

CONCLUSION GENERALE

Les pistes conclusives formulées à l'issue de la neuvième séquence du programme d'intervention font place, pour clore cette recherche doctorale, à des conclusions de portée plus générale que les synthèses intermédiaires proposées à la fin des différents chapitres et des séquences didactiques. Ces conclusions, auxquelles aurait pu être consacrée une partie de la thèse à part entière, portent sur les développements issus de la recherche menée, que je sou mets à la discussion et qui permettront, gageons-le, d'esquisser quelques perspectives pour d'éventuelles recherches ultérieures.

Les conclusions sont distinguées entre les deux volets de la recherche, dont j'ai tenté de montrer qu'ils étaient étroitement reliés l'un à l'autre – les distinguer ici devrait servir à clarifier mon propos. Le premier volet concerne l'objectif herméneutique, que je me suis donné dans cette recherche, de mieux comprendre les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire ; le second concerne l'objectif praxéologique de cette étude, en l'occurrence, identifier les réponses didactiques qui paraissent les plus adaptées à la prise en charge des difficultés de lecture au début du secondaire.

1. Comprendre les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire

Tout est parti, tant dans le processus de recherche que dans le parcours d'écriture de cette thèse, d'une typologie des difficultés de lecture et d'une typologie des profils de lecteurs en difficulté au collège. Ces deux typologies ont été élaborées en relation avec un modèle de l'activité de lecture en général et de l'activité de lecture littéraire en particulier. L'articulation de ces typologies aux modèles de l'acte de lire, littérairement ou non, correspondait à une recherche de cohérence entre les cadres théoriques de référence et les instruments d'analyse des données recueillies : à cette condition seulement pouvais-je espérer être en mesure d'analyser les difficultés ou les réussites que les élèves manifesteraient dans la pratique de l'activité de lecture – activité que je m'étais attachée à décrire et à modéliser préalablement.

Au final, que dire de la pertinence des cadres théoriques conçus, une fois ceux-ci confrontés aux pratiques de lecture des sujets de l'échantillon ? Il m'apparaît, à l'issue de l'analyse longitudinale des comportements et des conduites des lecteurs et du « produit » de leurs lectures, que les difficultés rencontrées par ces derniers provenaient bien de trois sources différentes : les textes, le contexte et les lecteurs eux-mêmes.

Les textes posaient d'abord des problèmes volontaires aux lecteurs – nombre des supports de lecture choisis dans le cadre de cette recherche-action l'ont été en raison de cette résistance. Pour les lecteurs suivis, les problèmes les plus difficiles à traiter concernaient les inférences et la liaison/mémorisation d'indices textuels épars. Ceux-ci étaient accrus par la lecture de récits longs¹ : le travail de la mémoire rendait parfois problématique la mise en œuvre de processus de lecture pourtant assez bien maîtrisés sur des textes courts. Il y avait là, semble-t-il, un « grand écart » difficile à réaliser pour les élèves en dépit d'un entraînement sur des textes courts : la lecture longue présupposait la sélection et la mémorisation d'informations plus nombreuses, la mise en relation d'indices plus épars, la construction plus complexe d'un sens global... (Grossman, 1999). Mais les obstacles provenaient aussi de la perception brouillée des modes de lecture propres à la lecture littéraire : un rapport inadéquat à la fiction se manifestait, par exemple, dans l'incapacité de certains lecteurs à s'interroger sur la fiabilité du narrateur ou dans leur difficulté à combiner posture de collaboration et posture de méfiance. Je reviendrai dans le point suivant sur la question de l'opportunité d'un travail sur des textes littéraires, notamment résistants, à des fins d'aide aux élèves en difficulté de compréhension.

La recherche longitudinale révèle aussi des difficultés de lecture générées par le contexte, plus précisément par les tâches et les démarches de lecture proposées à l'école, notamment dans le cadre de notre programme d'intervention. Ces difficultés étaient particulièrement saillantes chez les lecteurs identifiés comme relevant du 1^{er} profil de lecteurs en difficulté (caractérisé par des microprocessus peu automatisés). Ce sont là des difficultés dont je n'avais pas soupçonné l'ampleur au commencement de la recherche : à mon avis, chez les lecteurs du 1^{er} profil, ces difficultés empêchaient l'activité de compréhension autant que ne l'empêchait le déficit dans l'identification des mots. Ces élèves ont eu à souffrir d'une forme d'opacité générée par certains dispositifs expérimentés dont ils ne percevaient ni le but ni le produit visé – ils se méprenaient ainsi sur la nature du dialogue avec un pair dans le journal de lecture, étaient mis en défaut par des items à formulation complexe dans un questionnaire et identifiaient mal l'objet des anticipations sollicitées à partir d'une 1^{re} de couverture... Le brouillage affectait la perception de la tâche, des buts de celle-ci, des apprentissages visés à travers elle et des relations éventuelles entre les sous-tâches qui la constituaient. Il était renforcé par la mise en œuvre de dispositifs peu habituels, tant pour l'élève que pour l'enseignant : les moments de « retour réflexif » sur une activité de lecture donnée ont notamment été interprétés comme une occasion de donner un avis ou d'exprimer son sentiment à propos d'une tâche, plutôt que comme un moment

¹ Ce qui explique sans doute en partie le choix, posé par de nombreux enseignants conscients de la nécessité de développer la capacité des élèves à lire des récits longs, de réserver les textes longs pour le travail de l'élève à domicile. Evidemment, cette option prive les élèves de l'accompagnement dont ils ont besoin pour réussir cette activité, ce passage difficile.

d'apprentissage à part entière destiné à structurer des connaissances sur les textes littéraires, sur l'acte de lecture et sur les stratégies de compréhension/interprétation. *In fine*, il semble que les élèves en difficulté de lecture suivis dans le cadre de cette étude aient bien eu à souffrir çà et là de certaines tâches de lecture qui gênent l'accès, sinon à la compréhension, à tout le moins, à la manifestation de la compréhension. Ainsi, l'absence de perception et, sans doute, d'explicitation des finalités assignées aux tâches, des objets de savoir à construire et des opérations nécessaires pour les construire empêchait les élèves d'interpréter adéquatement des tâches scolaires – ceci ajoutait des difficultés à celles impliquées par les opérations de lecture elles-mêmes. J'y reviendrai dans le point suivant, consacré à l'accompagnement des élèves en difficulté de lecture.

