182).

Hébert pointe ensuite les différents avantages des cercles de lecture :

Dans le cas des élèves en difficulté, les cercles littéraires sont jugés parmi les pratiques d'enseignement très efficaces, car le modelage des pairs leur rendrait le processus de lecture plus transparent et ils développeraient une vision plus positive d'eux-mêmes en tant que lecteurs (*Ibid.*, p. 180).

Par ailleurs, les cercles de lecture sont bénéfiques pour les élèves dans la mesure où ils osent davantage s'exprimer dans un groupe plus restreint, à fortiori si le français n'est pas leur langue maternelle (*Ibid.*, p. 180). Ce dispositif didactique permet, en outre, de développer chez eux un sentiment d'appartenance au groupe-classe. Au-delà de ses avantages socioaffectifs, le cercle de lecture favorise en général une meilleure compréhension, car il stimule les élèves à poser leurs questions aux autres membres du groupe. Ces interactions suscitent davantage de « conflits » et développent alors les capacités des élèves à les résoudre.

Comme nous l'avons vu, Hébert déconseille de mettre en place un cercle dès le début de l'année, car elle estime que, pour qu'une telle activité soit efficace, l'enseignant doit connaître ses élèves. Qui plus est, un important travail est nécessaire en amont pour la bonne réalisation de cet exercice (*Ibid.*, p. 187).

Hébert termine son ouvrage en formulant l'idée suivante :

Pour développer à long terme la compétence, l'autonomie et la motivation des élèves en lecture, ce qu'il faut, ce n'est pas multiplier les activités et les évaluations, mais avant

⁴¹ Il s'agit du sigle de « Zone de développement proche ».

tout enseigner à mieux lire et à apprécier les œuvres. Il faut créer des situations où les élèves peuvent être plus actifs, et où les apprentissages peuvent être mieux planifiés, plus explicites et transférables (*Ibid.*, p. 235).

À titre de synthèse, l'auteure offre un aperçu récapitulatif⁴² des dimensions qu'il convient d'enseigner selon elle dans le cadre d'une telle démarche.

Pour conclure ce point, nous aimerions souligner que, malgré les quelques divergences repérées entre les modèles présentés, le dispositif des cercles de lecture est une démarche particulièrement pertinente à mettre en place dans les classes. À cet égard, selon nous, les ouvrages présentés plus tôt sont de riches ressources, qui gagnent à être consultées pour l'élaboration de ces cercles.

2.3.2. L'exploitation des scènes de lecture

Nous poursuivons notre présentation de dispositifs didactiques pertinents pour répondre aux difficultés des élèves du secondaire supérieur, par le développement du processus qui a pour but d'exploiter des scènes de lecture et des fictions métanarratives.

Séverine De Croix a développé ce dispositif pour accompagner les élèves en difficulté. Cette auteure a publié divers articles à ce sujet, dont un en collaboration avec Dominique Ledur⁴³. Les chercheuses y soulignent que les scènes de lecture présentent l'intérêt de thématiser les différentes composantes de la lecture (Dufays, 2008, p. 298)⁴⁴. Plus précisément, De Croix met en évidence les différents aspects qu'un lecteur est amené à percevoir lorsqu'il découvre une scène de lecture :

des héros lecteurs qui fréquentent ou non les lieux du livre, qui expriment leurs difficultés, leurs goûts et leurs dégoûts; elles mettent en scène les stratégies des lecteurs faibles ou experts; elles pointent les processus, les opérations mentales (*Ibid.*, p. 298).

De ce fait, l'exploitation des scènes de lecture en classe de français peut constituer pour les élèves un moyen privilégié non seulement pour se familiariser avec l'univers du livre (ce qui est une nécessité pour la plupart d'entre eux), mais aussi pour s'identifier et se déculpabiliser (*Ibid.*).

⁴² Annexe 3 : « Aperçu synthétique des propositions de Hébert. »

⁴³ L'article s'intitule « Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficulté à l'issue de l'enseignement fondamental » publié par De Croix et Ledur en 2005.

⁴⁴ Dufays est ici cité car il est l'éditeur d'un ouvrage reprenant une multitude d'articles dont celui de De Croix qui nous intéresse.

Dans le cadrage d'expériences qu'elle a menées dans des classes, De Croix explique que le développement de l'estime de soi en tant que lecteur peut aider à atténuer les difficultés de l'élève. En effet, vu que cette perception influence l'intérêt qu'il accorde à l'activité de lecture, en la développant, il va potentiellement davantage lire par plaisir et s'engager dans ses lectures. Or, Lafontaine a mis en évidence le lien de renforcement mutuel entre l'engagement en lecture et les performances d'un lecteur (*Ibid.*, p. 299).

Après avoir défini les enjeux et les avantages des scènes de lecture, De Croix décrit les différentes étapes du processus. Tout d'abord, les élèves sont confrontés à un « bain » de scènes et d'images de lecture. Ils explorent seuls ces supports sans être orientés préalablement, avant que l'enseignant les interroge sur le sens des documents présentés et les éventuels liens perçus. Ensuite, chaque document est repris par le groupe pour que les élèves puissent le comprendre et en discuter. À l'issue de la discussion, ils produisent un écrit qui a pour objectif d'attribuer un titre à chacune des scènes et images proposées (*Ibid.*).

La deuxième étape du dispositif consiste à faire apparier les scènes aux images en justifiant ces regroupements. Chaque élève explique alors ses choix en décrivant diverses composantes de la lecture que le professeur réorganise sur des affiches (par exemple, une affiche peut s'intituler « On peut éprouver des difficultés à lire parce que... ») (*Ibid.*, p. 300).

Le troisième temps de ce processus didactique consiste en la production d'un écrit personnel réflexif qui permet aux élèves de se situer par rapport à un héros lecteur. Pour ce faire, ils choisissent un des documents proposés et justifient leur choix à l'écrit en complétant ces deux phrases :

- « Je ressemble un peu à ce héros-lecteur (le nommer) parce que... »;
- « Je ne ressemble pas du tout à ce héros-lecteur (le nommer) parce que... ».

De Croix précise qu'il est préférable, selon elle, de faire écrire les élèves directement en classe afin de privilégier des réactions spontanées (*Ibid.*).

Enfin, la quatrième et cinquième étapes consistent à lire collectivement en dévoilement progressif⁴⁵ un roman bref centré sur une scène de lecture en accompagnant cette lecture d'un journal de lecture dialogué et d'un débat interprétatif, puis à faire produire par les élèves une interprétation personnelle du récit (*Ibid.*).

Lors de la quatrième étape, le professeur livre le texte oralement aux élèves par bribes. Après chaque fragment, il leur fournit certaines consignes et les invite à noter leurs impressions et leurs difficultés dans un « journal de lecture dialogué ». Ensuite, ils échangent leur journal avec celui d'un autre élève qui y réagit à son tour par écrit. Après chaque bribe de lecture, le groupe échange oralement avec l'aide du professeur (De Croix, 2010, p. 340).

Au terme de sa recherche, De Croix confirme les avantages de la mobilisation des scènes de lecture en tant que leviers pour susciter la métacognition des élèves. Elle souligne l'efficacité de ce processus par rapport au questionnaire global, qui permet moins aux élèves de se percevoir comme sujets lecteurs. Cette auteure précise également que ce dispositif amène les élèves à formuler des réponses parfois fragmentées et imprécises et que, pour cette raison, il est essentiel de poursuivre le travail de clarification de l'activité de lecture (*Ibid.*, p. 305).

Pour conclure ce point, nous aimerions mettre en évidence les convergences entre le dispositif du cercle de lecture et celui qui mobilise les scènes de lecture. Tout d'abord, nous pouvons souligner le fait que ces deux dispositifs recourent à l'écriture afin d'accompagner les réflexions orales et mentales des élèves. Par ailleurs, ces activités d'élaboration du sens et de l'interprétation se font collectivement. Ces deux éléments communs nous permettent de comprendre leur efficacité pour l'enseignement de la lecture auprès d'élèves en difficulté.

2.3.3. L'enseignement explicite

L'enseignement explicite a déjà été abordé dans les recommandations des didacticiens, voyons comment le mettre en place dans les classes.

Tailhandier a publié un article⁴⁶ en 2018 dans lequel elle propose un plan de formation à l'enseignement explicite de la lecture interprétative. Cette démarche a pour

⁴⁵ Le dévoilement progressif est un dispositif didactique développé plus tôt dans ce travail.

⁴⁶ Son article s'intitule « Pour un enseignement explicite de la lecture interprétative... Oui, mais comment ? ».

but, selon elle, d'apprendre à faire se rencontrer un texte, un lecteur et le monde qui les entoure, ainsi que d'amener l'élève à comprendre et interpréter un texte littéraire de manière autonome (Tailhandier, 2018, p. 43).

La démarche didactique proposée par cette auteure est non exclusive, mais « s'inscrit néanmoins dans un apprentissage à l'année, structuré, explicite et progressif » (*Ibid.*, p. 43). Dans ce dispositif, la lecture est structurée en plusieurs étapes :

- un questionnement individuel sur le texte;
- un échange avec les pairs en groupe d'apprentissage;
- un échange avec les pairs et l'enseignant en groupe-classe.

Ces différentes méthodes de travail permettent aux élèves de percevoir la diversité des lectures possibles d'un texte et favorisent également la création du sens par les échanges. Dans cette configuration, l'enseignant joue un rôle clé dans l'élaboration et l'« épaissement » du sens, puisqu'il répond aux questions que les élèves se sont précédemment posées entre pairs (*Ibid.*, p. 43).

