HAL
open science

Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment leurs enseignants le didactisent-ils ? Une comparaison France-Belgique

Magali Brunel, Jean-Louis Dufays

▶ **To cite this version:**

Magali Brunel, Jean-Louis Dufays. Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment leurs enseignants le didactisent-ils ? Une comparaison France-Belgique. Presses Universitaires de Namur. L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité, Presses universitaires de Namur, 2016. hal-01976169

HAL Id: hal-01976169

https://hal.science/hal-01976169v1

Submitted on 21 Mar 2022

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.

Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment leurs enseignants le didactisent-ils ? Une comparaison France-Belgique[1]

Magali BRUNEL & Jean-Louis DUFAYS

1. État de la question

En tant qu'objet de recherche, l'approche curriculaire de l'enseignement (Audigier, Crahay et Dolz, 2006 ; Audigier, Tutiaux-Guillon, 2008) consiste à observer les relations qui relient les orientations des programmes, les contenus à enseigner, les méthodes et processus d'enseignement et la dimension temporelle. Si la majorité des études à ce sujet concernent le curriculum prescrit, nous nous intéressons quant à nous aux curriculums effectivement enseignés et appris, et plus précisément aux pratiques d'enseignement et aux productions des élèves, en vue d'observer ensuite les relations qui les unissent. Nous cherchons parallèlement à saisir l'évolution des compétences de lecture et des pratiques d'enseignement des textes littéraires à différents stades du curriculum (Dumortier, Van Beveren et Vrydaghs, 2010 ; Rey, 2006 ; Thévenaz-Christen, 2014) en observant la manière dont des élèves et des enseignants se comportent face à un même texte littéraire.

En ce qui concerne le curriculum prescrit, les programmes actuels de l'enseignement de la lecture et de la littérature dans les

[1] Vif merci à Judith Émery-Bruneau, Yann Vuillet, Olivier Dezutter et Érick Falardeau pour leurs relectures avisées.

différents pays francophones tendent à privilégier une progressivité menant du simple au complexe (Denizot, 2011 ; Dufays, 2010, 2012 ; Thévenaz, Aeby Daghé et Leopoldoff, 2014). Pourtant, de la maternelle à la fin du secondaire, les prescriptions d'activités liées aux textes littéraires sont souvent étanches d'un niveau à l'autre, et elles vont de pair avec des ruptures qui apparaissent comme des facteurs d'échecs scolaires (Giasson, 2000 ; Hébert, 2013 ; Tauveron, 2002). Une telle rupture se présente en particulier entre le primaire et le secondaire : alors qu'en fin de primaire, les activités privilégient les droits du lecteur et visent avant tout l'entrainement de la compréhension, au secondaire, elles promeuvent surtout les droits du texte et les processus d'analyse et d'interprétation (Ronveaux et Soussi, 2013). Ces différences, qui ne datent pas d'hier, semblent tenir à la fois à l'influence des traditions scolaires, aux formations des enseignants propres à chaque degré et aux représentations professionnelles qui s'y rattachent.

Par ailleurs, les travaux actuels de Manon Hébert analysent, sur la base d'un protocole identique, la manière dont les enseignants organisent leur enseignement pour développer des compétences chez des élèves entre 11 et 15 ans. En caractérisant l'activité de l'élève lecteur à différents stades de son développement, ces recherches visent à aider « les enseignants à mieux comprendre comment différencier leurs gestes d'enseignement et d'évaluation selon l'âge, et comment aussi davantage tenir compte du va-et-vient[2] nécessaire entre les divers modes de lecture » (Hébert, 2013 : 120).

Notre recherche s'inscrit dans la continuité de ce chantier, mais elle élargit la portion du curriculum considérée et recourt à une méthodologie un peu différente. Un premier travail exploratoire (Brunel et Dufays, 2015) a porté sur les compétences de lecture manifestées par des élèves de 5 à 11 ans. Il nous a permis de montrer

---

[2] Va-et-vient, oscillation… ou combinaison, voire fusion ?… Succession ou simultanéité des modes de lecture ? Cette question mériterait un article à elle seule. Rappelons juste que ces notions renvoient à la définition de la lecture littéraire telle que Dufays, Gemenne et Ledur (2015) l'ont précisée et didactisée à la suite des travaux de Picard (1986).

que leur acquisition progresse non pas par types de compétences ou modes de lecture successifs, mais de manière spiralaire, en évoluant d'une approche intuitive vers une approche de plus en plus réflexive. Dans la présente étude, nous étendons l'empan curriculaire en nous intéressant à des élèves de trois niveaux d'âge : 9 ans, 12 ans et 15 ans.

2. Données recueillies, méthodologie et questions de recherche

Notre protocole consiste à faire lire un même texte littéraire par des élèves des trois classes d'âge précitées en distinguant deux étapes : dans la première, ils lisent le texte, puis répondent par écrit à trois questions[3] ; dans la seconde, l'enseignant leur propose à partir du texte une séance d'enseignement organisée comme il le souhaite, séance qui est filmée puis transcrite. Les données ainsi recueillies nous permettent de comparer d'une part les performances de lecture initiales des élèves manifestées dans leurs réponses au questionnaire, et d'autre part les dispositifs didactiques mis en place par leurs enseignants.

Les données ont été recueillies en France et en Belgique dans six classes socioculturellement mixtes rassemblant 139 élèves des trois niveaux d'âge, qui se présentent comme suit :

Moyenne d'âge et niveau scolaire	**Pays**	**Nombre d'élèves**	**Profil de la classe (indice socioéconomique type de contexte)**	**Profil de l'enseignant(e)**
9 ans – 4e primaire	B	22	Indice moyen, contexte urbain	25 ans, institutrice (3 ans d'études), 2 ans d'expérience

[3] Le texte et les questions sont présentés plus loin.

9 ans – CM1	F	21	Indice moyen, contexte péri-urbain	42 ans, professeure des Écoles (4 ans) d'étude, 17 ans d'expérience
12 ans – 1re secondaire	B	24	Indice moyen, contexte urbain	41 ans, gradué en théâtre (3 ans d'études), 7 ans d'expérience
12 ans – 5e (collège)	F	24	Indice moyen à favorisé, contexte péri-urbain	35 ans, certifiée (4 ans d'étude), 9 ans d'expérience
15 ans – 4e secondaire	B	26	Indice moyen, contexte urbain	54 ans, licenciée et agrégée[4] (5 ans d'études), 33 ans d'expérience
15 ans – Seconde (lycée)	F	22	Indice moyen à favorisé, contexte péri-urbain	40 ans, agrégée (5 ans d'étude), 14 ans d'expérience

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon

Comme notre échantillon ne comporte qu'une classe par niveau d'âge par pays, il n'autorise évidemment aucune généralisation. Il permet néanmoins des comparaisons intéressantes puisque, dans les deux pays, les trois classes sont issues de la même école ou du même secteur et ont un public hétérogène, socialement « mixte ». Les enseignants présentent par ailleurs présentent une diversité d'âges et

[4] Le titre français de certifié correspond à l'ancien titre belge de licencié (4 ou 5 années d'études universitaires) et au niveau de master. Par ailleurs, un agrégé belge a suivi une formation post-licence ou post-master d'un an, tandis qu'un agrégé français est titulaire du concours de l'agrégation, de niveau Bac+5.

d'expériences assez représentative de celle de la profession. Leur formation varie en fonction à la fois de leur pays[5] et du niveau dans lequel ils enseignent.

L'intérêt des données ainsi recueillies est qu'en neutralisant la variable du support, elles permettent de comparer d'une part les compétences déjà là des élèves et d'autre part les choix didactiques des enseignants. Notre étude comprend dès lors deux volets correspondant à deux séries de questions :

- Quelles compétences lectorales les élèves manifestent-ils ? Avec quelles similitudes et quels écarts selon les âges et les pays? Comment l'élève lecteur progresse-t-il au fil des âges ?
- Quelles pratiques les enseignants mettent-ils en place pour enseigner la lecture du texte littéraire ? Avec quelles similitudes et quelles variations selon les classes d'âge et les contextes nationaux ? Et en privilégiant quels modes de lecture et quelles compétences lectorales ?

