



Comment les performances-apprentissages en lecture sont analysés en didactique du français ?

Ana Dias-Chiaruttini

► To cite this version:

Ana Dias-Chiaruttini. Comment les performances-apprentissages en lecture sont analysés en didactique du français ?. Recherches en Didactiques, 2010, 10, pp.9-30. hal-01292047

HAL Id: hal-01292047

<https://hal.science/hal-01292047>

Submitted on 22 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Comment les performances-apprentissages en lecture sont analysés en didactique du français ?

Ana Dias-Chiaruttini
IUFM du Nord-Pas-de-Calais
École interne de l'université d'Artois
Équipe Théodile CIREL (ÉA 4354)

En matière de lecture, l'analyse des performances des élèves est considérable. Aux côtés des recherches en didactique du français, de nombreuses autres recherches historiques (Chartier, Hébrard, 2000), sociologiques (Singly, 1993 ; Robine, 2005), anthropologiques (Petit, 2002), en psychologie cognitive (Rémond, 2005 ; 2007) et ergonomique (Goigoux, 2002 ; 2005) rendent compte de modalités de lecture et évaluent les performances réalisées par les élèves en fonction de critères très différents et de finalités toutes aussi variables.

Dans le cadre de cet article, mon propos se limitera aux travaux menés en didactique du français. La question des performances de lecture des élèves me semble incontournable pour diverses raisons. Tout d'abord, la notion de performance associée à celle du niveau des élèves en lecture alimente les discours doxologiques et idéologiques au sujet des élèves qui ne liraient plus, qui ne sauraient plus lire... L'échec de la lecture est –dit Jean-Louis Dufays– « autant social que scolaire » (2005, p.). Je préciserai qu'il est aussi politique et contribue à l'évaluation du système scolaire et sans aucun doute au développement du sentiment de crise qui régulièrement secoue la discipline *français*. Ensuite parce que s'intéresser aux performances en lecture c'est s'intéresser à l'acte de lecture qu'il soit théorisé, prescrit, recommandé ou effectivement observé et définir ainsi une norme attendue de la lecture, ce qui me semble être au coeur des modélisations de l'enseignement-apprentissage de la lecture que proposent les didacticiens. Enfin, la question des performances de lecture rejoint celle du sujet lecteur (Langlade, Rouxel, 2004) ou du sujet didactique (Daunay 2004, 2006), là encore, il s'agit d'un objet de travail du didacticien.

Malgré cela, le terme même de *performance* est peu usité dans le champ de la discipline, il a cependant l'avantage de poser la question du « faire des élèves » de façon très large¹ et me permet ici de voir comment en didactique du français ce que les élèves *font* en lecture est analysé et dans quelles finalités. C'est aussi le terme que j'ai choisi pour désigner l'analyse du métatexte que produisent les élèves en situation de débat interprétatif dans le cadre de mes études doctorales. Ces travaux interrogent l'émergence du genre disciplinaire et la façon dont ce genre « codifie » l'enseignement et l'apprentissage et de la lecture-littérature au cycle trois de l'école primaire. Quelles sont les performances métatextuelles des élèves en situation de débat interprétatif ? Cette réflexion m'a amené à interroger la façon dont les didacticiens de la discipline cernent, manipulent et analysent des traces ou des performances effectivement observables et observées. C'est l'objet de cet article.

Mon hypothèse est que les performances que les didacticiens du français analysent sont construites en fonction et à l'aide des méthodologies requises ainsi que des cadres théoriques auxquels ils se réfèrent. C'est le chercheur qui désigne ce qu'il observe - selon la définition qu'il construit de la lecture - comme relevant d'une performance, d'une contre-performance, d'une performance non observée. Par ailleurs, déduire d'une performance observée un apprentissage effectif me semble là encore dépendre du cadre théorique et méthodologique du chercheur et ne pas constituer une donnée systématique de nos travaux.

Pour mener cette réflexion je m'appuierai sur un certain nombre de recherches menées en didactique du français, je ne vise aucune exhaustivité, le choix des recherches ici retenues est guidé par des préoccupations personnelles. Ainsi j'écarte certaines recherches qui dans une réflexion plus large mériteraient d'être signalées. Je propose d'orienter mon propos autour de trois questions : Quelles sont les modalités de recueil et de reconstruction des performances de lecture observées en didactique du français ? Quelles images du lecteur² scolaire transparaissent à travers l'analyse des performances de lecture ? En quoi l'analyse des performances rend-elle compte de l'analyse d'apprentissages disciplinaires ?

1. Modalités de recueil et construction des performances observables et observées

Les performances observées par le didacticien sont une construction, voire une reconstruction de performances observables, qu'il cherche à identifier et à analyser. Un rapide parcours des recherches effectuées ces dernières années sur la question permet d'identifier six modalités de recueil de performances d'élèves en lecture³. Ce sont essentiellement des recherches descriptives et des recherche-action qui produisent des corpus de documents de recherches différents.