La mise en groupe des élèves n'est pas la seule condition pour créer un dialogue entre le texte et le lecteur, il importe d'utiliser des stratégies diverses. Tailhandier met en évidence différentes « formes de lire » qui mobilisent, chacune, des stratégies spécifiques (*Ibid.*, p. 44).

Cette auteure présente ainsi trois formes de compréhension de l'écrit : la lecture décodage, la lecture compréhension⁴⁷ et la lecture interprétative. La première doit être comprise, ici, comme la mise en relation d'un signifiant avec le signifié adéquat. La deuxième vise le sens du texte par une lecture globale, mais non exhaustive d'un extrait déterminé. Enfin, la troisième est une élaboration d'une signification par une lecture personnelle et subjective. Tailhandier constate alors que chacune de ces formes de lecture doit faire l'objet d'un apprentissage accompagné. Pour ce faire, elle indique qu'il est nécessaire de penser, de distinguer et de s'approprier des stratégies spécifiques à chacune des formes (*Ibid.*, p. 44).

⁴⁷ L'auteure distingue la lecture compréhension de la compréhension en général.

L'auteure souligne ensuite que c'est une représentation mentale qui permet d'articuler ces trois formes. Le décodage d'un texte constitue selon elle un imagier : « la lecture compréhension est la capacité de se représenter l'histoire sous la forme d'une photographie globale, plus ou moins floue », qui rassemble les informations essentielles du texte. Cette image doit être interrogée pour parvenir à la compréhension : le lecteur doit comprendre de qui, de quoi, d'où et de quand parle le texte. Enfin, la lecture interprétative consiste à interroger cette photographie, à l'enrichir, à la préciser et à donner du sens à la représentation mentale qu'on s'est faite. Pour ce faire, quatre approches stratégiques sont proposées : les stratégies expérientielle, culturelle, textuelle et de distance critique. Elles permettent, respectivement, d'établir des liens avec une expérience personnelle ou avec l'actualité et des connaissances générales acquises. Le lecteur peut également prêter attention à la forme du texte et ses spécificités ou encore interroger les intentions de l'auteur et questionner sa propre lecture (*Ibid.*, pp. 44-45). Tailhandier ajoute que l'alternance de questionnements explicites en lien avec les représentations mentales des élèves est essentielle dans cette démarche (*Ibid.*, p. 45).

Certains enseignants ayant appliqué cette démarche dans leurs classes ont partagé leur perception à l'auteure. Ils expliquent que l'enseignement explicite les a amenés à travailler la compréhension autant que l'interprétation sans les confondre, ce qui n'était pas leur cas auparavant. Par ailleurs, ces enseignants remarquent que cette méthode leur a permis d'avoir un esprit plus ouvert face aux images mentales des élèves et de s'éloigner du modèle d'enseignement dans lequel seul le professeur détient la bonne interprétation d'une œuvre. Dans cette démarche, l'enseignant devient celui qui apporte des connaissances, des notions littéraires sur lesquelles les élèves s'appuient pour répondre à leurs propres questions (*Ibid.*, p. 47).

Cette approche peut en outre être adaptée à un public de plus en plus diversifié. Certains professeurs de FLE⁴⁸ se réjouissent des effets de cette méthode qui, selon eux, donne le goût à la lecture aux élèves. Ceux en difficulté sont eux aussi touchés par cette approche qui les réconcilie avec la lecture, selon les enseignants interrogés (*Ibid.*, p. 49).

⁴⁸ Il s'agit de l'acronyme de « Français langue étrangère ».

Hébert a également travaillé sur l'enseignement explicite. Tout comme Tailhandier, elle recommande de pratiquer cette méthode de travail de manière constante, en l'étalant tout au long de l'année et en lien avec des textes, en évitant un apprentissage explicite de stratégies qui ne seraient pas directement intégré dans une lecture (Hébert, 2019, p. 72).

Selon cette auteure, l'enseignement explicite passe par une phase de modelage ou de démonstration durant laquelle le professeur verbalise en détail sa façon de faire. Ensuite arrive une phase de pratiques guidées, collaboratives et autonomes. En s'attachant à éviter l'implicite, l'enseignant utilise des stratégies de soutien et d'étayage qui passent par la formulation des intentions, des objectifs et des connaissances antérieures à mobiliser; il montre l'accomplissement d'une tâche et le raisonnement suivi; il guide les élèves pour les amener à rendre eux-mêmes leurs démarches explicites (*Ibid.*, p. 73).

Hébert invite par ailleurs l'enseignant à découper la tâche en unités claires, par exemple en enseignant une stratégie à la fois. Elle distingue les dix stratégies qui, selon elle, peuvent permettre aux élèves d'apprécier en classe des textes longs :

- ressentir, s'identifier;
- prédire;
- faire des liens;
- se questionner;
- déduire, inférer;
- schématiser;
- visualiser;
- juger, évaluer;
- relire, revoir son opinion;
- chercher le sens (*Ibid.*, p. 80).

Plus concrètement, l'auteure donne des exemples d'activités. Celle que nous allons présenter a pour but de faire apprendre aux élèves la stratégie « faire des liens » grâce à la lecture d'un début d'album. L'activité débute par une mise en situation au cours de laquelle le professeur rappelle l'utilité du recours aux stratégies et l'objectif de la leçon.

L'enseignant explicite ensuite ses propres pratiques et expose aux élèves les moments où il mobilise cette stratégie spécifique (faire des liens) (*Ibid.*, p. 85). Il verbalise ses pensées à l'aide d'un métalangage littéraire précis : lors de cette étape, il peut établir des liens avec des éléments culturels, mais aussi personnels (*Ibid.*, p. 86).

Après cette étape de modelage (où l'enseignant montre un *modèle* d'action), les élèves et l'enseignant rentrent dans une phase de pratique guidée. L'enseignant continue la lecture lui-même, mais il invite le groupe-classe à réfléchir aux liens qu'ils peuvent établir. Il commente ensuite les liens proposés par les élèves et les amène à établir des liens avec d'autres œuvres (*Ibid.*, p. 87).

Ensuite, les élèves poursuivent la lecture de façon autonome et sont invités à prendre des notes. Enfin, ils partagent les liens qu'ils ont établis et prennent note de la stratégie utilisée ainsi que de son utilité.

Lors de cette activité, Hébert invite en outre les enseignants à proposer à leurs élèves d'annoter leur lecture et de mobiliser ainsi l'écriture pour donner davantage de sens à leur expérience. C'est une démarche que nous allons également développer plus loin dans ce travail.

Falardeau et Gagné, eux aussi, ont travaillé sur l'enseignement explicite. Ces auteurs commencent par décrire les avantages d'une telle pratique : le découpage clair des différentes composantes de la compétence et leur description permettent de renforcer le contrôle de l'élève sur ses processus de lecture (Falardeau et Gagné, 2012, p. 2). Ces auteurs rappellent également que l'évaluation certificative ne doit pas être la seule forme d'évaluation dans l'apprentissage des élèves. L'évaluation formative doit être intégrée à toutes les phases de l'apprentissage (*Ibid.*, p. 93).

Concrètement, ils expliquent que, pour mettre en place un enseignement explicite des stratégies de lecture, l'enseignant est invité à faire connaître aux élèves trois types de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les premières impliquent que l'enseignant nomme la stratégie, la décrive et l'exemplifie (*Ibid.*, p. 96). Les connaissances procédurales sont celles qui permettent de savoir comment exécuter une tâche et de transformer ces informations en action. Il reste

alors à savoir quand et pourquoi utiliser ces stratégies : cette question relève des connaissances conditionnelles (*Ibid.*, p. 97).

En début de séquence, l'enseignant fournit aux élèves des explications sur la méthode d'enseignement qu'il utilise et insiste sur l'utilité de celle-ci et des stratégies qu'il veut leur enseigner. Il peut aussi établir un lien entre cette démarche et l'amélioration des performances des élèves : cela permet d'accroître leur confiance en eux, élément crucial pour un lecteur (*Ibid.*, p. 98).

Ensuite, l'enseignant peut fournir une instruction explicite de la stratégie et faire un usage intensif et répété du modelage. Les élèves peuvent aussi verbaliser leur pensée en cours de lecture. Dans les deux cas, cela contribue à améliorer leur compréhension. Les explicitations de l'enseignant sont alors cruciales et ne peuvent se réduire à une présentation des étapes à suivre : l'enseignant gagne à se montrer flexible, à s'adapter aux préférences et aux besoins de ses élèves afin de leur montrer que les stratégies de lecture doivent passer par une personnalisation. Cette tâche n'a rien de facile, c'est pourquoi les auteurs présentent quelques éléments essentiels à mettre en place lors d'un apprentissage explicite :

1) l'enseignant doit présenter la stratégie dans le contexte d'un texte réel, en donnant des exemples précis ancrés dans le texte lu; 2) l'enseignant doit décrire toutes les manœuvres mentales qu'il effectue pour raisonner afin de fournir aux élèves suffisamment d'informations pour qu'ils puissent s'approprier le contrôle métacognitif des processus mis en œuvre dans l'application d'une stratégie; 3) l'enseignant doit fournir des exemples ainsi que des contre-exemples qui illustrent la flexibilité de son raisonnement; 4) le modelage doit être suivi ou intercalé de moments où les élèves peuvent s'exprimer et ainsi révéler leur raisonnement afin que l'enseignant puisse leur fournir, en cours d'apprentissage, les explications ou les clarifications requises (durant la pratique guidée notamment) (*Ibid.*, p. 100).