3. Le texte-support de l'expérience : « J'ai soif d'innocence » de Romain Gary

Le texte que nous avons choisi est peu connu, ignoré par les manuels et les éditions scolaires, à l'exception de la collection « Les Contemporains, classiques de demain » (2012) de Larousse, qui le rassemble avec cinq autres nouvelles issues du même recueil de Gary (*Gloire à nos illustres pionniers*, paru en 1962) sous le titre *J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute*, en recommandant le livre pour des lecteurs de 13-14 ans. Cette nouvelle de dix pages met en scène un narrateur interne, qui est dégouté du mercantilisme de notre société moderne et quitte son pays en quête d'un mode de vie plus altruiste. Déçu par Tahiti, il arrive à Taratora, une ile des Marquises, où il croit trouver une société idéale auprès d'une population qui se met à son service, ainsi qu'une amitié sincère avec Taratonga, femme généreuse

---

5 En Belgique, jusqu'à aujourd'hui, la grande majorité des professeurs du primaire et des trois premières années du secondaire ont une formation de trois ans exclusivement non universitaire.

et soucieuse du bien-être de tous les habitants. Mais voilà que celle-ci lui offre des gâteaux enveloppés dans ce qu'il croit être des toiles de Gauguin. Celles-ci réveillent ses intérêts, et, sans rien dire aux habitants ni à Taratonga – à qui il cède cependant sa montre et ses économies –, il s'apprête à rentrer avec ces toiles en France, imaginant le profit qu'il pourrait en tirer. Sur le chemin du retour, il est détrompé par un hôtelier qui lui révèle que Taratonga imite fort bien des œuvres de Gauguin et les revend à l'étranger. Ses rêves de richesse s'envolent dès lors, ainsi que ses illusions sur le monde idéal de l'ile et sur les valeurs de l'innocence et de la pureté.

La nouvelle rassemble plusieurs traits qui lui confèrent un réel intérêt littéraire et didactique : un univers de référence à la fois familier (le narrateur est occidental et décrit une société moderne et capitaliste) et exotique (le lieu communautaire de l'ile) ; un point de vue interne, qui offre une perspective orientée sur les évènements ; un vocabulaire riche et varié ; un système spatiotemporel complexe ; des personnages dotés d'une certaine épaisseur, dont les discours ne concordent pas avec les actes (le narrateur proclame sa soif d'innocence mais il retombe très vite dans l'appât du gain, et Taratonga, par-delà sa simplicité apparente, se révèle finalement familière des valeurs du monde occidental, dont elle tire profit) mais dont les contradictions constituent un nœud interprétatif. En outre, la nouvelle mobilise des références culturelles (les Marquises, Gauguin, les Beaux-Arts) ainsi qu'une dimension morale puisqu'elle confronte deux systèmes de valeurs et résonne comme une fable, qui reste d'ailleurs ouverte (faut-il condamner Taratonga, le narrateur ou les deux ?). Enfin, elle s'appuie sur la « rupture » répétée des horizons d'attente et sur le recours récurrent à l'ironie.

Ainsi, le texte de Gary rassemble maints avantages : il est suffisamment dense pour donner lieu à un découpage progressif tout en pouvant être lu d'une seule traite ; il est complexe et résistant (Tauveron, 1999) et comporte de nombreuses dimensions exploitables par les enseignants. Il nous semble constituer un bon support pour la formation d'élèves de différents âges, même si les enseignants de 4e primaire le jugent, à bon droit, trop difficile pour la majorité de leurs élèves.

4. Les items du questionnaire : trois questions ouvertes « simples » pour mesurer trois compétences de lecture fondamentales

Notre choix, dans le cadre de cette expérience, a été de n'interroger les élèves qu'à propos des trois opérations [6] fondamentales (cf. Dufays, 2010) qui figurent peu ou prou au programme des différents niveaux scolaires, à savoir la compréhension du contenu narratif (entendue comme l'identification du cadre spatio-temporel, des principaux personnages et des actions principales[7]), l'appréciation du texte dans son ensemble (entendue comme le fait de le juger en mobilisant une ou plusieurs valeurs) et son interprétation (entendue comme l'attribution au récit d'un ou plusieurs messages ou sens seconds). Le questionnaire que nous avons soumis aux élèves comprenait ainsi trois questions, que nous avons volontairement libellées dans des termes assez simples pour qu'elles puissent être comprises aisément par des élèves de 9 ans :

- « Présente ce récit en détail, comme si tu t'adressais à quelqu'un qui ne le connait pas » (compréhension)
- « Ce texte t'a-t-il plu ? Pourquoi ? » (appréciation)
- « Selon toi, que cherche à nous dire l'auteur[8] ? » (interprétation)

---

6 Dans la suite de l'analyse, nous désignons ces opérations comme des compétences – au sens large du terme – pour indiquer qu'elles sont susceptibles d'être mesurées, comme nous avons tenté de le faire.

7 On pourrait aussi, comme le fait Tauveron (1999), parler ici d'« interprétation de niveau I », car il est entendu que toute identification de contenu narratif suppose des élections de sens et des évaluations : *stricto sensu*, construire du sens, c'est toujours interpréter. La distinction compréhension/ interprétation reste cependant commode, pour autant qu'on l'entende bien avec les nuances qui précèdent.

8 Le placement de l'interprétation sous l'égide d'une « intentio auctoris » ne signifie pas que nous limitions cette opération à la reconstruction d'une intention de l'auteur. Simplement, dans ce contexte-ci, vu l'âge des destinataires, cette question nous a semblé pragmatiquement la plus à même de susciter des réponses correspondant à ce que Tauveron appelle l'« interprétation de niveau II ». Il reste que cette formulation perpétue l'idée du sens commun selon

Pour lire le texte et répondre par écrit à ces trois questions, les élèves disposaient d'une période de cours d'environ 45 minutes. Ces conditions ont forcément été perçues comme plus exigeantes par les plus jeunes[9], mais l'unicité du dispositif était nécessaire pour permettre des comparaisons. Les trois questions étaient posées sur une feuille préimprimée, où elles étaient suivies chacune par un nombre limité de lignes blanches, mais les élèves avaient l'autorisation d'utiliser le verso s'ils le souhaitaient. Ces questions étaient suffisamment ouvertes pour susciter des opérations de lecture variées.

Pour mesurer les réponses, nous avons mis au point une grille[10] reprenant les seize éléments de l'histoire qui nous paraissaient pertinents pour le résumé (trois d'entre eux étant identifiés comme essentiels, à savoir : la réception des toiles enveloppées dans des gâteaux, le désir d'en tirer profit et la découverte finale de la tromperie), les six critères d'appréciation les plus souvent mobilisés par les élèves et les sept types d'interprétations[11] les plus fréquentes (cf. annexe).

Pour présenter les données ainsi récoltées, nous allons envisager tour à tour chaque niveau d'âge, puis, à propos de chacun d'entre eux, les trois opérations de lecture, que nous analyserons en signalant les convergences et différences entre les élèves belges et les élèves français. Nous conclurons ensuite ce premier volet de notre étude – le second volet étant consacré aux pratiques des enseignants – en

---

laquelle l'auteur aurait pleine autorité sur son texte, question qui doit tôt ou tard être problématisée avec les élèves.

9 Pour cette raison, à la demande d'une des deux enseignantes du primaire, nous avons été contraints d'accepter que soient mises en œuvre deux modalités différentes d'accès au texte dans les deux classes de 4e année primaire : si en Belgique, les élèves ont été invités à une lecture personnelle et silencieuse, en France, l'enseignante, jugeant le texte trop difficile pour une lecture silencieuse, leur a lu la nouvelle oralement et intégralement, sans la leur donner. Cette différence de protocole peut expliquer certaines différences dans les réponses des élèves au questionnaire.