Enfin, la recherche débouche sur le constat de difficultés imputables aux lecteurs. La typologie des difficultés de lecteurs élaborée dans la première partie de la thèse comportait la plupart des difficultés récurrentes rencontrées par les lecteurs de l'échantillon et rendait compte des relations étroites qui s'établissaient, pour un même sujet, entre différentes catégories de difficultés. Les difficultés qui relevaient de la première catégorie, relative au déficit de familiarisation, de clarification et d'autorégulation, étaient attestées au sein de l'échantillon de sujets, de manière diverse tant en début qu'en cours d'intervention. De manière générale, les élèves étaient peu familiarisés au livre et à son univers, aux textes littéraires (notamment de type « résistants ») et aux modes de lecture qu'ils impliquaient – et cela en dépit d'un environnement de lecteur et d'un rapport globalement positif aux livres (comme l'attestaient les réponses au questionnaire « Quel lecteur es-tu ? » et les propos tenus lors de l'entretien de début de recherche). Les élèves qui figuraient parmi les plus mauvais compreneurs, principalement ceux qui relevaient du premier profil, conservaient des représentations erronées sur l'activité de lecture (relatives, principalement, au rôle du décodage et à l'importance des unités lexicales), alors que celles-ci sont en principe remplacées par d'autres à cet âge, plus centrées sur l'activité de compréhension. En outre, chez ces lecteurs les plus fragiles, ces représentations partielles et/ou erronées paraissaient particulièrement ancrées, à tel point qu'il s'est révélé difficile de les faire bouger, même au terme de deux années. Quant au déficit d'autorégulation, celui-ci caractérisait l'ensemble des sujets en début de recherche. Ces trois difficultés ont eu, pour implication sur les lecteurs, une connaissance lacunaire, brouillée des opérations qui conditionnaient la compréhension des textes ou, à tout le moins, une incapacité à mettre ces opérations (processus et stratégies de lecture) en œuvre de manière flexible. On touche ici aux difficultés qui faisaient l'objet de la deuxième catégorie de la typologie. Certains élèves, essentiellement ceux du premier profil, se caractérisaient en début de programme par une insuffisante automatisation des microprocessus, qui les empêchait de libérer suffisamment d'énergie attentionnelle pour

l'activité de compréhension. Mais ils rencontraient aussi, comme les autres sujets de l'échantillon, un déficit spécifique de compréhension. Selon les élèves, ce déficit pouvait affecter la sélection, la mémorisation et la mise en relation des informations ou des indices importants ; l'anticipation ; l'inférence (locale ou globale) ; l'intégration dans une représentation mentale unifiée ; le contrôle de la lecture en cours et la mise en œuvre de stratégies de lecture guidées par le texte ou le contexte. Les élèves du deuxième profil avaient pour particularité de peu saisir les liens sous-jacents ; ceux du troisième profil, de comprendre trop globalement, sans véritable attention aux segments textuels et ceux du quatrième profil, de verbaliser avec peine leurs démarches ou de justifier difficilement, par un retour circonscrit au texte, leurs propositions interprétatives. Enfin les élèves de l'échantillon rencontraient à des degrés divers le déficit d'estime de soi ou de sécurité lectorale qui faisait l'objet de la troisième catégorie de difficultés – celles-ci étant en partie générées par l'incapacité à comprendre les textes ou à réaliser les tâches de lecture proposées à l'école. Les élèves qui avaient le plus à souffrir de ce déficit relevaient du premier profil ; du coup, ils rencontraient aussi des problèmes de persévérance dans les tâches de lecture et paraissaient peu motivés – ces constats rejoignent les travaux de Rolland Viau qui ont montré à quel point la perception, par le sujet, de sa compétence dans l'accomplissement d'une tâche détermine, avec d'autres facteurs, l'engagement cognitif et la persévérance dans cette tâche (Viau, 1999 : 31).

En somme, l'analyse des difficultés des sujets en début de recherche, menée au départ de plusieurs types de données complémentaires, a d'emblée révélé l'extrême hétérogénéité du groupe des « mauvais » lecteurs, déjà pointée dans plusieurs recherches, si l'on excepte une difficulté commune à l'égard de l'analyse introspective et de la verbalisation des procédures mentales.

Si la typologie des principales difficultés de lecture élaborée semblait constituer un outil global pertinent pour comprendre et pour analyser les difficultés de lecteurs particuliers au début du secondaire, celle-ci devait pourtant encore s'incarner dans divers portraits évolutifs de lecteurs, dans des trajectoires singulières. C'est notamment à la description des cheminements des lecteurs que je me suis attelée à travers cette recherche longitudinale. Les trajectoires ont été résumées dans la synthèse à l'issue de l'analyse des données des dernières séquences – la prudence commandait en effet de tresser et de croiser plusieurs données finales pour circonscrire les évolutions majeures des sujets. Bien entendu, déterminer des évolutions soulevait la question de savoir à partir de quand, à quels indices, à la lumière de quelles normes juger qu'il y avait évolution. J'aborderai, ci-après, cette question importante à propos de l'analyse des « résultats » et des « effets » des dispositifs

didactiques expérimentés. Revenons d'abord à l'identification des trajectoires suivies par les lecteurs.