La troisième étape est celle de la pratique guidée, c'est-à-dire d'un étayage de l'utilisation de la stratégie, qui constitue la suite du modelage. Lors de cette étape, l'enseignant fournit aux élèves des explications supplémentaires, des indices et des rétroactions. L'objectif est qu'ils gagnent en autonomie au fur et à mesure des activités. Pour ce faire, l'étayage leur sera graduellement retiré. Cette étape va consolider les bases du nouvel apprentissage (*Ibid.*, p. 101). Concrètement, l'étayage peut prendre différentes formes : réduire la complexité d'une activité, diviser une activité difficile en étapes plus simples, réaliser une partie de la tâche pour les élèves, les prévenir des erreurs courantes, utiliser des textes simples, leur offrir un matériel didactique adéquat,

redonner des explications, refaire du modelage au besoin, ou encore permettre aux élèves de travailler en petits groupes (*Ibid.*, p. 102).

À la suite de l'étayage, intervient l'étape de pratique autonome au cours de laquelle l'enseignant donne aux élèves de multiples occasions de pratiquer la stratégie seuls, sans assistance. Cela leur donne la possibilité d'internaliser et d'automatiser celle-ci (*Ibid.*, p. 103).

La rétroaction fait partie des démarches d'évaluations formatives essentielles lors d'un apprentissage. Elle se doit d'être constructive plus que correctrice : cela permet aux élèves de la voir d'un bon œil. Selon Brookhart, cité ici par Falardeau et Gagné, une rétroaction efficace prend en compte quatre éléments : le moment, l'ampleur, la démarche utilisée et le destinataire. Elle gagne à être donnée lorsque les élèves ont encore le travail en tête, en veillant à la quantité d'informations données et elle peut se faire sous diverses formes (orale, écrite ou lors d'une discussion) (*Ibid.*, p. 105).

Enfin, selon les auteurs, l'étape de réinvestissement doit se faire sur des textes de types et de genres différents de ceux qui ont servi en cours d'apprentissage afin de faire comprendre aux élèves que les stratégies apprises peuvent servir à tous les textes. À ce stade, l'accompagnement de l'enseignant reste primordial, car tous les élèves ne peuvent automatiser l'usage des stratégies de façon autonome. Le réinvestissement peut aussi être explicite en passant par exemple par l'objectivation des apprentissages : cela implique d'amener les élèves à prendre conscience de ce qu'ils ont appris. L'enseignant insiste alors sur le moment où les élèves doivent mobiliser telle ou telle stratégie (*Ibid.*, p. 107).

Finalement, les auteurs insistent sur les éléments clés pour un enseignement explicite efficace : faire preuve de flexibilité en tant qu'enseignant (*Ibid.*, p. 108), s'assurer de la motivation des élèves en leur explicitant les intérêts d'une telle démarche et les inviter à faire preuve d'autorégulation⁴⁹ (*Ibid.*, p. 109).

⁴⁹Les auteurs définissent l'autorégulation comme telle : « Amener les élèves à s'approprier un questionnement qui porte sur leur utilisation des stratégies et sur les moyens qu'ils prennent pour atteindre leurs buts : à quoi sert cette stratégie? comment l'ai-je appliquée? en quoi m'a-t-elle été utile? qu'aurais-je pu faire différemment pour mieux réussir la tâche? » (*Ibid.*, p. 115).

2.3.4. La lecture aidée par l'écriture

Comme nous l'avons souligné dans la conclusion du point concernant l'exploitation des scènes de lecture, divers dispositifs didactiques peuvent mobiliser la pratique de l'écriture pour accompagner et/ou améliorer la lecture des élèves.

Nous allons dès lors exposer ici quelques travaux qui explicitent l'efficacité du recours à l'écriture pour l'enseignement de la lecture.

Un premier ouvrage⁵⁰ qui nous intéresse est celui que Maxime Abolgassemi a consacré en 2001 à l'écriture d'invention, laquelle a pour objectif la production d'un texte. Le terme invention réfère, dans ce cas, à l'*inventio* de la rhétorique classique, c'est-à-dire au choix par le professeur de la matière à traiter. L'imagination des élèves est alors valorisée dans une démarche très précise et cadrée (Abolgassemi, 2001, p. 16).

Le procédé recommandé ici est d'associer lecture et écriture en s'appuyant sur un ou plusieurs textes pour en faire écrire un autre par les élèves, sans que le nouveau texte soit un commentaire des premiers (*Ibid.*, p. 17). L'auteur souligne ensuite les trois objectifs de ce dispositif :

- amener les élèves à mieux comprendre les textes d'appui;
- permettre aux élèves de développer leurs facultés d'imagination;
- contribuer à un travail approfondi sur la maîtrise de la langue et de l'expression (*Ibid.*).

Décrivant l'utilisation de l'écriture d'invention dans une séquence, Abolgassemi affirme qu'un professeur peut y recourir de trois façons qui correspondent aux trois formes d'évaluation : diagnostique, formative (elle peut agir sur les indices textuels, les procédés ou la visée du texte) et sommative. L'auteur dresse alors une typologie des exercices d'écriture possibles et distingue trois catégories : la réécriture, la greffe et l'écriture.

Cette démarche peut alors aider les élèves lors de leur lecture en les poussant à aller plus loin dans leur compréhension du texte. En revanche, ici, le travail sur l'interprétation n'est pas mis en évidence.

⁵⁰Cet ouvrage s'intitule *L'écriture d'invention : écrire pour lire, lire pour écrire*.

Rouxel, en 2007, souligne que trop peu d'importance est accordée à la subjectivité du lecteur dans les pratiques scolaires et exprime la nécessité d'un changement, qui serait réalisable, selon elle, grâce à la didactique de l'implication. Elle suggère de favoriser l'expression du jugement esthétique en invitant les élèves à s'exprimer à propos de leurs plaisirs ou déplaisirs sans censurer les traces de leur investissement personnel (Rouxel, 2007, p. 72). Elle voit dans l'écriture d'invention et dans les carnets de lecture des leviers importants pour susciter cette expression subjective.

Au-delà de l'écriture d'invention, différentes formes d'écriture peuvent être exploitées par les élèves pour les aider dans leur pratique de la lecture, notamment la fanfiction et le journal de lecture.

2.3.4.1. La fanfiction

En 2018, Brunel s'est intéressée aux écrits de fanfiction dans la classe, qu'elle considère comme des pratiques d'écritures riches et variées (Brunel, 2018, p. 31). Les fanfictions sont définies par F. Barnabé (cité par Brunel) comme « des récits fictionnels écrits par les fans qui s'inspirent d'œuvres préexistantes (qu'elles soient littéraires comme la saga de Harry Potter; cinématographique comme *Star Wars*, ou encore vidéoludiques) » (*Ibid.*). Brunel propose dans son article d'étudier en quoi la fanfiction offre des caractéristiques susceptibles d'intéresser la didactique du français.

C'est une pratique qui s'inscrit dans le contexte à la fois de l'innovation numérique et d'une tradition littéraire fondée sur l'imitation et la réécriture. Lors d'un tel exercice, le « fan scripteur » se place dans une position admirative et créative à la fois, même si, au fur et à mesure de ses écritures, il peut s'éloigner de l'imitation et se forger son propre style (*Ibid.*, p. 33).

Brunel a entrepris d'adapter la fanfiction dans la classe en vue de questionner son intérêt (*Ibid.*, p. 34). Pour ce faire, elle a mis en place une séquence qui alterne des séances plus traditionnelles et des séances liées directement à la fanfiction (lesquelles se sont alors déroulées en salle informatique) (*Ibid.*, p. 35).

Une plateforme est créée sur le moodle de l'établissement pour que les élèves puissent y publier leurs réactions et leurs propositions d'écriture (qui peuvent être commentées par leurs pairs) dans les rubriques correspondantes. Les séances

s'appuient sur cette plateforme, tant pour recueillir les productions que pour susciter des débats interprétatifs grâce au forum de réactions (*Ibid.*, p. 36).

Le travail débute, en toute logique, par la lecture d'une œuvre intégrale patrimoniale ou reconnue par l'institution. Les élèves sont alors invités à s'appuyer sur l'histoire, à reprendre des éléments de la diégèse et des personnages, pour réécrire et ouvrir les potentiels fictionnels de l'œuvre. Brunel note que ces principes ne sont guère éloignés de ceux des pratiques scolaires courantes qui consistent par exemple à faire écrire les élèves « à la manière de... » (*Ibid.*, p. 37).

L'écriture des élèves est orientée par les prescrits du professeur, mais reste malgré cela ouverte pour des raisons didactiques. En effet, l'alliance des prescriptions et des libertés permet aux élèves de se sentir impliqués dans la tâche tout en étant orientés par les consignes du professeur qui poursuit ses intérêts didactiques. Le choix qui leur est laissé permet de stimuler le plaisir d'écrire et la motivation des élèves.

Le professeur peut, par exemple, proposer aux élèves d'ajouter librement un nouvel épisode à l'histoire à partir d'un moment stratégique du texte qui offre diverses possibilités (*Ibid.*).

