

INTRODUCTION GENERALE

1. L'école et ses « mauvais lecteurs »

L'arrivée au secondaire d'élèves en difficulté, voire en grande difficulté, de lecture retient périodiquement une part de l'attention des acteurs de la scène scolaire et médiatique, les discours tenus par les uns et par les autres étant le plus souvent teintés d'alarmisme. Comme le précise Elisabeth Nonnon, « même si ce phénomène d'annonce est lui-même à analyser, même si le nombre des élèves concernés et la nature de ces difficultés varient beaucoup en fonction des critères, des définitions du savoir-lire et des épreuves de recueil, cette persistance d'un nombre important d'élèves qui n'ont pas pu au cours de leur scolarité construire les démarches et les outils du savoir-lire questionne l'école, ses modalités d'enseignement et de remédiation, ses capacités de prévenir les échecs et de différencier les apprentissages en fonction des élèves (Nonnon, 2007 : 5). Depuis la publication et la diffusion des résultats du PISA 2000, le « mal de lecture » des jeunes de nos établissements scolaires fait en effet l'objet d'une préoccupation constante. Si l'enquête de l'OCDE a contribué à révéler une nette disparité des performances en lecture selon les élèves, des évaluations plus récentes, menées par le Service général du Pilotage du Système éducatif de la Communauté française (Ministère de la Communauté française, 2005 et 2007a), montrent, d'une part, que les performances en lecture des jeunes Belges francophones restent stables à l'intérieur des mêmes catégories d'âge, voire sont légèrement inférieures, par rapport à celles mesurées précédemment et, d'autre part, que le fossé qui sépare les bons des faibles lecteurs tend à s'accroître en dépit de la médiatisation du phénomène et des réponses « institutionnelles », pédagogiques et didactiques apportées sur le terrain des classes ces dernières années.

Les évaluations institutionnelles convergent en effet dans l'identification de difficultés récurrentes, rencontrées tant dans l'activité de lecture au sens large que dans l'activité de lecture littéraire, par les élèves les moins performants au début de l'enseignement secondaire. Ceux-ci sont ainsi mis en difficulté par les questionnaires sur lesquels reposent ces enquêtes, dès qu'une opération de reformulation est nécessaire dans le va-et-vient entre le texte à lire et la question posée à son propos ou dès que les informations à retrouver sont distillées et supposent une mise en relation. Les éléments de reprise (des personnages dans le récit de fiction, notamment) leur causent du souci : ils ne les repèrent et ne les identifient pas. Centrés sur le « dit » du texte, ils infèrent avec peine, tant localement que globalement.

Ils n'appréhendent pas le texte comme un tout cohérent dont il revient au lecteur de construire le sens global ou de proposer une (des) interprétation(s). Par ailleurs, ils identifient mal les difficultés posées par les textes au lecteur et n'adoptent dès lors pas de stratégies de lecture efficaces.

Autre enseignement instructif en provenance des évaluations institutionnelles : les élèves en difficulté de lecture, appelés parfois « mauvais lecteurs », « faibles lecteurs » ou encore « lecteurs précaires »¹, ne relèvent pas forcément de l'enseignement spécialisé, mais sont pour la plupart scolarisés dans des classes ordinaires. Les difficultés de lecture qui caractérisent ces élèves à la transition entre la scolarité primaire et l'enseignement secondaire ont, jusqu'à ce jour, fait l'objet de peu d'études spécifiques dans le champ des recherches en didactique ou en psychologie de la lecture : comme le précise Elisabeth Nonnon, on dispose aujourd'hui de données nombreuses et de connaissances solides sur les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage initial de la lecture, mais beaucoup moins « sur les difficultés persistantes chez des élèves "ordinaires" de fin d'école primaire ou de collège » (Nonnon, 2007 : 7). Citons, parmi les signes d'un investissement accru de cette problématique, la dernière publication de l'Observatoire national de la Lecture (ONL, 2007), consacrée à la lecture au début du collège, et le numéro 35 de la revue *Repères*, qui s'est intéressé aux ratés de l'apprentissage de la lecture tant au collège qu'à l'école primaire (Nonnon et Goigoux, 2007a).