L'observation des performances peut porter sur des entretiens individuels avec les élèves (et leurs enseignants) et construire des performances à partir du discours sur la lecture. C'est ainsi que Marie-Cécile Guernier (1999) dans le cadre de sa thèse cherche à identifier le sens que les élèves attribuent aux activités de lecture qu'ils effectuent en classe. Elle mène des entretiens semi directifs avec les élèves en leur demandant, entre autres, de s'exprimer au sujet de la lecture silencieuse. Elle identifie ainsi trois types de rapport entre lecture et questionnement : ceux qui « subordonnent l'activité de lecture à celle de questionnement », ceux qui « décrivent le travail de questionnement comme une aide à la lecture », ceux qui enfin « séparent nettement ces deux activités et manifestent des conceptions différentes de l'apprentissage de la lecture à l'école. » C'est le sens conféré aux activités scolaires qui laisse présager des performances de lecture des élèves. De son côté Anne Leclaire-Halté propose un dispositif qu'elle qualifie de « plus stimulant » facilitant la prise de parole des élèves et « qui s'apparente à un entretien semi directif de recherche ». Huit élèves de CM1, d'une classe de CM1-CM2 d'une école appliquée sont « installés à leur guise dans la BCD de l'école, ils ont eu chacun un exemplaire de l'album⁴ et ont pu le lire à leur rythme, avant d'être invités à parler de leur lecture [...] autour d'un magnétophone avec deux enquêtrices. » (2006, p. 108) Cette recherche empirique rend compte des premières réactions de lecture sans aucune tentation de généralisation.

Les entretiens semi directifs menés avec les élèves peuvent concerner un groupe d'élèves qui effectue une tâche scolaire de lecture. Ils peuvent être menés par les enseignants eux-mêmes. S'inspirant de la grille d'analyse construite au sein du centre IVEL (Dabène, Grossman, 1996) Michel Dabène et François Quet proposent aux enseignants de mener des *entretiens dirigés* « comme pratique pédagogique » (1999, p.33). Maurice Mas (1999) s'inspire également de ces travaux pour concevoir un protocole d'observation de situations de classe qu'il organise en quatre phases. L'entretien *semi dirigé* étant la troisième phase de ce protocole : six élèves sont regroupés en entretien dirigé « avec la consigne d'échanger entre eux ce qu'ils ont compris, comment ils ont compris. L'enseignant n'intervient que pour lancer ou relancer la discussion, demander des précisions, des reformulations, en évitant d'influencer la compréhension des élèves. » (Mas, 1999, p.186) Le travail du didacticien porte sur l'analyse de ces échanges et la dynamique de la construction du sens.

Le recueil des performances de lecture peut ne pas être fait en situation scolaire, ni même durant la scolarité des élèves. De nombreux travaux depuis 1990 portent sur les traces effectives de lectures ou la mémoire des lectures scolaires. La performance réside alors en la constitution d'une bibliothèque intérieure et singulière de chaque lecteur (Louichon, 2008). Je citerai les travaux de l'équipe Réel de l'IUFM de Lyon qui interrogent les souvenirs de lecture des élèves de 6^{ème} (Quet, Ceysson, 2006 ; Quet, 2007, Lusetti ; Ceysson, 2007) ainsi que les souvenirs de lecture de PE et PLC[4] de français (Lusetti et Quet 2007). L'enquête sur les élèves de 6^{ème} s'est réalisée dans un premier temps à partir de questionnaires envoyés dans quatorze classes « choisies dans des contextes socio-économiques variés » et divers entretiens semi directifs avec des groupes d'élèves à divers moments de l'année scolaire. Ces chercheurs éclairent ainsi les contrastes entre les programmes scolaires, la variété des lectures scolaires proposées aux élèves et leurs discours. Ils éclairent le devenir des apprentissages scolaires.

Lorsque le recueil de ces données est effectué en contexte scolaire, il peut porter sur des situations de classe que les chercheurs recommandent et auxquelles parfois ils participent. C'est souvent le cas au sujet des cercles de lectures (Terwagne, Vanhulle, La fontaine, 2006), les cercles littéraires entre pairs, (Hébert, 2002) ou des débats interprétatifs (Battistini 2005 ; Crocé Spinelli, 2005 ; Bichi, 2005). Tous ces auteurs proposent des dispositifs modélisant ces genres disciplinaires, des activités et des tâches précises qui contribuent à l'analyse des performances que les élèves réalisent dans le cadre du dispositif ainsi conçu. Au sujet du débat interprétatif, Paule Bichi (2005) s'intéresse à « l'après coup » et propose un dispositif qui permet aux élèves de revenir sur ce qu'ils ont dit dans un précédent débat interprétatif. Carol Battistini (2005) propose un dispositif alternant phases d'écoute du texte et d'écriture, de lecture et de réécritures afin de partager des « intuitions premières ». Alors qu'Hélène Crocé-Spinelli (2005 ; 2007) met en place un référentiel qui encadre l'activité du débat interprétatif pendant l'activité elle-même.

