

Bulletin d'échanges et de formation continuée des professeurs de français

publié par le CEDOCEF des Facultés de Namur et par le CEDILL de l'Université catholique de Louvain

N° 13 - Juin 2007 -

SOMMAIRE

✚	Editorial	1
✚	Articles :	
	- Comment évaluer la lecture littéraire ?	2
	- Discours publicitaire et représentation de société	6
✚	Informations	
	- Le séminaire d'été du Cedocef : 22, 23 et 24 août 2007	10
	- Stage international d'été (FLE) : 30 juillet au 17 août 2007	12
	- Les journées Forfor : 21 et 25 janvier 2008	13
✚	Bulletins d'inscription	



Siège du CÉCAFOC Français
61, rue de Bruxelles - 5000 Namur

Direction : Jean-Paul Laurent
secrétariat : Michèle De Vos
michele.devos@fundp.ac.be
site : www.fundp.ac.be/lettres/cedocef/



14, place du Cardinal Mercier - 1348 Louvain-la-Neuve

Direction : Jean-Louis Dufays
dufays@rom.ucl.ac.be

site : www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/CEDILL/default.htm/

Éditorial

Fidèle à sa double mission de formation et d'information, ce 13^e *Bulletin d'échanges* est constitué de deux volets. Le premier comprend deux articles : l'un sur l'évaluation de la lecture littéraire et l'autre sur la fonction du discours publicitaire. Sont ainsi abordés, dans une perspective didactique, deux genres textuels — le fictionnel et le fonctionnel — qui, chacun à leur place, méritent l'intérêt du professeur de français. Pour leur différence, mais aussi pour l'effet d'attraction que l'un peut exercer sur l'autre. On sait l'importance de la lecture du texte de fiction, de l'attention à la littérature, pour jouir de « cette énergie profonde qui seule peut donner pleine ampleur et plein sens à l'apprentissage langagier »¹. On reconnaît aussi, aujourd'hui, l'intérêt pédagogique d'une approche des textes « utilitaires » perçus comme des « actes de discours » avec leur dimension idéologique et argumentative. Mais les outils linguistiques divers mis en œuvre pour l'approche d'un de ces genres peuvent se révéler utiles pour une meilleure compréhension de l'autre. Comme le « discours », la littérature aussi est « une forme particulière d'utilisation et d'expérimentation [...] de la langue »². De façon symétrique, il arrive au texte fonctionnel, comme le dit L. Spitzer, de faire partie d'une forme d'art « qui ajoute à tout ce qui est pratique et utilitaire, l'ornement du beau »³. Nous souhaitons, par les deux brèves contributions ci-après, nous inscrire dans cette voie d'enrichissement mutuel des textes et des méthodes.

La seconde partie de ce *Bulletin d'échanges* vous apportera quelques « nouvelles » concernant les journées de formation continue à venir. Sans aborder encore l'ensemble du programme 2007-2008 (nous le ferons en septembre lorsque les enseignants connaîtront leur horaire) nous insistons sur deux grands moments : le séminaire d'été des 22, 23 et 24 août prochains (au Cedocéf) et les journées *Forfor* des 21 et 25 janvier 2008, à Louvain-la-Neuve et à Namur. Le séminaire d'été est organisé dans le cadre de l'IFC : il relève de l'interréseaux. Le *Forum des formations disciplinaires* est mis sur pied par le Cecafof : il propose des journées « réseau ». Peut-être, vaut-il la peine de souligner l'intérêt de ces deux initiatives sur le plan de l'organisation des établissements scolaires ! Nous présentons aussi, comme l'an dernier, le « stage d'été » organisé, trois semaines durant, à Louvain-la-Neuve à l'intention des professeurs de français Langue étrangère.

Rappelons, pour terminer, la possibilité, moyennant certaines conditions⁴, pour les enseignants qui participent à nos formations, de décrocher un « certificat en didactique du français ».

