

(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

Jean-Louis Dufays (UCLouvain), Magali Brunel (Université Côte d’Azur),
Vincent Capt (HEP Lausanne) et Valérie Fontanieu (IFE)

1. La recherche Gary, vue d’ensemble

Né en 2015, le projet Gary est un projet international réunissant neuf chercheurs¹ qui étudie les pratiques des enseignants et les compétences de lecture des élèves sur trois axes complémentaires : 1° celui de la progression entre trois niveaux de la scolarité, les niveaux 4, 7 et 10 (qui correspondent aux élèves de 9-10, 12-13 et 15-16 ans, et donc pour la Belgique aux classes de 4^e primaire, 1^{re} secondaire et 4^e secondaire) ; 2° celui des spécificités repérables dans quatre pays ou communautés francophones, à savoir la Belgique, la France, le Québec et la Suisse ; 3° celui des relations identifiables – dans un sens ou dans l’autre – entre les productions des élèves et les pratiques des enseignants. Pour se concentrer sur ces trois objectifs stratégiques, l’équipe du projet a fait le choix de neutraliser la variable socioéconomique en récoltant ses données seulement dans des classes d’Indice socio-économique moyen (situé entre 7 et 13 sur une échelle de 20). Elle a également neutralisé le support « support » en limitant ces données au traitement d’un texte unique, qui a été choisi à la fois pour l’intérêt de son contenu et pour sa relative accessibilité à des élèves d’âges différents, en l’occurrence la nouvelle de Romain Gary « J’ai soif d’innocence »².

La trame de cette nouvelle est la suivante. Le narrateur, dégoûté du mercantilisme de notre société moderne, quitte la France en quête d’un mode de vie plus altruiste. Après un passage décevant à Tahiti, il arrive sur Taratora, 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 de tous les habitants. Mais voilà que celle-ci lui offre des gâteaux enveloppés dans ce qu’il croit être des toiles de Gauguin et qui auraient, lui dit-elle, été offertes à son grand-père par un Français. Dès lors, l’appât du gain renaît chez cet amateur d’innocence, et sans rien dire aux habitants ni à Taratonga – à qui il cède cependant sa montre et ses économies –, il obtient de recevoir toutes les toiles dont elle dispose et s’apprête à les ramener dans son pays, imaginant le profit qu’il pourrait en tirer. Mais sur le chemin du retour, un hôtelier lui révèle que Taratonga imite fort bien des œuvres de Gauguin et

¹ Magali Brunel (Université Côte d’Azur, France), Jean-Louis Dufays et Marie Barthélemy (UCLouvain, Belgique), Vincent Capt et Sonya Florey (HEP Lausanne, Suisse), Judith Émery-Bruneau (Université du Québec en Outaouais), Martin Lépine (Université de Sherbrooke, Québec), Isabelle Brun-Lacour (ESPE Auvergne, France) et Valérie Fontanieu (IFE, France). Pour des résultats intermédiaires de la recherche, voir notamment Brunel & al. 2017 et Brunel & al. 2020.

² Nouvelle publiée originellement dans le recueil *Gloire à nos illustres pionniers*, Gallimard, 1962, et republiée en 2013 par Larousse dans une version réduite de ce recueil intitulée *J’ai soif d’innocence et autres nouvelles à chute*.

a coutume de les vendre à l'étranger. Ses rêves de richesse s'envolent dès lors, avec ses illusions sur le monde idéal de l'île et sur les valeurs de l'innocence.

La récolte des données comporte deux temps : un premier temps de 45 à 50 minutes pendant lequel les élèves lisent le texte silencieusement en autonomie et répondent à un questionnaire constitué de trois questions, l'une centrée sur la compréhension du récit, la deuxième portant sur son appréciation et la troisième invitant à l'interpréter ; et un second temps de 45 à 70 minutes, pendant lequel les enseignants exploitent le texte librement et sont filmés. Nous disposons ainsi des réponses des élèves au questionnaire d'une part et des verbatims des séances de classe filmées d'autre part. Ces données, qui devraient concerner à terme 80 classes³ et plus de 2000 élèves, consistent d'une part dans les réponses des élèves au questionnaire à propos du texte et d'autre part dans les films et verbatims des séances que les enseignants ont ensuite consacrées à ce texte en déployant les pratiques de leur choix.

Pour traiter ces données, l'équipe recourt à différents codages. Les réponses des élèves au questionnaire sont analysées d'abord en fonction du nombre d'items du récit jugés pertinents (sur 17 items identifiés) qu'ils arrivent à restituer (score de compréhension), puis en fonction du nombre d'appréciations et d'interprétations jugées valides qu'ils formulent (score en appréciation et en interprétation). Plus précisément, quatre types d'appréciation sont distingués et codés : celui qui relève de la clarté cognitive (le plus souvent : « je n'ai pas aimé le texte parce que je ne l'ai pas compris »), celui qui relève de la portée référentielle (« j'ai aimé le texte ou non pour l'univers qu'il évoque »), celui qui relève de l'éthique (« j'ai aimé le texte ou non pour la leçon qu'il propose ») et celui qui relève de l'esthétique (« J'ai aimé le texte ou non pour la manière dont il est raconté »).

Ensuite, les verbatims des séances filmées sont codés selon le pourcentage de temps accordé à chaque catégorie au sein de la leçon selon cinq grilles successives : 1° les trois opérations de lecture (auxquelles nous ajoutons les apports culturels, qui constituent un quatrième aspect des activités liées à la lecture du texte) ; 2° les « schèmes didactiques transversaux » (Dufays, 2010) que constituent le discours méthodologique (exposé de consignes), le cours magistral, le cours dialogué, le travail de groupe, le travail individuel et les intermèdes ; 3° les « gestes didactiques fondamentaux » définis par Schneuwly et Dolz (2009), à savoir la situation de l'objet enseigné dans le temps (l'enseignant sollicite la mémoire des élèves et les amène à anticiper sur des éléments à venir), la mise en place de dispositifs didactiques (l'enseignant « élémentarise » l'objet de savoir en plusieurs composantes et il les « présente » à travers divers supports et médiations), la régulation/évaluation (l'enseignant combine des régulations internes – en convoquant des critères et des grilles d'évaluation – et locales – à travers ses interactions, ses jugements de valeurs et ses modalisations) et l'institutionnalisation à travers la généralisation

³ A terme, l'équipe prévoit d'avoir recueilli des données dans 8 classes par pays dans les niveaux 7 et 10 (soit 64 classes pour ces deux niveaux) et dans 8 classes belges et françaises de niveau 4 (soit 16 classes pour ce niveau).