Par ailleurs, le recueil des performances en lecture peut être réalisé en situation d'évaluation en classe à partir d'un protocole, d'une modalité d'évaluation qu'impose le chercheur. C'est le cas de l'enquête menée par Dominique Bucheton (1999) au sujet des performances des collégiens. Ainsi dans deux collèges socialement différents, les élèves de deux classes dont les enseignants ont des pratiques divergentes doivent « commenter » la nouvelle de Didier Deaninckx, *La Tirelire*. De son côté Jean-Pierre Benoit, tout en montrant les insuffisances des tests de lecture en particulier ceux effectués en classe de seconde, propose une démarche pour observer des compétences des élèves qu'il présente en ces termes : « Dite « on line » cette observation peut se pratiquer par analyse de la transcription de l'enregistrement de la lecture orale du sujet observé, éventuellement complété par celui d'un entretien avec lui, voire par un suivi du sujet. » (1992, p.82)

Je citerai enfin le recueil des performances en situations ordinaires de classe lors desquelles le chercheur n'apporte aucun support, ne formule aucun conseil, aucune demande spécifique concernant les pratiques de classes observées. Marie-Cécile Guernier dans une recherche récente analyse les fiches de lecture réalisées dans « une classe de seconde professionnelle de l'agglomération lyonnaise composées de trente jeunes filles de 15 à 18 ans » (2006, p104). La tâche analysée est proposée par leur enseignant de français, il s'agit de choisir un roman selon leurs goûts et d'en élaborer une fiche de lecture dont le modèle leur est proposé, pour ensuite présenter un exposé sur la lecture choisie et effectuée. Ici le chercheur ne participe pas et n'influe pas en formulant des demandes spécifiques sur la tâche telle qu'elle est conçue et proposée aux élèves.

Chacune des modalités d'analyse de performances que j'ai évoquée contribue à poser un regard sur la performance de lecture telle que chaque chercheur la détermine ou cherche à la

déterminer. Ainsi ces recherches en didactique du français analysent des processus de lecture, le produit des lectures, les conditions de construction de ce produit, ou le devenir de ces lectures effectuées. Elles cherchent à identifier des apprentissages en fonction des situations d'enseignement [5] mais aussi en fonction de critères sociologiques qui peuvent caractériser les élèves. Les documents de recherche constitués rendent compte de performances réalisées en classe et hors classe. Les situations en classe peuvent être didactiques ou essentiellement relever de dispositifs de recherche, tels que les entretiens semi directifs, etc.

Au sujet du débat interprétatif certaines recherches que j'ai déjà citées éclairent les réussites (Crocé Spinelli, 2005 ; Battistini, 2005) il s'agit de recherches où les chercheurs sont impliqués dans la conception de la situation de classe. Alors que dans d'autres recherches les résultats sont nettement plus contrastés et éclairent les difficultés que rencontrent des enseignants en formation initiale dans la gestion des séances de débat interprétatif (Bulten et ali. 2008 ; Slama, Claquin, Drouar, 2008 ;).

2. les images du sujet lecteur

C'est une image très contrastée du lecteur que la plupart des travaux en didactique du français permet de reconstruire. Ce qui est mis en évidence c'est la pluralité des lectures scolaires et des lecteurs. Je retiendrai deux critères qui me semblent particulièrement récurrents dans les travaux de la discipline qui forgent l'image de l'élève lecteur. Tout d'abord le lecteur scolaire est un sujet socialement différencié, deuxièmement, le lecteur élève est défini à travers toutes une série de *postures* prescrites par une norme de lecture attendue. Ce faisant la qualification du sujet lecteur à l'école est régulièrement objet d'une disqualification du sujet lui-même.

2.1. Les performances d'un sujet socialement contrasté

Le genre des élèves s'avère être un critère souvent retenu pour déterminer des performances en lecture (Dendani, Detrez, 1996), ainsi que celui du contexte social et le lien entre les pratiques d'école et les pratiques familiales au sujet de la lecture. (Rogovas Chauveau, Chauveau, 1993; Fournié-Anselot, 1999)

Le constat d'une « forte disparité sociale et sexuelle » (Dufays) au sujet des performances de lecture est traité dans diverses recherches. C'est ce que démontre la recherche de Christian Poslaniec en 1994 au sujet du comportement des élèves de CM2 en lecture. Il distingue trois profils d'élèves lecteurs les « stagneurs », les « démarreurs » et les « déjà lecteurs », déterminés en fonction de deux critères principaux : terminer ou non les livres commencés ; changer ou non de comportement en cours de l'année. En croisant ces profils à des critères préalablement retenus tels que le milieu social et le genre des élèves, il montre que ces derniers participent de la catégorisation des profils de lecteur qu'il a déterminés. De son côté Dominique Bucheton en 2002 effectue des choix assez similaires en analysant les postures d'élèves de troisième face à une tâche scolaire - celle de commenter un texte - en fonction de leurs origines sociales : « Des travaux sur l'écriture, sur la lecture montrent que quand on donne une tâche d'écriture, ou de lecture, tous les enfants ne font pas la même chose sur le plan cognitif. Ainsi, on donne à lire une nouvelle un peu sombre sur le plan social, qui parle d'une exclusion, et on demande à des adolescents de troisième, de classes sociales très différentes de commenter ce texte, sans donner de consignes précises sur ce qu'est l'activité de commentaire pour voir justement comment ils vont interpréter la tâche. Les uns répètent le texte, le paraphrasent. D'autres disent : « c'est une sombre histoire de prostituée qui tue un homme parce qu'elle croit qu'il a tué son propre fils », ils portent des jugements très moralisateurs. D'autres disent : « ça me fait penser à une histoire, à un SDF ». D'autres

philosophent sur l'exclusion, sur la misère. D'autres disent : « et moi si j'avais été dans cette situation, qu'est-ce que j'aurais fait ? » Elle poursuit « Dans les classes favorisées les enfants n'adoptent pas une posture mais plusieurs. Dans les classes plus défavorisées, les enfants ont tendance à se limiter à deux postures. » Le critère social retenu au préalable discrimine ou sert de caution à l'analyse des performances ainsi observées : mobiliser deux ou plus de deux postures, sans que d'autres critères ne soient mobilisés pour les expliciter, sans que les situations d'apprentissage et d'enseignement soient ici analysées pour peut-être expliquer certains apprentissages. Les performances sont révélées, construites par l'analyse et les critères d'analyse retenus par le chercheur en fonction de sa problématique de recherche.