Bien entendu, ces constats font d'emblée surgir la question des causes : comment expliquer que des difficultés de lecture persistent, se modifient, voire s'accroissent, chez un nombre important d'élèves arrivant au secondaire ? Comme on le verra dans les développements à venir, les causes des difficultés sont, sans aucun doute, multifactorielles. S'il fallait n'en évoquer que quelques-unes dans le cadre de cette introduction, parmi les plus saillantes que les chercheurs aient mis en lumière dans le cadre des évaluations institutionnelles récentes, je relèverais tout à la fois quelques facteurs personnels et quelques facteurs contextuels. Sur le plan des paramètres personnels, il apparaît que les élèves les plus exposés au risque d'un déficit important dans la maîtrise du savoir-lire sont ceux qui connaissent un retard scolaire dû à un redoublement, ceux qui parlent à la maison une langue d'un pays hors Union européenne, ceux dont les parents exercent des professions de niveau moins élevé, ceux qui sont peu en contact avec des livres et des lecteurs à la maison, ceux qui ont des pratiques de lecture peu fréquentes, peu diversifiées et qui manifestent des attitudes peu favorables à l'égard de la lecture – on dira qu'ils ont un faible niveau d'« engagement » en lecture. Par ailleurs, divers facteurs contextuels sont fréquemment avancés dans l'explication

¹ Ces différentes dénominations feront l'objet d'une explicitation et d'une discussion dans le cadre de la thèse. Dans cette introduction, leur mention vise à rendre compte de la diversité des manières dont l'école ou la communauté de chercheurs parlent des élèves en difficulté de lecture.

du déficit de lecture : les élèves qui sont scolarisés dans des classes au sein desquelles on enseigne ou on évalue peu la compréhension de l'écrit, ou dans lesquelles on recourt peu à des textes diversifiés, semblent ainsi plus exposés que les autres. En outre, il importe de rappeler qu'une rupture se produit, au moment de l'entrée au secondaire, dans les pratiques de lecture par rapport aux usages du primaire : l'élève doit ainsi être capable d'utiliser l'écrit de façon plus autonome, notamment pour s'approprier des connaissances, ce qui est d'autant plus difficile que les supports de lecture et les réseaux de sociabilité commencent à se distinguer selon les sphères scolaire et extrascolaire (Nonnon, 2007 : 15) ; la lecture revêt par ailleurs un caractère disciplinaire, en partie inédit pour l'adolescent, perceptible non seulement dans les supports de lecture qui deviennent clairement disciplinaires, mais aussi dans les modes de lecture plus ou moins spécifiques aux disciplines – ces modes de lecture sont peu connus des élèves, notamment parce qu'ils sont peu enseignés, ce qui explique que les élèves ne parviennent pas à les mettre en œuvre avec toute la flexibilité requise (Fayol, Morais et Rieben, 2007 : 89).

Les quelques difficultés rapidement évoquées font figure de caractéristiques récurrentes partagées par les élèves réputés « mauvais » lecteurs au début du secondaire. Il importe pourtant de préciser d'entrée de jeu, au risque, sinon, de construire une représentation erronée de cette population d'élèves (ou de renforcer celle qui est fréquemment véhiculée par les médias), qu'il n'existe pas de portrait type du « mauvais lecteur ». Comme l'ont notamment montré Nonnon (2007), Payette et Van Grunderbeek (2007) ou les chercheurs de l'Observatoire national de la Lecture en France (2000 et 2007), les lecteurs en difficulté relèvent d'une large diversité de profils et connaissent diverses trajectoires de lecteurs : leurs difficultés ne se situent pas aux mêmes endroits ; elles n'évoluent pas et ne se modifient pas de la même façon selon les sujets. Des recherches restent à conduire, au-delà d'une approche globale forcément réductrice, pour affiner l'analyse des difficultés de lecture qui persistent au secondaire et pour mettre au jour les itinéraires des lecteurs les moins performants.

Il s'agit, enfin, de souligner les difficultés professionnelles générées chez les enseignants par la prise en charge des élèves en déficit de lecture : « intégrer ces élèves aux tâches communes, et prendre en charge un soutien susceptible de les faire progresser pose aux enseignants de primaire et de collège de difficiles problèmes de différenciation, à la fois sur le plan de l'organisation du travail dans la classe (recherche de tâches et de supports adaptés à de mauvais lecteurs de cet âge, modes de différenciation) et sur celui de l'identification des difficultés et des stratégies d'aide pertinentes » (Nonnon, 2007 : 6). Les élèves en difficulté de lecture génèrent en effet bien souvent chez leurs enseignants des questionnements, des dilemmes, des défis qui paraissent difficiles à relever, notamment en

raison d'un manque d'outils conceptuels et didactiques que ceux-ci puissent s'approprier et intégrer à leurs pratiques.