Comme je l'ai précisé à l'issue de l'analyse des données de fin d'expérience, les élèves du premier profil connaissent des cheminements assez variables. Le déficit d'automatisation des microprocessus tend à se maintenir, sans amélioration, chez l'un des trois élèves de ce groupe ; mais il s'est très largement estompé chez un autre ; le troisième élève a progressé de ce point de vue, mais conserve une difficulté qui se traduit par une oralisation lente et peu précise, sans desservir l'activité de compréhension – cet élève progresse en effet significativement dans ce domaine. Ce groupe d'élèves est, en outre, celui qui a le plus maille à partir avec la perception du sens des tâches de lecture, des attendus et des apprentissages en cours : cette difficulté se traduit par un manque de persévérance ou par un « rapport de conformité » aux consignes, pour reprendre l'expression de Stéphane Bonnéry (2007). Les élèves de ce premier profil rencontrent en conséquence des difficultés à manifester leur compréhension, à fortiori au sein de médiations écrites formalisées. Ce sont eux aussi qui apparaissent les moins « réassurés » dans leur rapport à la lecture.

Les élèves du deuxième profil sont en évolution à tous les points de vue : non seulement, le déficit dans l'effectuation des liens sous-jacents et dans le traitement des inférences a été comblé, mais on note une familiarité plus grande avec les postures de la lecture littéraire et une plus grande flexibilité dans leur adoption. Les représentations de ces élèves à propos de l'acte de lire se sont sensiblement ajustées et complexifiées.

Les élèves du troisième profil se caractérisent par des trajectoires assez différentes : le déficit de prise en compte des indices textuels pour corriger les débordements ou les errements d'une compréhension trop globale est comblé chez deux lectrices sur trois, mais il se maintient chez l'une d'elles. L'activité de lecture ne s'est que partiellement clarifiée chez ces élèves.

Enfin, les élèves du quatrième profil connaissent une évolution tout à fait significative dans leur capacité à justifier leurs propositions au départ d'indices textuels précisément sélectionnés, mais aussi dans leurs connaissances et leurs représentations de l'activité de lecture. Les avancées sur le plan de la métacognition s'accompagnent chez ces élèves d'une évolution de la compréhension et de la capacité à manifester cette compréhension.

En définitive, les trajectoires des élèves sont aussi variables que ne l'étaient les profils de difficulté au départ. Le premier profil connaît la progression la moins marquée. Les élèves les plus en difficulté en début d'intervention semblent ainsi progresser moins significativement que les autres. Une hypothèse explicative, que j'emprunte aux travaux que Martine Rémond a conduits à plus grande échelle, peut être avancée à ce propos : ces

élèves sont ceux qui souffrent le plus d'un brouillage cognitif sur la nature et la visée des tâches comme sur l'activité de lecture elle-même – peu de connaissances métacognitives semblent disponibles au départ, ce qui freinerait la progression (Rémond, 2001). Cette hypothèse mériterait d'être vérifiée à l'occasion de recherches ultérieures. À l'inverse, les élèves du quatrième profil, celui des lecteurs presque confirmés, mais présentant une difficulté à l'égard de la métacognition, connaissent sous l'influence d'un programme d'entraînement centré prioritairement sur ces compétences-là, une forte progression tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de la métacognition. Cet entraînement à visée métacognitive profite en outre assez clairement aux élèves du deuxième profil, et, de façon plus variable, aux élèves du troisième profil.

En conclusion, sur le paradigme herméneutique, cette recherche doctorale pourrait bien avoir contribué, certes modestement, à l'appréhension des conduites des élèves à l'égard des textes littéraires, ainsi qu'à l'analyse des difficultés de lecture et de leur évolution durant les deux premières années du secondaire. De ce point de vue, le format de la recherche – une étude qualitative longitudinale, avec un échantillon de sujets restreints – me semble avoir joué un rôle important : il a permis de concrétiser le projet de saisir aussi loin que possible les trajectoires développementales des lecteurs. La mise en œuvre d'une grille d'analyse stable et d'instruments spécifiques aux différentes dimensions du programme d'intervention fait aussi figure de choix pertinent par rapport aux objectifs visés. L'analyse que j'ai ainsi menée révèle une grande variété : chaque élève se caractérise par un rapport particulier à l'écrit et aux textes littéraires, par un mode de conduite sous-tendu par une cohérence que j'ai cherché à mettre en évidence. Peu à peu, des logiques se sont dégagées et des explications, sous la forme d'hypothèses interprétatives, ont pris naissance. L'observation longitudinale des sujets de l'échantillon me permet à présent d'amorcer une *re*-théorisation des principes qui ont présidé à la conception de l'intervention.

2. Accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire

Esquisser les portraits des lecteurs en difficulté qui constituaient l'échantillon de sujets de cette recherche conduisait assez naturellement à fixer des objectifs à poursuivre en termes de modification du « rapport à » la lecture, de développement de l'engagement et des performances, de perception de soi ou de sécurisation... Ceci relevait du second volet de cette recherche, au sein duquel a pris place la recherche-action. Concevoir des démarches qui puissent permettre de rencontrer les objectifs mentionnés ci-dessus apparaissait comme une entreprise complexe : il s'agissait en effet de faire acquérir des comportements, des

stratégies, des représentations qui ne faisaient pas partie du répertoire initial de l'élève, de sorte que celui-ci puisse progressivement construire, seul et en groupe, le sens d'un texte, y réagir, l'apprécier de façon personnelle.

Revenons tout d'abord aux objectifs d'apprentissage visés à travers ce programme de recherche-action. En relation avec les postulats de la recherche, les enseignantes partenaires et moi-même avons décidé de mettre en place un programme de remédiation multidimensionnel, qui privilégierait la diversité des modalités d'aide. Dans sa conception, ce programme devait faire une large place aux composantes cognitives et métacognitives de la lecture (enseignement des stratégies de compréhension, clarification de l'activité de lecture et de sa propre activité de lecteur) par le recours à des tâches et à des supports de lecture spécifiques (notamment des textes « résistants », des scènes de lecture et des fictions métanarratives). Mais il devait aussi prendre en compte les composantes culturelles et sociales de la lecture : la lecture littéraire était privilégiée afin de favoriser l'acculturation à l'écrit, le développement cognitif, la motivation à l'égard de la lecture et, dans certains, la (re)construction de soi ; les interactions sociales étaient recherchées en ce qu'elles paraissaient pouvoir susciter la problématisation des textes (littéraires), et les tâches proposées se voulaient stimulantes, signifiantes et intégratives. Trois axes d'action prioritaires ont, en outre, été sélectionnés : la familiarisation avec le livre et son univers, la construction du sens et l'interprétation et, enfin, la métacognition, qui dirige l'ensemble de l'activité du lecteur. Les effets des dispositifs conçus étaient attendus à trois niveaux : la réassurance des lecteurs, leur engagement à l'égard de l'activité de lecture et leurs performances en compréhension.