Les forums, qui peuvent accueillir les réactions et sentiments des élèves, peuvent aussi être le lieu d'un apprentissage. Ils y formulent des commentaires qui les obligent à repérer ce qui fonctionne ou pas dans les productions de leurs camarades. Par ailleurs, ces commentaires leur permettent de réécrire leurs productions en tenant compte des remarques d'autrui (*Ibid.*, p. 38). Au vu de leurs enjeux, il paraît adéquat de travailler cette forme d'écriture. Une des professeures observées lors de l'expérience de Brunel propose d'en faire lire certains (tirés de réels forums de fanfiction) aux élèves avant de les amener à en produire eux-mêmes et de les classer. Le classement leur permet d'en faire ressortir les caractéristiques importantes et de tenir des réflexions sur le rapport entre l'écrit et la lecture source (*Ibid.*).

Le travail de réécriture au fil des séances provoque un gain qualitatif chez les élèves, car ils prêtent énormément d'attention aux remarques de leurs camarades. Les modifications portent sur l'orthographe et la syntaxe, mais ils ajoutent aussi des idées pour davantage de cohérence et leurs choix lexicaux se précisent (*Ibid.*, p. 39).

Brunel conclut son article en pointant les nombreux avantages de cette démarche didactique et en incitant les enseignants à mettre en place des séquences d'écriture analogues dans leurs classes.

2.3.4.2. Le journal de lecture

Hébert considère le journal de lecture comme la charnière entre la lecture individuelle et collective. Selon elle, ce dispositif permet de soutenir les élèves lors d'une longue lecture, car il développe leur autonomie et leur individualité dans l'interprétation d'une œuvre. Elle met cependant en garde les enseignants quant à l'utilisation du journal de lecture : celui-ci ne peut être considéré comme une production écrite finie et parfaite ni comme la réponse à un questionnaire de lecture fourni par l'enseignant (Hébert, 2019, p. 126). Au contraire, le questionnement autonome de l'élève y est central (*Ibid.*, p. 127).

Le lecteur est invité à réfléchir à son expérience de lecture et à en prendre note dans son journal de lecture. Ce dernier doit être considéré comme une sorte de carnet de voyage, « un ensemble de notes de terrain et de réflexions ponctuelles témoignant des hauts et des bas de sa traversée » (*Ibid.*, p. 128). Lors d'une lecture, l'élève utilise son journal comme un outil qui l'aide à mieux lire, mais où l'écriture ne doit pas répondre à des normes. Le journal de lecture a aussi pour objectif de l'engager dans sa lecture, car il peut développer un rapport personnel avec celle-ci (*Ibid.*).

Le journal est le lieu d'un écrit réflexif qui peut jouer plusieurs rôles : de réassurance, d'explication pour soi, pour les autres, de mémoire, d'autoévaluation, de régulation, etc. (*Ibid.*, p. 129). C'est donc un journal dialogué qui met en relation les notes du lecteur, les citations du texte et le contexte, c'est-à-dire l'enseignant qui annote le journal et les pairs qui y réagissent à l'oral (*Ibid.*, p.133).

Les annotations des enseignants se doivent d'être claires, concises et constructives. Hébert suggère aux enseignants de tenir compte de la justification des élèves, de leur contenu et aussi de la manière dont ils tiennent compte de leur contexte de lecture (*Ibid.*, p.151). Les rétroactions sont primordiales afin d'approfondir leurs réflexions et ainsi d'améliorer le contenu du journal. Il gagne à détecter la posture de lecture des élèves, les notions et connaissances littéraires qu'ils mobilisent et les éléments d'élaboration fournis (*Ibid.*, p.153). Enfin, le journal du lecteur étant un lieu

de dialogue, il importe de repérer comment les commentaires des élèves témoignent des discours de leurs pairs ou de l'enseignant.

Une fois qu'il a consulté un journal, l'enseignant peut fournir une rétroaction sur les éléments qui lui semblent pertinents. Notons que certains enseignants rencontrent des difficultés à souligner les réussites des élèves alors que c'est une pratique qui influe positivement sur leur activité. Hébert recommande quant à elle de fournir des annotations d'abord centrées sur l'élève plutôt que sur le texte, puis sur le contenu et le contexte de sa réflexion plutôt que sur la forme du commentaire (*Ibid.*, p.160). L'enseignant gagne aussi à poser des questions précises aux élèves afin de les amener à approfondir leur réflexion; il s'agit d'éviter les remarques floues telles que « développe davantage ». Enfin, le professeur a intérêt à fournir des pistes d'élaboration claires, à reformuler les propos des élèves à l'aide du langage spécialisé et à établir des liens avec ce qui a été fait en classe (*Ibid.*, p.161). En somme, les annotations doivent être formatives, précises et différenciées pour chaque élève (*Ibid.*, p.175).

Plus précisément, Hébert recommande de centrer le journal sur les stratégies de lecture. Tout comme le dispositif de cercle de lecture qu'elle a développé par ailleurs, le journal présente une dimension métacognitive qui apprend aux élèves à utiliser ces stratégies et à en prendre conscience. L'auteure met en lien le journal et le cercle qui devraient tous deux, selon elle, faire partie du processus d'enseignement de la lecture. Dans cette configuration, le journal permet à l'enseignant d'évaluer les élèves avant de constituer les groupes du cercle (*Ibid.*, p. 131).

Au vu des enjeux du travail d'écriture pour les compétences de lecture des apprenants, il convient de bien baliser son usage. Hébert fournit alors trois règles à donner aux élèves. Tout d'abord, elle suggère qu'ils développent un commentaire de lecture qui ne concerne qu'une seule stratégie à la fois, et ensuite qu'ils approfondissent leur réflexion en un nombre minimal de mots (à partir de 120 pour le secondaire supérieur). Enfin, l'auteure recommande qu'ils exploitent ces quatre éléments dans l'élaboration de leur commentaire : une citation, une mise en contexte du sujet (mini-résumé), un rappel de la stratégie et de la notion littéraire utilisées et des explications ou des éléments de justification variant selon la stratégie mobilisée. De cette façon, l'élève est à la fois libre du sujet à aborder et contraint de le traiter à

l'aide de divers éléments imposés (*Ibid.*, p. 132). L'auteure précise que les règles de rédaction ne doivent pas forcément toutes suivre le même ordre, mais qu'elles doivent obligatoirement faire l'objet d'un enseignement explicite⁵¹ (*Ibid.*, p. 133).

Concrètement, cette auteure distingue deux étapes fondamentales de l'activité : la prise de notes sur des papillons adhésifs et l'élaboration du commentaire. Les papillons permettent aux élèves de noter les connaissances qu'ils ont mobilisées pendant leur lecture. Pour les guider, l'enseignant montre l'exemple, verbalise les étapes de son raisonnement et explique l'utilité de cette démarche (*Ibid.*, p. 137).

Pour l'élaboration des commentaires, Hébert recommande également que l'enseignant montre l'exemple en rédigeant lui-même un commentaire au tableau à l'aide d'un papillon adhésif. Il verbalise à nouveau les étapes et les éléments de son commentaire (citation, etc.) et en montre l'utilité (*Ibid.*, p. 140).

Pour conclure, l'auteure pointe l'aspect novateur de cette pratique d'écrit réflexif pour l'élève qui est habitué à être interrogé sans se poser lui-même des questions. Pourtant, questionner le texte apparaît comme une condition clé pour un enseignement efficace de la lecture (*Ibid.*, p. 147).

2.3.5. Focus sur la motivation des élèves

Comme nous l'avons vu plus tôt, l'absence de motivation est l'une des causes majeures des difficultés de lecture des élèves du troisième degré de la filière générale. Pour cette raison, il convient de faire le point sur les dynamiques sous-jacentes à la question de la motivation et de pointer ce qu'il est essentiel de faire, en tant qu'enseignant, pour la stimuler quand elle est absente.

Avant d'explicitier certaines recommandations, partons d'un constat émis par Bret Easton Ellis, écrivain américain lors d'une interview diffusée par le média Brut⁵² :

Intervieweur : - pensez-vous qu'un jour les gens arrêteront de lire des livres? C'est possible pour vous?

⁵¹Manon Hébert a développé les démarches d'enseignement explicite, de journal de lecture et de cercle de lecture dans un même ouvrage. Pour cette raison, les trois processus sont couramment utilisés sans frontière marquée. Dans le cas présent, on retrouve les principes de l'enseignement explicite dans son développement du dispositif de journal de lecture.

⁵² <https://www.youtube.com/watch?v=ZuRrdgXR4v8> : 6'01" – 7'30".