Il nous reste encore à vous souhaiter une heureuse fin de trimestre et d'excellentes vacances, en attendant, peut-être le plaisir de vous rencontrer à Namur, en août.

Jean-Louis DUFAYS

Jean-Paul LAURENT
Frank WAGNER

¹ P. YERLÈS, *Enseigner la littérature : pour une axiomatique spécifique* in Luc COLLÈS et alii (sous la direction de), *Passions de lecture*, Bruxelles, Didier Hatier, 1997, p. 305.

² J.-M. ADAM, *L'argumentation publicitaire*, Paris, Nathan, 2003, p. 4.

³ L. SPITZER, *La publicité américaine comme art populaire*, in *Poétique* n° 34, p. 152.

⁴ S'adresser à J.-P. LAURENT, *Cecafof-Français*, Namur.

Comment évaluer la lecture littéraire ?

L'évaluation de la lecture est un gros enjeu de la classe de français. Est-il besoin de rappeler l'impact qu'ont eu et qu'ont encore à ce propos les enquêtes externes Pisa, la vaste enquête de Baudelot, Cartier et Detrez *Et pourtant ils lisent*¹, ainsi que les divers discours sociaux sur la « crise » de la lecture ? Ce type d'évaluation est également l'objet de diverses recherches pédagogiques et didactiques, souvent marquées par le cognitivisme².

Quelle lecture évalue-t-on cependant dans ces enquêtes ? Pour l'essentiel, la lecture fonctionnelle, celle des textes informatifs ou argumentés, et très peu la lecture « littéraire ». C'est là un choix discutable du point de vue des motivations des élèves et des enseignants, mais aussi du point de vue des pratiques scolaires et des contenus propres de la discipline « français », qui donnent au moins autant de place à la lecture de la littérature qu'à celle des textes fonctionnels.

Évaluer la lecture littéraire n'est pas pour autant chose aisée. Pour éclairer quelque peu cette pratique, je m'appuierai sur quelques travaux récents : un chapitre du livre *Pour une lecture littéraire*³, un chapitre du livre de J.-L. Dumortier *Lire le récit de fiction*⁴ et deux articles relatifs à la lecture à l'école primaire, dus aux plumes de P. Sève et de C. Tauveron⁵.

Quelles sont les dimensions évaluables d'une « lecture littéraire » ?

A priori, évaluer la lecture littéraire n'a rien d'une sinécure. P. Sève⁶ voit dans cette évaluation une triple difficulté :

- 1° « Le travail autour de la lecture littéraire vise l'interaction entre l'élève et le livre, interaction qui sollicite l'investissement le plus intime de la subjectivité de l'élève » : d'où la difficulté du regard normatif ;
- 2° « Une évaluation suppose des critères transférables d'une situation à l'autre, alors que la lecture littéraire suppose justement un travail sur la singularité de ce texte-là et de cet élève-là, dans ce moment-là » ;
- 3° « Le souci d'évaluer découpe des savoirs ou savoir-faire isolés, alors que le travail de lecture est nécessairement systémique ».

Ces difficultés peuvent toutefois être dépassées si on se fonde sur une conception explicite et non subjectiviste de la « lecture littéraire ». En l'occurrence, si l'on suit les travaux de M. Picard⁷, qui font partie des fondements théoriques de l'actuel programme de français de la Fésec, cette pratique comporte au moins deux opérations complémentaires.

La première opération est la *participation psychoaffective* du lecteur aux contenus référentiels. Cette opération, qui se manifeste par les commentaires relatifs à l'intérêt « passionnel » de l'histoire, du cadre spatio-temporel et des personnages, pourra s'exprimer par exemple dans des journaux de lecture ou des échanges oraux. Ces commentaires peuvent être évalués. A priori, leur nature éminemment libre et subjective les destinent prioritairement à une évaluation formative, destinée à valoriser

¹ Chr. BAUDELLOT, M. CARTIER & Chr. DETREZ, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999 (L'épreuve des faits).