Il s'agit à présent de rendre compte de façon plus générale des « effets constatés » au fil de l'expérience – ce faisant, je cherche à passer au stade de la « représentation conceptualisée » évoquée dans l'introduction générale (Dumortier, 2007 : 23). Celle-ci permet simultanément de mettre en lumière les dispositifs, les modes d'accompagnement, les « réponses didactiques » qui, parmi ceux mis en place, paraissent les plus porteurs et gagneraient à être essayés dans d'autres contextes, au sein de recherches ultérieures (dont les « formats » diffèreraient éventuellement de celui de la recherche-action). Bien entendu, les éventuels progrès des sujets ne sont aucunement généralisables ; mais leur analyse permet de formuler des hypothèses sur les conditions d'une éventuelle efficacité d'interventions données, innovantes ou non.

Un telle entreprise présuppose toutefois de s'interroger préalablement sur des notions telles que celle de « résultat » ou d'« impact positif » dans les recherches en didactique de la lecture littéraire. S'il ne s'agit pas d'ouvrir ici un débat méthodologique qui dépasse largement le cadre de cette thèse de doctorat, il n'est sans doute pas vain de poser

néanmoins la question : qu'est-ce qui peut être considéré comme un « bon résultat » dans la recherche en didactique, plus précisément en didactique de la lecture littéraire ? Ou encore, quel phénomène peut prétendre à la qualité de « progrès » ? A quoi mesure-t-on les progrès ? Ne sont-ils pas parfois (souvent ?) le fruit du hasard ? N'est-ce pas la norme, fixée notamment par les chercheurs eux-mêmes, qui détermine essentiellement l'obtention d'un résultat dit significatif ou le « constat » d'un progrès ?

Outre la difficulté qu'il y aurait très probablement à démontrer expérimentalement la validité d'interventions données dans le domaine de la lecture littéraire sans porter atteinte à la nature complexe, protéiforme, singulière de l'objet, l'on peut aussi s'étonner, avec Jean-Louis Dumortier, de la possibilité, pour les recherches, de prouver dans un intervalle de temps restreint, voire simultanément dans des lieux différents, « à peu près tout et le contraire de tout en scotomisant des variables de l'action ou en montant certaines d'entre elles en épingle » (Dumortier, 2007 : 24). Dans une réaction à l'option privilégiée par Roland Goigoux de mesurer les recherches à leur capacité d'améliorer les apprentissages évalués par l'institution scolaire (en particulier ceux des élèves en difficulté), Thérèse Thévenaz-Christen (2007) avance que l'efficacité ne se mesure pas seulement par rapport aux apprentissages des élèves, mais également, de manière élargie, « en prenant en compte la pertinence des objets à enseigner du point de vue d'une cohérence interne à la discipline scolaire » (Thévenaz-Christen, 2007 : 25)². Ceci passe, crois-je, par la prise en compte de la nature des objets enseignés. En l'occurrence, dans le cas de la lecture littéraire, et dans le cadre de l'interprétation des données issues de cette recherche, j'ai considéré que les déplacements, les évolutions devaient être identifiés de deux façons complémentaires : de manière externe, en référence aux « normes » attendues (déterminées ne fût-ce qu'implicitement dans les dispositifs expérimentés, dans les questionnaires et dans les autres médiations de la lecture, mais également dans les modèles théoriques de l'acte de lire conçus pour être opératoires sur le terrain des pratiques scolaires) ; et de façon interne, par « les observés » (c'est-à-dire les élèves) eux-mêmes qui, dans le cadre des entretiens mais aussi des moments de « retour réflexif » sur les activités menées, étaient amenés à pointer les « progrès » qu'ils avaient le sentiment d'avoir réalisés en lecture au fil de l'expérience, à dresser des « bilans de savoirs » réguliers. Adoptant cette double posture dans l'identification des déplacements des sujets, j'ai cherché, non pas à « constater » à des fins de *démonstration* - les données étant tout sauf transparentes – mais à interpréter « prudemment et avec systématique » des données (partiellement infléchies) dans une *visée compréhensive* (Thévenaz-Christen, 2007 : 25). Ces interprétations n'ont de validité qu'en

² Et la chercheuse de conclure : « La validité des propositions didactiques est à mesurer avec des méthodes éprouvées et reconnues, internes à la discipline de recherche. Menée à l'échelle internationale par des équipes didactiques ancrées dans différents pays, la recherche didactique gagnerait en systématisme et en crédibilité ». (Thévenaz-Christen, 2007 : 26)

référence au contexte précis de cette recherche-action, mais peuvent avoir de la valeur pour « penser », comprendre d'autres situations d'enseignement-apprentissage de la lecture au début du secondaire en contexte de difficulté. La qualité de ce dispositif de recherche se mesure alors principalement au gain herméneutique second (lié au type d'interprétation), lequel dépasse sans doute le gain pragmatique premier.

Ces remarques liminaires posées, abordons à présent l'analyse globale des effets produits sur les élèves par les dispositifs mis en œuvre dans le cadre de la recherche-action.