(l'enseignant signale la portée générale du savoir qui a été travaillé), la modalisation (il insiste sur son importance, ses enjeux) et la décontextualisation/recontextualisation (il souligne son applicabilité à d'autres contextes)⁴ ; 4° les « genres d'activité scolaire » (ou GAS) propres à la lecture définis par Aebly Daghe (2014), qui sont rassemblés en trois grands « modes d'approche du texte », à savoir les genres de l'appropriation (résumé, lecture à haute voix et lecture à la maison), les genres du commentaire (explication de texte, travail de la compréhension et étude de dimensions de l'objet) et ceux du discours de réception et de production (mise en réseau et présentation du texte ou de son contexte, débat interprétatif, discussion thématique, expression d'avis et production de texte) ; et 5° les « aspects du texte » exploités par les enseignants, à savoir le titre, le thème et les champs lexicaux, les oppositions, le schéma narratif, le narrateur, les personnages principaux, et leurs relations, le cadre spatio-temporel, les objets, la chute, la leçon morale, l'énonciation, les autres éléments linguistiques, les valeurs et l'auteur, ces éléments ayant été distingués de manière empirique à partir de notre traitement exploratoire des données.

Pour limiter autant que possible le biais subjectif inhérent à toute analyse de données, chaque codage fait l'objet d'une négociation « interjuge » entre deux membres de l'équipe.

Une fois codées, les données font l'objet d'un traitement statistique à l'aide du logiciel Stata, qui nous permet de calculer puis de comparer pour chaque catégorie étudiée les tendances propres à chaque classe d'âge et à chaque pays. Sur cette base, nous cherchons enfin à établir des corrélations entre catégories sur la base du coefficient de Pearson complété d'un test de significativité.

2. Objet de cet article

La présente étude⁵ s'étend aux trois niveaux scolaires concernés par le projet, mais se limite aux deux pays dans lesquels le recueil de données dans des classes de niveau 4 a été possible, à savoir la Belgique et la France. Plus précisément, nous examinons ici 1072 questionnaires recueillis dans 44 classes réparties comme suit :

	France		Belgique		Total	
Niveau 4	7 classes	164 élèves	7 classes	151 élèves	14 classes	315 élèves
Niveau 7	8 classes	195 élèves	7 classes	165 élèves	15 classes	360 élèves
Niveau 10	8 classes	233 élèves	7 classes	164 élèves	15 classes	397 élèves
Total	23 classes	592 élèves	21 classes	480 élèves	44 classes	1072 élèves

Tableau 1. Présentation synthétique du nombre des classes et des élèves concernés par l'étude

Nous présenterons d'abord nos résultats relatifs à la progression des compétences des élèves dans les trois opérations de lecture que nous avons distinguées – la compréhension,

⁴ Pour une analyse de cette typologie et de ses enjeux, voir Dufays, 2019.

⁵ Une version plus courte sera publiée en 2021 dans un ouvrage collectif issu du colloque « Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage » organisé par l'Université de Liège en juillet 2020.

l'interprétation et l'appréciation. Nous nous intéresserons ensuite à l'évolution des pratiques de leurs enseignants à propos de ces mêmes opérations, puis en ce qui concerne une autre composante essentielle de leur action : les « gestes didactiques » qu'ils mettent en œuvre. Nous ferons enfin le point sur les relations que nous avons pu établir jusqu'à présent entre nos deux ensembles de données (scores des élèves et pratiques des enseignants) en examinant dans quelle mesure les choix des enseignants varient ou non en fonction du niveau de compétence de leurs élèves. Pour ce faire, nous avons calculé séparément les scores des 25% (quartiles) des classes respectivement les moins et les plus « performantes » dans le questionnaire afin de voir si leurs différences allaient de pair avec des variations sur le plan des pratiques des enseignants.

3. L'évolution des compétences de lecture des élèves⁶

3.1. L'évolution d'ensemble des compétences de lecture

Posons d'abord un regard d'ensemble sur l'évolution au fil des trois niveaux des trois opérations de lecture que nous avons analysées dans les réponses des élèves au questionnaire, à savoir la compréhension, l'interprétation et l'appréciation. Le graphique ci-dessous ⁷ le montre clairement, toutes les opérations progressent avec l'âge des élèves, ce qui n'a rien de surprenant, mais la progression est particulièrement forte en ce qui concerne la compréhension, alors que celle qui concerne l'appréciation et l'interprétation est beaucoup moins saillante puisque ces opérations ne progressent que très légèrement entre les niveaux 4 et 7. Cette remarque doit cependant être nuancée si on distingue, comme nous l'avons fait, les interprétations et les appréciations dans leur ensemble et celles que nous pouvons considérer comme valides. Par exemple, dire que le récit nous invite à nous méfier des apparences est sans conteste une interprétation pertinente, alors que dire qu'il promeut les valeurs de l'amitié constitue une interprétation erronée. Et s'agissant de l'appréciation, s'il est pertinent de la fonder par exemple sur la leçon morale que le texte propose, il l'est beaucoup moins de l'appuyer sur le fait qu'il mettrait en scène de bons sentiments. Cette distinction entre opérations valides et non valides montre que les interprétations et appréciations non valides abondent surtout au niveau 4, où elles sont aussi nombreuses, voire plus nombreuses que les valides, mais que cette proportion diminue fortement à partir du niveau 7. Autrement dit, si l'interprétation et l'appréciation en tant que telles progressent peu entre ces deux niveaux, la qualité de ces deux opérations évolue en revanche de manière remarquable.

⁶ Ce volet de notre étude reprend des éléments d'un article qui sera publié sous peu dans le n°62 de *Repères* (Brunel, Dufays, Brun-Lacour, Fontanieu, 2020).

⁷ Les chiffres y correspondent au nombre moyen de réponses jugées recevables. Ainsi, 0,65 signifie 65% de bonnes réponses (en moyenne 11 items de l'intrigue identifiés) face au maximum qui aurait été de 100 % (les 17 items).

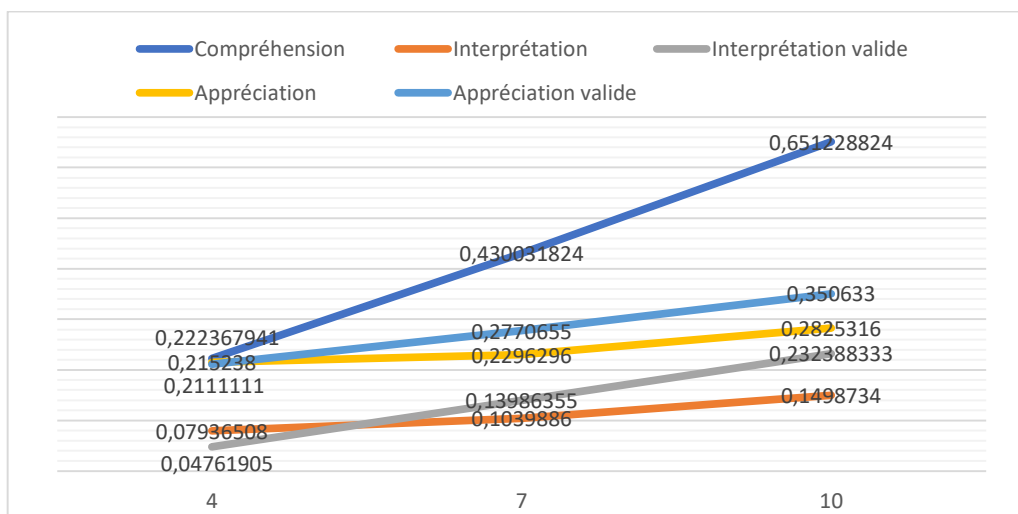
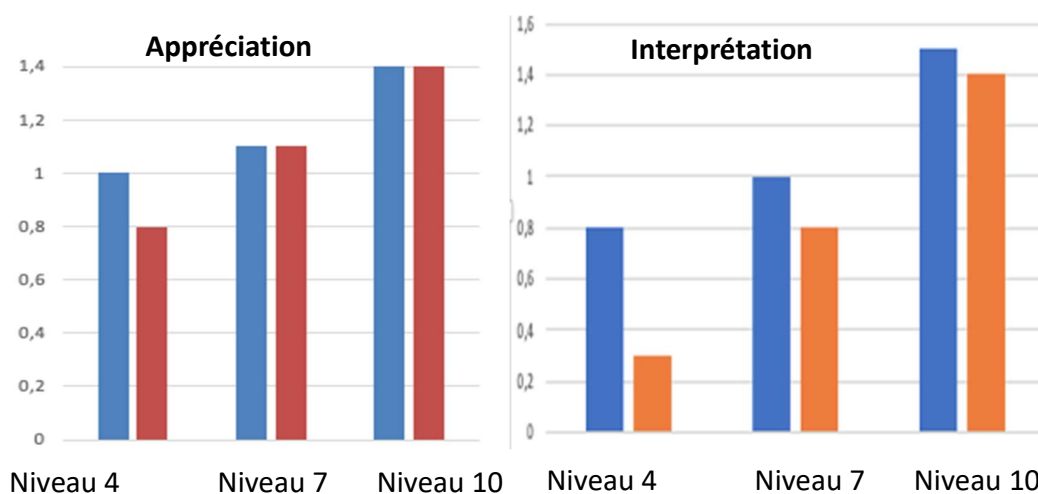