Ainsi, les questions qui constituent tout à la fois le moteur, l'origine, la trame et le sens de cette recherche doctorale, apparaissent multiples : qui sont les élèves réputés « faibles » et « mauvais » lecteurs si on les considère dans leur diversité et dans leur singularité ? Quel est leur rapport à la lecture, notamment *littéraire* ? De quelles difficultés parle-t-on quand on parle de difficultés de lecture au début du secondaire ? Pourquoi l'écart de performances entre les bons et les mauvais lecteurs se maintient-il, voire se creuse-t-il davantage ? Comment expliquer que certains adolescents ne comprennent pas ce qu'ils lisent ? Plus précisément, que comprennent les élèves en difficulté de lecture quand ils lisent ? Quels modes de lecture, quelles attitudes, quelles stratégies mettent-ils en œuvre quand ils s'efforcent de comprendre ou d'interpréter des textes littéraires ? Quelles sont les réponses didactiques les plus adaptées aux difficultés des élèves ? La présente thèse serait bien ambitieuse si elle prétendait apporter une réponse à ces questions primordiales. Ce sont elles pourtant, parce qu'elles m'ont mise en mouvement, qui permettent de rendre quelque peu compte de la genèse de ma réflexion. Sans plus tarder, venons-en à la définition de la problématique de cette thèse.

2. Vers la définition d'une problématique

Plusieurs resserrages successifs ont permis de faire émerger les questions de recherche traitées dans la présente thèse. Tout d'abord, la **finalité** de la recherche s'est dédoublée dès les prémices de la réflexion en un volet compréhensif et un volet praxéologique. Le projet de recherche est pensé en termes d'apports à la fois à l'analyse des difficultés et à l'outillage des pratiques enseignantes : les constats initiaux sont ainsi pris en compte pour être réinterrogés et affinés, mais ils débouchent, au-delà, sur une expérimentation didactique à des fins d'aide aux élèves les plus fragiles dans le domaine de la lecture littéraire. En ce sens, je crois rejoindre Michel Dabène et François Quet dans le souci qui les anime de « mettre la recherche au service des élèves [et de leurs enseignants], sans pour autant renoncer à construire des connaissances qui font avancer la théorie » (Dabène et Quet, 1999 : 13).

L'**objet** de cette étude est donc double : d'une part, la compréhension des difficultés rencontrées par ces élèves et l'identification des besoins qui sont les leurs, en ce qui concerne l'apprentissage de cette activité qu'est la lecture littéraire et, d'autre part, l'accompagnement didactique à privilégier pour favoriser chez ces élèves le développement

des compétences minimales permettant l'accès au statut d'utilisateur conscient de l'écrit, le développement de la personne et la participation à la vie sociale et culturelle. Je reviendrai ultérieurement, dans cette introduction, sur le choix de privilégier la lecture littéraire, à priori étonnant si l'on songe que les écrits littéraires ne recueillent pas forcément les préférences des lecteurs adolescents et, bien plus, qu'ils mettent certains d'entre eux particulièrement en difficulté.