- 2.1. Retour sur un premier postulat de la recherche : la lecture littéraire peut contribuer à remobiliser les lecteurs en difficulté

La fiction semble tout d'abord confirmée dans son rôle d'enrôlement des élèves dans la lecture. Le corpus constitué, les conditions de lecture et les dispositifs proposés devaient favoriser l'implication des élèves dans les textes lus, ainsi que solliciter leur activité appréciative. Certains élèves semblent avoir davantage pris conscience des profits symboliques qu'ils pouvaient tirer de la lecture de la littérature – ceci n'impliquant pas que ces élèves soient devenus des « gros » lecteurs. En ce sens, il me semble que les textes littéraires n'ont pas été réduits au rang de « prétextes » à de l'entraînement métacognitif.

Relativement aux différentes « catégories » de textes exploités dans le cadre des dispositifs de la recherche-action, il apparaît que la fictionnalisation d'expériences de lecteurs (dans des textes métanarratifs, des scènes et images de la lecture) constitue une alternative didactique intéressante à l'explicitation ou à l'analyse au départ de l'action propre pour amener les élèves à construire des connaissances sur la lecture et à développer la conscience des stratégies efficaces pour comprendre les textes. Les textes résistants, qui constituent un autre type de textes littéraires particulièrement exploités dans l'intervention, semblent avoir favorisé quant à eux l'adoption d'une double posture de collaboration et de méfiance. En outre, ils ont soutenu le développement progressif d'un « rapport à la fiction » propice à la pratique du jeu de la lecture littéraire et ont facilité la mise au jour de certains fonctionnements textuels (notamment des difficultés posées par les textes à leurs lecteurs, ce qui contribue à déculpabiliser ces derniers) et de procédures de résolution des obstacles à la compréhension/interprétation. Ils ont contribué au développement de certains processus de lecture (en particulier l'inférence). Enfin, ils ont joué un rôle favorable à l'engagement dans la lecture et dans les échanges. Bref, les textes résistants semblent avoir contribué grandement au développement de la métacognition et de l'implication chez les sujets suivis dans cette étude.

Ces effets positifs paraissent toutefois conditionnés, notamment par le recours aux interactions tant avec les pairs qu'avec l'enseignant. En effet, la persévérance dans la lecture et le traitement des données inférentielles reposent, outre sur la brièveté des textes qui permet de limiter les problèmes de mémorisation dans un premier temps, sur les échanges avec les pairs et avec l'enseignant.

- 2.2. Retour sur un deuxième postulat de la recherche : l'aide aux lecteurs en difficulté passe par une clarification, pour l'apprenant, de l'activité de lecture et de ses propres procédures pour donner sens aux textes

Les moments de « retour réflexif » ont eu, globalement, un effet bénéfique : plusieurs élèves manifestent, en discours et en actes, des représentations (en partie) clarifiées en fin d'intervention – mais pas aussi étendu qu'escompté. La régularité de ces moments est un facteur de cette « efficacité ». Ces moments ont contribué à la clarification de la nature de l'activité de lecture dans la mesure où ils ont permis d'identifier des difficultés de lecture et, en regard de celles-ci, des procédures qui permettent de les dépasser. Plus ponctuellement, ils ont favorisé le développement de connaissances sur le livre (notamment celui de « petits » savoirs qui manquent aux lecteurs les plus fragiles). Ils sont apparus nécessaires à l'ancrage et à l'appropriation durables de la modélisation de l'acte de lire. Reste le problème de la perception du sens de ces moments et des apprentissages visés à travers eux, tant par les élèves que par les enseignants.

L'activité de modélisation progressive (prise en charge à l'occasion de deux séquences différentes dans le dispositif) a débouché sur la conception d'un modèle conçu pour devenir opératoire en tant qu'outil pour penser sa propre activité de lecture. Dans sa dernière version, la plus aboutie, le modèle sera finalement élaboré et restructuré par l'équipe de recherche-formation. Le haut degré d'abstraction ainsi que les obstacles occasionnés par la nécessité de mobiliser des souvenirs d'activités de lecture antérieures ont rendu cette démarche inaccessible aux élèves. En outre, cette activité trouve son sens dans la possibilité d'un transfert ultérieur. Or celui-ci s'est peu opéré, spontanément et explicitement du moins.

Les tâches d'introspection, des écrits réflexifs pour l'essentiel, ont débouché sur des bénéfices plus nettement perceptibles. Ces tâches ont enrôlé l'ensemble des élèves et leur ont visiblement permis d'amorcer la construction d'une image d'eux-mêmes en tant que lecteurs. Les élèves avaient pris – au sens de « contrôle » d'une tâche, lequel est l'un des facteurs de la motivation selon Viau (1999) – sur l'activité de rédaction d'un autoportrait de lecteur dans la mesure où ils pouvaient s'appuyer sur un jeu d'analogie à l'égard d'autres

lecteurs, empruntés à la fiction. L'autobiographie, parce qu'elle bénéficiait de l'effet cumulatif des activités antérieures, a particulièrement favorisé, chez les sujets, une perception déculpabilisée de leur rapport à la lecture et une représentation clarifiée de leur histoire personnelle de lecteur/lectrice.

L'impact éventuellement positif des interventions à dimension métacognitive semble corrélé à l'alternance entre démarche introspective individuelle et explicitation collective des observations, ainsi qu'à l'étayage précis de l'enseignant pour rendre perceptibles les apprentissages spécifiques qui se jouent à travers elles.

- 2.3. Retour sur un troisième postulat de la recherche : l'aide aux lecteurs en difficulté passe par une clarification, pour l'enseignant, des dispositifs de problématisation des textes et d'évaluation de la compréhension/interprétation

2.3.1. Des dispositifs pour problématiser les textes

Tout d'abord, l'alternance entre la pratique de la lecture comme acte global, le plus souvent finalisé, et le travail, plus local, d'une opération de lecture particulière, isolée pour être amenée à la conscience, explicitée et entraînée spécifiquement, semble avoir eu un impact positif sur le plan de la perception de la nature de l'activité de lecture.