2.2. les performances attendues du sujet lecteur

La lecture scolaire est une lecture par définition normée, il fait l'objet d'un enseignement-apprentissage. Cependant, il me semble que la notion de lecture littéraire et l'approche des instances lectrices que définit Michel Picard (1985) : le liseur, le lu, le lectant, constitue une nouvelle référence normative et didactique. Bertrand Daunay (1999, 2006) a plusieurs fois rappelé l'hégémonie de cette référence incontournable chez les didacticiens du français⁵. Pourtant Christian Poslaniec dans une recherche assez récente, *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes* (2002) confie que ces catégories de lecteurs ainsi décrites par les théoriciens ont dans un premier temps favorisé son travail d'analyse mais je le cite : « après avoir tenté d'utiliser ces catégories, nous nous sommes rendu compte qu'elles ne prenaient pas en compte certains faits caractérisant de jeunes lecteurs. » (*ibid.* p.12) Il me semble que les limites de ces instances de lecture que perçoit Christian Poslaniec ne concernent pas que les jeunes lecteurs, elles concernent toute modalité de lecture qui ne se réfère pas aux jugements de valeurs que pose le théoricien au sujet de la « lecture littéraire ». Ce n'est pas tant la notion de la lecture littéraire qui pose problème mais l'usage fait de cette norme qui exclut d'autres formes de lecture. A ce sujet, je rappellerai l'analyse qu'en propose Bertrand Daunay (1999, p.48): « Le problème réside dans l'étroitesse du jugement qui, observant une pratique de lecture, rejette dans la « non-lecture » toute autre pratique. C'est plus qu'un problème, quand on voit là pure négation de l'autre et de l'*altérité*, pour utiliser un terme cher à Picard. Poser en effet que la lecture littéraire est « si importante pour l'être humain » (*ibid.*, p. 307) et affirmer en même temps : « on sublime ou on refoule : c'est le jeu (l'art) ou la névrose » (*ibid.*, p. 308), ce n'est pas seulement, (...) renvoyer dans le *pathologique* toute pratique (majoritaire) autre que celle de l'élite, c'est quasiment dénier à son pratiquant son statut d'être humain ; dire que la lecture littéraire, par sa « fonction modélisante », « produit [...] un nouveau citoyen » (*ibid.*, p. 264), c'est entériner l'existence d'une classe de citoyens privilégiés – et c'est ainsi que les lecteurs aristocratiques *imaginés* de Barthes sont transmués en catégorie tangible. »

Au-delà de cette référence à Michel Picard et des tentatives pour approcher « le sujet lecteur » (Langlade, Rouxel, 2004) la question qui se pose concerne les critères de référence pour identifier, évaluer une performance en lecture. On évalue par rapport à une ou des normes attendues, valorisées qui servent de référence. En matière de lecture « l'expertise », « le lecteur expert » est une norme que certains didacticiens définissent, notamment l'AFL⁶ : « Lecture experte, l'expression fait craindre la prétention, la redondance. On pourrait ne parler que de lecture, art de pénétrer le sens d'un texte, acte de lire mais cet acte est tellement associé au simple déchiffrement, ce pauvre moyen de faire rendre du son aux signes, que nous nous sentons obligés d'ajouter l'adjectif expert qui vient d'expérior : essayer, mettre à l'épreuve, risquer, apprendre par l'expérience. Vue sous cet angle, l'expression est acceptable qui suggère qu'on ne devient expert qu'au bout de nombreuses lectures, de maints essais, soumettant ses savoirs à l'expérience, à d'autres lecteurs, à d'autres... lectures. »

Anne Jorro (1999) et Dominique Bucheton (1999) ont adopté le terme de « posture »⁷ pour qualifier : « des modes de lire intégrés, devenus non conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte. » (Bucheton, 1999) Le sujet lecteur et ses performances sont envisagés autrement que par les pratiques lettrées. C'est ainsi qu'Anne Jorro (1999) décrit trois postures d'élèves (à l'école primaire) à savoir le « lecteur récitant », le « lecteur discutant » et le « lecteur interprète » (*ibid*, p. 94-95). De son côté Dominique Bucheton, en analysant les postures des élèves au collège observe trois formes textuelles du commentaire que je rappelle : « le texte est répété » ; « le texte est expliqué » ; « les événements racontés sont évalués » (*ibid*, p.141). Ces qualifications des lecteurs scolaires ou de leurs activités dessinent les mêmes hiérarchies de performances et une même conception de la lecture scolaire.

3. Performance et apprentissage

Cette « mosaïque » inachevée de quelques recherches en didactique du français éclaire des performances et des apprentissages observés, attendus et construits en fonction du cadre méthodologique et théorique.