10 Voir annexe.

11 Utilisé dans un sens large, ce terme désigne les différents contenus interprétatifs relevés dans les réponses des élèves.

examinant ce qu'elle nous révèle d'une part sur la progression des compétences effectives et d'autre part sur les spécificités des compétences manifestées par les élèves des deux pays.

5. Les compétences de lecture des élèves : que révèlent leurs réponses au questionnaire de lecture ?

5.1. Les réponses des élèves de 9 ans

Compréhension

9 % des élèves (4 Français sur 21 et 1 Belge sur 22) ont rendu une feuille vierge ou quasiment, sans doute parce que le texte ou le travail demandé leur paraissait inaccessible. Plus de la moitié (11 Français et 13 Belges) ont compris plusieurs éléments épars de la diégèse, mais l'ensemble des éléments essentiels de l'histoire n'est compris que par 1 Français et 4 Belges, tandis que 2 élèves inventent intégralement un autre récit à partir d'un ou deux éléments retenus. Enfin, l'intrigue relative au don des gâteaux et des toiles n'est perçue que par un petit quart des élèves (5 Français et 5 Belges), qui saisissent le lien entre ces « cadeaux » et l'intention du narrateur de partir vendre les toiles.

Appréciation

Cette question met les élèves de la classe française en difficulté : plus d'un tiers d'entre eux ne s'expriment pas sur une évaluation du texte, et en restent souvent à l'idée qu'ils apprécient le texte, sans en donner les raisons[12], deux autres proposent des évaluations non pertinentes[13]. Tous ceux qui se prononcent ne donnent qu'un critère

---

12 Nous nous interrogerons plus loin sur les causes possibles de ces silences.

13 En l'occurrence, il ne parait pas pertinent de juger le geste par lequel Taratonga partage ses gâteaux avec le narrateur comme moralement positif étant donné qu'il s'avère *in fine* relever de la manipulation. Certes, en qualifiant de non valide une appréciation qui résulte d'une compréhension partielle ou erronée, nous évaluons non pas l'appréciation, mais plutôt la compréhension ou l'interprétation ; mais il va de soi que les catégories ici employées (compréhension / appréciation / interprétation) ne sont pas aussi étanches que le laissent entendre les trois questions.

d'évaluation. Tous les élèves de la classe belge en revanche ont exprimé une appréciation au moins brève sur le texte, 10 d'entre eux recourent même à deux critères différents, et seuls 4 d'entre eux formulent des évaluations non pertinentes (« Taratonga a partager avec le messieu et moi je trouve sa formidable » ; « il y avait de l'amitié et ça se termine bien »). Le nombre restreint de nos données ne permet pas d'expliquer cette différence relative à la compétence évaluative, mais la question devra être reprise lors d'investigations ultérieures.

Lorsque des appréciations valides sont données, elles portent sur l'expression d'un gout pour un personnage ou un élément narratif (14 Belges, 5 Français) ou sur une valeur morale en jeu dans le texte (la critique de l'argent est relevée par 1 Français et 2 Belges, la promotion de l'amitié par 4 belges). 4 élèves (2 de chaque pays) mobilisent des critères formels ou esthétiques[14] (« il y a un peu d'action » ; « il nous fait partager son histoire » ; « c'est une belle aventure » ; « l'histoire est dure et les mots aussi »). Enfin, en réponse à cette question, 5 élèves évaluent leur propre lecture et indiquent ce qu'ils n'ont pas compris (le début de la nouvelle pour 3 Français, l'ensemble du récit pour 2 Belges).

Interprétation

Cette question met également les élèves français en difficulté : 7 (soit un tiers) ne répondent pas, mais surtout 8 répondent « à côté », ne saisissant pas le sens de la question ou encore ne réussissant pas à produire un sens généralisable. Ainsi, ils s'en tiennent à des éléments qu'ils retiennent : « il veut nous dire que les gâteaux » ; « il veut dire qu'elle donne des tableaux qui coutent beaucoup d'argent ». À nouveau, les Belges se comportent un peu différemment : seuls 2 d'entre eux ne répondent pas, mais 12 fournissent une réponse non pertinente.

Un tiers des élèves (8 belges et 4 français) parviennent cependant à saisir la leçon morale relative à l'argent (« il ne faut jamais

---

[14] Pris au sens large, « esthétique » désigne ici ce qui concerne la forme, la structure ou la construction de l'œuvre.

tout vouloir »), au caractère trompeur des apparences (« il veut nous dire de ne pas aller trop vite quand on voit quelque chose ») ou à l'amitié (« l'auteur veut nous dire d'avoir de l'amitié »). Plusieurs réponses sont toutefois le signe du fait que l'ambigüité des personnages, notamment sur l'amitié, n'a pas été saisie.

On ne s'étonnera pas de constater les relations étroites qui relient les trois opérations : tant en France qu'en Belgique, les élèves qui formulent des appréciations ou des interprétations pertinentes sont aussi ceux qui ont le mieux compris le texte. La compréhension – au sens où nous l'entendons ici – apparait bien comme l'opération clé, celle qui détermine la pertinence des deux autres[15].

5.2. Les réponses des élèves de 12 ans

Compréhension

4 élèves de la classe française (sur 24) et 1 de la classe belge (sur 24 également) ne répondent pas à cette question. Le niveau de compréhension des autres est extrêmement hétérogène : 4 Français et 5 Belges ne repèrent que les éléments essentiels de la diégèse, 5 Français restituent correctement le début, mais par découragement ou manque de temps, ou encore pour se conformer au modèle des résumés suspensifs qui figurent souvent en 4e de couverture, ils n'abordent pas la fin. Enfin, si 4 Français et 5 Belges parviennent à une restitution correcte tout en commettant une ou deux erreurs, 8 Français et 12 Belges produisent une restitution satisfaisante du texte (10 items sur 16 et plus).

Appréciation

À nouveau, de nombreux élèves français se sont abstenus de compléter cet item (9 non-réponses sur 24), alors que tous ceux de la classe belge ont mobilisé au moins un critère d'évaluation. Les évaluations formulées portent essentiellement sur deux critères : un critère moral lié à un système de valeurs (8 Français, 12 Belges) et un

---

15 Cela étant, lorsqu'on considère la part d'appréciation et d'évaluation inhérente à toute construction de sens, on peut aussi affirmer que, jusqu'à un certain point, les trois opérations font système.

critère esthétique relatif au suspense ou à l'importance (ou non) des actions (7 Français, 7 Belges). Par ailleurs, à nouveau, 3 élèves français et 4 élèves belges évaluent leur propre compréhension du texte, ou au contraire, le fait que le texte n'était « pas compliqué ». Enfin, si les Français qui se prononcent ne donnent qu'un seul élément de critère d'appréciation (à une exception près), 5 Belges en formulent deux, voire trois (« il [le texte] apprend beaucoup de choses et il te donne de quoi réfléchir. Je le trouve quand même un peu difficile »).

Interprétation

Comme la précédente, cette question a été délaissée par 14 élèves français[16], alors que seuls 2 élèves belges sont dans ce cas. Les interprétations sont diverses : 4 élèves (2 par pays) interprètent le récit comme un avertissement contre la naïveté et les apparences trompeuses ; 7 (2 Français, 5 Belges) y voient un appel à mener une « vie honnête », à l'écart des tromperies, et à refréner ses envies ; la mise en garde contre l'argent est retenue par 5 élèves ; enfin, 5 autres lisent le texte comme un apologue qui s'achève par un retournement de situation : « quand on veut faire passer l'argent avant nos proches, au final, ça retombe sur nous ». A l'exception de 3 élèves belges, ceux qui ont répondu ne repèrent qu'un type de message et ils ne signalent guère son caractère relatif.