L'efficacité des dispositifs de lecture mis en œuvre a sans doute reposé en partie sur l'alternance d'exploitations en cours de lecture et au terme de la lecture. Certains des dispositifs ont paru particulièrement adéquats pour stimuler l'attention des lecteurs aux indices du texte – attention déficitaire chez les lecteurs du troisième profil – et pour développer la conscience du caractère cyclique de la lecture en tant que processus. Plus précisément, c'est souvent la combinaison de deux dispositifs différents, proposés sur un même texte, qui s'est révélée porteuse, notamment parce que les limites de l'un peuvent être compensées par l'autre : il s'est avéré bénéfique d'associer à une démarche de dévoilement progressif d'un récit (proposée une fois que les anticipations peuvent être cadrées par des indices du texte), une activité de lecture rétroactive (cette dernière permettant éventuellement de corriger les « sur-interprétations ») ou de prolonger une activité de conception d'un scénario de fin (laquelle peut avoir des effets négatifs principalement sur les lecteurs du troisième profil) par une tâche de reformulation de l'interprétation finale. Autre tandem qui, dans les dispositifs d'aide aux lecteurs en difficulté, a semblé pertinent : le recours simultané aux échanges de classe et aux écrits de travail individuels. Arrêtons-nous un instant sur ces deux « outils ».

Du côté des interactions, le dialogue des élèves autour du texte a vigoureusement stimulé l'attention des élèves aux indices du texte, mais il a aussi incité ces derniers à opérer les vérifications dont ils ne ressentaient pas le besoin pour eux-mêmes (ces vérifications paraissaient particulièrement nécessaires aux élèves des deuxième et troisième profils). Ainsi, les échanges de classe ont, plus d'une fois, favorisé le déploiement multiple du dialogue solitaire du lecteur avec le texte. Cette pratique régulière s'est traduite par un développement des « comportements de discussion » des élèves : ceux-ci se sont révélés davantage capables, progressivement, de partager leurs impressions et leurs hypothèses de lecture, ainsi que de coconstruire et de faire évoluer leurs interprétations. Plus précisément, j'ai mis en évidence six fonctions prises en charge par les échanges autour des textes : ceux-ci aident à mettre en relation des éléments du texte, à réaliser les inférences requises, à identifier les lieux de résistance ou d'indétermination ainsi que les difficultés rencontrées ; ils favorisent aussi l'adoption d'une double posture de participation et de distanciation, le déploiement et la confrontation d'hypothèses de lecture, la reformulation et la clarification (pour soi comme pour d'autres) ainsi que, pour l'enseignant, la régulation du dispositif d'enseignement-apprentissage. Ces effets bénéfiques des interactions sur la compréhension/interprétation, sur l'engagement et sur la métacognition paraissent toutefois conditionnés par plusieurs paramètres : une problématisation individuelle préalable du texte par écrit – les écrits de travail personnels vont nourrir la problématisation collective et aider ensuite à la réappropriation de la parole collective – mais aussi la perception des finalités assignées aux échanges, notamment grâce à un étayage constant de l'enseignant pour centrer l'attention des élèves sur les apprentissages visés par les interactions, et l'instauration d'un sentiment de sécurité lecturale suffisant pour permettre à l'élève de prendre part à la discussion.

A côté des échanges entre pairs, d'autres types d'interactions se sont avérés particulièrement bénéfiques au développement de l'engagement, de la clarté cognitive et de la compréhension de certains lecteurs de l'échantillon : ce sont les interactions avec l'adulte (dans le contexte de la recherche, des entretiens en face à face ont eu lieu avec la chercheuse, mais des moments de dialogue avec l'enseignante, principalement à l'écrit dans le journal de lecture, ont aussi été mis en place). Plus précisément, l'entretien de type métacognitif à propos d'un texte que l'élève a lu et a cherché à comprendre semble avoir favorisé la problématisation de ce texte, (notamment en développant la conscience de la nécessité de prélever une diversité d'indices et d'opérer des vérifications), accru l'engagement des élèves par rapport au texte, contribué à réassurer et à clarifier les représentations de l'activité de lecture (celle-ci apparaît comme un processus de nature évolutive, qui présuppose d'abord de ne pas (tout) comprendre, de « se tromper » pour

évoluer, à travers diverses représentations mentales provisoires, vers une compréhension unifiée). En somme, l'étayage de l'adulte, qui cherche à comprendre les conduites de lecture d'un élève sur un texte précis, favorise la conscience des procédures efficaces pour comprendre. Notons également que cet entretien manifeste, pour l'élève lui-même, l'existence d'une forme de cohérence interne propre à toute tentative de compréhension : le maître (ou le chercheur) ne cherche plus à débusquer les erreurs, mais à appréhender les logiques compréhensives que mobilise le lecteur dans sa tentative de faire signifier le texte. Au final, on pourrait ainsi juger pertinent de développer, chez les élèves en difficulté de compréhension au début du secondaire, trois formes complémentaires de dialogues autour du texte : celui de l'élève seul, celui de collectifs d'élèves, celui de l'élève et de l'enseignant en tête à tête.

Comme je l'ai montré à plusieurs reprises dans les analyses conduites au départ des données de la recherche-action, les écrits de travail – divers textes personnels réalisés en cours et au terme de la lecture – ont exercé, en interaction avec les échanges, un effet bénéfique sur le développement de la compréhension chez les sujets suivis. Certes, j'ai pu observer chez certains lecteurs une difficulté récurrente dans l'activité de verbalisation écrite de la compréhension, en particulier s'il s'agit de reformuler ou de justifier une proposition de lecture. Mais, en dépit de ces obstacles qu'il importe de ne pas méconnaître, certains écrits d'accompagnement de la lecture ont amené les lecteurs à questionner le texte, mais aussi leur lecture du texte et leur ont ainsi permis de rendre plus intelligible, pour eux-mêmes, leur propre activité de compréhension. Je pense en particulier au journal de lecture qui, parce qu'il comportait une diversité de traces prises à des moments différents de la lecture, a clairement manifesté la nature évolutive de la compréhension. Cet écrit, comme je l'ai mentionné ci-dessus, offre un matériau pour dialoguer collectivement avec le texte et soutient l'activité de réappropriation personnelle de la parole collégiale. Du point de vue des écrits de travail, les observations réalisées dans le cadre de cette recherche laissent penser qu'en cours de lecture, les écrits de travail gagnent à rester souples, peu contraignants dans leur forme et dans leurs consignes, ouverts et récursifs (plusieurs occasions de produire un même type d'écrit accroissent les chances de se l'approprier).