Tableau 2. L'évolution des trois opérations de lecture au fil des trois niveaux scolaires

La distinction que nous venons de faire apparait encore plus clairement si l'on observe les deux graphiques qui suivent⁸. On y voit le nombre moyen d'appréciations et d'interprétations valides progresser beaucoup plus que la quantité moyenne globale de ces deux opérations. Plus précisément, on constate qu'à partir du niveau 7, les appréciations deviennent pratiquement toutes valides, alors que, pour les interprétations, il subsiste jusqu'au niveau 10 un certain taux de propositions non valides, même si leur nombre diminue fortement au fil des niveaux.



Toutes appréciations Appréciations valides Toutes interprétations Interprétations valides

Tableau 3. L'évolution des appréciations et des interprétations moyennes au fil des trois niveaux

⁸ L'indice 1 y signifie que chaque élève a formulé en moyenne une interprétation ou une appréciation.

3.2. Les compétences de compréhension

Si l'on observe de plus près la manière dont la compréhension évolue au fil des niveaux, on constate sans surprise que les élèves du niveau 10 accèdent de manière bien plus complète à la diégèse puisque plus de 80 % d'entre eux mentionnent 7 items sur les 17 répertoriés, et ils sont deux fois plus nombreux que ceux du niveau 7 à évoquer la déception finale du narrateur, ce qui signale une meilleure perception de la complexité du personnage. Quant à l'identité masculine du narrateur, elle ne fait problème que pour moins de 20 % d'entre eux.

En somme, au fil de la scolarité, de plus en plus d'éléments de la diégèse sont identifiés, sans doute à la fois parce que les élèves les perçoivent mieux et qu'ils sont plus efficaces pour en rendre compte par écrit dans un temps limité. En outre, les éléments qui débordent de la trame événementielle de l'intrigue sont moins bien identifiés au niveau 7 et encore moins au niveau 4.

3.3. Les compétences d'appréciation

Ensuite, s'agissant de l'appréciation, en moyenne, près de la moitié des élèves des niveaux 4 et 7 disent ne pas avoir aimé le texte, en justifiant le plus souvent cette appréciation par un critère cognitif, à savoir leur difficulté de compréhension. La plupart de ces élèves, néanmoins, se montrent capables de citer au moins un autre critère d'appréciation, en priorité le critère esthétique (la construction de la narration est citée par 44 % des élèves au niveau 7), puis, de manière assez homogène, les autres dimensions. De ce point de vue, les élèves de niveau 10 présentent un profil bien différent puisqu'ils indiquent très majoritairement avoir aimé l'œuvre (à 75 %) et convoquent une plus grande diversité de critères d'appréciation (1,5 par élève en moyenne) que leurs condisciples des niveaux précédents, le critère éthique dominant à plus de 50 %, suivi du critère esthétique (40 % environ).

3.4. Les compétences interprétatives

En ce qui concerne l'interprétation, enfin, seul un élève du niveau 4 sur deux arrive à formuler une réponse, tandis que les élèves de niveau 7 se montrent capables d'attribuer en moyenne chacun une piste interprétative à la nouvelle. Parmi leurs interprétations qu'on peut qualifier de valides, la plus courante (38 %) est la critique du matérialisme, et elle est souvent associée à l'idée que l'argent s'oppose à la véritable valeur qu'est l'amitié, comme l'illustre cet exemple : « l'auteur cherche à nous dire que l'amitié est le plus important et que l'argent est secondaire » (F7-02). En revanche, le caractère irrésistible de l'attrait du matérialisme et la construction « arroseur arrosé » ne sont perçus que par 9 % des élèves du niveau 7.

Une nette progression sur ce point apparaît chez les élèves de niveau 10 : ils dégagent en moyenne 1,6 pistes interprétatives chacun, presque toutes pertinentes, dont les plus fréquentes sont à nouveau la critique du matérialisme, qui progresse de 38 % à 49 %, mais aussi l'opposition entre quête d'innocence et soif d'argent, dans la structure « arroseur arrosé » (33 % des élèves), ce qui indique que la complexité du récit leur devient accessible.

3.5. Liens entre les trois opérations de lecture : quelques tendances

Nous constatons par ailleurs plusieurs liens tendanciels entre les différentes opérations de lecture. En premier lieu, entre compréhension et appréciation : quel que soit leur âge, les élèves qui disent avoir apprécié le texte obtiennent un score moyen de compréhension plus élevé⁹ que ceux qui indiquent le contraire. Ceci confirme l'effet de la compréhension sur le goût qu'avaient déjà constaté Falardeau et Pelletier (2015). De la même façon, il apparaît qu'une meilleure compréhension du texte va de pair avec une interprétation plus riche et plus complexe : c'est parce qu'ils ont compris que le narrateur poursuit une quête d'innocence et a été piégé par Taratonga que de nombreux élèves du niveau 10 sont en mesure d'avancer la piste interprétative de l'« arroseur arrosé ».

Enfin, les positionnements appréciatifs ont un lien avec les orientations interprétatives : non seulement les élèves du niveau 10 disent apprécier davantage le texte que ceux des niveaux 7 et 4, mais en outre ils convoquent davantage d'interprétations à caractère axiologique. En particulier, plus ils attribuent de visées morales au récit, plus ils l'apprécient, trouvant dans ces interprétations de quoi nourrir leur propre réflexion éthique (Rouvière, 2018).