5.3. Les réponses des élèves de 15 ans

Compréhension

Tant dans la classe de 5e secondaire belge que dans la classe de seconde française, la bonne restitution du texte est massive puisqu'elle concerne trois quarts des élèves français et quatre élèves belges sur cinq. Seul un élève français ne répond rien au questionnaire[17], et 3 seulement (1 Belge, 2 Français) témoignent d'une mauvaise compréhension (moins de 8 items sur 16). Pour 4 élèves français et 4 belges, la restitution est satisfaisante malgré quelques erreurs.

---

16 Nous nous interrogerons plus loin sur ce nombre important de non-réponses, qui peut étonner.

17 Pour des raisons qui nous échappent, l'élève a remis une page blanche.

Appréciation

Contrairement à leurs cadets, les élèves français de 15 ans sont nombreux à prendre position sur le texte, puisque seuls deux d'entre eux ne répondent rien à cette question. Par ailleurs, si 10 élèves français (sur 22) ne mobilisent qu'un élément d'appréciation, la plupart en mobilisent davantage. Ceci est encore plus évident chez les élèves belges puisque 15 sur 26 en abordent deux ou davantage. Le jugement moral est plus présent chez les élèves français (12 élèves sur 24) que chez les belges (8 sur 24), alors qu'à l'inverse ces derniers sont beaucoup plus nombreux (10 contre 3) à faire part d'un jugement relatif aux ressorts de l'histoire. Enfin, dans les deux classes, moins d'un tiers des élèves commentent la portée esthétique du texte, l'art du récit de Gary ou l'efficacité de la chute.

Interprétation

Pour la dernière question, portant sur l'interprétation, 6 élèves (4 Français et 2 Belges) ne répondent pas, peut-être par manque de temps[18]. Chez les autres, on retrouve les interprétations que formulaient déjà les élèves de 12 ans, mais elles sont plus développées[19]. Le type d'interprétation le plus fréquemment convoqué est la dénonciation de l'appât du gain (12 Belges, 9 Français). Chez les élèves français, ce type de jugement se combine souvent avec la promotion d'une qualité (5 cas). Chez les élèves belges, la deuxième interprétation la plus présente est celle du « piégeur piégé » (11 cas), mais elle apparait aussi chez 6 élèves français, dont l'un affirme : « quand on est égoïste et aveuglé par l'argent, on est souvent puni de la même manière ». Enfin, 2 élèves français lisent le texte comme une leçon sur la complexité de l'humanité : « l'auteur nous met en garde. Chaque personne semble cacher une part d'ombre et d'égoïsme. Un monde parfait semble impossible à imaginer ».

---

18 Plusieurs d'entre eux se sont investis longuement dans la réponse à la première question.

19 Dans une analyse plus poussée, la quantité de propositions correctes pourrait être corrélée à la longueur des réponses.

D'une manière générale, les élèves de 15 ans sont plus nombreux à avoir une vision nuancée du message du texte, qu'ils n'interprètent pas en termes d'opposition de valeurs tranchées, mais qu'ils lisent en relation avec leur propre humanité et leurs propres « parts d'ombre ».

5.4. Bilan de ce premier volet de l'expérience

Quelle progression curriculaire de 9 à 15 ans ?

À considérer les seuls chiffres, la progression de la compréhension entre les trois années est spectaculaire : si le score moyen à 9 ans est de 3,6 items restitués sur 16 (avec un écart notable entre les performances belges et françaises dans notre échantillon), à 12 ans (avec à nouveau un écart entre les deux classes), il est de 8 items, et à 15 ans, il est de 11 items. Mais au-delà du nombre d'éléments narratifs restitués, c'est bien la saisie de la structure d'ensemble de la nouvelle qui progresse ainsi, puisqu'à 9 ans, seuls 20 % des élèves arrivent à restituer la tromperie dont le narrateur est l'objet, à 12 ans, ils sont 60 %, et à 15 ans, ils sont 77 %.

Quant aux discours évaluatifs, ils sont très faibles chez les élèves français jusqu'à 12 ans, pour devenir, à 15 ans, comparables à ceux des élèves belges, mais c'est la nature des critères mobilisés bien plus que leur nombre qui évolue nettement au fil des âges : à 9 ans, les jugements d'ordre narratif[20] (63 % des élèves) dominent nettement sur les jugements moraux (32 %) et référentiels[21] (16 %) ; à 12 ans, pour l'ensemble des élèves, l'aspect moral (50 %) l'emporte sur les autres critères ; à 15 ans, dans la classe belge, le critère narratif (61 %) reprend étonnamment le dessus sur le critère référentiel (38 %) et le critère moral (30 %), qui reste le plus mobilisé dans la classe française (50 %), mais on assiste surtout au développement du jugement esthétique ou langagier, qui concerne environ un tiers des élèves des deux pays. Dans les classes précédentes, ce critère n'était mobilisé que par deux ou trois élèves, et de manière négative (la forme du texte

---

20 Relatifs aux qualités structurales du récit, à la manière dont il est raconté.

21 Relatifs au réalisme de l'histoire et aux qualités du cadre spatio-temporel.

étant jugée dure ou désagréable) en Belgique, mais bien présent en France, et de manière positive, à 12 ans.

Enfin, l'interprétation évolue elle aussi en qualité plutôt qu'en quantité. Si, de 9 à 15 ans, rares sont les élèves qui mobilisent plus d'une interprétation, les messages associés à l'histoire passent nettement des appels aux bons sentiments[22] (25 % des élèves de 9 ans) à des avertissements sur le caractère trompeur des apparences ou nocif de l'argent (34 % des élèves de 12 ans). Si cette dimension reste importante à 15 ans (37 % des élèves), elle est équivalente à celle de la perception du retournement de l'intrigue (37 % des élèves de 15 ans). Autrement dit, à l'instar du jugement qui se fait de plus en plus esthétique, l'interprétation se fait de plus en plus distanciée et analytique.

Quelles convergences et quelles différences entre les classes des deux pays ?

Même s'il n'est évidemment pas question de tirer la moindre généralité au départ de deux groupes uniques, essayons à présent de synthétiser les différences majeures qui apparaissent entre les classes belges et françaises. En ce qui concerne la compréhension de l'histoire, les élèves des classes françaises, jusqu'à 15 ans, mobilisent moins d'éléments de saisie du texte, et parviennent moins bien à reconstituer l'intrigue. En revanche, on constate une progression tant quantitative que qualitative dans les deux contextes de classe.

Par ailleurs, comme on l'a vu dans la section qui précède, on ne peut manquer d'être frappé par la facilité avec laquelle la quasi-totalité des jeunes Belges de 9 et 12 ans mobilisent des critères de jugement et des schémas interprétatifs, alors que près de la moitié des élèves français du même âge font l'impasse sur ces deux opérations. Comme les conditions de l'expérience étaient pourtant les mêmes dans toutes les classes, la différence ne peut s'expliquer que par des éléments culturels internes à la classe (des habitus scolaires du professeur, des traditions scolaires qui favoriseraient ou défavoriseraient le

---

22 Ce phénomène pourrait être mis en lien avec la consigne de mise en évidence d'une intention de l'auteur.

développement de ces compétences) ou à l'école ou par des spécificités institutionnelles (formation des enseignants, prescriptions officielles ou traditions éducatives[23]).

6. Les pratiques enseignantes : quelle conception de la lecture et quels dispositifs didactiques chez les six enseignants ?

Pour réaliser la deuxième phase de notre analyse, nous nous sommes appuyés sur la distinction que certains didacticiens établissent entre trois dimensions fondamentales de l'action didactique : la chronogenèse, la topogenèse et la mésogenèse (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002).

L'analyse de la chronogenèse, qui situe les savoirs et leur enseignement dans le fil temporel, permet de saisir comment les enseignants organisent leur séance, mais également comment ils procèdent à la découverte du texte, et notamment comment ils en découpent la lecture, ainsi que les étapes du saisissement du sens qu'ils prévoient. L'étude de la topogenèse permet de dégager la place accordée aux élèves, leur mode de regroupement (individuel, en petit groupe, en groupe classe) ainsi que la posture adoptée par l'enseignant, animateur, médiateur, participant ou transmetteur d'un savoir, ces deux angles de vue donnant à voir la lecture scolaire telle qu'elle est enseignée. Enfin, la mésogenèse concerne la manière dont l'enseignant didactise son objet. Cela concerne d'abord la sélection des contenus : que retiennent les enseignants de l'objet littéraire dans leurs objectifs didactiques ? Cela concerne ensuite la stratégie didactique, les choix d'activités et les différents dispositifs mobilisés en lien avec l'objectif visé.