² Cf. J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE & P. RAYMOND (dir.), *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Logiques, 1994 : *Enjeux*, n°31, *L'évaluation de la lecture*, 1994 ; LIDIL, n° 10, *L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux*, 1994.

³ J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE & D. LEDUR, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005 (Savoirs en pratique).

⁴ J.-L. DUMORTIER, *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 2001 (Savoirs en pratique).

⁵ P. SÈVE, « Peut-on évaluer la lecture littéraire ? », in *Les actes de la DESCO, La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, ScérEn, CRDP Académie de Versailles, 2004, pp. 51-66 ; et C. TAUVERON, « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture », in *Repères*, 31, 2005, pp. 73-113.

⁶ *Op. cit.*

⁷ M. PICARD, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986 (Critique).

l'investissement personnel de l'élève dans ses lectures. Cependant, le fait de participer aux textes n'est pas seulement une affaire de subjectivité « non certifiable ». Dans la mesure où, comme l'a rappelé récemment Todorov⁸, le fait de dégager l'intérêt humain d'un texte constitue la première opération de toute lecture « ordinaire », il semble utile, voire nécessaire que, tout au long de la scolarité, une partie de la certification du savoir-lire porte sur cette opération fondamentale.

La deuxième opération est la *distanciation critique* vis-à-vis des formes et des contenus textuels. Dans ce cas, l'évaluation pourra porter notamment sur les performances de l'élève dans les trois opérations de lecture que Marghescou⁹ estime propres à l'« effet littérature » : la suspension de la fonction référentielle, la manifestation archétypale des signes textuels (c'est-à-dire le fait de leur attribuer une valeur symbolique) et l'activation de la polysémie. Ce sont là des processus assez aisément identifiables dans les commentaires plus ou moins formalisés que les élèves donnent de leurs lectures — par exemple dans ce genre scolaire récent qu'est la « note critique » — ou en réponse à des questions posées par le professeur : il semble en tout cas intéressant qu'ils soient exercés régulièrement à ce type d'opération.

Selon Picard, la lecture littéraire se conçoit comme un *va-et-vient dialectique et ludique* entre l'instance lectrice du « lu » (que j'appelle pour ma part la participation) et celle du « lectant » (que j'appelle la distanciation). Pour évaluer ce va-et-vient, il s'agit donc d'observer dans les commentaires écrits ou oraux des élèves l'*alternance* de pratiques psychoaffectives « passionnelles » et de pratiques analytiques « rationnelles », en combinant par ailleurs, comme dans toute évaluation, des démarches d'évaluation formative et certificative.

Quelles productions pour évaluer la lecture littéraire ? Des genres écrits et oraux spécifiques à mobiliser

Comme on le sait, les actuels programmes de la Fésec distinguent *deux objectifs* en matière de rapport à la littérature. D'une part, l'évaluation de la *lecture littéraire* proprement dite, qui concerne toutes les filières et tous les degrés. Les supports privilégiés de cette démarche sont les écrits par lesquels les élèves manifestent de manière diversifiée leurs rapports aux textes. D'autre part, le programme du 3^e degré des Humanités générales et technologiques — et lui seul — prescrit que soit évaluée la réflexion des élèves sur la littérature, et le support privilégié à cette fin est le *bilan réflexif*.

Je m'attarderai ici seulement sur le premier objectif, qui requiert donc de l'enseignant de mettre au point *différentes tâches de lecture* susceptibles d'être évaluées.