Bret Easton Ellis : - Je pense qu'ils ont déjà arrêté, je le pense. Je rencontre tout le temps des millenials⁵³ qui n'ont jamais lu un roman. Ce n'est pas si étonnant, parce qu'il y a tellement d'autres options qui sont disponibles pour les gens désormais. Je pense qu'il faut un certain niveau d'apprentissage pour lire un roman, ce qui n'est pas forcément le cas lorsqu'on se contente de regarder un film, d'écouter une chanson ou d'aller sur Tiktok. Il faut une certaine éducation pour pouvoir lire un roman et comprendre les métaphores, l'ironie et le fait qu'il ne s'agit pas d'une expérience au premier degré. Les livres ne sont pas des miroirs. Ils ne sont pas censés être des miroirs, ils sont censés être des fenêtres. J'ai l'impression que beaucoup de gens veulent lire des romans qui se conforment à leur idéologie, leur identité, leur expérience et qu'ils ne veulent pas faire l'effort de se mettre dans la peau d'une autre personne. Je pense que c'est pour ça que beaucoup de romans ne sont pas lus et que beaucoup de mauvais romans sont écrits. Les gens n'étudient plus les livres. Les étudiants ne lisent plus de livres. Ça veut dire que la connaissance de Charles Dickens, Tolstoï, Flaubert ou Mark Twain est en train de disparaître. Même si les moins de 20 ans peuvent avoir entendu parler d'eux. »

Dans cet extrait, l'écrivain américain aborde deux problèmes liés à la pratique de la lecture chez les jeunes. Tout d'abord, il pointe la problématique des nombreux supports de divertissement disponibles à l'heure actuelle qui empêchent, selon lui, les jeunes de se consacrer à la lecture. Les enseignants interrogés plus tôt dans ce travail, ont, eux aussi, souligné cet aspect de l'actualité. Ils pensent que le numérique étant omniprésent dans le quotidien des jeunes les empêche de s'engager dans une pratique moins immédiate, qui demande davantage de concentration telle que la lecture. Ensuite, Bret Easton Ellis souligne que comprendre les métaphores, l'ironie, le second degré n'est pas une tâche facile et que cela demande un certain niveau d'apprentissage. En effet, il ne s'agit pas de compétences innées, cela implique un enseignement qui peut se faire, comme nous l'avons vu, de façon explicite.

Afin de comprendre davantage les dynamiques motivationnelles, partons des propos de Vianin (2007). Il différencie la motivation intrinsèque et extrinsèque : la première correspond aux forces qui poussent un individu à effectuer des activités volontairement, pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire, sans attente d'une récompense à l'issue de l'activité (Vianin, 2007, p. 29). À l'inverse, la motivation extrinsèque trouve sa source à l'extérieur du sujet. Cela correspond, en cadre scolaire aux feedbacks du professeur et aux bonnes notes. L'élève réalise alors une tâche dans le but d'obtenir une récompense plutôt que par plaisir et pour la satisfaction d'apprendre. L'auteur résume la différence entre ces deux notions par les termes

⁵³ C'est-à-dire, la génération Y.

« motivé par » et « motivé pour ». Il précise également que, lorsqu'un enseignant privilégie l'approche extrinsèque, l'élève est détourné du réel objet d'apprentissage, lequel peut alors être compromis. Les deux formes de motivation gagnent donc à être en interaction constante dans le cadre scolaire (*Ibid.*, p. 30).

La motivation intrinsèque, quant à elle, est plutôt influencée par le besoin de se sentir compétent et autodéterminé. Pour la susciter, l'enseignant peut, donc, par exemple, laisser la possibilité aux élèves d'effectuer divers choix dans l'apprentissage (*Ibid.*).

Vianin cite les travaux de Deci (1991) qui nuance la distinction intrinsèque/extrinsèque en plaçant ces notions sur un « continuum d'autodétermination », lequel comporte cinq stades : l'absence d'autodétermination, l'amotivation, la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque et le comportement autodéterminé. Le concept d'amotivation désigne l'absence de toute forme de motivation (qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque).

Il est important, selon nous, que l'enseignant connaisse les facteurs exerçant une influence sur la motivation des élèves puisque celle-ci tient un rôle déterminant dans la qualité de leurs apprentissages (*Ibid.*, p. 31).

À la lumière de cet éclairage théorique, il nous semble pertinent de recommander aux enseignants de laisser aux élèves la possibilité d'émettre des choix dans leurs pratiques. Par ailleurs, vu que la seconde source de motivation intrinsèque est de se sentir compétent, l'enseignant peut influencer sur ce sentiment chez les élèves, par exemple, en leur attribuant des tâches qui soient à leur portée ou en y réagissant par des feedbacks constructifs et motivants.

Dans le dernier point de ce mémoire, nous avons choisi de laisser la parole à un professeur de français. Bruno Dinant⁵⁴ est un romaniste qui a enseigné dans l'établissement de Saint-Quentin à Ciney. Ce professeur aujourd'hui retraité a accepté de nous parler de son travail qui a aidé à stimuler l'engagement de ses élèves dans

⁵⁴ Ce professeur tient une page internet, accessible par ce lien : <https://auteur.bruno-dinant.be/qui-suis-je/>.

son cours de français. Nous avons eu l'occasion de réaliser, avec lui, une interview par téléphone⁵⁵.

Ce bref entretien nous permet de dégager quelques dispositifs que ce professeur a mis en place pour engager ses élèves dans leurs lectures. Tout d'abord, nous notons que Monsieur Dinant a pris l'habitude de lire ou de faire écouter en classe le premier chapitre d'un roman. Cela leur permettait, selon lui, d'« entrer » dans le roman. Cette lecture était accompagnée d'une mise en contexte et se faisait de façon dynamique, avec l'intonation adéquate. Les élèves devaient accompagner leur écoute en suivant le roman, afin d'éviter de passer d'une lecture à une simple écoute. Monsieur Dinant explique que c'est, selon lui, essentiel de stimuler plusieurs sens afin de capter l'attention : la lecture silencieuse et solitaire est trop traditionnelle.

Ensuite, Monsieur Dinant aborde la question du corpus d'œuvres imposées aux élèves. Son expérience l'a amené à sélectionner des œuvres plutôt courtes qui contenaient des dialogues. Il était conscient qu'un nombre de pages trop important étaient une épreuve pour certains. En revanche, il lisait des extraits d'œuvres plus conséquentes telles que celles de Zola, dit-il.

En somme, ce professeur nous permet de comprendre qu'un enseignant se doit de s'adapter à son public tout en trouvant des alternatives didactiques adéquates afin de développer les compétences de ses élèves.

⁵⁵ Nous avons retranscrit l'interview en annexe 4.

Conclusion

Dans ce mémoire, nous sommes partie d'un constat somme toute assez banal : la lecture pose de nombreuses difficultés aux élèves du secondaire supérieur issus de la filière générale de Belgique francophone. Désireuse d'en savoir plus, nous avons essayé de caractériser l'acte de la lecture et ses enjeux puis de pointer les types de difficultés qui sont considérées par les chercheurs comme les plus prégnantes chez ces élèves. Puis, grâce à un questionnaire envoyé à une dizaine de professeurs, nous avons pu constater que les principaux problèmes ont trait à l'interprétation et relèvent en grande partie d'un manque de motivation.

Nous avons alors entrepris d'enquêter sur les solutions didactiques qui ont été proposées pour répondre à ces difficultés. Pour ce faire, nous avons d'abord consulté différentes sources qui sont à la base de recommandations générales : les didacticiens du français, les manuels, les programmes, les coordinateurs des enquêtes PISA.

Les recommandations que nous pouvons retirer de ces différentes sources concernent principalement l'évaluation qui se doit d'être formative dans un premier temps, variée et multiple. Ensuite, nous dégagons d'autres recommandations concernant les processus de lecture qui gagnent à être explicitement enseignés sans être considérés comme acquis de façon innée. Les différentes sources citées plus tôt conseillent aux enseignants du secondaire supérieur de familiariser davantage les élèves à l'univers du livre ainsi que de se baser sur leurs lectures réelles pour éviter un décalage trop important entre les connaissances des élèves et ce que l'enseignant leur demande d'accomplir. Enfin, la dernière recommandation que nous souhaitons souligner est celle de laisser de la place à l'inattendu en tant que professeur, sans vouloir transmettre, à tout prix, notre propre interprétation.

Ensuite, nous avons sélectionné cinq démarches ou dispositifs qui nous ont paru susceptibles de contrer efficacement les difficultés pointées : les cercles de lectures, l'exploitation de scènes de lecture, le recours à l'écriture sous différentes formes, l'enseignement explicite et enfin nous nous sommes intéressée à la motivation. Ce dernier point ne constitue pas un dispositif didactique en tant que tel, mais compte tenu de son rôle essentiel dans l'enseignement de la lecture, la motivation méritait que nous lui accordions quelques pages.

Chaque dispositif que nous avons décrit mérite selon nous d'être exploité dans les classes. Les cercles de lecture, grâce au travail de groupe, permettent d'exploiter davantage les capacités d'interprétation des élèves. Il en va de même pour la démarche centrée sur les scènes de lecture. Comme nous l'avions déjà souligné, le travail entre pairs et le recours à l'écriture sont primordiaux lors de l'exploitation de ces deux premières démarches. Ensuite, l'enseignement explicite constitue une approche nouvelle de l'enseignement qui devrait selon nous accompagner chaque geste didactique. Le recours à l'écriture en tant qu'aide à la lecture nous semble également pertinent puisque le journal de lecture et la réalisation de fanfiction, par exemple, s'appuient directement sur des lectures. Enfin, notre focus sur la motivation a permis de comprendre l'importance qu'un enseignant doit accorder à ses feedbacks ainsi qu'à la part de choix qu'il importe de laisser aux élèves.

D'autres solutions sont évidemment envisageables en plus de celles qui ont été exposées ici. Nous pensons par exemple à l'exploitation d'autres supports de lecture qui peuvent s'avérer motivants pour les élèves tels que le cinéma, la photographie ou les albums jeunesse. Le numérique, d'une façon générale, offre des possibilités sans fin que l'enseignant gagne à exploiter pour stimuler et accompagner la lecture de ses élèves.