---

[23] Le processus d'appréciation des textes semble moins présent dans les programmes et les traditions scolaires français – qui valorisent davantage la lecture analytique – qu'il ne l'est dans les programmes et les traditions scolaires belges.

6.1. Les choix des professeurs de 4e année primaire (élèves de 9 ans)

L'enseignante belge

En ce qui concerne la chronogenèse, l'enseignante de la classe belge de 4e primaire fait le choix d'un cours dialogué de bout en bout. Elle commence par interroger les élèves sur la perception globale du texte, sur leurs difficultés à le lire, puis à le résumer, sur l'interprétation globale qu'ils en font. Elle leur explique ensuite la démarche de lecture qu'elle leur propose, qui consiste à travailler par « entonnoir », du général vers le particulier (cf. *infra*). Elle débute en effet l'analyse collective par des questions très larges (où se passe l'histoire, qui sont les personnages ? - min. 7 à 10), pour en venir progressivement à interroger les élèves sur les intentions des personnages et le sens de leurs actions, en particulier la quête initiale de pureté qui anime le narrateur, son évolution lorsqu'il découvre les toiles que lui a offertes Taratonga (min. 11 à 27). Chaque élément de l'intrigue est ainsi déplié par l'enseignante, qui sollicite la collaboration des élèves pour l'expliquer, puis les 8 dernières minutes sont consacrées à une réflexion sur l'activité de lecture et sur la manière de faire des résumés. Autrement dit, selon elle, le travail qui reste à faire relève davantage de l'écriture que de la lecture.

Sur le plan topogénétique, l'enseignante se montre soucieuse de susciter un maximum d'interactions, elle veille à interroger le plus grand nombre d'élèves possibles, se déplace beaucoup, bouge et joint le geste à la parole. Les élèves, quant à eux, se voient assigner un rôle de collaborateurs compétents dans le processus de restitution du sens. L'enseignante insiste en effet fortement sur l'idée que, malgré les difficultés qu'ils ont éprouvées, ils ont « tous compris le texte », et qu'ils ont seulement besoin de s'exercer à faire des résumés.

Enfin, en ce qui concerne la mésogenèse, l'enseignante se signale par trois procédures originales qui visent à faciliter le travail d'accouchement collectif de la compréhension :

- contrairement à ses collègues de 1re et de 4e secondaire, elle se base exclusivement sur les souvenirs de lecture des élèves (la

séance de découverte silencieuse du texte ayant eu lieu la veille), et elle ne juge pas utile de leur restituer le texte pendant la leçon ;

- elle recourt beaucoup à *l'image*, se référant à une carte du monde et à une ligne du temps affichées au fond de la classe ainsi qu'à un planisphère qui se trouve à côté du tableau. Qui plus est, elle écrit et dessine beaucoup au tableau ;
- elle suscite largement *la métacognition*, s'attachant au début comme à la fin de sa leçon à commenter avec les élèves le « contrat didactique » (Reuter, 2007 : 59-64), non seulement les objectifs de la leçon, mais aussi la manière dont s'opère le processus de lecture qu'ils ont à mettre en œuvre :

> (5 min.) P : Alors comment est-ce qu'on fait quand on est devant un grand texte comme ça ? Il faut imaginer… Vous voyez ce que c'est un entonnoir ? Un entonnoir, c'est comme ça (*elle dessine au tableau*). […] Alors ce qu'on va d'abord faire, c'est que, quand on est devant un texte comme ça, il faut d'abord voir dans la globalité. Qu'est-ce qu'on dit ? De quoi on parle ? D'accord ? Et où est-ce qu'on est ? Dans quel endroit est-ce que l'histoire se passe ? Et puis on va prendre des petits détails [...], mais ça ne sert à rien de se retrouver bloqué devant son texte parce qu'il y avait un mot qui était compliqué.

L'enseignante française

Chez l'enseignante de la classe française, le scénario de la séance est fort homogène : la séance est d'emblée rapprochée des habitudes de travail – un questionnaire sur un texte. L'enseignante a constitué onze questions, prévu l'essentiel de la séance sous forme d'un échange oral collectif et d'une restitution des réponses au tableau, notée par un élève « secrétaire ». La nouvelle, qui a été lue oralement lors de la séance précédente, n'est pas relue, les élèves étant appelés à s'en « souvenir » à plusieurs reprises. Enfin, l'accès au sens du texte se construit en différentes étapes, scandées par des groupes de questions.

Sur le plan de la topogenèse, les choix sont également fort homogènes : les élèves sont toujours sollicités au sein du groupe classe, de même, l'enseignante adopte généralement la même posture : posant les questions, elle accueille les réponses des élèves sans les

valider, en les reprenant quasiment à l'identique pour relancer l'échange.

P : Qui est le « je » ?

E : Le garçon.

P : Le garçon !

E : Qui parle, qui explique.

P : Qui parle…

E : Qui parle de ce qu'il fait.

L'étude de la mésogenèse permet d'identifier l'objet à enseigner : pour l'enseignante, il s'agit de restituer les différents éléments d'une histoire complexe.

La stratégie didactique choisie est liée à la volonté de facilitation de l'enseignante : celle-ci cherche tout d'abord à inscrire le travail dans le contexte d'un habitus de travail. Ensuite, deux spécificités apparaissent, qui toutes deux visent à la prise en compte de la difficulté estimée de l'œuvre : les élèves n'ont pas le texte sous les yeux, l'enseignante expliquant que sinon elle « va les perdre », et d'autre part, les questions sont fort nombreuses et présentées de manière linéaire, l'enseignante révélant ainsi son souci de prendre en compte l'ensemble du texte.

Sur le plan des apprentissages, les questions sont centrées sur des éléments de compréhension du texte. Parfois fort précises, elles semblent parfois relever du rituel : ainsi la question invitant à lister les informations sur les personnages semble peu productive dans le cas du texte de Gary. D'autre part, le fait que l'enseignante n'insiste pas en cas de non-réponse ni ne corrige une réponse partielle semble relever d'un choix didactique : elle ne voudrait pas imposer une lecture du texte et choisirait de respecter le point auquel parviennent collectivement les élèves, quitte à rester lacunaire, comme le montre cet échange :

E1 : Un conte, c'est merveilleux.

E2 : Mais oui, en plus un conte, ça commence toujours par il était une fois.

E3 : Et un conte aussi y a des animaux pour.

E4 : C'est pas un roman parce pour un roman c'est petit.

P : Bon, c'est bien, vous avez bien travaillé.

Éléments de synthèse intermédiaire

Les deux enseignantes privilégient la modalité de l'oral et l'absence de référence précise au texte, pour lequel elles sollicitent la mémorisation des élèves. Par ailleurs, leur entrée dans la lecture fonctionne sur le principe de premières questions générales permettant des repérages d'ensemble. La suite de leur procédure est très différente, l'une d'entre elles privilégiant une approche « en entonnoir », tandis que l'autre aborde le texte de manière linéaire. Toutes deux cherchent à soutenir l'effort des élèves, mais sans doute les procédures d'illustration par l'image et de métacognition permettent-elles de mieux parvenir à une lecture efficace du groupe classe, là où l'enseignante française semble davantage choisir de laisser les élèves au niveau de compréhension auquel ils peuvent parvenir seuls, sans développer de gestes d'étayage ou d'institutionnalisation.

Comment expliquer ces différences ? Peut-être tiennent-elles en partie à la formation (initiale et continue) qu'ont suivie les enseignants, en partie à leur rapport à la littérature, et en partie encore aux prescriptions et aux traditions d'enseignement propres aux deux pays. Ces hypothèses gagneront à être approfondies lors de prochaines enquêtes.