J.-L. Dumortier¹⁰ a proposé de classer ces tâches de lecture de deux manières. D'abord, en se fondant sur le *type d'évaluation* envisagé, il distingue les *tâches initiales*, susceptibles de faire l'objet d'une évaluation diagnostique, les *tâches intermédiaires*, qui peuvent donner lieu à une évaluation formative, et les *tâches finales*, qui se prêtent à une évaluation certificative. Le second classement prend en compte la *nature des tâches*. L'injonction du professeur est-elle orale ou écrite ? Adressée au groupe ou aux individus ? Et la réponse attendue de l'élève, est-elle, à son tour, orale ou écrite ? Individuelle ou collective ? Est-elle « choisie » ou « construite » ? Et quel est le délai imparti pour la réponse ? A travers cette typologie, Dumortier réhabilite à certaines conditions les questionnaires de lecture. Dans le cadre d'une recherche subventionnée par la Communauté française, son équipe a d'ailleurs collaboré avec celles de l'UCL et de l'ULB à la réalisation d'une batterie d'épreuves de lecture auxquelles tous les enseignants peuvent accéder gratuitement en ligne¹¹.

⁸ T. TODOROV, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007 (Café Voltaire).

⁹ M. MARGHESCOU, *Le concept de littérarité*, La Haye-Paris, Mouton, 1974.

¹⁰ *Op. cit.*

¹¹ J.-L. DUMORTIER, J.-L. DUFAYS & J.-M. ROSIER (dir.), O. DEZUTTER, Ph. ERNOTTE, A. JURASZ, H. LEFEVRE & Th. ROLAND (2002), *Élaboration d'épreuves servant à évaluer les compétences en français (lecture-écriture) des élèves du 2^e degré du secondaire*.

A côté des épreuves de lecture de type « questionnaire », C. Tauveron a présenté dans un récent numéro de la revue *Repères*¹² une recherche fort intéressante sur les différents écrits de travail susceptibles d'accompagner la lecture littéraire des élèves. Les pratiques qu'elle a observées et analysées dans ce cadre avaient pour cadre des classes de l'école primaire, mais elles semblent parfaitement transposables aux différents niveaux de l'enseignement secondaire.

Son projet a consisté à suivre pendant deux ans une vingtaine d'élèves en difficulté en cherchant à répondre à la question suivante : comment évoluent les lecteurs en difficulté lorsqu'ils sont régulièrement stimulés à échanger oralement et à produire des traces écrites à propos de lectures de littérature de jeunesse faites en classe ? Dans ce cadre, deux moyens d'évaluation des lectures ont été analysés : les « échanges » oraux et les « écrits de travail personnels » (traces écrites).

La recherche a d'abord permis de mettre en évidence la diversité des « écrits de travail » (p. 76) : ceux-ci intègrent le journal de bord de lecture, la reformulation, la formulation de questions posées par le texte mais qui n'ont pas de réponse dans le texte, l'interprétation d'un passage polysémique sélectionné par l'enseignant, l'argumentation sur les interprétations collectées, la réponse à un questionnaire déstabilisateur, le remplissage d'un blanc du texte, la rédaction d'une suite immédiate, la narration de lecture, l'écrit-mémoire de lecture...

C. Tauveron attribue six fonctions à ces divers « écrits de travail »

- pour l'élève individuel, une fonction *d'explicitation ou de clarification pour soi*, voire d'auto-évaluation ;
- pour la communauté des lecteurs, une fonction *d'explication pour les autres* ;
- pour l'individu et pour le groupe, une fonction *de mémoire* : trace à la fois du débat collectif et du parcours personnel ;
- pour le chercheur et l'enseignant, une double fonction *d'évaluation* : l'écrit de travail est un moyen d'évaluer les actes singuliers de lecture, et c'est aussi un lieu où peuvent s'observer des glissements, des changements ;
- et enfin, pour l'enseignant, une fonction *de régulation* des interventions didactiques.

Vers une grille d'observation et d'évaluation des lectures des élèves

Sur la base de ses analyses, C. Tauveron a mis au point une grille qui paraît susceptible de servir à la fois de moyen d'analyse des lectures pour le chercheur et d'outil d'observation et d'évaluation pour l'enseignant. Cette grille distingue trois éléments évaluables dans la lecture de l'élève, et pour chacun d'eux, un certain nombre de questions qui permettent d'évaluer la qualité des traces écrites manifestées :

(a) Le produit de la lecture

- Quels sont les éléments du récit pris en compte / non pris en compte ?
- Les espaces vacants du texte (e. a. les relations causales gommées) sont-ils comblés ou non ?