Au terme de ce mémoire, nous espérons avoir fourni aux enseignants des éléments qui leur permettront de mieux comprendre l'acte de lecture et les difficultés qu'elle pose à leurs élèves. Nous espérons surtout que les pistes d'action que nous avons dégagées les aideront à mieux affronter ces difficultés et à accroître ainsi le sens et la qualité de leur enseignement.

Annexes

2.4. Annexe 1 : Les activités d'exploitation des lectures⁵⁶

Tableau 13 – Les activités d'exploitation des lectures

Les exploitations orales			
individuelles		collectives	
métatextuelles	hypertextuelles	métatextuelles	hypertextuelles
<ul style="list-style-type: none"> - Exposé sur un livre, un auteur, un thème, un genre, un courant... - Commentaire bref sur un livre, en forme de « coup de cœur » ou de « coup de gueule »... - Plaidoyer pour une œuvre ou un auteur dans le cadre d'un procès imaginaire 	Mise en voix ou mise en scène individuelle d'un texte non dramatique	<ul style="list-style-type: none"> - Exposé en groupe sur un livre, un auteur, un thème, un genre, un courant... - Organisation d'un prix littéraire (mini-Goncourt) - Débat sur un livre que les élèves connaissent bien. - Procès opposant les partisans d'une œuvre à ses détracteurs... - Interview fictive d'un auteur (l'auteur et le journaliste sont joués par deux élèves) - Mise en scène d'une émission littéraire rassemblant plusieurs écrivains autour d'un journaliste. 	Mise en voix ou mise en scène collective d'un texte non dramatique

Les exploitations écrites			
individuelles		collectives	
métatextuelles	hypertextuelles	métatextuelles	hypertextuelles
<ul style="list-style-type: none"> - Fiche de lecture - Commentaire composé, critique littéraire - Analyse comparée de deux œuvres ou de deux auteurs - Dossier consacré à un écrivain, un thème, un genre, un courant, une époque... - Note critique, conseils de lecture à des pairs, par exemple dans le cadre d'un forum en ligne - Lettre ou courriel à l'auteur, à un camarade... - Journal de lecture (en version papier ou sous forme de blog) - Création d'un nouveau paratexte - Analyse du texte à la manière d'une notice médicamenteuse 	<ul style="list-style-type: none"> - Imitations : pastiche, parodie, transposition, continuation... - Transposition d'un texte dans un autre genre (du récit au théâtre, de l'essai au poème, etc.) - Transmédiatisation : transformation d'un texte linéaire en texte multimodal, illustré, accompagné d'illustrations, de sons, d'hyperliens 	<ul style="list-style-type: none"> - Dossier collectif sur un livre, un auteur, un thème, un genre, un courant... - Échange de lettres, de courriels ou de commentaires entre élèves d'une même classe ou de classes différentes (cf. le « défi-lecture ») - Journal, magazine, blog ou page web consacré à un écrivain, un thème, un genre, un courant, une époque... - Anthologie collective des principaux poètes que connaissent les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Imitations, transpositions ou transmédiatisations collectives

⁵⁶ Simard, et. al., 2019, pp. 256, 257

2.5. Annexe 2 : Réponses à notre questionnaire en ligne⁵⁷

Question 1 : De manière générale, quelles sont les différentes observations que vous faites quant aux relations que vos élèves entretiennent avec la lecture? Expliquez.

- Q1, 1 : Beaucoup d'élèves bloquent ne serait-ce que parce qu'il s'agit de lectures imposées : ils aiment avoir la liberté de lire ou non. Mais il y en a aussi qui refusent catégoriquement d'ouvrir un livre parce qu'ils voient cette tâche comme une corvée, peu importe le thème traité.
- Q1, 2 : La majorité des élèves sont réfractaires à l'idée de lecture. En dehors des lectures imposées à l'école, ils ne lisent pas. A l'inverse, une toute petite minorité dévore une quantité impressionnante de livres !
- Q1, 3 : Beaucoup d'élèves lisent et ce sous différentes formes : manga, séries, sciences fictions... - - Même les "bons" lecteurs ont parfois du mal à se plonger dans un roman plus traditionnel
- Q1, 4 : Ils n'aiment pas lire de manière générale. Il reste des exceptions, mais c'est une activité trop lente selon eux et qui ne sert à rien. Il y a d'autres choses à faire plus intéressantes.
- Q1, 5 : Peu de motivation en général, mais ça dépend des classes, des options; il y a des classes plus littéraires. Globalement, la lecture obligatoire est vécue négativement.
- Q1, 6 : En général, les élèves lisent peu spontanément. Et une de leurs premières réflexions quand je donne un livre à lire est : combien de pages?
- Q1, 7 : soit ils aiment et lisent bcp par eux-mêmes soit ils détestent et font parfois - que le strict nécessaire
- Q1, 8 : Relation compliquée, peu de plaisir pour une majorité. Une minorité qui adore
- Q1, 9 : Ils ont de plus en plus de difficultés et de rejet
- Q1, 10 : peu de goût pour la lecture imposée

⁵⁷ Les réponses des professeurs ont été reproduites telles qu'elles ont été formulées, en reprenant les quelques coquilles laissées par les répondants.

Question 2 : Quels types de difficultés observez-vous chez les élèves?

- Q2, 1 : Principalement une difficulté de compréhension de lecture : les élèves s'attendent à des questions du type "Qui est ce personnage? Que fait-il dans l'histoire?" mais ils n'arrivent pas à prendre du recul et à interpréter, comprendre ce qu'ils lisent.
- Q2, 2 : nombre de pages toujours trop élevé/thème pas assez accrocheur/difficulté d'anticiper pour la date "fiche de lecture"/difficulté de se détacher du texte lu pour essayer de comprendre le message. lecture jusqu'au bout?
- Q2, 3 : - Surtout l'envie de commencer à lire - Parfois la compréhension du contexte - la capacité à une analyse plus "méta" en faisant des liens avec le cours, l'actualité - la persévérance quand un livre ne leur plaît pas de suite
- Q2, 4 : Difficultés quand le récit n'est pas chronologique ou quand le nombre de personnages est trop important. Difficultés liées au vocabulaire aussi.
- Q2, 5 : manque de motivation d'où la première question : le nombre de pages du livre plus que des problèmes de compréhension
- Q2, 6 : Lire des textes longs (rester concentrés) et comprendre un vocabulaire plus soutenu ou plus ancien
- Q2, 7 : Difficulté à décoder l'implicite, à faire des liens + manque de références.
- Q2, 8 : La compréhension des mots, mais aussi le sens général, le second degré
- Q2, 9 : Accrocher à l'histoire, ne pas abandonner la lecture après 10 pages.
- Q2, 10 : Ennui

Question 3 : Comment remarquez-vous ces difficultés?

- Q3, 1 : Dans la discussion après lecture (extrait ou livre entier), ils ne parviennent pas à répondre aux questions, font des contresens, n'ont pas la faculté de comprendre la phrase à cause d'un seul mot. N'iront jamais vérifier pour dépasser le problème. Pire, ils vont imaginer un sens, tenir pour acquis que c'est le sens réel, tout faire pour que la suite colle à cette idée et finalement passer à côté du vrai sens.
- Q3, 2 : via les fiches de lecture, qui portent surtout, pour ma part, sur une réflexion : la lecture pour la lecture ne m'intéresse pas, ms j'aime que les él s'interrogent sur la façon dont ils peuvent se nourrir de cette lecture..
- Q3, 3 : ils le disent clairement : lire ne fait plus rêver pour certains seulement, il ne faut pas généraliser.
- Q3, 4 : Car ils ne lisent pas l'entièreté et vont se débrouiller avec des résumés et commentaires d'internet.
- Q3, 5 : Dès que l'on aborde les questions de compréhension en interro de lecture, ils ne s'en sortent pas.
- Q3, 6 : Uniquement lors d'une évaluation traditionnelle de compréhension.
- Q3, 7 : Plaintes des élèves; mauvais résultats aux tests de compréhension
- Q3, 8 : Difficulté de terminer le bouquin, de rester concentré
- Q3, 9 : Ils ne lisent pas ou ils en parlent
- Q3, 10 : élèves le disent.

Question 4 : Quelles procédures d'évaluation utilisez-vous parmi la note critique, la fiche de lecture, le compte rendu argumenté, le test de lecture, ou autres? Expliquez vos choix.