C'est dans ce champ que s'inscrit mon travail de thèse. En reconstruisant et interrogeant l'émergence du genre disciplinaire débat interprétatif, j'interroge de fait une définition *actualisée* de l'acte de lire tel qu'il est prescrit, tel qu'il s'enseigne et s'apprend au cycle 3 de l'école primaire. Il s'agit d'une recherche essentiellement descriptive de pratiques ordinaires que je reconstruis à travers des questionnaires envoyés dans les écoles, des entretiens menés avec les enseignants volontaires et des séances filmées dans douze classes dont les contextes sociaux sont contrastés ainsi que le parcours d'étude et de formation des enseignants, et leur ancienneté. Ces critères ne visent pas de comparaisons spécifiques éclairant des divergences de pratiques en fonction des contextes sociaux mais tentent de rendre compte de la pratique du genre disciplinaire quels que soient le contexte social, le parcours d'études des enseignants polyvalents du premier degré et leur ancienneté. Mon objectif est double d'une part reconstruire l'émergence du genre, sa formalisation et la configuration de la discipline *français* à laquelle il participe et d'autre part analyser les pratiques ordinaires des enseignants qui déclarent pratiquer le DI afin de décrire le genre de discours métatextuel produit lors de ces situations de classes. Ce discours métatextuel étant pour moi les performances discursives et lecturales produites par les élèves qui caractérisent le genre disciplinaire.

J'aimerais ici soulever la question des performances observées et des apprentissages disciplinaires. Comment articuler ces deux notions ? Lors des séances de débat interprétatif que j'observe, il est difficile de catégoriser toutes les performances observées comme relevant d'un apprentissage scolaire. La lecture étant une pratique socio-culturelle (Reuter, 1986) il est difficile de déterminer qu'un savoir, savoir faire mobilisé est la trace d'un apprentissage scolaire⁸. Karl Canvat (2005, p.30) proposait de distinguer les savoirs et les compétences littéraires. Les premiers relevant d'un enseignement programmable, identifiable alors que les secondes relèvent d'attitudes, de comportements mais aussi d'une « participation psycho – affective » pour reprendre l'expression de Jean-Louis Dufays (2006). Ce qui complexifie nettement la tâche du didacticien qui analyse des performances en / de lecture, qu'elles soient attendues ou effectives, qu'elles soient effectivement observées ou que des traces de ... nous amènent à interpréter des performances et des apprentissages. Lorsque les élèves évoquent leur encyclopédie personnelle de scénarios qui permettent d'interpréter le texte, il s'agit à la fois d'une performance qui caractérise la situation de lecture facilitant l'identification du

lecteur et la compréhension du contexte de lecture mais il s'agit aussi d'un investissement personnel du texte qui ne relève pas d'un apprentissage scolaire, le texte évoque tel souvenir et ainsi le texte peut-il être détourné au service de l'anecdote... C'est d'autant plus délicat à analyser que certaines modélisations du genre notamment le questionnement proposé par les manuels scolaires favorise ce type d'appropriation et de réactions au sujet du texte⁹. La question est encore plus ardue quand il s'agit de savoir si certaines performances relèvent d'un apprentissage disciplinaire. En effet, le travail effectué au sujet du texte littéraire pourrait convenir à d'autres situations de lecture dans d'autres champs disciplinaires. Je rappellerai les travaux d'Anne Jorro (1999) qui analysent le rôle de l'interprétation dans la lecture du texte documentaire en sciences. Qu'est-ce que les élèves apprennent au sujet de la lecture du texte littéraire et qui pourrait caractériser le genre DI comme un genre disciplinaire ? Pour illustrer mon propos, je m'appuierai sur une situation de classe. La discussion porte sur l'œuvre du *Petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. Tous les élèves ont exprimé leur avis au sujet de la survie ou de la mort du personnage du petit prince. Les avis sont assez partagés, les arguments semblent pertinents, mais comment savoir s'ils sont tous recevables ?

677. MC6¹⁰ : qu'est-ce qu'il faudrait faire alors + comment on pourrait savoir ?
 678. E15 : on l'invente
 679. MC6 : on l'invente nous-mêmes + et sinon ?
 680. E ? : on XX
 681. MC6 : qu'est-ce qu'il faudrait faire ?
 682. E12 : on l'écoute &
 683. E8 : & ou on interroge l'écrivain
 684. MC6 : on interroge l'écrivain mais l'écrivain ++ lui / il est ?
 685. C1 : mort
 686. MC6 : il est mort
 687. E2 : houlà :::
 688. MC6 : t'es pas d'accord Cédric ?
 689. E2 : houlà::: c'est que du compliqué / mada:::me / c'est dro:::le ça
 690. E10 : oui et puis il dit que le petit prince est mort ou pas mort mais on sait pas parce que de toute façon déjà sa planète i(l) existe pas / alors s'il retourne sur sa planète ça veut dire qu'il va dans l'univers inconnu
 691. E12 : ouais ++ c'est vrai il y a plein de choses qu'on comprend pas
 692. E14 : il reste plein de questions qu'on comprend pas

Les élèves verbalisent l'ambiguïté, la complexité et la prolifération du texte. Est-ce là une performance de lecture ? Est-ce un apprentissage que d'identifier le degré de complexité d'un texte ? Les élèves E2 et E10 ne semblent pas construire le même rapport à la complexité. Déroutante pour le premier, elle est exaltante pour le second. Néanmoins les présupposés des modèles du genre débat interprétatif contribuent à porter un regard évaluateur sur cette situation. Mais les élèves ne seraient-ils pas en train de comprendre (aussi, avant tout, malgré tout) qu'en français le débat n'apporte pas toujours une réponse au texte et aux questions qu'il soulève, contrairement au débat dans d'autres disciplines où l'attente d'un résultat est plus expressive ? Est-ce toujours un apprentissage disciplinaire ? Est-ce encore une performance de lecture ? C'est en tout cas une *interprétation* que j'aimerais soumettre en confrontant cette fois le genre débat interprétatif aux autres genres disciplinaires du débat à l'école...