Au-delà de l'objet, la démarche de définition progressive de la problématique de cette recherche m'a aussi amenée à spécifier le public d'élèves pris en considération. A ce niveau, mon choix s'est porté sur le premier degré différencié qui, au sein des filières de l'enseignement ordinaire, prend en charge les élèves qui quittent la scolarité primaire sans avoir obtenu leur « certificat d'études de base ». Ces élèves apparaissent parmi les plus en difficulté dans le domaine de la lecture, mais ils bénéficient aussi, par l'entremise du décret sur le premier degré différencié, d'un renforcement des apprentissages dits « de base » et d'une souplesse organisationnelle de façon à accroître les chances d'une remédiation efficace. La spécification de la **population** concernée se veut plus précise encore. On pourrait avancer, dans la foulée de différents chercheurs, l'existence de deux sous-populations principales d'élèves en difficulté de lecture à l'entrée du secondaire : ceux qui souffrent d'un déficit dans l'identification et le traitement des mots et ceux qu'affecte un déficit spécifique de la compréhension. Ce sont là les deux catégories générales d'élèves en difficulté de lecture que les chercheurs de l'Observatoire national de la Lecture (2000 et 2007), en France, mais aussi Kate Cain et Jane Oakhill (2007), en Angleterre, distinguent prioritairement, même si ceux-ci reconnaissent par ailleurs que les profils sont plus diversifiés et plus complexes dans la réalité. Pour diverses raisons, que la thèse s'attachera à présenter de façon plus développée par la suite, j'ai fait le choix de m'intéresser exclusivement aux élèves qui présentent des difficultés de compréhension/interprétation et de métacognition, ce choix ne signifiant bien sûr pas que je méconnaisse l'existence de difficultés d'une autre nature, notamment en relation avec les microprocessus, dont la maîtrise peut ne pas être complètement établie ou l'être de façon trop peu automatisée. Outre que les problèmes de compréhension et d'autorégulation concernent une large proportion des élèves en difficulté de lecture au début du secondaire, outre que le déficit en métacognition semble être la caractéristique qui distingue le plus les « mauvais » des « bons » lecteurs, la compréhension est ici privilégiée dans la mesure où elle constitue le but de l'activité de lecture elle-même – l'activité de lecture gagne à s'organiser en fonction de la compréhension et à y conduire – et où elle apparaît comme la facette de l'acte lexique la plus susceptible d'accroître la motivation des élèves en difficulté à l'égard de la lecture ; quant aux stratégies de compréhension et de contrôle de l'activité de compréhension, elles

se trouvent aussi privilégiées dans cette étude dans la mesure où elles paraissent constituer les dimensions les plus porteuses en termes d'accroissement des compétences, s'agissant, non pas de jeunes élèves, mais d'adolescents – plusieurs chercheurs, notamment Rémond (2001), Cain et Oakhill (2007), s'accordent sur l'idée que, dans l'évolution des lecteurs, la conscience phonologique ou les compétences en identification des mots exercent une influence décroissante sur la compréhension à mesure que les lecteurs avancent en âge.

Enfin, cette recherche repose sur différentes **hypothèses** à propos des réponses didactiques qui paraissent les plus appropriées pour aider les lecteurs en difficulté. Ces hypothèses, je les partage avec d'autres chercheurs, en particulier avec l'équipe de Catherine Tauveron dont la recherche sur la lecture littéraire comme « voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture » au sein de l'enseignement fondamental a beaucoup influencé la mienne (Tauveron, 2004). On postule ainsi la pertinence de la lecture littéraire pour remobiliser les élèves à l'égard de la lecture : adapté aux lecteurs, posé au départ d'un tressage de critères d'attractivité et de complexité, le choix des textes littéraires peut contribuer à l'acculturation à l'écrit, au développement cognitif, à l'accroissement de la motivation et, dans certains cas, à la (re)construction de soi. Font aussi partie des postulats de recherche relatifs à l'aide aux lecteurs en difficulté (1) la clarification, pour l'apprenant, de la lecture en tant qu'activité et de ses propres procédures de lecteur, ainsi que (2) le développement de l'estime de soi et du sentiment de sécurité lectorale. Enfin, on postule que l'aide aux « mauvais lecteurs » passe par une clarification, pour l'enseignant, des dispositifs de problématisation « impliquée »² des textes (ce qui présuppose de penser les tâches de sorte qu'elles soient signifiantes et stimulantes tant pour le lecteur pris isolément que pour la communauté des lecteurs) et par une clarification des dispositifs d'évaluation de l'activité de compréhension des lecteurs.

3. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire à destination des élèves en difficulté au début du secondaire

La recherche sur laquelle s'appuie la présente thèse a d'abord été une recherche-action menée auprès d'un petit groupe d'élèves tout au long d'un degré d'enseignement³. Le format de cette recherche-action s'est progressivement précisé dans le but de correspondre à la

² L'adjectif est choisi en référence au terme d'« implication », emprunté notamment aux travaux de Rouxel (2004), de Langlade et Fourtanier (2007), pour désigner la recherche délibérée de l'implication subjective du sujet dans sa lecture. Ce terme fera l'objet d'une explicitation dans le cadre de la thèse.

³ En Communauté française de Belgique, l'enseignement secondaire se structure principalement autour de degrés (les premier, deuxième et troisième degrés) comportant chacun deux années d'études.

fois aux questions et aux objectifs de la recherche, et au contexte dans lequel celle-ci était amenée à se dérouler.