- Q4, 1 : Je réalise encore de simples tests de lecture càd des vérifications de lecture avec des questions de base (UAA0), mais je certifie cette année chaque test de lecture, c'est dommage, mais le fait que cette cote fasse partie de l'épreuve certificative de juin les motive à lire. Le plaisir de lire n'est plus vraiment là ou alors cela les y oblige et le plaisir de lire arrive ensuite. Et ensuite j'essaie d'organiser une activité plus créative de 2 heures sur le roman : réaliser une première de couverture, une planche de BD en 4 cases, un procès, une adaptation théâtrale,...
- Q4, 2 : L'évaluation varie selon le contexte et les liens avec le cours. En général, la lecture est liée à l'évaluation d'une UAA, mais pas toujours... on lit aussi pour le plaisir ou juste illustrer une séquence. à titre d'exemple pour cette année - Antigone d'Anouilh (à lire en entier) et extraits d'autres versions d'Antigone => UAA5 : transposition - Les victorieuse de Colombani => UAA3 la lettre de réclamation en lien avec le contenu du roman - Le quatrième mur de Chalandon => UAA4 le podcast L'important est de dépasser le test de lecture et d'impliquer les élèves.
- Q4, 3 : Test de lecture ou parfois QCM avec questions subtiles. Ils passent le test (qui ne compte pas) et on débat sur la question. Parfois aussi, juste un débat en classe. Il ne semble pas qu'on puisse encore tester un livre sinon en//avec une autre matière. Le problème c'est que si l'élève rate parce qu'il n'a pas lu, on n'évalue pas la bonne compétence. Il n'a juste pas lu (flemme le plus souvent et le reconnaissent) Ils savent pertinemment qu'on n'arrête pas un élève pour un livre non lu. Mais c'est compliqué.
- Q4, 4 : Nous essayons de varier les procédures en fonction du livre et de l'uaa travaillée. Dans certains cas, il y aura un test de lecture (pour vérifier la compréhension); dans d'autres, des fiches de lecture dans le cadre d'un travail plus large (passeport culturel; uaa6 dans le programme); enfin, il y a parfois des tâches plus créatives (comme l'amplification ou la transposition; uaa 5 du programme). La lecture peut aussi être utilisée comme base d'une argumentation écrite (uaa3) ou orale (uaa4).

- Q4, 5 : Le test de lecture (pour voir comment ils ont compris l'oeuvre, leurs interprétations m'intéressent); l'appréciation culturelle (leurs avis, parfois nuancés, et les raisons qui les poussent à apprécier ou pas une oeuvre peuvent permettre de l'aborder sous un autre angle); allier la lecture avec l'UAA abordée dans la séquence (généralement, UAA 5, 3 ou 4 pour travailler le livre un peu plus en profondeur).
- Q4, 6 : J'essaye de varier au maximum, ça va du test de lecture, à la présentation d'un roman. En rhéto, j'utilise aussi une lecture pour lancer un débat ou faire le procès d'un personnage. Je fais aussi de l'amplification.
- Q4, 7 : La note critique ou le compte rendu argumenté, car procédures qui mettent en place davantage de savoir-faire
- Q4, 8 : Fiche de lecture, la traditionnelle interro, présentation orale pour roman au choix
- Q4, 9 : Interrogation après lecture pour voir si le livre a été lu et compris. Exposé oral.
- Q4, 10 : plutôt une réflexion sur les thèmes, l'actualité, etc.

Question 5 : Lorsque vous êtes confrontés à des élèves en manque de motivation à l'égard de la lecture, mettez-vous en place des solutions? Si oui lesquelles?

- Q5, 1 : Oui j'essaie de les préparer à la lecture en expliquant les personnages principaux (arbre généalogique si c'est compliqué), trame de base,... et je revois chaque année mes listes de livres, au niveau du thème, de la longueur, etc. Ce qui est dommage c'est que nous lisons les grands auteurs uniquement en nouvelles et plus en romans, ou sinon ils ne lisent pas. (Balzac, Zola,...)
- Q5, 2 : Cette année, je vais tenter un contrat de lecture (en négociation) Ils doivent négocier un autre type de lecture tout en respectant les objectifs du professeur. Si bien négocié, ils pourraient lire en fonction de leur contrat de lecture. (En projet, à tester) Sinon, je pratique aussi la lecture découpée. Un chapitre à la fois et test, puis discussion après chaque chapitre.
- Q5, 3 : laisser le choix parmi plusieurs propositions de livres, donner une énigme à résoudre par la lecture, laisser la possibilité de lire en diagonale, car ce sont svnt les descriptions qui rebutent...
- Q5, 4 : De plus en plus, j'essaie de laisser les élèves faire un choix : ça peut aller d'une liste de quelques dizaines de romans à un choix en fonction du niveau de lecture.
- Q5, 5 : Étant novice, j'essaie principalement de trouver des thèmes susceptibles de plaire et de voir également avec eux ce qui pourrait les intéresser.
- Q5, 6 : Poser le contexte s'il est difficile, établir des liens avec le cours, la vie, lire une partie avec eux, proposer des étapes de lecture, ...
- Q5, 7 : J'essaie de discuter avec les élèves, de leur donner des pistes d'aide (lecture séquencée; utilisation d'outils) et surtout de les motiver.
- Q5, 8 : je vérifie si la version audio existe/j'intègre la lecture aux parcours abordés en classe
- Q5, 9 : Je change régulièrement les romans à lire en fonction de ceux que les élèves préfèrent.
- Q5, 10 : Lecture en classe et choix du roman

Question 6 : Lors d'exercices de lecture, quelles sont les procédures, activités que vous mettez en place pour permettre aux élèves de comprendre un texte? Expliquez.

- Q6, 1 : Quand nous analysons des extraits de textes en classe, nous décortiquons le texte c'ad que nous repérons le vocabulaire difficile, la structure,... nous rappelons souvent le contexte historique qui intervient dans les récits pour mieux en saisir le sens, etc. Mais c'est vrai que les élèves sont souvent seuls face à une lecture à la maison et le nombre d'élèves par classe ne nous permet pas de nous occuper de TOUS nos élèves, surtout ceux en difficulté, c'est bien dommage.
- Q6, 2 : Je leur donne une explication après la lecture. Exemple : L'étranger est lu et mis en parallèle avec la théorie de l'absurde. Je compare avec un film éventuel (ex : Là où chantent les écrevisses) que l'on visionne ensemble ou dans le cas de L'étranger avec Meursault contre-enquête de Kamel daoud. Les élèves présentent un chapitre par groupes aux autres élèves (ex : sapiens de Harari). Mais rien n'est figé. En fonction des élèves et des années, ça varie.
- Q6, 3 : Quand les élèves bloquent, j'essaie de découper le texte morceau par morceau et de le décortiquer avec eux; éventuellement de leur poser des sous-questions. Généralement, après l'avoir fait tous ensemble, ils parviennent à découper et décortiquer la suite par eux-mêmes.
- Q6, 4 : - Les 5e et 6e ont tout un bagage de narratologie, il faut qu'ils le remobilisent. - Situer le contexte quand c'est difficile, parler de l'auteur ou mieux, trouver des témoignages de l'auteur sur le livre - proposer de travailler par étapes et faire le point ...
- Q6, 5 : J'essaie d'expliquer les mots de vocabulaire compliqués; d'aller près de l'élève et de lui réexpliquer avec d'autres mots certains passages compliqués.
- Q6, 6 : En rhéto, pas grand-chose, je dois bien l'avouer. On lit ensemble, on décrypte, je pose des questions.
- Q6, 7 : se poser les questions fondamentales (qui, quoi, où, pourquoi? pour qui?...)
- Q6, 8 : questions/réponses; tables d'échanges; lien avec l'aspect théorique du cours

- Q6, 9 : Incipit ensemble en classe. Puis pause et discussion après chaque chapitre.
- Q6, 10 : Lecture orale en classe et commentaires

2.6. Annexe 3 : Aperçu synthétique des propositions de Hébert⁵⁸

Fiche C1		Les dimensions en interaction dans un cercle de lecture entre pairs à enseigner explicitement					
Dimension cognitive, disciplinaire (parler pour apprendre et rendre compte de...)				Dimension interactionnelle, sociale (discuter entre pairs à l'oral)			
Modalités de la lecture littéraire (= ensemble des intentions et des façons de lire)				Modalités de la collaboration (= ensemble des intentions et des façons de collaborer)			
Modes ou postures de lecture (= intention spécifique, processus de lecture dominant)				Modes de collaboration (= intention de collaboration, processus d'interaction dominant)			
Comprendre (mode littéral)	Réagir (mode axiologique, affectif)	Analyser, interpréter (mode textuel)	Évaluer (mode critique, culturel)	Rétroagir (aspects psychosociaux)	Gérer, réguler (aspects métacognitifs)	Articuler et développer les sujets (aspects relatifs au contenu)	
Types de stratégies à enseigner en lecture (procédé, action consciente avec un but, opération mentale)				Types d' interaction à enseigner en oral (intention d'action avec les autres, actes de parole)			
<ul style="list-style-type: none"> • Décoder • Résumer • Inférer • Prédire • Se questionner • Découvrir • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'identifier, associer avec soi • Juger morale- ment • Ressentir des émotions • Évoquer, visualiser • Réfléchir, méditer sur soi-même, sur le monde • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se questionner, interpréter la logique, le sens du récit, les valeurs et les motivations des personnages • Analyser les procédés littéraires • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modifier son interprétation • S'ouvrir aux autres interprétations • Apprécier, critiquer l'œuvre • Comparer les œuvres • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Approuver • Désapprouver, manifester son désaccord • Douter, écouter de façon neutre • Demander l'attention 	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer les tours de parole • Gérer la discipline • Aider les pairs à développer leur propos • Gérer la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> • Lancer de nouveaux sujets • Recentrer • Abandonner, conclure le sujet 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer le propos, construire du sens (en utilisant différentes connaissances littéraires et habiletés langagières)
Dimension littéraire (pour mieux lire et apprécier un objet de culture [ici le récit, L.U.P.I.N])							
La littérature, l'auteur, sa manière d'écrire, d'utiliser la Langue	L'Univers narratif, les thèmes, le sens, la morale de l'histoire	Les Personnages, leurs valeurs, leurs relations, leur évolution, etc.	L'Intrigue, les actions, la structure, le temps, les lieux, l'époque du récit, les genres, etc.	Les procédés de Narration (point de vue, narrateurs, ton, etc.)			
Dimension langagière (pour lire, écrire et parler dans cette situation)							
À l'aide de différentes conduites discursives (décrire, narrer, expliquer, argumenter, justifier), de procédés linguistiques (intonation, syntaxe, reformulation, etc.) et de communication (regard, posture, registres de langue, etc.)							