(b) Le positionnement dans le dialogue autour du texte. Il s'agit ici de déterminer à laquelle des quatre positions suivantes l'élève-lecteur se rattache :

- N'est-il ni questionneur ni répondeur ?
- Est-ce un questionneur qui n'a pas de réponse ?
- Est-ce un non questionneur, mais qui répond aux questions des autres ?
- Est-il à la fois questionneur et répondeur ?

France La nature de l'activité langagière sur le texte

- Comment caractériser le comportement de tel élève saisi isolément ?
- Observe-t-on une évolution de la quantité de ses écrits sur la lecture ?

¹² <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/084/rapfin.asp>.

Op. cit.

- Fait-il référence à des expériences personnelles, à un vécu affectif ?
- Si l'élève (se) pose des questions, concernent-elles le dit du texte, ses lacunes et ambiguïtés, sa portée symbolique ?
- Si l'élève cherche à combler des « blancs » du texte, le fait-il sur un mode affirmatif ou problématique ?
- Si l'élève émet des hypothèses interprétatives, se fonde-t-il sur un rapprochement d'indices disjoints ?
- L'élève met-il le texte en relation avec d'autres textes lus ?
- Manifeste-t-il une attention esthétique au texte, un intérêt envers le projet de l'auteur ?
- Se montre-t-il capable d'émettre un jugement de valeur ?
- Qu'en est-il par ailleurs du comportement de l'élève dans la communauté interprétative ?
- Discute-t-il la validité des hypothèses de lecture des autres ?
- Opère-t-il des reformulations récapitulatives ou des synthèses ?
- Intègre-t-il les apports convergents ou divergents des autres élèves ?

Résultats de la recherche

Au terme de sa recherche, C. Tauveron a constaté que les écrits de travail exerçaient bien une double fonction : une fonction d'auto-évaluation pour l'élève, et une fonction de régulation pour l'enseignant.

Elle a également reconstitué et évalué deux parcours évolutifs d'élèves, l'un qui manifeste la naissance de la distanciation au travers des échanges oraux, l'autre qui montre la naissance d'un dialogue entre le texte, le lecteur et d'autres textes au travers des écrits de travail.

C. Tauveron souligne par ailleurs qu'une telle recherche permet de passer de l'évaluation des difficultés de compréhension à l'analyse des pratiques enseignantes. A ce propos, elle constate que certaines modalités d'évaluation sont génératrices d'erreurs. Elle pointe ainsi les effets pervers de la convocation systématique des anticipations, qui peut donner à croire aux élèves que tout début de texte contient des indices permettant d'anticiper la suite, ce qui est évidemment faux.

On le voit, non seulement il est possible d'évaluer la lecture littéraire, mais cela permet en outre de mettre en place une diversité d'activités écrites et orales, individuelles et collectives, qui amènent à intégrer intimement l'évaluation à l'apprentissage, et les démarches formatives aux démarches certificatives.

Prenons garde seulement, comme nous y invite J.-M. Rosier, au risque que « cette nouvelle conception de l'évaluation en français [...] dont le fondement est le faire » n'amène « l'amenuisement des contrôles [...] sur des savoirs de restitution ou prétendus tels comme l'étude de l'histoire littéraire ». On peut craindre, en effet, que cette réduction « ne profite pas aux élèves en difficulté, qui se rassurent dans le répétitif et avec des stratégies moins globales que l'évaluation formative ne prétend pas cerner »¹³. Ici comme ailleurs, le professionnalisme de l'enseignant sera le meilleur garant de sa vigilance.

Jean-Louis DUFAYS
UCL-CEDILL

¹³ J.-M. ROSIER, *La didactique du français*, Paris, P.U.F., 2002 (Que sais-je ? 2656), pp. 94-95.