Il n'en demeure pas moins qu'il ne s'agit-là que d'une interprétation du chercheur, l'enseignante n'ayant pas cet objectif. En effet, elle poursuit la discussion en la prolongeant sur une autre expérience scolaire, l'an passé les élèves avaient vu une pièce de *Petit Prince*, et à l'époque déjà, ils ne comprenaient pas tout :

693. MC6 : alors oui c'est une histoire où on comprend pas tout et vous vous rappelez la pièce de théâtre avec les marionnettes qu'on avait fait du Petit Prince ?

La comparaison entre le livre et la pièce ne résout pas le problème. Et l'élève E12 relance la discussion sur cette fin inachevée, décidément inachevée :

707. E12 : ouais mais on sait pas s'il est mort ou pas
708. E4 : ouais moi je dis on n'est pas des grandes personnes est déjà on comprend rien
709. MC6 : pourquoi tu dis ça ?
710. E4 : parce qu'il dit que les grandes personnes ne comprennent jamais rien
711. MC6 : alors vous vous êtes déjà trop grands pour comprendre ?
712. E2 : moi j'ai bien aimé les images
713. MC6 : est-ce que vous les avez regardés les dessins ?

L'objectif de l'enseignante est d'amener les élèves à s'exprimer sur leur lecture, mon objectif est d'analyser un métatexte qui rend compte des performances, des savoirs et des connaissances que les élèves mobilisent lors de ces séances, susceptibles de caractériser un genre de discours, celui d'un genre disciplinaire. Dès lors nos regards d'enseignants et de chercheurs se croisent sur ces situations pour en produire des discours et des connaissances très variables. Tout aussi légitime l'un comme l'autre, chacun dans son cadre de référence.

En guise de conclusion :

Il me semble que l'analyse des performances d'apprentissage en lecture, en didactique du français produit :

- Un discours sur la lecture des élèves en situation scolaire ou non, en convoquant des critères très diversifiés qui parfois ne relèvent ni de la didactique du français ni de la discipline scolaire ;
- Un discours sur les élèves en tant que lecteurs dont la qualification des performances en lecture participe parfois à une disqualification du sujet élève et social ;
- Enfin associer une performance observée, non observée, analysée à un apprentissage spécifique et identifiable demeure une interprétation de résultats construits dans un cadre méthodologique et théorique qui cautionne la validation de l'interprétation que propose le chercheur. Selon que l'analyse de la performance de l'élève est faite par le chercheur ou l'enseignant, celle-ci peut varier, les attentes des uns et des autres étant variables. C'est le chercheur qui par son travail méthodologique et théorique rend la performance visible ou non visible et l'analyse. C'est aussi lui qui détermine si cette performance peut relever ou non d'après ses documents de recherche et les théories qu'il convoque d'un apprentissage précis. C'est bien ce qui explique que l'analyse d'une même situation peut amener une analyse didactique très contrastée.

Bibliographie

Battistini Carol, (2005) « Désir de lecture et débat d'interprétation » Lebrun, M., (ed.) *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, Québec,

Université Laval, actes en lignes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005. <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php>

Benoit Jean-Pierre, (1992) « Des propositions pour observer et développer les compétences interprétatives des élèves. » *Pratiques* n°76, p. 79-100

Bichi Paule, (2005) « La communauté de lecteurs », Lebrun, M., (ed.) *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, Québec, Université Laval, actes en lignes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005. <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php>

Bucheton Dominique, (1999) « Les postures de lecture des élèves au collège », *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, CRDP de l'académie de Grenoble, p.137-150

Bucheton Dominique, (2002) « Devenir l'auteur de sa parole » Ministère de l'éducation nationale - Direction de l'enseignement scolaire - Eduscol Janvier 2002 à consulter sur le site : http://eduscol.education.fr/D0033/parole_bucheton.pdf

Bulten Max, Mongenot C., Slama P., Bishop Marie-France., Claquin F. (2008) : « De quelques points de résistance dans la mise en place d'un enseignement la littérature à l'école primaire », *Repères*, n° 37, *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, INRP, Lyon, p. 197-226.

Canvat Karl (2005) « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences », dans Bdrillant-Annequin A., Massol J-F., *Le pari de la littérature, quelles littératures de l'école au lycée ?* CRPD Grenoble, p.29-41

Chartier Anne-Marie, Hébard Jean, (2000) *Discours sur la lecture (1880-2000)* BPI- Centre Pompidou, Librairie Fayard, Paris

Crocé Spinelli Hélène, (2007) *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, U. Toulouse II Le Mirail

Dabène Michel, Grossman Francis, (1996) « La co-construction des objets discursifs dans l'entretien dirigé : enjeux didactiques et options méthodologiques », dans Richard Zappella (éd.) *Cahiers de linguistique sociale*, p. 77-88

Dabène Michel, Quet François, (1999) *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*, CRDP Grenoble, Delagrave

Daunay Bertrand, (1999) « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *Recherches* n° 30, *Parler des textes*, ARDPF, Lille, p. 29-59.