Une forme de circulation vertueuse semble donc relier les opérations de compréhension, d'interprétation et d'appréciation, et dans ce contexte, la dimension éthique du texte fonctionne comme un levier d'appropriation à la fois pour son interprétation et pour son appréciation.

3.6. Comparaisons des résultats selon les deux contextes nationaux

Intéressons-nous ensuite aux scores des élèves dans les deux pays dont sont issues les données de cette étude. S'il est frappant ici de constater la parfaite égalité des résultats en ce qui concerne l'appréciation et l'interprétation en général, notre échantillon révèle que les élèves français présentent des scores légèrement supérieurs tant en ce qui concerne la compréhension qu'en ce qui concerne les interprétations valides. Comme cette différence est cependant moins importante que les convergences qui apparaissent entre les scores des deux pays, le caractère limité de nos données rendrait périlleux tout commentaire plus avancé à ce propos.

⁹ Cela confirme un constat précédent : les élèves de niveau 7 sont en moyenne à la fois ceux qui évoquent le plus la difficulté du texte lorsqu'on leur demande de justifier leur appréciation et ceux qui le comprennent le moins.

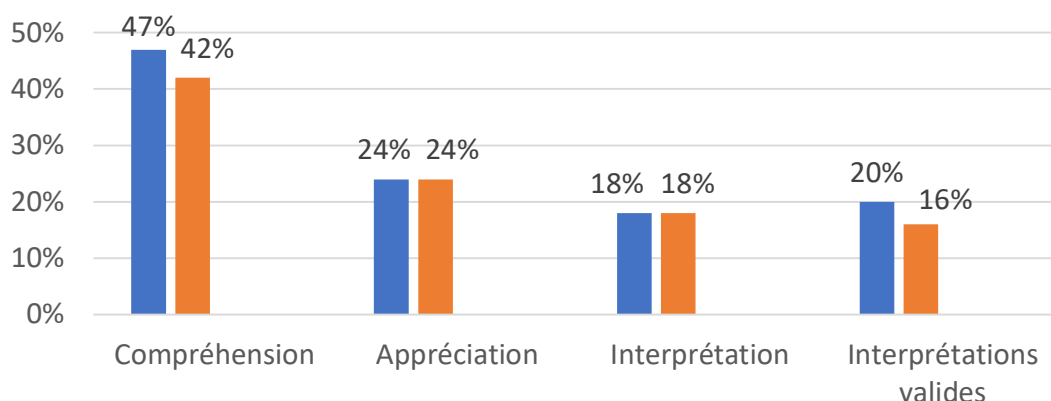


Tableau 4. Moyennes des scores des échantillons français (en bleu) et belge (en orange)

3.7. Les difficultés de lecture : focus sur les classes les moins « performantes »

Si les résultats qui précèdent affichent des tendances marquées, ils n'ont rien de surprenant : il est conforme au développement des élèves que leurs scores dans les différentes opérations de lecture progressent au fil des années, et il semble logique que, malgré les spécificités institutionnelles et culturelles, les convergences soient fortes entre les performances d'élèves de deux pays francophones voisins. Nous avons dès lors voulu aller plus loin que ces résultats généraux pour nous intéresser aux difficultés de lecture repérables aux trois niveaux considérés.

a. Les difficultés de compréhension

En ce qui concerne la compréhension, le repérage de ces difficultés suppose qu'on identifie quels items de la diégèse les élèves ont eu le plus mal à restituer dans la réponse à la question leur demandant de restituer l'histoire de la nouvelle. On constate ici que, quel que soit le niveau scolaire, les difficultés concernent les mêmes moments ou épisodes du récit, à savoir l'interruption du don des toiles par Taratonga au narrateur, le désir de celui-ci d'en acquérir de nouvelles, la mention de l'origine supposée de ces toiles, qui auraient été offertes à Taratonga par son grand-père, ainsi que la rencontre finale d'un hôtelier lors d'une escale à Tahiti sur le chemin du retour. Le fait que ces éléments ne soient guère nommés dans la plupart des résumés n'a rien en soi d'étonnant dans la mesure où ils concernent seulement des éléments secondaires de la diégèse qui, par inférence, aident à mieux cerner la complexité des personnages (De Croix, 2010). Plus surprenante est l'absence fréquente de mention de la déception finale du narrateur, qui sert en quelque sorte de morale à l'histoire. On peut cependant faire l'hypothèse que les élèves en difficulté rencontrent aussi des problèmes de gestion du temps dans la production écrite de leur réponse, ce qui expliquerait ce faible score.

Par ailleurs, le tableau ci-dessous montre bien à quel point le taux des items les moins mobilisés diminue de manière spectaculaire au fil de trois niveaux.

		Compréhension (question 1)																
		Identité masculine du narrateur	Quête initiale d'innocence	Arrivée à Tahiti : déception	Arrivée dans l'île de Taratonga	Relation avec Taratonga	Gâteaux emballés dans toiles	Toiles de Gauguin	Grande valeur des toiles	Interruption du don des toiles	Désir d'acquiescer d'autres toiles	Origine prétendue des toiles (grand-père de Taratonga)	Réception de nouvelles toiles	« Cadeau » (argent) en échange	Retour vers la France	Escale à Tahiti, rencontre d'un hôtelier	Découverte que les toiles sont l'œuvre de Taratonga	Déception finale
Niveau	4	50	72	77	54	48	53	73	88	96	91	94	90	85	73	95	89	95
Niveau	7	29	34	61	44	32	29	43	65	90	77	84	58	81	47	72	48	73
Niveau	10	10	7	46	15	8	10	11	25	80	61	79	31	62	32	53	10	53

Tableau 5. Le % des items non mentionnés dans les réponses au questionnaire au fil des niveaux scolaires

b. Les difficultés sur le plan de l'appréciation

En ce qui concerne l'appréciation, on constate sans surprise à tous les niveaux scolaires un lien entre les appréciations absentes ou non valides et le manque de goût pour le texte. Autrement dit, moins un élève investit le texte de valeurs, moins il l'apprécie, et inversement, plus il se montre capable de lui attribuer des valeurs, plus il le juge positivement. C'est, sans surprise à nouveau, au niveau 4 que la qualité des appréciations est la plus basse, l'écart étant réduit à ce niveau entre les classes les plus fortes et les plus faibles et le critère d'appréciation le plus mobilisé ici étant le critère cognitif : avant de s'appuyer sur des valeurs référentielles, éthiques ou esthétiques, les élèves les plus jeunes apprécient d'abord le texte – ou non – en fonction de la clarté qu'ils lui attribuent.

c. Les difficultés d'interprétation

Enfin, pour analyser les difficultés d'interprétation, nous avons comparé le score dans cette opération des 25 % de classes les moins performantes avec celui des 25 % de classes les plus performantes. Comme le montre le tableau ci-dessous, l'écart à ce propos est surtout spectaculaire au niveau 4, où les évaluations valides sont trois fois plus nombreuses dans les classes les plus fortes que dans les classes les plus faibles. Cela dit, le score moyen en interprétation étant très faible dans l'ensemble du niveau 4, on peut légitimement se demander si cette opération de lecture est accessible à la plupart des élèves sans le soutien des enseignants et si ceux-ci la suscitent suffisamment.