Enfin, les dispositifs didactiques mis en œuvre impliquaient non seulement des modes de lecture ou de problématisation des textes, mais également un certain nombre de tâches. Relativement aux tâches, les dispositifs avaient sans doute pour atout d'alterner entre des tâches plus centrées sur les attitudes de compréhension (des tâches de reformulation, telle la table des matières commentées...) ou d'interprétation (des tâches de production d'hypothèses...) et des tâches qui stimulaient les attitudes d'implication et d'appréciation (telle la tâche de présentation d'un roman pour le catalogue d'une maison d'édition...). Il a

aussi semblé pertinent, pour les lecteurs les plus fragiles de l'échantillon, de décomposer certaines tâches globales, certaines médiations de la lecture qui s'apparentaient à des genres relativement normés. A plusieurs reprises, j'ai constaté que l'accompagnement du travail progressif de reformulation globale du sens d'un récit conditionnait la possibilité pour l'apprenant d'entrer ensuite dans une exploitation plus élaborée de la lecture (ce fut le cas du classement des découvertes engrangées sur les textes littéraires, préalable incontournable à la modélisation ultérieure de l'activité de lecture). En outre, des comportements ou des « gestes » de lecteur, tels par exemple ceux qui président au choix personnel d'une lecture dans un espace documentaire, ont, pour ces lecteurs-là, été isolés, fût-ce de manière un peu artificielle, afin d'être amenés à la conscience, puis développés par les lecteurs.

Les tâches de lecture les plus porteuses ont été réitérées : la stabilité des formats a permis de clarifier les attendus des tâches et de renforcer l'estime de soi par l'expérience de la réussite. Bien entendu, ce renouvellement d'une même tâche ne va pas sans soulever la question de l'équilibrage des apprentissages et de leur planification temporelle, le temps de classe n'étant pas extensible à loisir.

Au terme de la lecture, les médiations stimulantes, assimilées à un projet à réaliser, ont favorisé l'engagement des élèves et stimulé leur envie de se parler du texte et d'en parler aux autres. L'inconvénient est que, bien souvent, ces médiations-là impliquent un cadrage plus étroit et une certaine standardisation de la tâche (en raison du prérequis relatif à la maîtrise de normes, notamment génériques). Le cumul d'opérations cognitives de haut niveau impliqué par certaines médiations finales (notamment la page de catalogue) a mis plusieurs lecteurs en difficulté et les a empêchés de manifester (toute) leur compréhension ou (toute) la finesse de leur interprétation du texte. Ainsi, certaines des tâches expérimentées dans cette recherche ont pâti d'un manque d'explicitation des visées ou d'un degré de standardisation trop élevée (au nom du caractère « stimulant » de productions qui rejoignent des formes socialisées). D'autres, cadrées de façon diffuse, ont posé des problèmes de centration de l'attention en amont, mais ont parfois favorisé l'implication subjective des lecteurs dans les textes. Standardisation et cadrage semblent donc à penser dans des relations d'équilibrage réciproque et dans un souci de progressivité.

2.3.2. Des dispositifs pour évaluer la compréhension/interprétation

On avait postulé en début de recherche, notamment à l'issue de la recherche exploratoire, l'intérêt de concevoir des outils de recueil de données exploitables simultanément à des fins de recherche, par le chercheur, et à des fins de diagnostic et, plus généralement, d'évaluation, par l'enseignant. Cette ambition ne garantissait ni la pertinence de ce choix ni

sa faisabilité : les enseignantes verraient-elles dans ces instruments des outils pertinents et opératoires ?

Bien entendu, l'analyse de l'appropriation d'instruments didactiques par les enseignantes ne fait pas partie des objectifs de cette recherche – le poursuivre aurait exigé de mettre en place une méthodologie beaucoup plus rigoureuse pour pouvoir prétendre à analyser le développement professionnel des enseignantes ainsi placées en situation de genèse instrumentale. De surcroît, le caractère « collaboratif » de la recherche semblait peu compatible avec cette visée : comment les enseignantes auraient-elles pu se sentir « partenaires » de la recherche tout en sachant que leur activité faisait l'objet d'une observation et d'une interprétation ? Pourtant, il me semble utile de dire quelques mots de la relation des enseignantes partenaires aux outils d'observation conçus dans le cadre de la recherche. Ainsi, la grille de suivi des élèves retenus, conçue pour observer régulièrement les modes d'appropriation des textes par les apprenants, a d'abord paru complexe et difficilement mobilisable. Mais, si l'on observe les notes personnelles prises par les enseignantes lors de la séquence consacrée, en fin d'intervention, à l'accompagnement de la lecture longue, on constate que cette grille a véritablement été intégrée comme instrument de pensée et qu'elle a sans doute contribué à outiller la démarche d'observation des comportements de lecture des élèves. Cette grille de suivi, stable au fil de l'ensemble de l'intervention, a permis de développer une forme de systématisme des observations.

De même, les tâches proposées dans le cadre des différents dispositifs mis en œuvre se sont avérées utiles tant au développement des compétences des lecteurs qu'au recueil d'informations exploitables par le chercheur : les visées de la formation et celles de la recherche paraissent ainsi pouvoir être rencontrées par le choix de tâches identiques. Plus précisément, certaines de ces tâches – l'entretien métacognitif, le journal de lecture, les écrits introspectifs, les verbalisations orales et les diverses traces écrites collectées en cours de lecture... – se sont révélées plus pertinentes, pour recueillir des données sur la compréhension des élèves, que le questionnaire sur les pratiques de lecture, qui souffre trop des biais liés à la désirabilité, ou que le questionnaire réflexif « Ma façon de lire "Loup-Garou"... », qui préoriente trop le discours que l'élève tient sur ses propres procédures. Le questionnaire de lecture s'est toutefois avéré utile lorsqu'il était complété par des médiations plus « ouvertes » ou plus « globales » de la lecture et lorsqu'il comportait des items qui amenaient le sujet lecteur à faire part de son appréciation du texte, à reformuler de façon personnelle le sens global. Les reformulations personnelles finales, bien qu'elles présentent les limites que j'ai pointées concernant les médiations écrites et la gestion de l'activité résumante, se sont plus d'une fois avérées nécessaires pour débusquer des problèmes de

compréhension (particulièrement ceux qui se maintiennent à la fin de travail sur un texte) qui n'étaient pas apparus ailleurs.