Daunay Bertrand, (2004) « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique », dans ROUXEL A., LANGLADE G. dir. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.233-243.

Daunay Bertrand, (2006) « La disqualification du lecteur scolaire », *Lidil* n° 33, *La réception des textes littéraires. Une didactique en construction*, ELLUG, p.19-35.

Daunay Bertrand, (2009) « Performances et apprentissages disciplinaires » dans *Les Cahiers Théodile* n°9, Université Charles de Gaulle, Lille 3, p.7-24

Delcambre, Isabelle, Reuter, Yves, (2000) « Rapport à l'écriture et image du scripteur » dans *Les Cahiers Théodile* n°1, p.1-18

Dendani, Mohamed, Detrez Christine, (1996) « Lectures de filles, lectures de garçons en classe de troisième », *BBF* n°4, p.30-39

Dias-Chiaruttini Ana, (2008) « Dysfonctionnements et évaluations dans des débats interprétatifs : la place particulière de l'EI » *Les Cahiers Théodile*, n°9 Université Charles de Gaulle, Lille 3, p.111-137

Dufays Jean-Louis, (2006) « La lecture littéraire, des pratiques de terrains aux modèles théoriques » *Lidil*, n°33, *La réception des textes littéraires*, p.79-101

Fournié-Anselot Valérie, (1999) « Influence du milieu familial sur les pratiques lectorales et les représentations de jeunes lecteurs » *Spirale* n°23, *Apprendre l'écrit*, p.153-168

Goigoux Roland, (2002) « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : monographie » *Revue Française de Pédagogie* n°38, INRP, Lyon p.115-134

Goigoux Roland, (2005) « Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire » dans Schneuwly B., Thevenaz T. (dir.) *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue étrangère*, De Boeck, Bruxelles, p.67-92

Guernier Marie-Cécile, (1999) « Lire et répondre à des questions au cycle 3 » *Repères* n°19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, INRP, Paris, p.103-134

Guernier Marie-Cécile, (2006) « Variations autour de ce qu'il doit rester d'une lecture » dans *Lidil* n°33, *La réception des textes littéraires une didactique en construction*, ELLUG, p.

Hébert Manon, (2002) *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de philosophiae doctor en sciences de l'éducation, option didactique

Jorro Anne, (1999) *Le lecteur interprète*, PUF, Paris

Lahanier Reuter Dominique, (2008) « Performances et apprentissages en didactique des mathématiques », *Les Cahiers Théodile* n°9, Université Charles de Gaulle, Lille 3, p.45-60

Langlade Gérard, Rouxel Annie (2004) *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, [Actes du colloque organisé par l'université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, 29-31 janvier 2004], Presses universitaires de Rennes

Leclaire –Halté Anne, (2006) « Lecture formelle ou participative ? » dans *Lidil* n°33, *La réception des textes littéraires une didactique en construction*, ELLUG, p. 117-134

Louichon Brigitte, (2008) « Mais qu'y a-t-il sur les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures ? » Communication aux 9èmes Rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Bordeaux, 2-3-4 avril 2008

Lusetti M., Ceysson P., (2007) « Figuration de lecteurs et « portraits » d'élèves de 6^{ème} lecteurs de littérature : réception et souvenirs de lecture » Lebrun M., Rouxel A., Vargas C., (dir.) *La littérature à l'école*, Publication de l'Université de Provence, p.223-240

Lusetti M., Quet François, (2007) « Avenirs des lectures scolaires », Dixième colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), *Didactique du français : le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq les 13, 14 et 15 septembre 2007.

Maingueneau Dominique, (1990) *Pragmatique pour le discours littéraire*, Dunod, Paris