	Score moyen du quartile le plus faible		Score moyen du quartile le plus fort	
	Interprétations totales	Interprétations valides	Interprétations totales	Interprétations valides
Niveau 4	0,6	0,12	0,76	0,36
Niveau 7	0,8	0,6	1,2	1
Niveau 10	1,1	1	1,8	1,6

Tableau 6. Les scores en interprétation au fil des niveaux scolaires

Au niveau 7 aussi, les classes les plus fortes performant presque deux fois mieux que les plus faibles, tandis qu'au niveau 10, la différence entre les plus forts et les plus faibles se marque davantage par la richesse de l'acte interprétatif, c'est-à-dire par le nombre total d'interprétations convoquées (1,8 par élève dans les classes les plus fortes contre 1,1 dans les classes les plus faibles). Autrement dit, à ce niveau d'âge, les meilleurs interprètes ne sont plus seulement ceux qui relèvent une interprétation pertinente, mais ceux qui diversifient leurs interprétations.

Ces résultats amènent à se demander quels sont les choix de l'enseignant dans les classes les plus faibles. On peut imaginer à priori que certains d'entre eux sont tentés de renoncer à travailler l'interprétation, qu'ils considèrent comme inaccessible à leurs élèves. S'ils entreprennent à l'inverse de la travailler, quelles pratiques spécifiques mettent-ils en œuvre à cette fin ? Observe-t-on dans les pratiques des gestes qui invitent à diversifier et à complexifier les interprétations produites de manière autonome ? Gardons ces questions à l'esprit en vue de l'analyse qui sera faite plus loin des pratiques enseignantes.

3.8. Les performances des élèves : conclusions intermédiaires

Ce premier volet de notre étude montre donc que les scores progressent entre les trois niveaux tant en ce qui concerne la compréhension qu'à propos de l'interprétation, où l'évolution se manifeste par des justifications étayées ainsi que par l'augmentation de la préoccupation éthique. La mise en relation des résultats des trois compétences aide en outre à mieux cerner comment elles s'alimentent mutuellement, tandis que la confrontation des quartiles des classes les plus performantes avec ceux des classes les moins performantes permet d'identifier les principales difficultés éprouvées par les élèves dans chacune des opérations et à chacun des niveaux.

Mais si les comparaisons ici entamées permettent ainsi d'avancer certaines hypothèses sur la continuité et la rupture des apprentissages entre les niveaux scolaires, elles soulignent aussi l'intérêt de mettre en relation les réponses au questionnaire avec les opérations de lecture travaillées lors des séances d'enseignement.

En particulier, il s'agirait d'examiner d'une part si les enseignants travaillent différemment les opérations de lecture selon les niveaux scolaires, et d'autre part si la convergence des performances des élèves français et belges va de pair avec une similitude des pratiques de leurs enseignants. Il conviendrait aussi de voir dans quelle mesure les enseignants prennent en compte les difficultés de leurs élèves : travaille-t-on plus les opérations dans les classes où les élèves rencontrent le plus de difficulté à leur propos ?

Pour pouvoir aborder ces questions, nous en venons à présent au second volet de notre étude.

4. L'évolution des pratiques enseignantes²

4.1. Le travail sur les opérations de lecture au fil des niveaux

Qu'en est-il de la place accordée aux opérations de lecture aux trois niveaux scolaires chez les enseignants des 44 classes belges et françaises de notre échantillon ? Le tableau 7, qui permet de saisir en un coup d'œil les parts respectives réservées à la compréhension et à l'interprétation, confirme clairement que la première diminue au fil des niveaux, alors que la seconde se voit au contraire de plus en plus privilégiée. Plus précisément, le travail de la compréhension passe de 50 % à 30 % entre les niveaux 4 et 10, et on assiste à l'inverse à une augmentation spectaculaire de l'interprétation, qui passe de 14 à 40 %. L'appréciation quant à elle est très peu travaillée quel que soit le niveau, puisque le temps qui lui est accordé ne dépasse jamais 5 % de la leçon.

Ces résultats confirment les tendances générales déjà observées dans d'autres recherches (notamment Ronveaux et Schneuwly, 2018) à propos de l'évolution des opérations au fil des trois niveaux. On peut donc affirmer que plus les élèves sont jeunes, plus leur compréhension est mobilisée, et qu'à mesure qu'ils grandissent, les enseignants sollicitent leurs capacités d'interprétation, mais qu'à tous les niveaux ils sont peu incités à exprimer leur appréciation.

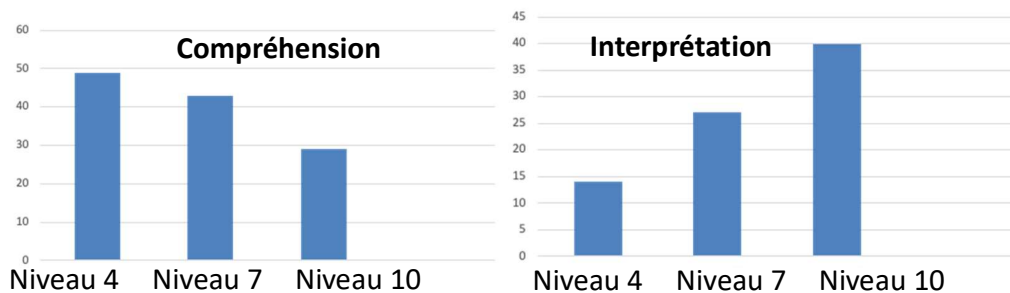


Tableau 7. La place de la compréhension et de l'interprétation dans les 44 classes

En revanche, les apports culturels connaissent un sort contrasté et quelque peu étonnant, puisqu'ils sont surtout mis en œuvre aux niveaux 4 et 10, et beaucoup moins au niveau 7.

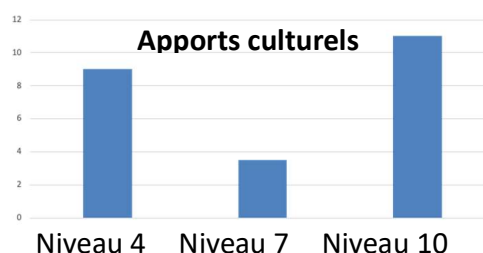


Tableau 8. La place des apports culturels dans les 44 classes

Est-ce à dire qu'à ce niveau-là, la priorité serait ailleurs (au développement de la compréhension et de l'interprétation), tandis que les repères culturels seraient jugés plus essentiels avec les jeunes élèves (qui en manquent assurément davantage que leurs aînés) et avec les plus âgés (qui seraient considérés comme plus aptes à être initiés à des codes de la culture « adulte » ?).

4.2. Un traitement différent des opérations de lecture entre enseignants français et belges

Si l'on regarde ensuite les scores des 44 classes en confrontant les données belges et françaises, le contraste devient saisissant à propos de deux opérations, l'interprétation et l'appréciation. En particulier, la part accordée par les enseignants à l'interprétation est deux fois importante en France au niveau 4 (tandis que la différence tend à se résorber au niveau 10), et la part accordée à l'appréciation est cinq fois plus grande au niveau 7 en France, ce qui est difficile à expliquer sinon peut-être par l'importance minimale qui était donnée jusqu'à présent à cette opération dans les instructions officielles belges du début du secondaire.