6.2. Les choix des professeurs de 1re (B) ou 2e (F) année secondaire (élèves de 12 ans)

L'enseignant belge

L'enseignant belge de 1re secondaire recourt à une structure chronogénétique assez originale. Après une introduction d'environ 5 minutes consacrée à interroger les élèves sur ce qu'il est possible d'analyser dans un texte, puis un temps de contextualisation (de 5 minutes à nouveau) consacré à présenter des images de Gauguin, de ses œuvres et de son cadre de vie en Polynésie, il divise la classe en quatre groupes, qu'il charge d'analyser pendant 10 minutes le texte

selon un thème qui leur a été assigné (le schéma narratif, les personnages, l'ile et le thème de l'argent) avant de venir collectivement exposer le fruit de leur recherche devant la classe.

La chronogenèse va donc de pair avec une organisation topogénétique qui délègue une large part du travail aux élèves. Il est frappant ici de voir que, si l'enseignant circule dans les groupes, il fait néanmoins une grande confiance en leur capacité d'autogestion, leur donnant assez peu de consignes et les laissant libres de présenter leur analyse comme ils l'entendent. Les élèves sont ainsi mis en position non plus de partenaires interactifs mais de chercheurs et de conférenciers autonomes.

Sur le plan mésogénétique, le texte est au centre constant de l'activité : les élèves sont invités à sans cesse s'y référer, à le citer, à le lire oralement, à l'annoter, à le commenter... L'enseignant quant à lui n'écrit pas au tableau mais illustre certains référents du texte par un diaporama qu'il projette et par une carte du monde affichée au mur. Enfin, la structure même de sa leçon manifeste une vision plurielle du texte : comme il le dit à la fin, chaque texte est passible de plusieurs interprétations, ce qui est en cohérence tant avec le travail en groupes qu'avec son ouverture à l'égard des suggestions des élèves. Il va jusqu'à étendre cette réflexion à la polysémie de la littérature dans son ensemble :

> P : Ce qui est chouette justement avec ce texte, c'est qu'on peut avoir plusieurs interprétations […] : y'a pas toujours une bonne réponse, y'a parfois plusieurs bonnes réponses, et en fonction de la personne qui va le lire, on va avoir euh plusieurs interprétations différentes, d'accord ? Donc je pense c'est beaucoup ça quand même la littérature, [...] c'est pas un truc où y'a un sens, une chose, un truc à comprendre.

L'enseignante française

Le scénario établi par l'enseignante française de 5e est rythmé par le séquençage du texte en 4 ou 5 étapes, organisées de manière assez similaire : une lecture à haute voix précède une ou deux questions, donne lieu à des échanges et se conclut par une brève synthèse. Un dernier temps de la séance consiste en un travail d'écriture. L'enseignante suit le texte de manière linéaire, mais elle

commence par poser quelques questions générales, et à la fin, elle sollicite une interprétation globale.

La topogenèse de la séance n'est pas non plus uniforme : les élèves sont le plus souvent sollicités dans le cadre du groupe classe, mais plusieurs moments sont consacrés au travail individuel. Le mode d'intervention de l'enseignante varie également entre plusieurs postures : elle amène des éléments de contexte ou de connaissance, dirige la réflexion et la synthétise, mais surtout, adopte une posture de discussion, de lectrice engagée elle-même dans l'échange.

L'étude de la mésogenèse éclaire ces choix : l'enseignante aborde le texte comme support de l'investissement des élèves et comme moyen de comprendre la complexité de la construction d'un personnage. Le questionnaire est conçu comme outil de canalisation de la réflexion, éclaircissant des éléments de la diégèse pour développer une interprétation de l'implicite et un jugement axiologique.

D'autres stratégies didactiques sont à l'œuvre, en l'occurrence des stratégies de facilitation, comme le séquençage et la lecture à haute voix, ou encore l'actualisation et la contextualisation, qui favorisent l'investissement des élèves : l'enseignante présente des images des Marquises et des tableaux de Gauguin, ou évalue le cout du voyage pour la Polynésie (« à l'époque il n'y avait pas les low-cost »). Elle consacre aussi une part importante de la séance à la prise de conscience des stratégies des personnages, en suscitant une confrontation de positions divergentes sur lesquelles les élèves finissent par s'accorder. Elle recourt ainsi à un dispositif proche du cercle de lecture, qu'elle prolonge en invitant chaque élève, individuellement, à relater par écrit sa saisie de la stratégie du personnage : « Après le départ du narrateur, Taratonga raconte à un de ses amis sa version de l'histoire ».

Éléments de synthèse intermédiaire

Les deux enseignants privilégient une lecture centrée sur les complexités et les intérêts littéraires du texte, et ils ont le souci d'amener les élèves à se référer sans cesse à celui-ci. Pour ce faire,

l'enseignante française invite davantage ses élèves à s'investir dans leur lecture, tandis que son collègue belge propose une lecture par groupes qui favorise les interactions. Dans les deux cas, les pratiques enseignantes favorisent l'autonomie des élèves et la constitution d'une communauté de lecteurs. Ajoutons que, parce qu'ils considèrent le texte complexe pour leurs élèves, les deux enseignants leur proposent des stratégies de facilitation : contextualisation par l'image, lecture à haute voix, réduction des tâches à un axe de travail.

6.3. Les choix des professeurs de 4e (B) ou 5e (F) année secondaire (élèves de 15 ans)

L'enseignante belge

L'enseignante belge de la classe de 4e secondaire choisit de diviser le texte en 5 parties ; sa leçon est ainsi structurée par étapes où chaque séquence est relue oralement par un élève puis travaillée. Plus précisément, l'analyse part d'une réflexion sur l'usage que le lecteur peut faire du titre (« J'ai soif d'innocence ») et de la mention paratextuelle qui l'accompagne (« et autres récits à chute ») : l'enseignante projette ainsi d'interroger du début à la fin l'évolution de la quête d'innocence et la manière dont elle va se heurter à l'appât du gain tant de Taratonga que du narrateur.

Sur le plan topogénétique, les élèves retrouvent ici le statut de collaborateurs compétents que nous avons déjà observé dans la classe de 4e primaire : du début à la fin, ils sont sollicités, leur parole s'articulant constamment à celle de l'enseignante qui les interroge à un rythme soutenu, intégrant à chaque instant leurs réponses et leurs suggestions dans son propre discours.

En ce qui concerne la mésogenèse enfin, l'enseignante place le texte au centre de l'activité puisqu'elle le relit presque intégralement pendant la séance, en insistant sur sa construction qui permet de pressentir certains éléments de la chute dès le début. Cette focalisation sur la chute n'empêche pas les élèves d'exprimer des interprétations divergentes sur le comportement du personnage de Taratonga, ce qui donne lieu à un débat interprétatif particulièrement intéressant :

> P : Si on devait dire quel est le bon et le mauvais dans l'histoire, quel est le bon ?
>
> E : On ne pourrait pas dire qui est le bon et le mauvais. Le mauvais c'est la société dans laquelle on vit […]
>
> P : Mais la femme ne vit pas dans la société dans laquelle on vit […]
>
> E : On ne peut pas utiliser la vision manichéenne, parce qu'à un moment on a l'impression qu'elle est bonne, et à un autre, on a l'impression qu'elle est mauvaise… et on peut dire bon, il va se faire arnaquer, mais le narrateur, au début on avait l'impression que c'était le mauvais, mais au moment il se fait arnaquer, c'est lui qui devient le bon à la fin.

Par ailleurs, comme ses collègues belges de 1re et 4e années, l'enseignante recourt volontiers à l'image (elle montre une carte du monde, fait circuler un livre qui présente des toiles de Gauguin) mais aussi à la chanson, puisqu'elle conclut en faisant écouter la chanson de Brel « Les Marquises ».