Ainsi, il s'est agi tout d'abord d'une **recherche qualitative longitudinale** visant à accompagner, sur deux années scolaires, dix élèves identifiés en difficulté de compréhension au début du premier degré différencié et à observer ces élèves *in situ*, dans le contexte naturel de la classe, pour les décrire qualitativement. La recherche a consisté, en outre, en une **intervention collaborative à dispositif ouvert** : des dispositifs d'évaluation et de formation des lecteurs ont été mis au point en collaboration avec les deux enseignantes partenaires et ajustés d'une étape à l'autre en fonction des effets constatés. Ces dispositifs sont articulés au sein d'un programme que l'équipe a voulu multidimensionnel, c'est-à-dire fondé sur une conception globale de l'acte de lire, dont l'ensemble des composantes (ou, en tout cas, plusieurs d'entre elles) font l'objet d'un entraînement. Si les modalités d'aide envisagées sont volontairement diverses, elles incarnent aussi un souci de stabilité et de progressivité. Au sein de ce programme, la métacognition fait figure de mode d'intervention privilégié dans la mesure où, comme l'ont montré Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2007 et 2009), d'une part, les compétences métacognitives sont souvent les plus fragiles chez les élèves et les moins développées dans les pratiques de classe et, d'autre part, celles-ci se trouvent être aussi les plus intégratives. À côté de la métacognition, deux autres axes d'intervention ont orienté la conception des dispositifs d'intervention : la familiarisation progressive avec le livre et avec l'univers de l'écrit ainsi que le développement des compétences de construction du sens et d'interprétation des textes.

Enfin, animée par le souci de prendre en compte la complexité des situations d'apprentissage scolaire, j'ai privilégié une démarche de **recherche écologique** qui s'est notamment concrétisée dans le choix d'outils de recueil d'informations qui soient d'abord, et simultanément, des outils de formation des lecteurs, à savoir diverses formes de verbalisations orales et écrites, individuelles et collectives, telles qu'elles existent dans le contexte naturel de la classe. Les instruments d'analyse et d'interprétation des données ont été conçus selon les mêmes principes écologiques : conformes à la nature des traces collectées, ces outils, élaborés dans une perspective de recherche, sont pensés pour être aussi exploitables par l'enseignant (et utiles à celui-ci) en contexte d'enseignement et d'évaluation.

En définitive, le choix du format de la recherche-action, outre qu'il permet sans doute de contribuer à ouvrir la recherche en didactique de la lecture littéraire à des types de recherches (recherches-actions, recherches expérimentales) actuellement sous-développées comparativement aux recherches théoriques ou descriptives, se justifie de plusieurs autres manières. D'abord, les paramètres de cette recherche-action paraissent

adéquats au projet d'analyse des difficultés de lecture : le caractère longitudinal rendait possible une analyse évolutive des difficultés de lecture chez un même sujet (maintien ou disparition de certaines difficultés, effets de cumul, déplacements...), cette analyse semblait de surcroît incontournable pour assurer aux dispositifs d'intervention quelque pertinence – on ne peut intervenir que si l'on a compris ce qui, au fil du temps, met tel ou tel lecteur en difficulté. Ensuite, le caractère à la fois qualitatif et écologique de la recherche paraissait cohérent par rapport à l'objet de recherche : une approche de ce type rendait possible, sans doute plus que d'autres, un repérage et une analyse de ce qui est « non visible » par définition, la compréhension/interprétation étant une activité cérébrale ; mais elle permettait aussi de préserver l'appréhension de l'acte de lecture dans sa globalité et dans sa complexité (les composantes de la lecture peuvent être appréhendées ensemble et en interaction les unes avec les autres, plutôt qu'isolées de façon abstraite). Enfin, la temporalité longue paraissait plus respectueuse de la nature évolutive de l'activité de lecture littéraire : les textes littéraires vivent et se transforment au fil du temps, reconfigurés par « l'activité fictionnalisante du lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007) ; il s'agissait de se donner les moyens de saisir ces reconfigurations.