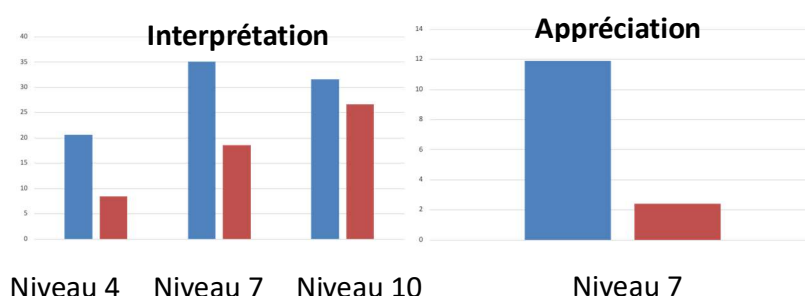


Tableau 9. L'interprétation et l'appréciation dans les classes françaises (en bleu) et belges (en rouge)

Bien sûr, ces chiffres doivent être considérés avec circonspection dans la mesure où ils ne concernent que sept ou huit enseignants par pays et par niveau. Néanmoins, si elle se confirmait, cette différence pourrait être liée à une différence dans les programmes scolaires et dans les *habitus* nationaux. En l'occurrence, le fait que les programmes français du primaire du début des années 2000 aient explicitement préconisé une lecture littéraire centrée sur la diversification des interprétations pourrait avoir influencé les pratiques des enseignants.

La différence est plus flagrante encore, mais inversée, en ce qui concerne les apports culturels au niveau 4, qui sont huit fois plus abondants en Belgique qu'en France. Par ailleurs, les enseignants belges de notre échantillon, tous niveaux confondus, consacrent beaucoup plus de temps que leurs collègues français à des activités extérieures aux opérations de lecture. Apparaît donc ici une concentration plus grande des enseignants français sur l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation, qui apparaît également dans les programmes.

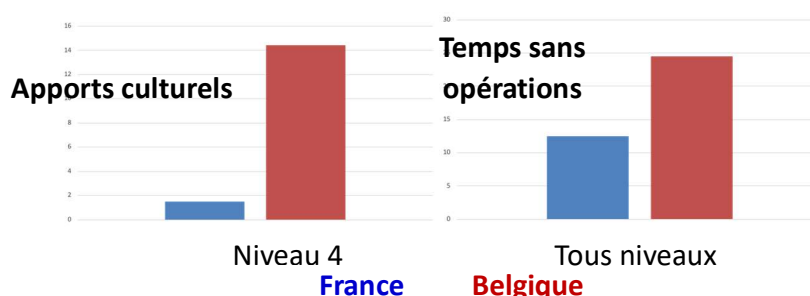


Tableau 10. Les apports culturels et les temps sans opérations dans les classes belges et françaises

4.3. Les gestes didactiques fondamentaux des enseignants au fil des niveaux

Pour approfondir notre analyse des pratiques enseignantes, en nous fondant sur les travaux de Schneuwly et Dolz (2009), nous avons distingué dans nos verbatims les quatre gestes didactiques majeurs par lesquels les enseignants développent les apprentissages des élèves (voir la section 1 de cet article). Qu'en est-il de ces gestes didactiques au fil des niveaux scolaires ? Au vu de nos données, deux d'entre eux évoluent de manière assez significative : la présentification et l'institutionnalisation, qui se voient toutes deux accorder une part croissante par les enseignants à mesure que les élèves grandissent. Même si elle n'est pas spectaculaire, cette progression semble indiquer que, plus leurs élèves grandissent, plus leurs enseignants consacrent du temps et de l'attention d'une part à une diversité d'aspects du texte et à des notions spécifiques, et d'autre part aux compétences abordées et aux savoirs qu'il faut retenir.

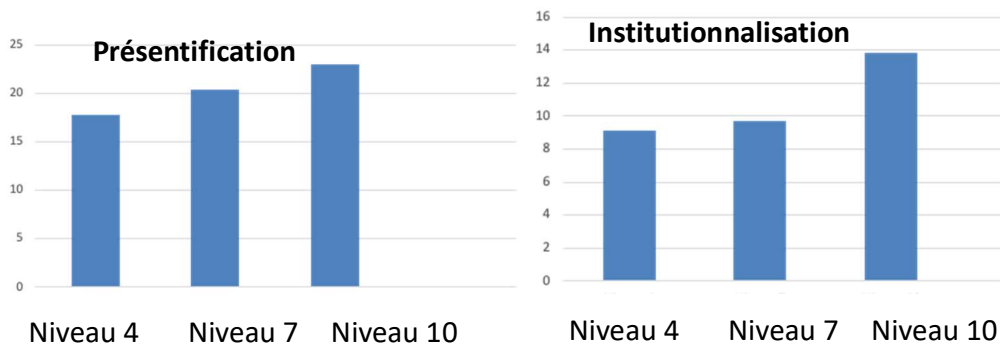


Tableau 11. Les gestes didactiques mis en œuvre dans les 44 classes des 3 niveaux

4.4. Des gestes didactiques différents chez les enseignants français et belges

Si l'on examine ensuite les gestes didactiques au regard des deux contextes nationaux de nos données, deux différences significatives ressortent : la première concerne l'institutionnalisation, qui, aux niveaux 7 et 10, s'avère beaucoup plus pratiquée par les enseignants français, la seconde concerne les temps sans geste, qui sont deux fois plus abondants dans les classes belges.

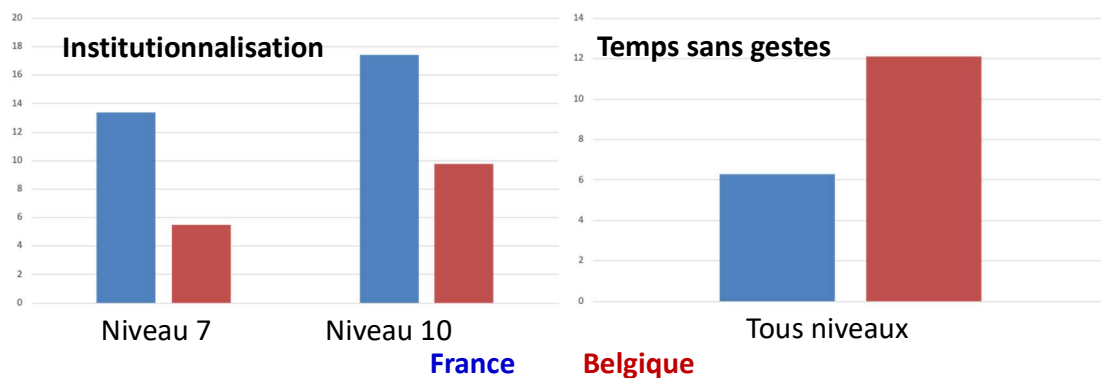


Tableau 12. Les gestes didactiques mis en œuvre chez les enseignants français et belges

Cette différence corrobore à certains égards celle qui a été constatée plus haut à propos des opérations de lecture : elle semble indiquer que, dans les classes françaises de notre échantillon, les enseignants ont davantage utilisé leur temps pour assurer des apprentissages.