L'enseignante française

L'enseignante française, quant à elle, organise la séance en quatre parties d'inégale longueur, et demande comme devoir personnel de prolonger le texte dans un exercice d'écriture. Les étapes de la séance ne suivent pas le séquençage du texte, l'enseignante opérant des alternances entre des réflexions d'ensemble et des passages très précis. Elle s'intéresse aux procédés par lesquels l'auteur oblige le lecteur à s'interroger sur un système de valeurs. Elle entre dans le texte par un questionnement général, propose une analyse détaillée du début, puis se porte sur l'interprétation du titre et débouche ensuite sur une relecture de plusieurs passages orientée vers la recherche des procédés d'ironie. Elle conclut en analysant la stratégie narrative et argumentative de l'auteur.

La topogenèse se signale par un guidage très rythmé du cours, qui délimite la part dévolue aux élèves : ceux-ci suivent pas à pas – mais activement – le cheminement didactique. Un mode de connivence est perceptible, l'enseignante riant à certaines réflexions des élèves, mais restant maitresse de la progression. La lecture est présentée comme une activité qui combine l'intelligence et le plaisir,

en lien avec un partage culturel et esthétique auquel le professeur initie ses élèves.

Enfin, l'analyse de la mésogenèse précise la didactisation opérée. L'enseignante indique ses objectifs : « repérer le double sens de lecture, l'ironie de l'auteur et la dimension dénonciatrice des travers du personnage ». L'étude relève donc à la fois de la compréhension et de l'interprétation : elle porte tour à tour sur des éléments précis et sur des stratégies textuelles générales qui sont à l'œuvre.

La progression de l'étude suit également un processus didactique précis : à partir d'une question servant de lanceur, l'enseignante oriente ses élèves sur des relevés et relie ceux-ci à des interprétations du texte, puis à des procédés, qui permettent au final de saisir les stratégies et la visée de l'auteur. Certains nœuds interprétatifs[24] font l'objet de questions plus ouvertes : « Pensez-vous que l'amitié qu'il noue avec cette femme soit une amitié authentique simple pure ? » Enfin, la notion centrale sur laquelle se penche l'enseignante est la notion d'ironie, déjà travaillée dans la séquence précédente.

> E : Il utilise des termes grandiloquents comme un acteur de théâtre, ça se voit que c'est faux.
>
> P : Et oui, alors ils sont où les termes grandiloquents ?
>
> E *(avec une voix grandiloquente)* : « Le vil mercantilisme », le matérialisme sordide », « besoin déchirant ».
>
> P (*il rit, et les autres élèves aussi)* : Oui, on peut le lire tout à fait comme ça !

L'enseignante invite ainsi les élèves à revenir sur leur première compréhension, qui reste loin d'être évidente pour tous. Enfin, le sujet d'écriture proposé en devoir (Taratonga écrit une lettre à son père pour lui expliquer quel homme elle vient de rencontrer), très proche de celui donné dans la classe de 5e, apparait comme un moyen de vérifier la saisie d'un des nœuds interprétatifs du texte.

---

24 Points dont l'interprétation parait ouverte, sans que le texte ni le contexte ne fournissent d'indice pour trancher.

Éléments de synthèse intermédiaire

Les deux enseignantes favorisent une relation au texte à la fois participative[25] et analytique : si les élèves sont engagés dans des phases de débat interprétatif, l'essentiel de l'activité porte sur l'étude littéraire de la nouvelle, c'est-à-dire sur l'étude des procédés, notamment stylistiques. L'approche didactique différente (linéaire ou transversale) se justifie par les différences d'objectifs, l'enseignante belge privilégiant la construction narratologique, tandis que sa collègue française vise à faire étudier le procédé de l'ironie. Le rythme de travail et les rôles assignés aux élèves semblent proches : ils sont considérés comme des collaborateurs actifs, mais ils sont entrainés dans la progression dirigée par le professeur. Enfin, si l'enseignante belge propose des dispositifs facilitateurs, l'enseignante française ménage une activité d'écriture supplémentaire en vue d'approfondir la lecture personnelle du texte.

6.4. Bilan de ce second volet

Quelle conception de la lecture et quelle logique didactique derrière les pratiques enseignantes mises en œuvre ?

De fortes continuités apparaissent dans les pratiques d'enseignement de la lecture mises en place pour des classes d'élèves de 9 à 15 ans : les activités sur les textes sont largement orales et elles prennent appui sur des questionnements (lancés oralement par l'enseignante, élaborés par elle-même sous forme de questionnaire écrit, ou proposés comme point d'ancrage d'une recherche de groupe). Ainsi les élèves sont engagés dans le texte de manière orientée, limitée et scénarisée sur le plan didactique. Tous les enseignants situent la séance dans un apprentissage plus large et cherchent à donner des points de repères initiaux (que ce soit à travers des questions de repérages larges, ou par des éléments de contextualisation) avant d'en venir à des analyses plus complexes.

---

25 Au sens de « participation psychoaffective », qui est mêlée ici (comme c'est souvent le cas) au plaisir de l'analyse.

Plusieurs éléments de divergence, qui ne sont pas liés au niveau d'âge des élèves, concernent le choix du dispositif : relecture à haute voix de passages du texte (observée dans le secondaire seulement) ou travail exclusif sur les souvenirs de lecture ; étude séquencée et linéaire, ou étude transversale et globale, certains enseignants alternant les deux possibilités au sein de la séance. Bien souvent, le choix est lié à l'objectif visé : comprendre pas à pas le sens du texte, saisir sa construction *vs* saisir la complexité des personnages, la permanence d'un thème, le fonctionnement d'un procédé.

D'autres divergences sont liées à la prise en compte des compétences des élèves et permettent de saisir l'évolution d'une logique didactique et d'une conception de la lecture. Ainsi, les élèves de 9 ans sont accompagnés de manière soutenue dans la saisie de l'explicite et des implicites du texte. Ils ne sont pas conviés à retourner au texte (activité jugée trop lourde pour eux) et leurs enseignantes mettent en place plusieurs types de stratégie pour les accompagner dans leur compréhension.

À partir de 12 ans, les dispositifs s'ouvrent vers l'autonomie de l'élève, l'enseignant considérant que celui-ci a pu comprendre sans aide les éléments de l'intrigue. Dès lors, le travail consiste davantage à renforcer cette autonomie et la capacité de l'élève à s'investir dans sa lecture, à saisir les implicites, à interpréter, ce qui conduit à des choix didactiques de travaux de groupes ou de cercles de lecture, visant à constituer des communautés interprétatives. Les enseignants apparaissent, dans ces classes, moins directifs, soucieux surtout de participer ou d'encadrer l'activité interprétative.

Enfin, les élèves de 15 ans sont davantage engagés dans des activités de lecture littéraire, c'est-à-dire de va-et-vient entre une saisie subjective du texte et une analyse de la « fabrique littéraire », même si les enseignantes privilégient davantage ce second aspect. Dès lors, ces élèves se comportent comme des collaborateurs actifs mais soumis au rythme et aux activités d'analyse littéraire proposées. La lecture apparait ici comme une activité collective intelligente et outillée, visant à élucider des stratégies littéraires, mais où les interprétations des élèves conservent leur place.

Quelles différences entre les pratiques enseignantes observées dans les deux pays ?

Plusieurs constats se dégagent de la comparaison des classes françaises et belges : si les pratiques de contextualisation et d'aide, notamment par l'image, semblent plus fréquentes dans les classes belges, dans les classes françaises du secondaire, le travail de lecture semble naturellement déboucher sur une activité d'écriture créative qui lui est fortement liée. Nous pourrions avancer ici l'hypothèse d'un fort marquage, en France, des recommandations officielles, qui insistent depuis de nombreuses années (1996, 2002, 2008, 2011) sur les liens lecture-écriture, et qui prévoient des évaluations certificatives portant sur des travaux d'écriture littéraire à partir du texte étudié en lecture.