- Nonnon Elisabeth, (2007) « L'école et ses mauvais lecteurs » *Repères*, n°35, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. Lyon, INRP, p. 5-30
- Petit Michèle, (2002) *L'éloge de la lecture, la construction de soi*, Belin, Paris
- Picard Michel, (1986) *La lecture comme jeu*, Minuit, Paris
- Poslaniec Christian, (1994) *Comportement d'enfants lecteurs de CM2*, INRP, Didactiques des disciplines, Lyon
- Poslaniec Christian, (2002) *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, INRP, Didactiques des disciplines, Lyon
- Privat Jean-Marie, Reuter Yves, (1991) *Lectures et médiations culturelles*, PUL
- Privat Jean-Marie., (1999) « Du trouble dans les médiations ». *Argos*, n°23, 1999, pp. 43-46
- Quet François, (2007) « Mémoire des textes, traces de lectures scolaires chez les élèves de sixième, Otto, un an après », Lebrun M., Rouxel A., Vargas C., (dir.) *La littérature à l'école*, Publication de l'Université de Provence, p.241-256
- Quet François, Ceysson P., (2006) « Leçons de lecture, construction de sens, construction de soi », *LIDIL* n° 33, *La réception des textes littéraires*, ELLUG, p.135-159
- Rémond Martine, (2005) « Regards croisés sur les évaluations institutionnelles. » *Repères* n°31, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. INRP, Lyon, p. 113-140
- Rémond Martine (2007) « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans » *Repères*, n°35, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, p. 53-72
- Reuter Yves, (1986) « Lire : une pratique socio-culturelle. », *Pratiques* n°52, 1986 p.64-82
- Reuter Yves, (1995a) "La lecture littéraire : éléments de définition", *Le français aujourd'hui*, n° 112, *Lecteurs, Lectures*, décembre 1995, 65-71.
- Reuter Yves, (1995b) "La lecture littéraire : éléments de définition", dans J.L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur (eds) : *Pour une lecture littéraire (2)*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles, De Bœck-Duculot, 1996, pp : 33-41.
- Reuter Yves, (2005) « Définitions, statuts et valeurs des dysfonctionnements en didactique » dans *Repères* n° 31, *L'évaluation en didactique du français, résurgence d'une problématique*, INRP, Paris, p.211-231
- Robine Nicole (2005) « Les réseaux de lecture des adolescents », *Lecture Jeune* n°116, p113-114
- Rogovas Chauveau Eliane, Chaveau Gérard, (1993) « Le dialogue métacognitif et le savoir-lire », *L'Enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit*, L'Harmattan, Paris, p. 161-173
- Saint-Exupéry, Antoine de, (1943 / 1987), *Le Petit Prince*, Gallimard, Paris
- Singly François de, (1993) *Les jeunes et la lecture*, numéro spécial de *Les dossiers Éducation et formations*, 1993, n°24
- Slama N., Claquin F., Drouar J-P., (2008) « Réfléchir sur les pratiques pour une formation mieux adaptée », Dubois-Marcoin, D., *Lire la petite sirène d'Andersen*, INRP, Lyon, p.121-135

Tauveron Catherine, (1999) « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. » *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, INRP, Paris p. 9-38

Terwagne Serge, Vanhulle Sabine, Lafontaine A, (2001) *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, De Boeck, Bruxelles

Tutiaux-Guillon, Nicole (2008) « Apprentissages socioculturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie » dans *Les Cahiers Théodile* n°9, p.79-100

¹ C'est aussi dans ce sens qu'il me semble que nous l'utilisons dans le cadre du séminaire de l'équipe Théodile-Cirel, même si le terme suscite beaucoup de débats entre nous. C'est à Yves Reuter que j'emprunte l'usage ici du verbe « faire », qui me semble tout à fait décrire le travail que je propose.

² Cf. Les travaux d'Yves Reuter et Isabelle Delcambre (2000) au sujet de l'image du scripteur. Je m'en inspire ici pour concevoir l'image du lecteur mais non pas celle que le sujet laisse à voir, à reconstruire de lui-même, mais celle que les recherches en didactique du français permettent de concevoir à son sujet.

³ D'autres ont tout à fait pu m'échapper dans le cadre de ce travail qui ne vise aucune exhaustivité ...

⁴ Il s'agit de l'album, *Une histoire à quatre voix* d'A. Browne

⁵ Ce qui ne signifie absolument pas qu'il y ait unanimité sur la conception de la notion et son usage didactique C'est au contraire une notion plurielle qui fait débat (Reuter 1995a, 1995b, Dufays, 2005 Daunay, 1999, 2007)

⁶ À consulter sur le site : <http://www.lecture.org/>

⁷ Le terme posture connaît un succès certains actuellement dans les recherches en didactique, il est emprunté aux théories psychologique et sociologique et permet un certain regard sur le sujet apprenant.

⁸ A ce sujet voir l'article de Nicole Tutiaux Guillon (2008), qui évoque au sujet de l'histoire géographie des savoirs mondains.

⁹ En effet l'analyse que j'ai faite des manuels scolaires dans le cadre de ma thèse montre que certaines collections favorisent ce genre de réactions des élèves en leur proposant des discussions à partir des thématiques du texte. On peut ainsi lire « Pourquoi les cauchemars sont-ils si désagréables pour ceux qui les vivent ? » dans *A livre ouvert CE2* paru en 2006 chez Nathan ; « Penses-tu que certains sports sont plutôt des sports de garçons ou des sports de filles ? Pourquoi ? », dans *A livre ouvert CM2* paru en 2007 chez Nathan ; ou encore à titre d'exemple : « As-tu un petit frère ou une petite sœur ? Savais-tu avant la naissance si ce serait un garçon ou une fille ? Si ta maman attendait un enfant préférerais-tu savoir ou ne pas savoir ? » ou « As-tu déjà ressenti ce sentiment de toute puissance dans les jeux vidéo ? Recherches-tu cette sensation ? Joues-tu à des jeux où il n'y a ni combat ni mort ? Si oui peux-tu les présenter à la classe. Si non peux-tu expliquer pourquoi ces jeux ne t'intéressent pas ? » dans *Littéo, cycle 3* paru en 2007 chez Magnard. Les textes illustrent ainsi des discussions où les élèves doivent convoquer leurs propres expériences ou leurs propres valeurs.

¹⁰ MC6 signifie qu'il s'agit de l'enseignant de la sixième classe de mon corpus et E15, le 15^{ème} élève ayant pris la parole...