5. Quelles pratiques enseignantes dans les classes en difficulté ?

5.1. Le travail sur les opérations de lecture dans les classes en difficulté de compréhension

Abordons à présent la troisième question de notre étude : les pratiques enseignantes sont-elles différentes dans les classes en difficulté de compréhension ? Le tableau ci-dessous, qui concerne l'ensemble des 44 classes, indique clairement que la réponse est positive : le travail sur la compréhension est beaucoup plus présent dans les classes les plus faibles, et inversement le travail sur l'interprétation est presque trois fois plus important dans les classes les plus fortes. Autrement dit, tout indique que les enseignants « s'adaptent » aux difficultés de leurs élèves tant sur le plan de la compréhension que sur celui de l'interprétation.

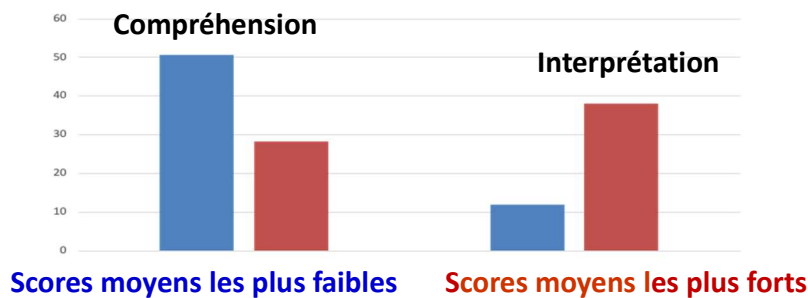


Tableau 13. Place des pratiques enseignantes axées sur la compréhension et sur l'interprétation dans les classes les plus et les moins performantes en compréhension

Cependant, comme on peut le voir ci-dessous, l'attention portée sur la compréhension varie selon les niveaux scolaires : le travail de la compréhension n'est dominant que dans les classes en difficulté des niveaux 4 et 7, mais pas dans celles du niveau 10, où, au contraire, de manière assez étonnante, les enseignants travaillent davantage la compréhension avec les élèves les plus performants qu'avec les moins performants : serait-ce l'indice d'une attention concentrée, pour ces dernières, sur les difficultés d'interprétation ?

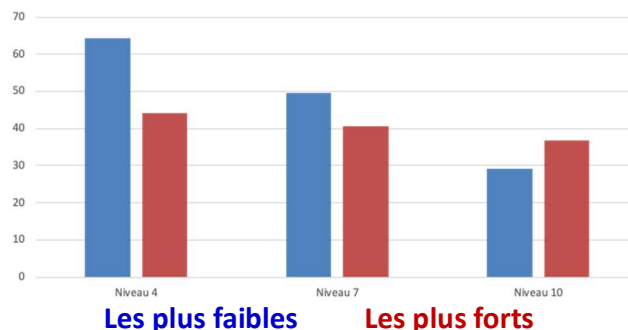


Tableau 14. Le travail de la compréhension dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension

5.2. Les gestes didactiques dans les classes en difficulté de compréhension

Un autre signe que les enseignants « s'adaptent » aux difficultés de compréhension de leurs élèves apparait du côté de certains gestes didactiques. Le graphique ci-dessous montre que les gestes de régulation sont davantage présents dans les classes les plus en difficultés de compréhension que dans les classes les plus fortes – ce qui semble indiquer que les enseignants concernés ont conscience du besoin d'aide que leurs élèves éprouvent dans leur rapport au texte. À l'inverse, cependant, les gestes d'institutionnalisation sont presque deux fois moins présents dans les classes les plus faibles que dans les classes les plus fortes... Est-ce à dire que le fait d'acter des acquis et de faire le bilan des savoirs est jugé moins essentiel avec les faibles compreneurs... ou seulement que toute l'énergie face à ces élèves est centrée sur la régulation ?

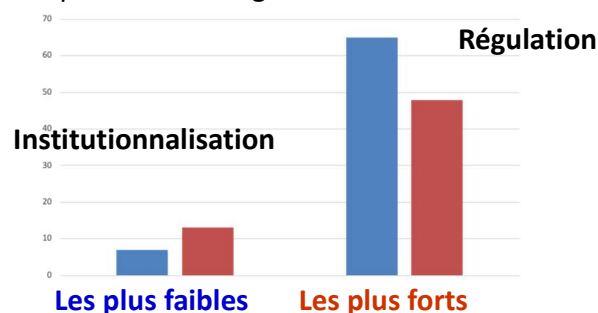


Tableau 15. Les gestes didactiques dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension

5.3. Le travail sur les opérations de lecture dans les classes en difficulté d'interprétation

Intéressons-nous ensuite aux pratiques enseignantes dans les classes les plus en difficulté sur le plan de l'interprétation. D'une manière globale (tous niveaux et pays confondus), il est frappant de constater que, dans ces classes-là, les enseignants travaillent bien davantage la compréhension que l'interprétation et accordent très peu de place aux apports culturels, mais beaucoup plus de temps que dans les classes les plus fortes à des activités non liées aux opérations de lecture. Les « faibles interprètes » seraient donc fortement stimulés à comprendre, mais très peu stimulés à interpréter et à convoquer la culture, et cela à chacun des trois niveaux... Voilà un constat interpellant pour la formation des enseignants.

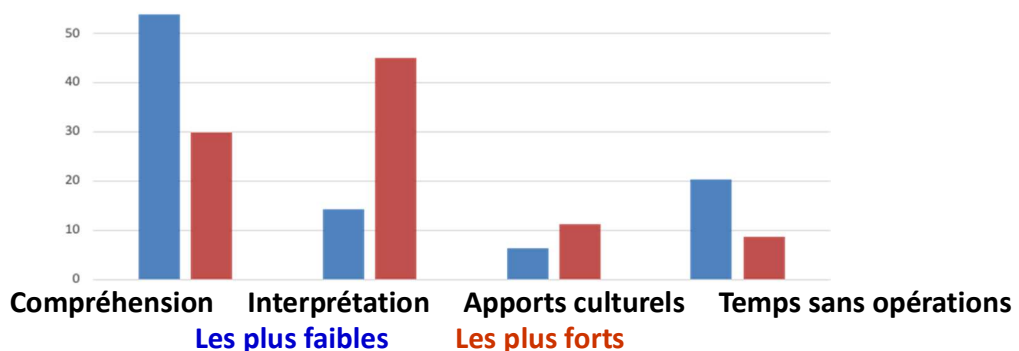


Tableau 16. Le travail sur les opérations dans les classes les moins et les plus fortes en interprétation

5.4. Les gestes didactiques dans les classes en difficulté d'interprétation

Si l'on s'intéresse ensuite aux gestes didactiques dans les mêmes classes en difficulté d'interprétation, une différence significative apparaît à propos du geste d'institutionnalisation, qui est plus de deux fois moins mis en œuvre dans ces classes que dans les classes les plus fortes en interprétation : on peut donc en conclure que les « faibles interprètes » sont très peu stimulés à institutionnaliser les savoirs et compétences qu'ils ont travaillés... alors que ce geste-là semblerait justement de nature à rendre plus explicites les stratégies interprétatives.