Quant à l'analyse des données recueillies, elle gagne – c'est en tout cas à ce constat que me conduit cette recherche – à se construire au départ d'une multiplicité de données, pour un même lecteur, relatives à un même texte (cela permet d'estomper l'effet « tâche » dans la manifestation de la compréhension) et au départ d'une multiplicité de données, pour un même lecteur, relatives à plusieurs textes différents (cela permet d'estomper l'effet « texte » dans l'évaluation des compétences de lecture ou de l'engagement dans la lecture). Elle gagne aussi à mettre en relation les différentes composantes de l'activité du lecteur : la compréhension/interprétation, l'identification des mots, l'engagement, la métacognition et l'appréciation des textes – ceci afin d'éviter d'ériger trop vite une difficulté donnée au rang de « source unique » des faibles performances de lecture d'un élève.

Sur un plan praxéologique, cette recherche avait pour ambition de prendre appui sur l'analyse des difficultés de lecture pour orienter l'intervention pédagogique. Si le bilan de ce programme d'intervention apparaît globalement positif en raison, notamment, de la transformation de certaines représentations dans le sens d'une clarification, du développement de l'engagement (en termes d'implication), des performances et de la réflexivité, de l'émergence d'identités de sujets lecteurs et de sociabilités liseuses, ces développements ne concernent pas l'ensemble des sujets et paraissent encore très fragiles chez certains sujets – pourront-ils dès lors se maintenir sur un plus long terme ? Ainsi, il reste un sentiment de déception à l'égard de certains résultats concrets de l'intervention, notamment en relation avec la persistance de certaines représentations erronées, en dépit des nombreuses activités et démarches de clarification mises en œuvre. Ce sentiment n'enlève pourtant rien à la conviction, qui est davantage encore la mienne à l'issue de cette recherche-action, que de tels projets de recherche, qui donnent une place active aux enseignants pour porter dans les classes une innovation en accord avec leurs pratiques, mais aussi avec les habitudes scolaires des élèves, peuvent véritablement faire progresser tant la recherche que la formation.

3. Et s'il s'agissait de poursuivre ?

À l'issue de cette recherche doctorale, diverses perspectives me semblent susceptibles de faire avancer la recherche en didactique de la lecture à destination des élèves en difficulté au début du secondaire. D'une certaine façon, ces perspectives correspondent à des possibilités, qu'outre les suggestions d'aménagement déjà formulées dans les pages qui

précédent, la présente recherche aurait sans doute gagné à intégrer. Ainsi, il me paraîtrait pertinent :

- de s'interroger sur les modes possibles d'une plus large intégration de médiations orales de la lecture (lesquelles ont l'avantage de ne pas limiter le travail sur la compréhension en raison de compétences déficitaires dans la production d'écrits) et sur l'opportunité d'une reconfiguration de l'entretien métacognitif à des fins d'apprentissage (et non seulement à des fins de recueil de données) – il pourrait y avoir de ce côté des dispositifs innovants, utiles dans l'aide aux élèves les plus en difficulté, à penser et à expérimenter ;
- de questionner, pour mieux le comprendre, et d'outiller, pour le faciliter, le passage des lectures brèves aux lectures longues, que les élèves doivent être capables de mener au secondaire, mais que nombre d'entre eux peinent à réaliser ;
- de réfléchir aux voies qui pourraient être privilégiées dans l'aide aux lecteurs qui ne disposent pas de connaissances métacognitives suffisantes et disponibles pour tirer significativement profit d'un programme d'intervention centré sur la compréhension et sur la métacognition ;
- de penser les moyens de la prise en charge didactique, en articulation avec les dispositifs d'apprentissage de la lecture littéraire, du caractère disciplinaire de la lecture (supports et modes de lecture) propre à l'entrée au collège, qui donne particulièrement du fil à retordre aux élèves qui font leurs premiers pas dans cette scolarité avec des difficultés de lecture persistantes ;
- de conduire des analyses plus approfondies des difficultés professionnelles des enseignants face à la prise en charge des mauvais lecteurs en contexte « ordinaire » et de caractériser ce que devient l'activité enseignante lorsqu'elle s'exerce au départ d'instruments ou de programmes d'aide aux lecteurs en difficulté, à la fois pour mieux comprendre le fonctionnement de cette activité et pour affiner les réponses didactiques élaborées ;
- de réfléchir aux façons les plus pertinentes d'articuler les différentes composantes d'un programme de remédiation multidimensionnel et de construire des progressions possibles pour, tout à la fois, rejoindre les besoins hétérogènes des élèves et prendre en compte le contexte des « classes ordinaires ».

Contexte dont il faut bien reconnaître, à l'instar d'Elisabeth Nonnon, qu'il se caractérise par de nombreux dilemmes posés à l'activité enseignante : « prendre en charge les "mauvais lecteurs" dans l'ordinaire de la classe, dans l'ensemble des activités et pas seulement dans des exercices spécifiques en groupe de niveau », ce qui présuppose de « différencier en permettant à ces élèves un réel travail sans les isoler du travail commun et les priver des

contenus adaptés à leur âge [...], [de] les intégrer au groupe, mais sans les dispenser d'une activité autonome » (Nonnon, 2007 : 19).

Des défis auxquels aura à s'atteler la didactique de la lecture.