Bien sûr, l'enjeu de cette thèse n'est pas de défendre la pertinence absolue des dispositifs d'intervention en tant que tels, même si j'en présente la validité et la cohérence interne dans le contexte où ceux-ci ont été élaborés. Son enjeu réside davantage dans l'étude des trajectoires que connaissent les lecteurs suivis, en relation avec ces dispositifs-là, qu'elles qu'en soient la pertinence ou le degré de généralisation potentielle : qu'apprenons-nous sur l'évolution de ces lecteurs au fil de l'expérience, sur la manière dont ils parviennent (ou non) à construire du sens et à interpréter, à se représenter l'activité de lecture et leur propre activité de lecteur, à construire des comportements de lecteur ? L'interprétation des données issues de la recherche-action vise ainsi à décrire, comprendre et évaluer (en termes de déplacements, plus que de « progrès ») les effets de quelques dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire auprès d'élèves en difficulté. Développée de manière « prudente » et « systématique » (Thevenaz-Christen, 2007 : 25), l'interprétation peut ensuite déboucher sur une « représentation conceptualisée » des phénomènes observés par le chercheur, pour reprendre l'expression de Jean-Louis Dumortier (2007 : 23), susceptible d'orienter l'action didactique – et non de faire quelque prescription que ce soit.

4. Présentation du parcours de lecture

Précisons, avant d'examiner les différentes parties qui constituent cet écrit à présent livré au lecteur, que le **parcours d'écriture** de ce texte revêtait dès le commencement un caractère

nécessairement non linéaire : il s'agissait de présenter un moment d'intervention et d'en rendre compte pas à pas, mais aussi d'interpréter les multiples « traces » recueillies pour analyser les effets des dispositifs, tant au cours de la recherche-action qu'à son terme, et pour appréhender ainsi les trajectoires des lecteurs. C'est sans doute à ce cheminement de recherche, à ce mouvement de va-et-vient entre l'intervention et les analyses interprétatives que l'écriture de ce texte doit sa dimension réflexive. Cette écriture cherche à circonscrire les déplacements des sujets suivis, tant dans leur « rapport à » la lecture, que dans leurs apprentissages ou dans leurs discours, mais aussi à expliciter mes questionnements de chercheuse, comme ceux de l'équipe de recherche, quant aux choix méthodologiques, didactiques ou interprétatifs. Si le confort du lecteur peut éventuellement en pâtir, une telle écriture comporte à mes yeux l'avantage de montrer, plus justement, que, sans cesse, cela bouge du point de vue de l'apprentissage, du point de vue de l'enseignement, du point de vue de la recherche et que les cadres d'explication et d'intervention ne sont jamais figés.

Disons, enfin, un mot du **parcours de lecture** de ce document. Ce dernier se divise en trois grandes parties.

La **première partie**, subdivisée en quatre chapitres, est consacrée à l'explicitation des cadres théoriques et de leur processus de construction progressive.

Un premier chapitre s'attache à définir la conception de l'activité de lecture en général et de la lecture littéraire en particulier à laquelle je souscris dans le cadre de cette recherche. Cette analyse a priori de l'activité que l'on va chercher à développer ultérieurement chez les élèves apparaissait comme un incontournable dans la conception de l'intervention. Quatre modèles de l'activité de lecture, neuf modèles de la lecture littéraire sont ainsi convoqués et confrontés afin de construire un modèle intégré de la lecture littéraire, conçu comme un « outil didactique théorique », opératoire sur le terrain des pratiques scolaires.

Le deuxième chapitre tente de faire le point sur les difficultés de lecture des élèves à l'entrée au secondaire : il me conduit tout d'abord à questionner quelques termes récurrents, dans les travaux de sociologie, de didactique ou de psychologie de la lecture, pour désigner les lecteurs (ou des profils de lecteurs) en difficulté ; puis, il m'amène à préciser la nature des difficultés que ces lecteurs rencontrent à la fois au départ des évaluations institutionnelles (le point de vue y est quantitatif) et par le recours à des recherches en psychologie de la lecture qui identifient différentes sous-populations de lecteurs précaires (le point de vue y est plus qualitatif) ; enfin, il me conduit à rassembler les apports d'une large diversité de travaux, issus des approches sociologique, psychologique et didactique de la lecture, pour tenter une typologie (provisoire) des principales difficultés de lecture organisée selon les sources potentielles de difficulté – le texte, le contexte et le lecteur. Ce cheminement pas à pas me

permet alors de concevoir une modélisation des principales difficultés de lecture au début du secondaire.