⁵⁸ L'ouvrage de Manon Hébert auquel nous nous référons plus tôt renvoie à des documents que les enseignants peuvent télécharger via la plateforme « I+interactif ». La fiche reproduite en annexe 3 provient des documents reproductibles de la conclusion : C1.

2.7. Annexe 4 : Transcription de l'interview avec Bruno Dinant

- *Quelles activités avez-vous mises en place pour l'enseignement de la lecture?*

« En ce qui concerne la lecture, ce que j'ai remarqué c'est que lorsque les élèves lisent un livre, ça ne bouge pas, certains sont trop passifs, ils ont du mal à être actifs face à une page qui est passive (à leurs yeux). Alors, au début de l'année, je lisais toujours pendant une heure de cours le premier chapitre du roman avec eux, je leur expliquais un peu l'histoire, je lisais avec de l'intonation, et cætera pour qu'ils entrent dans le roman, parce que beaucoup d'élèves me disaient : « j'ai du mal à entrer dans le roman, je ne comprends pas ce qu'il s'y passe ». J'avais aussi pris des nouvelles de Anna Gavalda et j'avais les versions audios, et donc ils avaient les deux et il fallait qu'ils écoutent en lisant. Cela fonctionnait bien, parce que je pense qu'ils ne sont plus à une époque où ils peuvent jouer avec un seul sens. Ils sont devant des écrans, avec de la musique, et donc il fallait jouer sur l'audio et le visuel en même temps pour les aider à être plus actifs. Même pour travailler le surréalisme, j'avais trouvé des extraits audios de Flaubert ou Zola.

Lorsque je lis avec eux pendant une heure, je perds soi-disant une heure de cours, mais non je ne la perds pas au contraire, parce que j'explique, je les fais entrer dans le roman. Certains élèves étaient étonnés de voir le rythme de lecture et se disaient : « Oh on a déjà lu deux chapitres, monsieur ! ». Ils avaient l'impression de bien avancer dans le roman. C'est souvent l'entrée qui est difficile, et si j'arrive au bout d'une heure de cours à un moment passionnant du roman, ils vont vouloir continuer, certains élèves me demandaient même de rester en cours pour que l'on continue, et à ce moment-là je leur disais : « ah non maintenant c'est à vous ». On est dans le monde où ça doit commencer fort dès le départ, pour accrocher.

Les activités doivent être motivantes et sortir de l'activité traditionnelle de lecture en silence, ça marche moins qu'avant. Le format audio est utile, mais toujours accompagné du livre, je ne voulais pas que cela devienne une simple écoute, ils écoutaient et suivaient dans le livre en même temps. Cela leur permettait à la fois de lire plus vite et aussi, de rester accrochés au support audio s'ils décrochaient du support visuel. Par ailleurs, le nombre de pages, pour certains élèves c'est mortel. Trop de pages, ils ont l'impression que c'est un mur infranchissable; pour les élèves qui ont des difficultés de lecture, un livre trop gros, c'est non, ils ne le liront pas.

En ce qui concerne le corpus d'œuvres, je n'ai jamais pris de grosses œuvres comme lectures imposées, je lisais des extraits à mon cours, d'œuvres comme Zola, je ne voulais pas leur faire lire ça seul, ils n'auraient pas accroché, ou alors une minorité. Tout dépend aussi du public que l'on a devant soi. Le choix des œuvres est important et décisif pour l'implication des élèves; en l'occurrence, avec mes élèves de qualification, je choisisais quelques livres pas trop gros et avec des dialogues. Ils aiment bien les dialogues, les phrases sont plus courtes. Ils ont besoin d'entendre les personnages. »

Bibliographie

- Adams, Marilyn Jager, et Brenda J. Starr. « Les modèles de lecture ». *Bulletin de psychologie* 35, n° 356 (1982) : 695-704.
- Albogassemi, Maxime. *L'écriture d'invention : écrire pour lire, lire pour écrire*. Rennes : CRDP de Bretagne, 2001.
- Bricteux, Sophie, Françoise Crépin, Valérie Quittre, et Dominique Lafontaine. « Les cahiers des Sciences de l'Éducation n° 45 – Avril 2021 », 2021.
- Brunel, Magali. « Les écrits de fanfiction dans la classe ». *Le français aujourd'hui* 200, n° 1 (2018) : 31-42. <https://doi.org/10.3917/lfa.200.0031>.
- Brunel, Magali, Jean-Louis Dufays, Judith Emery-Bruneau et Sonya Florey. *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*. Presses universitaires de Rennes, (sous presse).
- Bucheton, Dominique, et Olivier Dezutter. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2008.
- Cèbe, Sylvie, Roland Goigoux, et Serge Thomazet. « Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités ». In *Lire écrire, un plaisir retrouvé*. MEN-DESCO, 2004. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482>.
- Croes, Maud, Laurence Kohl, et Valentin Michel. *Connexion français 5*. Édité par Claude Marion. Mont-Saint-Guibert : Van In, 2020.
- Croes, Maud, Laurence Kohl, Margaux Nyssen, et Claude Marion. *Connexion français 6*. Mont-Saint-Guibert : Van In, 2021.
- Cuylen, Paul, Dominique Decraene, et Dominique Ledur. *Français 5e/6e secondaire : théâtre et textes d'idées : manuel*. Bruxelles : De Boeck, 2003.
- Daunay, Bertrand, éd. *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2011.
- De Croix, Séverine, Luc Collès, Jean-Louis Dufays, et UCL. *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire : une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*. Louvain-la-Neuve : UCL, 2010.
- De Croix, Séverine, et Dominique Ledur. « Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficulté à l'issue de l'enseignement fondamental », 2005. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/182302>.

- . « Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés “faibles lecteurs” au collège : propositions de tâches écrites pour l’évaluation et la formation du lecteur ». *Repères : Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle* 35 (2007). <https://orbi.uliege.be/handle/2268/179672>.
- Delamazure, Christophe, Michel Duvivier, et Alix Francise. *Objectif Français pour se qualifier 5*. Édité par Claude Marion. Mont-Saint-Guibert : Van In, 2021.
- Delamazure, Christophe, Alix Francise, et Ariane Leturcq. *Objectif Français pour se qualifier 6*. Édité par Claude Marion. Mont-Saint-Guibert : Van In, 2021.
- Demont, Élisabeth, et Jean-Émile Gombert. « L’apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite ». *Enfance* 56, n° 3 (2004) : 245-57. <https://doi.org/10.3917/enf.563.0245>.
- Dufays, Jean-Louis. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd’hui, pour quoi faire ? : Sens, utilité, évaluation*. Article « Exploiter des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour accompagner les élèves en difficulté au début de l’enseignement secondaire ». Presses universitaires de Louvain, 2008.
- Dufays, Jean-Louis, Louis Gemenne, et Dominique Ledur. *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. 3e édition. Bruxelles : De Boeck, 2015.
- Enseignement.be. « Lecture - S4 - 2016 - Pistes didactiques ». Consulté le 6 avril 2023. http://www.enseignement.be//index.php?page=23827&do_id=14085.
- Fijalkow, Jacques. *Mauvais lecteurs. Pourquoi ?* 3e éd. mise à jour. Paris : PUF, 1996.
- Falardeau, Érick et Gagné, Julie-Christine. « L’enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. » *Enjeux*, 83, 91-120. 2012.
- Guns, Perrine. « Les cercles de lecture : enjeux et analyse d’une pratique didactique en classe de français dans le secondaire supérieur », 2022.
- Hébert, Manon. *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Montréal : Chenelière éducation, 2019.
- Lagarde, André. *XVIe siècle : les grands auteurs français du programme : anthologie et histoire littéraire*. Paris : Bordas, 1988.
- La langue française. « Définition de cotexte | Dictionnaire français ». Consulté le 17 mai 2023. <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/cotexte>.
- Le Bouffant, Michel. *Lectures et lecteurs à l’école*. Paris : Bertrand-Lacoste, 1998.

- Petitjean, André. « 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques* ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 161-162 (5 juin 2014). <https://doi.org/10.4000/pratiques.2155>.
- Rouxel, Annie. « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? » *Le français aujourd'hui* 157, n° 2 (2007) : 65-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>.
- Simard, Claude, Jean-Louis Dufays, et Joaquim Dolz-Mestre. *Didactique du français langue première*. 2e éd. rev. et augm. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2019.
- Tailhandier, Séverine. « Pour un enseignement explicite de la lecture interprétative... Oui, mais comment ? » *Le français aujourd'hui* 202, n° 3 (2018) : 39-51. <https://doi.org/10.3917/lfa.202.0039>.
- Terwagne, Serge. *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck, 2004.
- Vianin, Pierre. « Chapitre 3. Les composantes de la motivation ». In *La motivation scolaire*, 2e éd.:27-46. *Pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2007. <https://www.cairn.info/la-motivation-scolaire--9782804156138-p-27.htm>.
- Wyns, Marielle, Jean-Louis Dufays, Marie Dumont, et Dominique Ledur. « Le savoir-lire à travers le temps. Quelles convergences et quelles ruptures de la maternelle à la fin du secondaire ? », 43-64, 2019.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial