

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

64 | 2021

Lire des œuvres en extraits, quels enjeux pour l'enseignement de la littérature ?

Dossier

Partie I. Une relation révélatrice des pratiques d'enseignement

Lire une nouvelle en extraits avec des élèves de 9 à 15 ans : quels aspects du texte et quelles variations ?

Reading a short story in the form of extracts with 9 to 15-year-old pupils: what aspects of the text are selected and how do these vary?

JEAN-LOUIS DUFAYS, MAGALI BRUNEL, VINCENT CAPT, MARIE BARTHÉLEMY
ET VALÉRIE FONTANIEU

p. 53-73

<https://doi.org/10.4000/reperes.4499>

Résumés

Français English

Cet article vise à analyser comment, à trois niveaux scolaires différents (9, 12 et 15 ans), 24 enseignants belges et français sélectionnent des aspects du texte et les extraits correspondants (le titre, le cadre spatio-temporel, les personnages, le narrateur, la morale...) lorsqu'ils conduisent une séance de travail sur une nouvelle de Romain Gary. Nous nous interrogeons plus particulièrement sur les modalités de l'extraction au fil des leçons (comment des extraits sont-ils sélectionnés ?), sur les divers usages qui sont faits des extraits et sur les pratiques scolaires dont ils font l'objet.

This article seeks to analyse how, at three different educational levels (9, 12 and 15 years of age), 24 Belgian and French teachers select aspects of the text and the corresponding extracts (title, spatio-temporal setting, characters, narrator, the moral...) when they lead a session on a short story by Romain Gary. More specifically, we look at the methods of retrieval used during the lessons (how are extracts selected?), the various uses to which the extracts are put and the educational practices of which they form part.

Entrées d'index

Mots-clés : lecture, littérature, compréhension, enseignement, continuité de l'enseignement, didactique

Keywords: reading, literature, comprehension, teaching, continuity of education, didactics

Texte intégral



Introduction

- 1 Cette contribution s'inscrit dans le cadre d'un projet collectif entamé en 2015 et dont l'objectif général est de mieux saisir les réalités de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture à travers trois questions de recherche : comment se caractérisent et évoluent les compétences de lecture des élèves au fil de la scolarité ? Comment se caractérisent et évoluent les pratiques de leurs enseignants ? Et quelles relations peut-on établir entre les premières et les secondes ?
- 2 Pour tenter de répondre à ces questions, notre équipe a entrepris de recueillir des données dans soixante-neuf classes de trois niveaux scolaires (les niveaux 4, 7 et 10, qui correspondent aux élèves de 9, 12 et 15 ans) dans des écoles d'indice socio-économique moyen de Belgique, France, Québec et Suisse. Ces données, qui se basent sur la nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence », sont de deux types : les réponses des élèves à un questionnaire complété après la première lecture en autonomie du récit et les verbatims des leçons que les enseignants ont ensuite organisées à propos du même texte.
- 3 Dans cet article, nous nous baserons sur les données de vingt-quatre classes françaises et belges¹ pour examiner comment, aux trois niveaux scolaires, les enseignants exploitent des extraits lorsqu'ils conduisent l'étude de la nouvelle. Quels choix font-ils quand ils la découpent en extraits afin de la faire entrer dans le format d'une séance ? Pour baliser notre propos, nous commencerons par poser quelques jalons relatifs au genre de la nouvelle, aux opérations de lecture et à la progression en lecture des élèves, puis nous expliciterons nos choix méthodologiques.

1. État de l'art

1.1. Le genre de la nouvelle et l'extrait

- 4 Bien qu'elle soit souvent perçue comme un genre de la modernité, la nouvelle trouve ses origines dans *Le Décaméron* de Boccace (XIV^e siècle) qui lui sert longtemps de modèle canonique ; pourtant, c'est la multiplicité qui semble caractériser ses incarnations, comme en témoignent les diverses tentatives de définitions dont elle a fait l'objet (Grojnowski, 1993 ; Ozwald, 1996 ; Aubrit, 1997). Pour faire court, nous nous en tiendrons ici à la définition de René Godenne (1995), qui caractérise le genre par quatre traits dominants : il s'agit d'un récit *bref*, qui se distingue par son *sujet restreint*, son rythme *rapide et resserré*, et sa structure très marquée – entrée en matière immédiate, concentration sur un fait ou sur un instant, structuration nette de la chronologie, temps fort vers lequel le récit tend (la *chute*) –, ainsi que par son caractère volontiers *conté* et associé à un « cachet » oral.
- 5 Par ailleurs, si la nouvelle apparaît comme un genre en tension entre le récit bref et le récit long – comment tracer la frontière entre le petit roman et la longue nouvelle ? –, il en va de même de son traitement didactique, qui la considère tantôt de son début à sa fin tantôt via une collection d'extraits, oscille entre l'approche linéaire et l'approche transversale, et s'intéresse aussi bien aux ingrédients classiques de la narratologie (structure narrative, actants, narrateur...) qu'aux thèmes spécifiques à chaque texte (voir notamment Hulhoven et Dezutter, 1989).
- 6 La nouvelle, par son format bref, s'accommode à priori plutôt bien des contraintes temporelles de la forme scolaire. Néanmoins, dès lors qu'elle excède quelques pages, elle n'en est pas moins susceptible, comme le roman, d'être découpée en extraits, qui constituent à la fois le produit d'une sélection préalable de l'enseignant et un processus de présentification du texte (Belhadji et Perret, 2020). Notons enfin que le recours à ce genre est recommandé aux différents stades du curriculum, en tout cas depuis le niveau 4 jusqu'au niveau 10, et autant en Belgique qu'en France (recommandation explicite aux niveaux 8 et 10 de la scolarité).

1.2. Trois opérations de lecture en jeu dans les séances

- 7 Pour étudier autant les discours des élèves sur leur lecture que les pratiques de leurs enseignants, notre première grille d'analyse réside dans les opérations de lecture que les uns et les autres mobilisent ou suscitent. Nous distinguons à ce propos trois processus majeurs : ceux de la compréhension, de l'interprétation et de l'appréciation. À la suite de nos travaux antérieurs (Dufays, 2010a), par *compréhension*, nous entendons le repérage de sens « premiers », potentiellement partagés au sein d'une culture commune, qui paraissent relever des « droits du



texte » ; par *interprétation*, la convocation de sens « seconds », potentiellement pluriels, relevant davantage des « droits du lecteur »² ; et par *appréciation*, l'attribution spontanée (jugement de goût) ou argumentée (jugement de valeur) au texte de valeurs d'ordre cognitif, éthique, esthétique ou référentiel (Gabathuler, 2016 ; Dufays, 2019). Précisons encore que l'appréciation ne se confond pas avec l'interprétation des valeurs attribuées (aux personnages, aux actions...) par le texte.

- 8 À ces trois opérations s'ajoute souvent, au sein des leçons, la convocation d'apports culturels (voir par exemple Louichon, 2020) qui peuvent être traités comme une fin en soi ou mis au service d'une des trois opérations précitées (par exemple des informations sur l'œuvre et la vie d'un peintre dont le nom est évoqué dans le texte).
- 9 Nous tenons par ailleurs à souligner que chaque opération de lecture peut concerner aussi bien un extrait ou un élément du texte (action, construction narratologique, personnage, etc.) que le texte dans son ensemble (Dufays, 2010a). On ne peut éviter enfin de noter que, du point de vue didactique, plus une lecture mobilise et combine différentes opérations, plus elle est généralement perçue comme « réussie » et « riche » par les enseignants.

1.3. La progression en lecture de textes littéraires des élèves du primaire au secondaire II

- 10 Notre recherche s'inscrit dans le sillage d'un ensemble de travaux qui, depuis une vingtaine d'années, s'attachent à caractériser la manière dont les compétences en lecture des élèves – à propos de leur compréhension, interprétation et appréciation – progressent, au-delà du curriculum prescrit, sur le plan des pratiques effectivement enseignées et apprises (Perrenoud, 1993)³. L'enjeu de cette étude est de permettre aux rédacteurs de programmes et aux formateurs d'enseignants de limiter les ruptures trop fortes entre niveaux scolaires, qui semblent être une cause d'échec et de démotivation (De Kesel *et al.*, 2011) : le fait de mieux connaître et mesurer les compétences effectives des élèves permettrait de poser les bases d'une meilleure continuité et de mieux piloter le système éducatif sur ce plan.
- 11 À cet égard, une récente étude coordonnée par Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly (2018) a permis de dégager plusieurs tendances significatives qui s'inscrivent dans un processus dialectique de « sédimentation » et de « disciplination » du rapport au texte et à la littérature : à mesure que l'élève progresse entre les degrés primaire et secondaire, il est confronté à des démarches qui perpétuent des choix sédimentés dans l'histoire et à une spécification croissante des apprentissages au sein d'un ensemble de compétences propres à l'enseignement de la littérature. Plus précisément, une place croissante est accordée à l'interprétation. Si, au primaire dominant des activités standardisées ancrées dans des relectures et des questions posées portant sur la compréhension des actions des personnages et la chronologie, mais mobilisant peu de connaissances linguistiques, techniques ou culturelles, dans la première moitié du secondaire (« collège ») les activités de compréhension et d'analyse sont davantage articulées à des connaissances linguistiques, narratologiques ou génériques, et dans la deuxième partie du secondaire (« lycée »), la compréhension littérale ne constitue généralement qu'un préalable avant une analyse centrée sur le repérage de faits métalittéraires et d'interprétations (voir aussi Butlen et Houdart-Mérot, 2009 ; Renard, 2011 ; Thévenaz-Christen, 2014).
- 12 Il reste que, dans les faits, dans différents systèmes éducatifs francophones, cette progression semble marquée par des ruptures et des incohérences qui affectent les différents niveaux du curriculum (Tauveron, 2002 ; Dufays, 2010b ; Butlen, 2010) et constituent un défi pour les didacticiens, convaincus qu'il est « nécessaire d'introduire une continuité, de la maternelle au lycée, dans les modalités d'approche de la lecture du texte littéraire » (Tauveron, 2002, p. 21). À cet égard, une des difficultés majeures pointée par Catherine Tauveron pour la France réside dans l'organisation « étagée » des opérations de lecture entre le premier degré, dédié largement au travail de la compréhension, et le second degré, où domine le travail de l'interprétation. Cette absence d'articulation entre deux opérations qui sont en réalité étroitement mêlées rend le passage au secondaire difficile pour certains élèves dans le cadre du cours de français (Dufays *et al.*, 2019).

2. Cadre méthodologique



Notre méthodologie de recherche s'appuie sur un invariant, le texte qui nous sert de réactif, et constitue le support à partir duquel nous demandons à des enseignants exerçant avec des élèves

de 9, 12 et 15 ans, de conduire une leçon, comme ils le souhaitent et au plus près de leurs habitudes de travail. Cette séance, d'une durée moyenne de 55 minutes, est filmée, transcrite sous forme de verbatim et analysée selon différentes focales, quantitativement et qualitativement. Nous nous proposons de présenter plus précisément ces différents aspects méthodologiques.

2.1. La nouvelle de Gary

- 14 La nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence » est un récit d'environ huit pages⁴ centré sur un narrateur, présenté selon une focalisation interne. Celui-ci, dégoûté du mercantilisme de la société moderne, quitte son pays en quête d'un mode de vie plus altruiste. Après un passage décevant à Tahiti, il arrive sur Taratona, une île des Marquises, où il croit trouver une société idéale auprès d'une population qui se met à son service, ainsi qu'une véritable amitié avec Taratonga, femme généreuse et soucieuse du bien-être des habitants. Mais voilà que Taratonga lui offre des gâteaux enveloppés dans ce qu'il croit être des toiles de Gauguin. Celles-ci réveillent ses intérêts et, sans rien dire aux habitants ni à Taratonga – à qui il cède cependant sa montre et ses économies –, il s'apprête à ramener les toiles dans son pays, imaginant le profit qu'il pourrait tirer d'une telle découverte. Sur le chemin du retour, il est détrompé par un hôtelier qui lui révèle que Taratonga imite fort bien des œuvres de Gauguin et les revend à l'étranger. Ses rêves de richesse s'envolent ainsi que ses illusions sur le monde idéal de l'île et sur les valeurs de la pureté.
- 15 Cette nouvelle intéresse le traitement des extraits à un double titre : d'une part sa relative longueur oblige l'enseignant qui veut l'étudier en une seule séance à la découper ; d'autre part, sa densité sémantique et axiologique se prête à une approche variée tant du point de vue des opérations de lecture sollicitées que sur le plan des aspects textuels privilégiés.

2.2. Échantillon et questions de recherche

- 16 Pour cet article, nous nous sommes limités aux séances que nous avons filmées et transcrites dans vingt-quatre classes des trois niveaux scolaires (à raison d'une séance par classe et par enseignant), relevant d'un indice socio-économique moyen (situé entre 7 et 13 sur une échelle de 20), dans deux pays, la Belgique francophone et la France. Ces données se répartissent comme suit :

Tableau 1 : Composition de l'échantillon

	France	Belgique
Niveau 4	4 séances	4 séances
Niveau 7	4 séances	4 séances
Niveau 10	4 séances	4 séances

- 17 Douze classes par pays et huit par niveau, c'est évidemment trop peu pour pouvoir envisager des généralisations dans un sens ou dans un autre : notre propos est seulement d'identifier des tendances. Cela étant, au sein des vingt-quatre verbatims, nous nous sommes focalisés sur la manière dont les enseignants choisissaient les extraits qu'ils dégagèrent du texte, les aspects du texte qu'ils travaillaient à travers ces extraits et les opérations de lecture qu'ils mobilisaient pour ce faire. Plus précisément, nous nous sommes posé trois questions :
1. Quel mode de découpage du texte les enseignants ont-ils privilégié ? Ont-ils exploité des extraits ou non ? Si oui, le découpage de ces extraits a-t-il été chronologique ou transversal ? Et qu'en était-il enfin de l'organisation didactique générale de la leçon à propos de ces extraits ?
 2. Quels sont les aspects du texte (personnages, thèmes, valeurs...) sélectionnés et visés par l'enseignant à travers ces extraits ?
 3. Et enfin, quelles sont les opérations de lecture mobilisées pour mener cette étude ?

2.3. Trois grilles pour analyser les séances

- 18 Pour répondre à ces questions, nous soumettons nos données à trois traitements différents.
- 19 Le premier analyse la manière dont les enseignants présentent la nouvelle aux élèves : quelles segmentations effectuent-ils, et comment celles-ci leur servent-elles à l'étudier ? Le tableau suivant reprend la grille utilisée et l'illustre d'un exemple de traitement.



Tableau 2 : Mode de traitement général de la nouvelle dans les séances

Classe	Codeur	Type de traitement de la nouvelle		Passages du texte traités	Modes de traitement des extraits
		Chrono-logique	Transversal/thématique		
F4-02	MB	Approche linéaire		Avancée par étapes 1. Début du texte (1-30) 2. Arrivée à Taratora 3. Portrait de Taratonga (l. 60) 4. Passage du piège (l. 172) 5. Fin	Les extraits sont lus silencieusement puis à voix haute par les élèves (9 segments d'environ 25 lignes) entrelacés de questions de l'enseignante et d'interventions élèves.

Pour répondre à notre deuxième question, qui porte sur les aspects du texte, nous exploitons une typologie des éléments du récit que nous avons établie après mise à l'épreuve de l'empirie (Brunel *et al.*, 2017). En revisionnant chaque séance et en croisant les regards de deux chercheurs, nous mesurons le temps consacré à étudier chacun des aspects textuels dans les leçons et le traduisons en pourcentage relativement au temps total de la séance.

Le tableau suivant présente cette grille et son application à trois séances :

Tableau 3 : Temps mobilisé pour les différents aspects du texte enseignés

Classe	Titre	Thèmes, champs lexicaux	Personnages	Schéma narratif, action	Narrateur	Cadre spatio-temporel	Chute	Leçon, morale	Énonciation, ironie	Éléments linguistiques	Valeurs	Référents culturels	Auteur	Autres	Total
F4-02	–	–	15%	17%	1%	–	–	3%	–	3%	8%	–	–	53%	100%
F4-06	4%	2%	29%	14%	2%	2%	6%	9%	2%	–	4%	18%	–	8%	100%
B4-01	–	–	4%	51%	–	4%	–	–	–	2%	–	3%	–	36%	100%

On repère par exemple que, dans la classe F4-06, l'enseignant a consacré un temps important (29 %) à l'approche des personnages, ce qui est singulier par rapport aux autres leçons.

Enfin, pour répondre à notre troisième question, relative aux opérations de lecture mobilisées par les enseignants, nous avons recours à une troisième grille, qui distingue les opérations de compréhension, d'interprétation et d'appréciation ainsi que les apports culturels fournis par l'enseignant. Nonobstant la difficulté de cette analyse, qui tient à l'entrelacement fréquent de ces opérations, sur la base de nos définitions de celles-ci (voir *supra*), nous distinguons les segments de séances dominés par l'une ou l'autre opération en considérant que l'une d'elles devient dominante dès lors qu'elle fait l'objet d'une suite de quatre interactions ou s'étend sur au moins vingt secondes. Le traitement opéré permet à nouveau de rapporter en pourcentage du temps de la séance le temps consacré à chacune des opérations. Le tableau suivant présente un extrait de cette grille :

Tableau 4 : Temps mobilisé pour les différentes opérations de lecture dans deux classes

Classe	Compréhension	Interprétation	Appréciation	Apport culturel	Autre	Total
F4-02	36 %	10 %	1 %	0 %	53 %	100 %
F4-06	30 %	25 %	19 %	17 %	9 %	100 %

Nous codons donc chaque verbatim à l'aide de nos trois grilles en croisant les regards de deux chercheurs⁵. Voici par exemple un extrait de verbatim qui donne un aperçu de notre démarche :

ENS. : Comment on traduit ce personnage ? Il est de mauvaise foi ? Il est naïf ? Il est irréprochable ? Qu'est-ce que vous en **pensez**, c'est quoi votre jugement de ce personnage ? / [Désigne un élève], qu'est-ce que vous lisez à propos de ce personnage, qu'est-ce que vous dites, **vous le jugez comment** ?

EL2 : Il dit qu'il veut plus avoir affaire avec de l'argent, mais après il... quand il voit les peintures et la possibilité de faire beaucoup d'argent bah il compte l'utiliser. Du coup c'est... euh, il assume pas vraiment son, ce qu'il croit et ce qu'il pense.



Dans cet extrait, l'emploi des verbes « penser » et « juger » appelle apparemment un jugement. L'élève y répond par une manifestation de compréhension (intention de vendre les toiles) puis d'interprétation (il n'« assume pas vraiment »), mais face à cet enchevêtrement complexe, nous

privilégions l'intention présumée de l'enseignant – en l'occurrence ici, la stimulation appréciation – plutôt que la réponse de l'élève, puisque notre étude est focalisée sur les pratiques enseignantes.

2.4. L'analyse des données quantitatives

- 26 À l'aide du logiciel Stata, le traitement statistique des données liées au temps chronométré a permis de réaliser une analyse descriptive des données codées. En partie en raison de la complexité de son recueil (enregistrement, transcription, codage), mais aussi des systèmes d'éducation et de formation des maîtres différents entre la France et la Belgique, l'effectif de l'échantillon restreint à vingt-quatre séances nous conduit à être prudents quant à une généralisation des résultats à l'ensemble de la population concernée. Cela étant, nous soulignons les précautions que nous avons prises pour la constitution de cet échantillon en termes de sélection des classes, de condition commune d'observation et de validation du codage. Une fois ces préalables établis, nous avons étudié les distributions des proportions de temps alloué à l'étude des aspects du texte et aux différentes opérations de lecture selon le niveau d'enseignement et le pays dans une visée de comparaison, et étudié les relations entre ces différentes dimensions.

3. Analyse

3.1. Comment la nouvelle est-elle abordée ?

- 27 L'analyse réalisée grâce à notre première grille de traitement nous permet de constater, comme d'autres l'ont fait avant nous (Ronveaux et Schneuwly, 2018, notamment), que les enseignants abordent le récit selon différentes modalités :
- six séances sur les vingt-quatre sont conçues en suivant la linéarité du texte, et parmi celles-ci quatre proviennent de classes de niveau 7 ;
 - six séances (relevant équitablement des trois niveaux) s'organisent selon une approche transversale ou thématique ;
 - la moitié des séances (12/24), privilégient une approche mixte, associant des moments de suivi linéaire et l'étude d'un aspect ou d'un thème.
- 28 Dans ce dernier cas, cependant, les scénarios didactiques n'en sont pas moins variés : quatre enseignants ouvrent la séance sur une vision générale du texte (pointage des thèmes, de la quête ou des personnages principaux) avant de se centrer sur une approche linéaire ; quatre enseignants effectuent des allers-retours constants entre ces deux modalités ; quatre autres enfin font restituer la diégèse dans sa linéarité avant de proposer un traitement thématique. Ajoutons que cette variété de choix n'est pas révélatrice de l'importance temporelle accordée à telle ou telle dimension ni associable à un niveau scolaire : les enseignants, quel que soit leur niveau, pratiquent les différentes modalités, seule l'approche linéaire semble plutôt pratiquée dans les classes de niveau 7. Une telle diversité pourrait être liée au fait que l'œuvre ne paraît pas induire une pratique didactique unique, n'étant pas rattachée à un corpus ou à une tradition scolaire. En outre, le texte se prête à une diversité d'approches littéraires : il présente une construction narrative qui suscite les attentes – et se prête à une lecture linéaire – mais aussi une construction en opposition – qui favorise des lectures thématiques.
- 29 La nouvelle est finalement traitée tantôt comme un récit entier tantôt comme un assemblage de plusieurs extraits : la majorité des enseignants oscillent entre ces deux approches, ce qui leur permet tour à tour d'offrir une vision de l'unité du texte et de s'attarder sur certains passages.
- 30 Les extraits sélectionnés par les enseignants couvrent l'ensemble de la nouvelle, mais certains sont plus fréquemment traités, comme le début du texte, la description de l'île, le retournement de situation ou la chute. Notons que le seul enseignant de niveau 4 qui revient sur des extraits précis aborde ces quatre extraits-là et se rapproche ainsi des choix de ses collègues d'autres niveaux. Autrement dit, quand les enseignants travaillent le texte par extraits, ceux-ci, du niveau 4 à 10, sont presque identiques. On peut supposer que leurs choix se fondent sur la forme narrative de la nouvelle, ce qui explique la sélection d'extraits centrés sur des étapes du schéma quinaire, ou encore l'attention à la chute. On peut aussi penser que la centration sur le schéma



narratif relève d'une certaine tradition scolaire qui s'appuie sur celui-ci pour valider la compréhension des élèves (voir Rodriguez Suarez, 2017).

31 En revanche, dans les classes de notre échantillon, nous avons observé des usages variés de la nouvelle en fonction des niveaux scolaires :

- Si, dans neuf classes sur vingt-quatre, l'échange porte sur les souvenirs de lecture qui ne sont pas liés à un extrait précis, cette pratique concerne seulement six enseignants du niveau 4 (9 ans) et trois du niveau 7 (12 ans) ; aucun du niveau 10 (15 ans) ne fait ce choix.
- Si huit enseignants sur vingt-quatre travaillent sur un ou deux extraits, privilégiant des passages qui apparaissent comme complexes ou stratégiques, cela concerne particulièrement les classes de niveau 10 (soit cinq classes, contre une de niveau 4 et deux de niveau 7).
- Enfin, si dans sept classes sur vingt-quatre, la séance est organisée autour de la lecture systématique de plusieurs extraits (c'est-à-dire trois ou davantage) qui couvrent toute la nouvelle, ce choix va de pair avec des pratiques différentes selon le niveau scolaire : dans la seule classe de niveau 4 concernée, une lecture à haute voix constitue le point de départ de questions de compréhension et d'appréciation ; dans les trois classes de niveau 7 concernées, la lecture à haute voix est associée à des questions qui amènent des élèves à réaliser des relevés précis dans le texte pour justifier leurs réponses (par exemple : « Qu'est-ce que, quelles sont les particularités donc de cette île, situation, géographie, population ? Comment se comporte le narrateur selon vous ? Alors, Charlotte, comment elle est l'île ? Regarde ton texte, et dis-moi comment est l'île ? » [F7-01]) ; enfin, dans les trois classes de niveau 10 concernées, cette pratique va de pair avec une étude détaillée de passages associant compréhension, appréciation, repérages de procédés et interprétation.

32 L'on peut relier ces choix de traitement à d'autres aspects des modalités de travail choisies par les enseignants, par exemple à la place des activités orales et écrites. Dans les classes de niveau 4 et dans la majorité des classes de niveau 7, les enseignants font le choix de ne pas revenir sur la lecture détaillée du texte et de ne travailler que sur le mode de l'oral, soucieux sans doute d'éviter que, face à ce texte complexe, on ne propose également des tâches trop exigeantes sur le plan cognitif. En revanche, au niveau 10, le travail sur la nouvelle, toujours associé à l'étude d'extraits, donne systématiquement lieu à une prise de notes écrites, ce qui peut laisser penser que cette modalité de travail est coutumière.

33 Enfin, on peut également être attentif aux sollicitations d'œuvres ou de documents complémentaires, qui occupent une place significative dans sept séances (trois du niveau 4, une du niveau 7 et trois du niveau 10) : ces documents portent sur l'œuvre de Gauguin, sur la Polynésie, ou encore inscrivent l'œuvre dans des réseaux culturels⁶.

34 On observe finalement que l'usage de la nouvelle présente des différences importantes entre les classes de niveaux 4 et 10 : avec les élèves plus âgés, les enseignants de notre échantillon travaillent le texte de manière plus précise en étant attentifs à sa forme, ce qui est rarement le cas avec les plus jeunes. De même, lorsque les professeurs travaillent des extraits du texte – souvent les mêmes –, ils le font différemment au fil des niveaux, et l'on observe la diminution de l'usage de la lecture à haute voix, tandis que les activités écrites, fondées sur la référence au texte, se développent.

35 En somme, même si les modalités de traitement de la nouvelle (linéaire ou thématique) sont variées, cette variété, tout comme les choix d'extraits semble relever surtout des choix des enseignants, qui abordent la nouvelle tantôt comme une petite œuvre tantôt comme un long extrait, et de leur attention à sa spécificité narrative et générique. En revanche, les usages du texte (appui sur les extraits ou non) et les modalités de travail (lecture à haute voix, recours à l'écrit) varient selon les niveaux scolaires. Seule exception : des documents complémentaires sont mobilisés dans sept des vingt-quatre séances filmées, quel que soit le niveau scolaire des élèves.

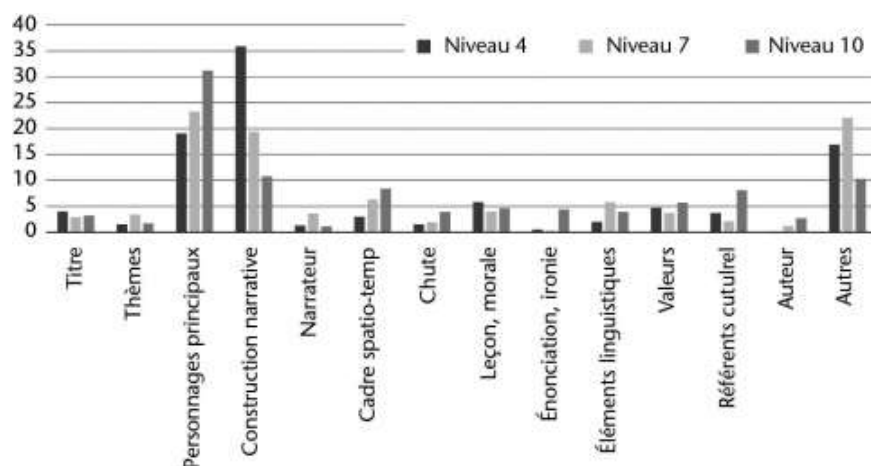
3.2. Quels aspects du texte sont traités ?

3.2.1. Variations par niveau

36 La figure suivante présente le pourcentage du temps accordé aux différents aspects du texte par les enseignants à chacun des trois niveaux scolaires.



Figure 1 : Proportion du temps accordé aux aspects du texte au fil des trois niveaux



37 La comparaison permet de constater que certains aspects sont mobilisés en priorité par les professeurs des trois niveaux, mais que des différences apparaissent entre les niveaux en ce qui concerne les trois aspects textuels les plus privilégiés. En l'occurrence, la catégorie « construction narrative », qui représente plus d'un tiers du temps d'enseignement dans les séances observées au niveau 4 (35,9 %), se montre de plus en plus discrète dans celles des niveaux 7 (19,4 %) et 10 (10,8 %), tendance qui fait écho aux conclusions de Ronveaux et Schneuwly (2018) concernant la place accordée à la compréhension linéaire des textes à différents moments de la scolarité. Dans un mouvement inverse, le prisme des « personnages », qui occupe 19,1 % du temps des séances de niveau 4, apparaît dans notre échantillon comme l'aspect du texte le plus abordé aux niveaux 7 (23,2 %) et 10 (31,2 %). Enfin, la catégorie « autres », qui rassemble une série d'éléments hétéroclites ne pouvant être classés dans les autres colonnes (en particulier l'énoncé de consignes et la gestion de problèmes disciplinaires), se montre assez présente aux niveaux 4 (16,8 %) et 7 (22,2 %), mais chute au niveau 10 (10,4 %). À la suite des observations de Ronveaux et Schneuwly (2018), pourrait-on lire dans cette variation la manifestation d'un « formatage » progressif de l'exercice d'analyse de texte au fil des niveaux, qui irait de pair avec une centration sur des connaissances scolaires instituées (linguistiques, narratologiques...), au détriment du recours à d'autres instruments de lecture, plus proches de la vie quotidienne et du vécu, toujours contingent et donc aléatoire, des élèves et du professeur ?

38 En ce qui concerne les catégories les moins souvent mobilisées par les enseignants, la situation se dessine de manière moins évidente. Quelques éléments saillants peuvent être soulignés cependant. La rubrique « énonciation » est très peu représentée, surtout aux niveaux 4 (0,5 %) et 7 (0,3 %), de même que les passages abordant la question de l'« auteur » (0,1 % au niveau 4 ; 1,2 % au niveau 7 et 2,7 %, au niveau 10). En outre, la catégorie « référents culturels », qui représente 3,7 % du temps des verbatims de niveau 4 et 2,1 % au niveau 7, passe à un remarquable 8,1 % au niveau 10. Cette observation, croisée à celles que nous avons formulées plus haut et aux conclusions de Ronveaux et Schneuwly (2018), renforce l'hypothèse selon laquelle le texte, au fil de la scolarité, serait de moins en moins un support à l'exercice de compréhension narrative linéaire et de plus en plus une occasion d'enrichir sa culture générale et théorique. Le travail de reconstitution de la logique du récit serait donc, au niveau 10, un préalable à une analyse portant prioritairement sur d'autres dimensions.

3.2.2. Un premier ensemble d'extraits privilégiés : autour des personnages

39 L'identification des deux aspects du texte privilégiés (les personnages et la construction narrative) rend aussi compte de l'impact des propriétés de l'objet enseigné (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006) en classe de littérature.

40 En ce qui concerne les personnages, quand on connaît le rôle important qu'ils jouent au niveau de la compréhension des récits (Reuter, 1988 ; Tauveron, 1995 ; Aeby Daghe et Sales Cordeiro, 2020), il n'y a rien d'étonnant à les aborder aussi en s'appuyant sur le texte. L'articulation entre le travail sur les personnages et la compréhension s'observe dans les classes de notre échantillon, mais on remarque également que les échanges autour des personnages sont plus nombreux et approfondis dans les classes de niveaux 7 et 10 analysées. Pour affiner cette observation, nous distinguons ici, sur un plan qualitatif, quelques fonctions dévolues à l'appui sur le texte lorsque celui-ci traite des personnages.

En premier lieu, le travail sur l'extrait sert à présenter un personnage, via une description physique et/ou psychique :



ENS. : On continue, présentation de Taratonga, page quatorze [pause pendant que les élèves cherchent la page quatorze]. [F10-05]

- 42 Il s'agit souvent de vérifier un trait de caractère d'un personnage, objectivé via l'explicitation de pensées, de paroles ou de divers agissements :

ENS. : On était en train de dire que Taratonga [ENS écrit au tableau] ment ; c'est ce qu'on était en train de dire, elle ment [inaudible] et on était en train de chercher, enfin EL10 était en train de chercher le passage, le passage où on voyait qu'elle mentait. Alors vas-y EL10, indique la ligne alors, on est page 18. [F04-06]

- 43 Dans ces cas, le contenu soumis à la discussion se fait à partir de données plus ou moins littérales : les éléments de réponse qui semblent « attendus » sont, à des degrés divers, explicités ou du moins évoqués dans la nouvelle, souvent numéros de ligne à l'appui. Le travail sur l'extrait est alors au service de la compréhension de la nouvelle « au ras du texte », à partir d'un référent partagé par la classe, à qui il peut être demandé d'objectiver ou de justifier telle ou telle réponse.
- 44 Des formes plus complexes de travail sont aussi proposées, en particulier pour saisir la raison du comportement d'un personnage :

ENS. : Je vais revenir au texte. « Je liquidai donc quelques affaires personnelles dont je disposais et je revins à Tahiti... Je fus déçu par Papeete. » Pourquoi il est déçu ? Est-ce que vous avez compris pourquoi est-ce qu'il était déçu ? [B10-03]

- 45 Ici, le travail mobilise des compétences de lecture plus exigeantes, car est requise une opération de type inférentiel dont les enjeux ont déjà été soulignés par différents travaux (notamment Giasson, 2013). L'élève doit construire un lien cohérent entre un extrait particulier et la dynamique globale du récit. L'appui sur l'extrait seul ne suffit plus pour aboutir à la compréhension et l'élève doit mettre en rapport un passage de l'extrait et des informations contenues soit préalablement soit ultérieurement dans le texte.
- 46 Enfin, il faut mentionner certains extraits portant sur les personnages qui permettent à la classe de juger le comportement d'un personnage. Dans ce cas, l'enseignant tend à solliciter explicitement l'avis voire l'évaluation subjective des élèves :

ENS. : Oh là il ne se moque pas encore quand même, vous avez l'impression qu'il se moque là ? [ENS regarde le texte] Écoutez bien ! [ENS lit le passage] « Toute la beauté mille fois décrite mais toujours bouleversante lorsqu'on la voit enfin de ses propres yeux, du paysage polynésien, s'offrit à moi au premier pas que je fis sur la plage. » [F07-02]

- 47 Ce type d'adresse paraît susceptible à la fois de mobiliser la subjectivité des lecteurs et de les faire accéder progressivement à une diversité de points de vue.

3.2.3. Un second ensemble d'extraits privilégiés : autour de la construction narrative

- 48 Le second regroupement concerne des extraits représentatifs de différentes parties significatives du récit et de sa progression. Comme indiqué préalablement le temps accordé à la construction narrative tend à décliner au fil du curriculum, à l'inverse de ce que nous avons observé pour les personnages. Si les grandes parties du « schéma narratif » (à la suite de Adam et Revaz, 1996 ; Reuter, 2000) sont toutes abordées par les extraits mobilisés, les rôles assignés aux extraits liminaires du récit (début et fin) nous paraissent particulièrement intéressants.
- 49 L'appui sur le début du récit sert principalement à rappeler le cadre général de l'intrigue :

ENS. : Donc je vous propose de relire ensemble les premiers paragraphes et puis de vous poser quelques questions pour voir si vous avez bien compris. [B10-03]

- 50 On perçoit aisément l'importance didactique et pédagogique d'assurer une compréhension commune du cadre référentiel du récit (voir notamment Ronveaux et Schneuwly, 2018). Il semble que ce soit à partir de ce socle commun, construit collectivement, que sont rendus possibles ensuite des échanges portant sur des points plus complexes. Les autres extraits centrés sur la construction narrative servent également à rappeler la trame et le cadre de l'intrigue.
- 51 En contraste, l'appui sur la fin du récit sert à interpréter le texte et à témoigner de son appréciation.

EL. : Moi ce qui m'a plu c'est la chute de l'histoire, parce qu'on s'y attend pas.

ENS. : Alors, le fait qu'on ne s'y attende pas, nécessairement, il va falloir en reparler. Est-ce qu'il y en a qui n'ont pas du tout aimé le texte ? Il n'est pas arrivé jusque-là, d'accord. Est-ce



- 52 C'est donc en prenant en considération la situation du passage dans le texte et en tenant compte de sa dynamique narrative que les échanges s'orientent vers telle ou telle opération de lecture.

3.3. Quels liens entre le travail sur les extraits et les opérations de lecture ?

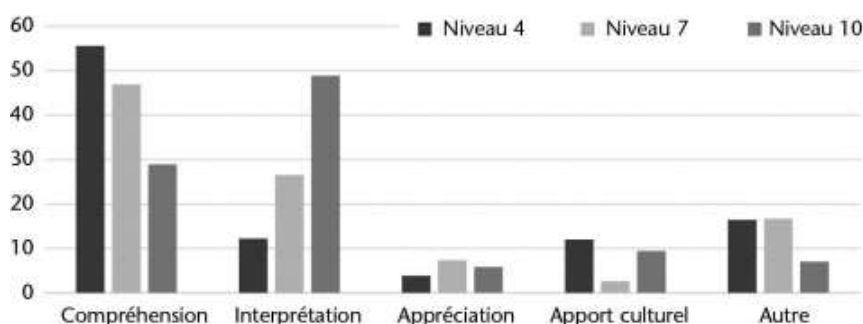
3.3.1. Rappel de nos constats précédents

- 53 Avant d'en venir à l'étude des liens repérables entre le travail sur les extraits et les opérations de lecture, il est utile de rappeler les tendances générales que nous avons déjà dégagées à propos desdites opérations dans les étapes précédentes de notre recherche. Une comparaison de vingt classes de niveaux 7 et 10 (Brunel *et al.*, 2020) signalait une nette diminution du temps accordé au travail de la compréhension, qui passait de 55 % à 37 % entre les deux niveaux, et à l'inverse, une augmentation remarquable de l'interprétation, qui passait de 23 à 43 %. Nous avons pointé par ailleurs la faible place accordée par les enseignants de notre échantillon à l'appréciation et aux apports culturels, et ce aussi bien au niveau 7 qu'au niveau 10.

3.3.2. Opérations de lecture et travail sur les extraits : quelles différences selon les niveaux ?

- 54 Centrons à présent notre attention sur la place dévolue aux différentes opérations dans les moments des séances qui sont spécifiquement dédiés au travail sur des extraits. Le graphique ci-dessous donne d'emblée une vue générale de la situation.

Figure 2 : Comparaison par niveaux du temps consacré aux opérations de lecture



- 55 Comme on peut le voir, les tendances générales déjà observées à propos de la place accordée aux opérations de lecture au fil des trois niveaux se confirment. Cela semble indiquer que le travail sur des extraits ne crée pas de différence à ce propos : qu'ils découpent le texte en extraits ou non, les enseignants consacrent beaucoup plus de temps à la compréhension qu'à l'interprétation au niveau 4, puis le temps dédié aux deux opérations se rapproche fortement au niveau 7 et leur rapport s'inverse au niveau 10 ; par ailleurs, le temps de travail de l'appréciation comme celui qui porte sur l'apport culturel est faible aux trois niveaux, même si l'apport culturel est moins important au niveau 7.
- 56 Il apparaît donc que, dans l'échantillon que nous avons observé, plus les enseignants ont affaire à des élèves jeunes, plus les extraits leur servent à vérifier leur compréhension, et qu'à mesure que leurs élèves grandissent, les extraits servent de plus en plus à susciter l'interprétation, mais qu'à tous les niveaux ils sont peu utilisés pour favoriser l'appréciation. Cependant, comme on le verra ci-après, ce constat général doit être nuancé par l'étude qualitative des liens entre les opérations de lecture et les différents types d'extraits.

3.3.3. Opérations de lecture et aspects du texte : quels croisements ?

- 57 Il est intéressant enfin de croiser les deux focales que nous avons privilégiées dans cette analyse en nous demandant si les opérations de lecture sont liées à certains aspects du texte et donc à certains types d'extraits (les deux notions étant superposables à plusieurs égards) plutôt qu'à d'autres. Pour le savoir, nous avons mis en évidence dans le tableau qui suit les cas où des aspects



du texte apparaissent comme particulièrement liés à l'une ou l'autre des quatre opérations. Plus précisément, les aspects qui ont été travaillés plus que les autres en lien avec une opération particulière dans un niveau sont affublés du signe « + » tandis que ceux qui à l'inverse ont été délaissés sont associés au signe « - » :

Tableau 5 : Principaux aspects du texte traités pour chaque opération de lecture au fil des niveaux

	Niveau 4	Niveau 7	Niveau 10
Compréhension	+ Construction narrative	- Narrateur - Leçon de morale	+ Valeurs
Interprétation	+ Thèmes + Oppositions + Personnages principaux + Relations entre personnages + Leçon de morale - Construction narrative	+ Relations entre personnages + Énonciation + Valeurs - Référents culturels - Auteur	- Construction narrative - Référents culturels
Appréciation	+ Chute + Énonciation + Référents culturels	+ Narrateur + Leçon de morale	
Apport culturel	+ Titre + Chute + Valeurs	+ Thèmes + Référents culturels	

58 Quelques observations intéressantes se dégagent de ce nouveau tableau. Les seuls aspects du texte qui sont associés substantiellement au travail de la compréhension sont la construction narrative et les valeurs du récit, mais l'un concerne seulement les élèves de 9 ans et l'autre seulement ceux de 15 ans. Il n'est d'ailleurs pas étonnant que la compréhension des plus jeunes soit d'abord associée à la construction narrative, alors que celle des plus âgés porte davantage sur les valeurs énoncées par le narrateur. À l'inverse, comme on pouvait également s'y attendre (à la suite notamment de Ronveaux et Schneuwly, 2018, p. 257-278), beaucoup plus nombreux sont les aspects textuels qui font l'objet d'un travail interprétatif – c'est le cas des thèmes, des oppositions entre personnages, des personnages principaux, et de la leçon de morale finale –, mais cela concerne seulement les niveaux 4 et 7. Enfin, il est frappant de voir que le travail de l'appréciation et l'apport culturel sont associés de manière privilégiée à cinq aspects textuels, mais seulement aux niveaux 4 et 7, et d'une manière contrastée entre ces deux niveaux puisque, à 9 ans, les élèves des classes analysées sont surtout invités à exercer leur jugement sur la chute, sur l'énonciation du texte et sur les référents culturels, tandis qu'à 12 ans, leur faculté d'appréciation est surtout sollicitée à propos du narrateur et de la leçon qu'on peut dégager du texte. Même contraste pour l'apport culturel, qui à 9 ans est surtout lié au titre, à la chute et aux valeurs, et à 12 ans est davantage centré sur les thèmes du texte et – faut-il s'en étonner ? – sur ses référents culturels.

Conclusions

59 Pour conclure cette analyse, nous résumerons ce qu'elle nous a révélé à propos des trois questions de recherche qui nous ont servi à la structurer.

60 En premier lieu, nous avons pu constater que plus leurs élèves sont âgés, plus les enseignants abordent le texte sur la base d'extraits et l'associent à un travail écrit. En outre, on a pu constater que le travail sur l'extrait s'avérait tantôt linéaire, tantôt transversal, tantôt mixte et qu'il portait prioritairement sur quatre passages de la nouvelle qui semblaient perçus comme « stratégiques » par les enseignants observés. Lire un texte découpé en extraits apparaît ainsi comme un travail surtout réservé aux élèves déjà maîtres de leur lecture (ou du moins aux plus âgés) et comme une manière de les guider vers ce qui peut apparaître comme l'essentiel du texte tout en leur permettant de prendre davantage de recul à son égard (par le biais de l'interprétation).

61 En deuxième lieu, en ce qui concerne le traitement par extraction des aspects du texte, deux de ceux-ci sont apparus comme étant privilégiés aux trois niveaux scolaires : les personnages et la construction narrative. Cette priorité n'a rien d'étonnant dans la mesure où elle concerne les éléments qui peuvent apparaître incontournables du point de vue logique dans un texte narratif. On constate toutefois que le temps accordé à la construction narrative tend à décliner au fil du curriculum, alors que celui qui est dévolu aux personnages ne cesse, à l'inverse, de croître. Or, si les extraits centrés sur la construction narrative servent surtout à rappeler le cadre de l'intrigue – sauf quand ils concernent la chute, qu'ils visent alors à interpréter –, ceux qui concernent les personnages servent à présenter ces derniers, à évaluer leur état d'esprit, ou encore à comprendre ou à juger leurs comportements ou leurs visions, processus qui mobilisent une diversité de points de vue. La montée en puissance du traitement des personnages au fil des années semble à cet



égard en phase avec la place croissante que les enseignants accorderaient à la « distanciation » par rapport à la « participation » (Dufays, 2010a).

62 En troisième lieu enfin, en ce qui concerne les opérations de lecture, peu de différences sont apparues selon que la leçon portait sur des extraits ou non, ceux-ci servant tantôt à vérifier la compréhension (surtout au début du texte), tantôt à susciter l'interprétation ou l'appréciation (surtout à la fin du texte). En revanche, on observe une variation selon les niveaux, la compréhension étant privilégiée au niveau 4 et l'interprétation au niveau 10, tandis que l'apport culturel est peu privilégié au niveau 7.

63 Ainsi, au terme de cette étude, l'image que l'on pouvait avoir de l'enseignement de la lecture ne sort pas bouleversée, mais elle se trouve à la fois confirmée et précisée sur plusieurs points, l'extrait étant apparu comme un puissant révélateur de tendances, au sens photographique du terme.

64 Cela étant, nous nous devons de rappeler pour conclure que la présente analyse ne portait que sur vingt-quatre classes, ce qui certes n'est pas négligeable, mais ne constitue qu'un gros quart de l'ensemble des données que nous sommes occupés à récolter et demeure insuffisant sur le plan statistique pour nous autoriser à tirer des généralités dignes de ce nom. La richesse des données qualitatives apporte certes un nouvel éclairage sur les pratiques d'enseignement de la lecture dans les classes du primaire et du secondaire, mais tous nos constats actuels restent à confirmer, à approfondir et à étayer. La matière ne manque donc pas pour la suite du chantier « Gary ».

Bibliographie

ADAM, J.-M. et REVAZ, F. (1996). *L'analyse des récits*. Seuil.

AEBY DAGHÉ, S. et SALES CORDEIRO, G. (2020). Coconstruire le système récit-personnages : un genre d'activité scolaire oral au service de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse. *Recherches*, 73.

AUBRIT, J.-P. (1997). *Le conte et la nouvelle*. Armand Colin.

BELHADJIN, A. et PERRET, L. (dir.). (2020). *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*. Peter Lang. DOI : 10.3726/b15968

BRUNEL, M., DUFAYS, J.-L. et ÉMERY-BRUNEAU, J. (2017). Lire un même texte littéraire à 12 et à 15 ans : quels apprentissages et quels dispositifs ? Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 137-162). Presses universitaires de Namur.

BRUNEL, M., DUFAYS, J.-L., BRUN-LACOUR, I. et FONTANIEU, V. (2020). Lire et faire lire un texte littéraire au secondaire : quelle progression entre les niveaux 7 et 10 de la scolarité ? *Repères*, 62, 91-111.

BUTLEN, M. (2010). Compréhension et interprétation littéraires : double risque de l'école au lycée. *Le français aujourd'hui*, 168, 43-55.

BUTLEN, M. et HOUDART-MEROT, V. (dir.). (2009). *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Encrage.

DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. et MEURANT, A. (dir.). (2011). *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Presses universitaires de Louvain.

DUFAYS, J.-L. (2010a). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Peter Lang.

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

DUFAYS, J.-L. (2019). Comment évalue-t-on les textes littéraires ? Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation. *Recherches & Travaux*, 94.

DUFAYS, J.-L., BRUNEL, M., CAPT, V. et FONTANIEU, V. (2020). (Faire) lire une même nouvelle à 9, 12 et 15 ans : quelles opérations de lecture et quels gestes didactiques ? Une étude internationale sur 44 classes. *Caractères*, 62, 22-42.

DUFAYS, J.-L., DUMONT, M., LEDUR, D. et WYNS, M. (2019). Le savoir-lire à travers le temps. Quelles convergences et quelles ruptures de la maternelle à la fin du secondaire ? Dans J. Plumet, C. Mousset, P. Smets et P. Soutmans (dir.), *Continuités et ruptures dans l'apprentissage* (p. 43-64), Presses universitaires de Louvain.

DUMORTIER, J.-L., VAN BEVEREN, J. et VRYDAGHS, D. (dir.). (2012). *Curriculum et progression en français*. Presses universitaires de Namur.

ÉMERY-BRUNEAU, J. et FLOREY, S. (2020). Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques. *Repères*, 62, 69-90.

FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.

GABATHULER, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes.

GIASSON, J. (2013). *La lecture. De la théorie à la pratique*. De Boeck.

GODENNE, R. (1995). *La nouvelle*. Honoré Champion.



- GROJNOWSKI, D. (1993). *Lire la nouvelle*. Dunod.
- HULHOVEN, T. et DEZUTTER, O. (1992). *La nouvelle : vade-mecum du professeur de français*. Didier Hatier.
- LOUICHON, B. (dir.). (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Peter Lang.
- OZWALD, T. (1996). *La nouvelle*. Hachette.
- PERRENOUD, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.
- RENARD, F. (2011). *Les lycéens et la lecture*. Presses universitaires de Rennes.
- RODRIGUEZ SUAREZ, S. (2017). *L'évaluation de la compréhension de textes narratifs en fin d'école primaire* [thèse de doctorat]. Université Paris Descartes, France.
- RONVEAUX, C. et SCHNEUWLY, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- REUTER, Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques*, 60, 3-22.
DOI : 10.3406/prati.1988.1494
- REUTER, Y. (2000). *L'analyse du récit*. Nathan.
- SCHNEUWLY, B. et THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. De Boeck Supérieur.
DOI : 10.3917/dbu.schne.2006.01
- TAUVERON, C. (1995). *Le personnage. Une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Delachaux et Niestlé.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Cycle 2 et cycle 3*. Hatier.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.). (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Presses universitaires de Namur.

Annexe

Résultats de l'analyse des aspects du texte – Variation par niveaux



Annexe*Résultats de l'analyse des aspects du texte – Variation par niveaux*

Identifiant	Titre	Thèmes	Oppositions	Construction narrative	Narrateur	Personnages principaux	Relations entre pers.	Cadre spatio-temp.
F4-02	0,0%	0,0%	0,0%	17,0%	1,0%	15,0%	0,0%	0,0%
F4-06	4,0%	2,0%	3,0%	14,0%	2,0%	20,0%	6,0%	2,0%
F4-07	0,0%	0,0%	3,0%	58,0%	7,0%	9,0%	8,0%	9,0%
F4-08	0,0%	7,0%	9,0%	2,0%	0,0%	29,0%	36,0%	0,0%
B4-01	0,0%	0,0%	0,0%	51,1%	0,0%	3,7%	0,0%	4,4%
B4-02	3,7%	1,8%	0,0%	33,3%	0,0%	8,3%	0,0%	6,5%
B4-03	5,5%	1,5%	0,0%	69,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%
B4-04	19,0%	0,0%	0,0%	43,0%	0,0%	0,0%	3,0%	1,0%
Moyenne	4,0%	1,5%	1,9%	35,9%	1,3%	10,6%	6,6%	3,0%
F7-01	0,0%	0,0%	0,0%	9,0%	3,0%	32,0%	7,0%	7,0%
F7-02	4,0%	4,0%	0,0%	22,0%	4,0%	27,0%	16,0%	4,5%
F7-04	6,0%	0,0%	0,0%	10,0%	15,0%	9,0%	2,0%	0,0%
F7-06	0,0%	3,0%	2,0%	3,0%	5,0%	18,0%	0,0%	3,0%
B7-01	6,5%	20,5%	0,0%	31,8%	0,0%	20,7%	0,0%	2,2%
B7-02	0,0%	0,0%	0,0%	19,5%	1,5%	22,5%	0,0%	4,0%
B7-03	6,6%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	19,4%	0,0%	8,9%
B7-05	0,0%	0,0%	0,0%	26,2%	0,0%	10,7%	0,0%	20,6%
Moyenne	2,9%	3,4%	0,3%	19,4%	3,6%	19,9%	3,1%	6,3%
F10-01	7,0%	0,0%	5,0%	11,0%	1,0%	15,0%	17,0%	1,0%
F10-02	2,0%	3,0%	0,0%	4,0%	0,0%	35,0%	16,0%	20,0%
F10-04	2,0%	0,0%	8,0%	10,0%	3,0%	19,0%	14,0%	6,0%
F10-05	4,0%	0,0%	3,0%	8,0%	3,0%	31,0%	4,0%	12,0%
B10-01	2,5%	6,5%	6,5%	13,5%	0,0%	11,0%	6,5%	6,5%
B10-03	2,0%	2,8%	0,0%	19,5%	0,0%	22,5%	0,0%	4,0%
B10-04	0,0%	0,0%	0,0%	16,0%	2,0%	12,0%	0,0%	15,0%
B10-07	6,0%	1,0%	0,0%	4,0%	0,0%	22,0%	2,0%	3,0%
Moyenne	3,2%	1,7%	2,8%	10,8%	1,1%	20,9%	7,4%	8,4%



Chute	Leçon, morale	Énonciation, ironie	Éléments linguistiques	Valeurs	Références culturelles	Auteur	Autres
0,0%	3,0%	0,0%	3,0%	8,0%	0,0%	0,0%	53,0%
6,0%	9,0%	2,0%	0,0%	4,0%	18,0%	0,0%	8,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%
0,0%	17,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	3,7%	0,0%	34,9%
1,8%	7,4%	1,8%	11,1%	2,8%	5,6%	0,0%	15,9%
1,0%	4,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	1,0%	15,0%
3,0%	6,0%	0,0%	0,0%	23,0%	0,0%	0,0%	2,0%
1,5%	5,8%	0,5%	2,0%	4,7%	3,7%	0,1%	16,9%
4,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,0%	0,0%	0,0%	26,0%
3,0%	0,0%	2,0%	0,0%	4,5%	0,0%	0,0%	9,0%
0,0%	17,0%	0,0%	9,0%	13,0%	0,0%	0,0%	19,0%
4,0%	8,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	3,0%	47,0%
0,0%	4,5%	0,0%	0,0%	0,0%	6,5%	0,0%	7,3%
0,0%	0,0%	0,0%	28,0%	0,0%	0,5%	2,5%	21,5%
4,4%	2,2%	0,0%	4,4%	0,0%	2,2%	4,4%	14,2%
0,0%	0,0%	0,0%	4,8%	0,0%	3,6%	0,0%	34,1%
1,9%	4,0%	0,3%	5,8%	3,7%	2,1%	1,2%	22,3%
2,0%	0,0%	20,0%	0,0%	15,0%	0,0%	0,0%	6,0%
10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	4,0%	0,0%	2,0%
0,0%	4,0%	2,0%	0,0%	14,0%	12,0%	0,0%	6,0%
1,0%	0,0%	6,0%	0,0%	5,0%	12,0%	0,0%	11,0%
8,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,0%	3,0%	11,0%
0,0%	0,0%	0,0%	28,0%	2,5%	0,0%	2,5%	16,2%
8,0%	17,0%	4,0%	1,0%	0,0%	16,0%	6,0%	3,0%
2,0%	6,0%	3,0%	2,0%	5,0%	6,0%	10,0%	28,0%
3,9%	4,6%	4,4%	3,9%	5,7%	8,1%	2,7%	10,4%

Notes

1 La comparaison France-Belgique ne sera pas traitée ici mais nous l'avons développée dans un article récent (Dufays *et al.*, 2020).

2 Néanmoins, étant donné que la compréhension et l'interprétation reposent toutes deux sur des inférences liées aux connaissances préalables du lecteur (Falardeau, 2003), leur distinction est toujours une différence de degré.

3 Comme le soulignaient Jean-Louis Dumortier *et al.* (2012), l'étude du curriculum concerne non seulement les référentiels et programmes mais également les pratiques de classes.

4 Cette nouvelle, qui a été publiée une première fois dans le recueil *Gloire à nos illustres pionniers* (Gallimard, 1962), puis dans le recueil *J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute* (Larousse, 2012), a été fournie aux enseignants participants dans une version tirée à part.

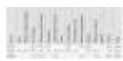
5 Pour plus de précisions sur l'aspect méthodologique de notre recherche, voir Émery-Bruneau et Florey (2020).

6 Nous reviendrons sur la place accordée par les enseignants aux apports culturels dans la section 3.3.2. ci-après.

7 Notons toutefois l'écart-type de 23,5 % qui indique une variation importante au sein des données de ce niveau. Dans tous les cas, cet écart amène à relativiser la valeur générale des moyennes présentées, ce qui est normal quand on a affaire à un petit nombre de données. Nous le soulignons ici pour les résultats du niveau 4 ; les autres écarts-types, qui sont moins significatifs, ne sont pas signalés ici pour ne pas alourdir la lecture, mais on trouvera en annexe un tableau qui présente l'ensemble des données chiffrées, y compris les écarts-types.



Table des illustrations

	Titre	Tableau 2 : Mode de traitement général de la nouvelle dans les séances
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/4499/img-1.jpg
	Fichier	image/jpeg, 226k
	Titre	Tableau 3 : Temps mobilisé pour les différents aspects du texte enseignés
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/4499/img-2.jpg
	Fichier	image/jpeg, 265k
	Titre	Figure 1 : Proportion du temps accordé aux aspects du texte au fil des trois niveaux
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/4499/img-3.jpg
	Fichier	image/jpeg, 166k
	Titre	Figure 2 : Comparaison par niveaux du temps consacré aux opérations de lecture
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/4499/img-4.jpg
	Fichier	image/jpeg, 101k
	Titre	Résultats de l'analyse des aspects du texte – Variation par niveaux
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/4499/img-5.jpg
	Fichier	image/jpeg, 457k
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/4499/img-6.jpg
	Fichier	image/jpeg, 397k

Pour citer cet article

Référence papier

Jean-Louis Dufays, Magali Brunel, Vincent Capt, Marie Barthélemy et Valérie Fontanieu, « Lire une nouvelle en extraits avec des élèves de 9 à 15 ans : quels aspects du texte et quelles variations ? », *Repères*, 64 | 2021, 53-73.

Référence électronique

Jean-Louis Dufays, Magali Brunel, Vincent Capt, Marie Barthélemy et Valérie Fontanieu, « Lire une nouvelle en extraits avec des élèves de 9 à 15 ans : quels aspects du texte et quelles variations ? », *Repères* [En ligne], 64 | 2021, mis en ligne le 14 mars 2022, consulté le 21 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/4499> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.4499>

Auteurs

Jean-Louis Dufays

UCLouvain, Belgique

Articles du même auteur

La progression dans la lecture des textes littéraires [Texte intégral]

The progression in teaching and learning to read literary texts

Paru dans *Repères*, 62 | 2020

Lire et faire lire un texte littéraire au secondaire : quelle progression entre les niveaux 7 et 10 de la scolarité ? [Texte intégral]

Reading and having someone read a literary text in secondary school: what progression between levels 7 and 10 of schooling?

Paru dans *Repères*, 62 | 2020

Ducrot, V. et Lapeyre, C. (2019). Textes et gestes de la maternelle à l'université [numéro thématique], *Le Français aujourd'hui*, 205 [Texte intégral]

Paris : Armand Colin, 128 p. ISBN : 978-22-009-3248-0

Paru dans *Repères*, | 2020

Enseigner et apprendre la lecture : des voyages dans l'espace et dans le temps [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 51 | 2015

Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves [Texte intégral]

Modes of reading, collective space and age of the pupils

Paru dans *Repères*, 51 | 2015

Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 43 | 2011

Magali Brunel

Université Côte d'Azur



Articles du même auteur

La progression dans la lecture des textes littéraires [Texte intégral]

The progression in teaching and learning to read literary texts

Paru dans *Repères*, 62 | 2020

Lire et faire lire un texte littéraire au secondaire : quelle progression entre les niveaux 7 et 10 de la scolarité ? [Texte intégral]

Reading and having someone read a literary text in secondary school: what progression between levels 7 and 10 of schooling?

Paru dans *Repères*, 62 | 2020

Les valeurs éthiques en jeu dans les classes francophones de littérature [Texte intégral]

Ce que font les enseignants et ce que disent les élèves (12 et 15 ans)

Ethical values involved in literature lessons in French-speaking countries. What teachers do and what students (ages 12 and 15) say

Paru dans *Repères*, 58 | 2018

Réviser son texte sur écran [Texte intégral]

Analyse des processus à l'œuvre dans un dispositif d'écrits de fanfiction en classe de troisième

Revising a text on screen. An analysis of processes used in a fan fiction writing exercise with a class of secondary school pupils

Paru dans *Repères*, 57 | 2018

Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? [Texte intégral]

Spoken word and performance poetry: what is its purpose, what do we know about it and what can we learn from it?

Paru dans *Repères*, 54 | 2016

Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves [Texte intégral]

Modes of reading, collective space and age of the pupils

Paru dans *Repères*, 51 | 2015

Tous les textes...

Vincent Capt

HEP-Vaud, Suisse

Articles du même auteur

Les valeurs éthiques en jeu dans les classes francophones de littérature [Texte intégral]

Ce que font les enseignants et ce que disent les élèves (12 et 15 ans)

Ethical values involved in literature lessons in French-speaking countries. What teachers do and what students (ages 12 and 15) say

Paru dans *Repères*, 58 | 2018

Le genre didactique de l'exercice à l'épreuve de la grammaire de texte [Texte intégral]

Un parcours dans les moyens suisses romands d'enseignement

The educational genre of the exercise up against text grammar. An insight into teaching methods in French-speaking Switzerland

Paru dans *Repères*, 56 | 2017

Marie Barthélemy

UCLouvain, Belgique

Articles du même auteur

Enquête sur le curriculum littéraire enseigné dans trois écoles secondaires de Belgique francophone : corpus, activités et conceptions [Texte intégral]

An exploration of the literary curriculum taught in three secondary schools in French-speaking Belgium: corpus, activities and concepts

Paru dans *Repères*, 62 | 2020

Valérie Fontanieu

IFÉ

Articles du même auteur

Lire et faire lire un texte littéraire au secondaire : quelle progression entre les niveaux 7 et 10 de la scolarité ? [Texte intégral]

Reading and having someone read a literary text in secondary school: what progression between levels 7 and 10 of schooling?

Paru dans *Repères*, 62 | 2020

L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits [Texte intégral]

The influence of primary school teachers' practices on written narratives

Paru dans *Repères*, 55 | 2017

Droits d'auteur



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>