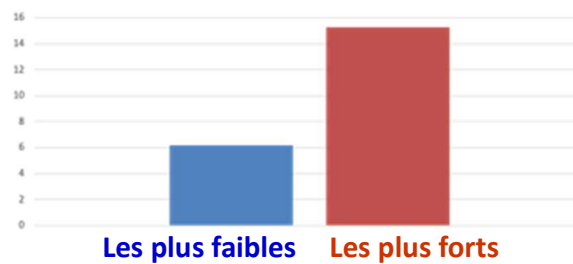


Tableau 17. Le geste d'institutionnalisation dans les classes les moins et les plus performantes en interprétation

5.5. Le travail sur l'appréciation dans les classes en difficulté d'appréciation

Posons enfin un regard sur les classes en difficulté d'appréciation : qu'en est-il dans celles-ci du travail de l'appréciation ? Comme pour l'interprétation, il est frappant de constater que ce sont les élèves qui auraient apparemment le plus besoin d'être stimulés dans leur capacité à apprécier le texte qui le sont le moins, puisque cette opération est bien davantage stimulée avec ceux qui, selon leurs réponses au questionnaire, la pratiquent déjà avec fruit.

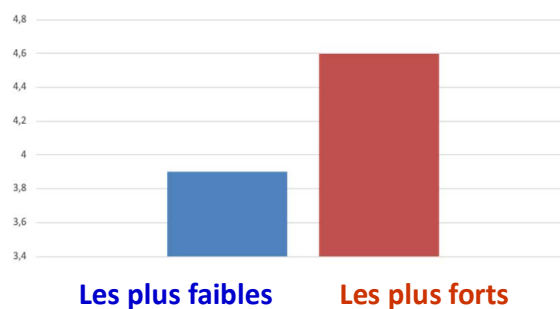


Tableau 18. Le travail de l'appréciation dans les classes les moins et les plus performantes en appréciation

6. Conclusions

Même si elle ne porte que sur une partie des données de notre projet, cette étude nous autorise, nous semble-t-il, à tirer au moins deux conclusions majeures.

La première est que les convergences semblent plus fortes entre les élèves belges et français qu'entre leurs enseignants puisque les scores des premiers sont sensiblement similaires, alors que les choix des seconds présentent d'importantes différences tant en ce qui concerne les

opérations de lecture qu'en ce qui concerne les gestes didactiques. Cette divergence dans les pratiques apparaît à priori comme un reflet probable de différences dans les programmes et la formation des enseignants. Il n'est pas étonnant par exemple que l'interprétation soit davantage travaillée par les enseignants français dès l'instant où, depuis une vingtaine d'années, les programmes français ont fortement stimulé le travail de cette opération dès le primaire. Il est possible par ailleurs que la part plus grande accordée par les enseignants belges à l'apport culturel soit liée à un « effet texte » : comprendre et interpréter un récit qui se passe en Polynésie et qui évoque Gauguin nécessiterait plus d'apports culturels en Belgique qu'en France.

Notre deuxième conclusion concerne les corrélations remarquables que cette étude a fait apparaître entre les pratiques des enseignants et les scores des élèves dans leurs réponses au questionnaire. En effet, comme on a pu le constater, les professeurs s'adaptent à leurs classes dans des sens divers, puisqu'avec les faibles compreneurs, ils travaillent beaucoup plus la compréhension, tandis qu'avec les faibles interprètes, ils travaillent beaucoup moins l'interprétation et l'apport culturel... dont ces élèves auraient pourtant peut-être davantage besoin que les autres. Il en va de même pour le travail de l'appréciation, qui est moins stimulé avec les faibles appréciateurs. Par ailleurs, quand ils ont affaire à de faibles compreneurs et de faibles interprètes, les enseignants mobilisent moins l'institutionnalisation. Il est vrai qu'ils doivent forcément faire un choix, puisque, dans une seule séance, ils ne peuvent tout faire de manière approfondie ; dans ce cadre, ils choisissent donc très largement de privilégier la compréhension, soit qu'ils considèrent qu'elle constitue un préalable à l'enseignement de l'interprétation, soit qu'ils considèrent qu'elle est primordiale, et qu'il est donc légitime de lui accorder plus de temps qu'aux autres opérations de lecture.

Il est frappant enfin de constater que des corrélations entre les scores des élèves et les pratiques des enseignants apparaissent, quelle que soit l'opération de lecture considérée : la compréhension est travaillée en priorité presque partout... sauf dans les « meilleures » classes ; l'interprétation est surtout travaillée avec les élèves qui la pratiquent déjà ; et l'appréciation est globalement très peu travaillée, quel que soit le niveau de difficulté des élèves.

Il y a là des constats interpellants pour la formation des enseignants : ne conviendrait-il pas de s'interroger plus profondément sur la place qu'y occupent actuellement – et que devrait peut-être y occuper davantage à l'avenir – l'interprétation et l'appréciation ?

Ces questions, et d'autres, figurent à l'agenda de la suite du projet Gary, qui devrait se poursuivre une grosse année encore... En effet, même si 44 classes, ce n'est pas rien, les résultats que nous venons de présenter restent des résultats partiels. Nous donnons donc rendez-vous à nos lecteurs dans le livre qui rassemblera les résultats de l'ensemble de la recherche.

Bibliographie

Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres : Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Berne : Peter Lang.

Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. & Falardeau, E. (dir.) (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Presses universitaires de Namur (Diptyque).

Brunel, M., Dufays, J.-L., Brun-Lacour, I., Fontanieu, I. (2020, à paraître). « Lire et faire lire un texte littéraire au secondaire : quelle progression entre les niveaux 7 et 10 de la scolarité ? ». *Repères*, 62.

De Croix, S. (2015). « Lire en classe de français langue d'enseignement : Vers la prise en compte des difficultés et de l'activité du sujet lecteur dans les dispositifs didactiques ». In *Pratiques. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Etrangère et Seconde de 1995 à 2015. Volume 3*. Louvain-la-Neuve : Editions modulaires européennes, pp. 63-81.

Dufays, J.-L. (2010). « De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire ». In Rispaïl, M. & Ronveaux, C. (dir.), *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations*. Berne : Peter Lang, pp. 147-193.

Dufays, J.-L. (2019). « Du geste professionnel au geste didactique : une intégration stratégique pour la recherche en didactique et la formation des enseignants ». In Aeby Daghé, S., Bulea Bronckart, E., Cordeiro, G. S., Dolz, J., Leopoldoff, I., Monnier, A., Ronveaux, C. & Védrières, B. (dir). *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogue avec Bernard Schneuwly*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, pp. 197-209.

Falardeau, E. et Pelletier, D. (2015). « Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire ». *Le français aujourd'hui*, 190, pp. 85-98.

Rouvière, N. (dir.). (2018). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Berlin : Peter Lang (<https://doi.org/10.3726/b14930>).

Schneuwly, B. & Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio et sédimentation*. Bruxelles : Peter Lang (<https://doi.org/10.3726/b14933>).