Enfin, la conduite des cours semble, en général**,** plus encadrée et dirigée dans l'échantillon français que dans le belge, et ce, dès les petites classes, puisque le système de questionnaire aux nombreuses questions ne manque pas d'orienter très fortement l'attention des élèves.

7. Conclusions : bilan général de l'expérience et perspectives de recherche

Demandons-nous pour conclure dans quelle mesure des corrélations peuvent être établies entre les compétences développées par les élèves et les pratiques d'enseignement observées.

Les difficultés de compréhension auxquelles les élèves se trouvent confrontés sont clairement prises en compte par les enseignants, qui centrent leurs leçons largement sur celles-ci.

Les traitements différents accordés aux opérations d'appréciation et d'interprétation sont plus difficilement explicables au vu des seules séances étudiées. Il semble cependant que l'enseignante française de primaire considère ces aspects comme trop difficiles pour les élèves et ne vise donc pas à les faire pratiquer, tandis que sa collègue belge parait chercher à « tirer » son groupe vers des opérations que leurs seules compétences « déjà là » ne permettraient

pas d'atteindre. La place plus grande accordée aux opérations d'évaluation et l'interprétation dans les petites classes semble en tout cas corrélée à une meilleure compréhension du texte.

Enfin, la différence entre les types d'appréciations privilégiés par les élèves français et belges peut également être pointée : les élèves français recourent à des critères d'évaluation esthétiques dès la 5e (12 ans) – sans doute parce que leurs enseignants abordent cette dimension dans l'étude du texte dès le début du collège –, alors qu'en Belgique cet aspect semble moins mobilisé. De même, si les élèves français de 15 ans citent moins les critères narratifs, c'est peut-être parce qu'ils sont jugés moins prioritaires par leurs enseignants au lycée.

Ainsi, des corrélations semblent apparaitre entre certaines compétences des élèves et certaines pratiques enseignantes. L'enseignante belge des élèves de 9 ans permet à ses élèves de développer leurs compétences de compréhension et même d'accéder à des éléments d'interprétation et d'évaluation ; étant donné que l'expérience a été réalisée en fin d'année scolaire, son activité peut peut-être expliquer, en partie, les meilleurs résultats de ses élèves. De même, l'une des enseignantes françaises semble prendre en charge les difficultés de ses élèves à se prononcer sur une évaluation et une interprétation du texte (ce qui n'est pas dans la culture scolaire du cursus antérieur), et, par ses choix didactiques, à faire parvenir la classe, collectivement, à s'engager dans une lecture principalement éthique de la nouvelle. Enfin, la forte présence d'évaluations à caractère esthétique dans les productions d'élèves de 15 ans semble corrélée à l'insistance des enseignants sur l'analyse littéraire des textes, sans pour autant empêcher d'autres opérations de lecture de se réaliser.

Il semble bien en tout cas que certaines pratiques enseignantes permettent davantage de soutenir et de faire progresser le groupe. Dans le cas de notre observation, l'effet enseignant parait plus marquant que l'effet texte. Cela étant, les résultats de cette étude appellent un approfondissement qui viserait d'une part à étudier les causes possibles des différences de choix didactiques, et d'autre part, à

identifier les choix et les gestes professionnels qui paraissent les plus vecteurs d'apprentissage. Il conviendrait en outre d'élargir l'enquête sur un échantillon plus important, en vue de préciser les premières hypothèses ici formulées. Le chantier, à bien des égards, ne fait que commencer.

Bibliographie

AUDIGIER, F., CRAHAY, M. & DOLZ, J. (éd.). (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.

AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, N. (éd.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.

BRUNEL, M. & DUFAYS, J.-L. (2015). Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves. *Repères*, *51*, 17-34.

BURGOS, M. & HEBERT, M. (2011). Observation des territoires mentaux convoqués par divers adolescents dans l'interprétation du *Passeur* de Loïs Lowry. Perspectives croisées Québec-France-Burkina Faso. In M.-J. Fourtanier, G. Langlade & C. Mazauric (éd.), *Le Texte du lecteur (*249-268). Bruxelles : Peter Lang.

DENIZOT, N. (2012). Progressions curriculaires dans les programmes français, la lecture des textes littéraires. In J.-L. Dumortier, J. Van Beveren & D. Vrydaghs (éd.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11e colloque de l'AIRDF* (637- 652). Namur : PUN (Diptyque, 23).

DUFAYS, J.-L. (2010). Discontinuités dans l'enseignement de la littérature en Belgique francophone. *Le français aujourd'hui*, *168*, 33-42.

DUFAYS, J.-L. (2012). Lire au fil des ans : quelle continuité des apprentissages littéraires au secondaire en Belgique francophone ? In J.-L. Dumortier, J. Van Beveren & D. Vrydaghs (éd.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11e colloque de l'AIRDF* (613-635). Namur : PUN (Diptyque, 23).

DUMORTIER, J.-L., VAN BEVEREN, J. & VRYDAGHS, D. (éd.). (2012). *Curriculum et progression en français. Actes du 11e colloque de l'AIRDF*. Namur : PUN (Diptyque, 23).

ECO, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.

GIASSON, J. (2000). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

HÉBERT, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation*, *39*(1), 119-146.

LANGLADE, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, *145*, 85-96.

PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

REY, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (éd.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation (*83-108*)*. Bruxelles : De Boeck.

REUTER, Y. (éd.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

RONVEAUX, C. & SOUSSI, A. (2013). Lire des histoires et comprendre des textes ? Le(s) récit(s) enseigné(s) au fil des cycles. *Recherches, 59*, 45-58.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. & LEUTENEGGER, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique « ordinaire ». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (227-252). Bruxelles : De Boeck Université.

TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, cycle 2 cycle 3*. Paris : Hatier pédagogie.

THEVENAZ-CHRISTEN, T., SCHNEUWLY, B. & SOUSSI, A. (2011). Progression : un concept fondateur de la didactique. L'exemple de la lecture à travers l'école obligatoire. In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (éd.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (85-115). Namur : PUN-AIRDF.

THÉVENAZ-CHRISTEN, T., AEBY DAGHÉ, S. & LEOPOLDOFF MARTIN, I. (2014). La lecture à enseigner dans les plans d'études de l'école obligatoire genevoise. In T. Thévenaz-Christen (éd.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois* (87-144). Namur : PUN (Diptyque, 28).

Annexe - Grille d'évaluation du niveau de maitrise des opérations de lecture (catégories)

Compréhension (question 1)																				Appréciation (question 2)									Interprétation (question 3)										
Identité masculine du narrateur	Quête initiale d'innocence	Arrivée à Tahiti : déception	Arrivée dans l'île de Taratora	Relation avec Taratonga	Gâteaux emballés dans toiles	Toiles de Gauguin	Grande valeur des toiles	Interruption du don des toiles	Désir d'acquérir d'autres toiles	Origine prétendue des toiles (grand-père de Taratonga)	Réception de nouvelles toiles	« Cadeau » (argent) en échange	Retour vers la France	Escale à Tahiti, rencontre d'un hôtelier	**Découverte que les toiles sont l'œuvre de Taratonga**	Déception finale	**Nombre total d'éléments repris**	**Impression de qualité (de ++ à --)**	Résumé composé d'extraits ?	**Valence de l'appréciation (+ ou -)**	Gout général pour l'acte de lire	Critère moral	Critère référentiel	Critère narratif	Critère émotionnel	Critère esthétique et/ou langagier	Critère de lisibilité (longueur, complexité)	**Nombre total de critères mobilisés**	quête d'innocence heurtée à soif de posséder, arroseur	ne fpas se fier aux apparences / être plus méfiant, critique	Critique du matérialisme (pas besoin d'argent pour être heureux)	Critique de la malhonnêteté (il ne faut pas tromper	Critique de l'égoïsme	Mise en évidence de la relativité des envies	**(Contresens)** Importance d' relation d'amitié ;, de partage	**(Contresens)** Importance de s'amuser dans la vie	(Ambigu) Importance d'accomplir ses rêves	Autre	**Nombre total d'interprétations mobilisées**