Dans un troisième chapitre, je cherche à faire le point sur les réponses didactiques expérimentées à des fins d'aide aux lecteurs les moins performants : divers programmes sont passés en revue, en distinguant les entraînements ciblés (sur les composantes cognitives ou sur les composantes culturelles et sociales de la lecture) et les entraînements multidimensionnels. Cette revue d'une sélection de programmes d'intervention n'a d'autre but que de faire la synthèse des connaissances relatives aux effets constatés sur différentes populations de lecteurs en difficulté, à l'issue d'interventions de divers types (conçues sur le court ou le long terme). Mais elle débouche aussi sur une réflexion à propos des conditions auxquelles les pratiques « innovantes » en didactique de la lecture peuvent éventuellement se révéler efficaces et porteuses. *In fine*, le questionnement vise le choix et l'explicitation des paramètres d'intervention retenus dans le cadre de la recherche-action sur laquelle s'appuie la présente thèse. Le quatrième chapitre fait le point sur les caractéristiques générales de la recherche, en explicite et en discute également les principales options méthodologiques. Je tente d'interroger les sources de validité de ce type de recherche dans un triple souci de cohérence : herméneutique, praxéologique et écologique.

La **deuxième partie** est consacrée aux outils de recueil de données et aux outils d'évaluation de la lecture littéraire.

Partant du constat que l'évaluation de la lecture littéraire apparaît comme une aporie et que les outils d'évaluation mobilisés dans le cadre des recherches sont souvent peu adéquats dans le contexte de l'enseignement, je m'interroge, dans le premier chapitre, à la fois sur la problématique de l'évaluation de la compréhension et sur les moyens qui paraissent les plus adéquats pour évaluer cette activité au début du secondaire.

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation de la recherche-exploratoire (ses objectifs, sa méthodologie et ses principaux résultats), conduite sur un autre échantillon de sujets du même établissement scolaire, afin de sonder le potentiel et les limites de différentes formes d'évaluation de la lecture.

Dans le troisième chapitre, enfin, je tente de dresser une synthèse des principales méthodes d'évaluation de la lecture littéraire, recensées dans la littérature scientifique, j'explicité et je justifie mes propres choix de méthodes et d'outils de recueil de données, en relation avec les objectifs et les caractéristiques générales de ma recherche.

L'intervention et l'interprétation des traces issues de celle-ci font l'objet de la **troisième partie**. Deux chapitres la constituent.

Au premier chapitre, j'expose, par la confrontation à trois programmes d'aide aux lecteurs en difficulté qui ont fortement nourri et influencé la présente recherche-action, les postulats, les logiques, les principes pédagogiques et didactiques sous-jacents aux dispositifs d'intervention qui ont été conçus en collaboration avec les enseignantes partenaires. La vue d'ensemble du programme qui est proposée dans ce chapitre intègre la présentation des neuf dispositifs conçus, des textes littéraires et des critères mobilisés pour les sélectionner, ainsi que celle des « traces » de lecture produites au fil des deux années de recherche-action. Je précise également les données contextuelles de la recherche-action – je m'attarde notamment quelque peu à la description et à la caractérisation des acteurs de la recherche, à savoir les élèves qui constituent l'échantillon de sujets et les enseignantes, résolument perçues comme des partenaires de recherche.

Le deuxième chapitre, le plus important quantitativement, est consacré, à l'intervention « dépliée » : chacune des neuf séquences mises en place dans le cadre de la recherche fait l'objet d'une description précise et d'une interprétation. D'une part, les objectifs visés, les supports choisis, les étapes successives conçues sont dument présentés et justifiés. D'autre part, les effets constatés, lors de la mise en œuvre de ces dispositifs, auprès des sujets suivis font l'objet d'une analyse *on line*, laquelle débouche sur des choix, des décisions d'équipe quant à la poursuite du programme. Divers instruments, propres à chaque séquence, sont conçus à des fins d'interprétation, d'étude sémiotique des « traces » produites : ceux-ci réfèrent à différentes dimensions du programme et à des axes de recherche précis. D'autres outils, stables d'une séquence à l'autre, servent quant à eux à l'analyse de l'évolution des sujets au fil de l'expérience. Au terme de la neuvième séquence, des pistes conclusives s'attachent à mettre en lumière les principaux déplacements occasionnés ou non chez les élèves suivis.

De l'ensemble de la recherche sont issus différents développements, présentés dans la conclusion générale, relatifs à la compréhension des élèves en difficulté de lecture et aux formes d'accompagnement qui semblent devoir être privilégiées en ce qu'elles paraissent particulièrement porteuses, ou semblent l'être plus que d'autres. En ce sens, cette dernière étape porte à la fois sur une *re*-théorisation des modèles et sur la formulation de nouvelles hypothèses, provoquées par la recherche-action.