

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/330226067>

Tâches et interactions sociales pour entrer en didactique de la lecture

Article · January 2007

CITATION

1

READS

27

2 authors:



Séverine De Croix

Université Catholique de Louvain - UCLouvain & Haute Ecole Vinci

49 PUBLICATIONS 73 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Dominique Ledur

Haute École Galilée

26 PUBLICATIONS 193 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Produire de "vrais textes" en 3e maternelle, 1re et 2e primaires grâce aux ateliers d'écriture [View project](#)



Produire de "vrais textes" en 3e maternelle, 1re et 2e primaires grâce aux ateliers d'écriture [View project](#)

Tâches et interactions sociales pour entrer en didactique de la lecture

Introduction

Cette communication entend apporter une contribution aux pratiques de formation initiale des enseignants dans le domaine de la lecture et de sa didactique. Concrètement, nous souhaitons évoquer des travaux réalisés dans le cadre de la formation des futurs enseignants de français du début du secondaire en Belgique francophone. D'une part, les tâches et activités que nous allons évoquer visent toutes à former des lecteurs, étape incontournable si l'on espère que les futurs enseignants soient par la suite en mesure de didactiser l'objet « lecture ». D'autre part, ces pratiques constituent de possibles médiations qui, comme le précise Sabine Vanhulle (2005 : 72), peuvent permettre au formateur d' « accompagner le futur professionnel dans des démarches d'appropriation de savoirs », de l'aider à « incorporer dans [sa] propre subjectivité des savoirs didactiques ». Nous rejoignons en effet cet auteur pour envisager « le travail de formation comme une mise à la disposition des étudiants de médiations multiples qui leur permettent [...] de se construire en même temps qu'ils construisent les objets de savoir » (Vanhulle, 2005 : 43).

D'emblée, il importe de signaler que les étudiants qui entament la formation de régent en français au sein d'Instituts d'enseignement supérieur pédagogique proviennent en grande partie de l'enseignement secondaire et n'ont donc bénéficié d'aucune formation supérieure auparavant. Certains choisissent l'orientation pédagogique après une autre expérience d'études supérieures (universitaires ou non) ; le plus souvent, c'est l'échec qui aura causé l'interruption de celle-ci. Ces quelques considérations ne sont en aucun cas destinées à forger un profil stéréotypé des futurs enseignants, mais plutôt à dégager quelques données qu'il nous paraît opportun de prendre en compte dans la mise en place des contenus et démarches de formation. Parmi ces données, pointons, d'une part, la nécessité de tresser incessamment visée disciplinaire et visée didactique de la formation (ce dans la mesure où aucune formation disciplinaire n'est requise à l'entrée dans un IESP) ; d'autre part, l'incontournable prise en compte de la diversité des profils des étudiants, dont une partie semble fragilisée par un « passé » d'échec scolaire ou d'enseignement de qualification technique ou professionnelle. Le choix de formation qui est posé par l'étudiant ne permet de présupposer ni un goût ou un intérêt pour la lecture ni la maîtrise de fines compétences dans ce domaine. Il nous semble dès lors essentiel de développer chez nos étudiants une « littératie élargie » (Vanhulle, 2005 : 43) et de permettre dans un même mouvement l'appropriation de modèles théoriques, de savoirs nouveaux qui puissent devenir, pour le futur professionnel de l'enseignement, les outils d'une pensée didactique propre.

1. Ecrire son autobiographie de lecteur

Les pratiques de formation en lecture que nous désirons mettre en œuvre s'articulent autour d'une première activité déterminante, à savoir la rédaction d'une autobiographie de lecteur/lectrice. Nous empruntons cette idée à Erich Schön (1993) qui, dans le cadre d'une recherche, a utilisé ce genre d'écrit comme méthode de recueil d'informations pour tenter de déterminer les étapes récurrentes que traverse un futur lecteur assidu, confirmé. Pour notre part, nous l'envisageons notamment comme une occasion de s'interroger sur son rapport à la lecture d'hier à aujourd'hui et de développer une forme de métacognition afin de mieux se cerner comme sujet-lecteur, démarche réflexive qui favorise l'appropriation/subjectivation des savoirs. En outre, « les consignes d'écriture amènent les étudiants à s'impliquer en 'je' selon une triade énonciative », comme le précise encore Sabine Vanhulle (2005 : 48) : « 'je' en tant que personne biographique, 'je' en tant qu'étudiant en train d'apprendre, et 'je' en tant que futur professionnel ». L'autobiographie de lecteur peut devenir dès lors pour le futur enseignant un support de réflexivité à chacun de ces trois niveaux.

Tâche d'ouverture, l'autobiographie se présente comme le récit d'une histoire de lecteur/lectrice. Il s'agit de convier les étudiants à évoquer, dans une démarche rétrospective, des souvenirs et expériences personnels de lecture relatifs à la petite enfance, l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte dans un texte autobiographique d'une à deux pages. Pour privilégier les réactions spontanées, nous choisissons de faire écrire en salle de cours et nous laissons les scripteurs entrer dans leurs textes par le biais qu'ils souhaitent, en imposant toutefois quelques contraintes minimales : le respect de la chronologie des événements rapportés d'abord ; l'évocation d'une réalité certes subjective mais cadrée par un contrat d'authenticité (garanti par l'absence d'évaluation) ensuite ; l'effort du souvenir du plus loin dans le passé (le lecteur que j'ai été) jusqu'à ce jour (le lecteur que je suis) enfin. Juste avant le passage à l'acte d'écriture, nous invitons les étudiants à mettre en commun quelques idées d'éléments qui pourraient figurer dans un tel récit, voire proposons en lecture quelques autobiographies des années antérieures. Ces démarches visent non à orienter l'activité d'écriture, mais à construire avec les étudiants une représentation de la tâche à accomplir.

Si la méthode retenue est bien autobiographique, les textes produits sont pourtant destinés à être communiqués. En effet, l'on conviera les étudiants à oraliser leur texte au sein de sous-groupes et à comparer les étapes et événements évoqués dans leurs productions : des constantes ou, à l'inverse, des divergences majeures, semblent-elles se dégager ? Vient alors une nouvelle étape de production (collective cette fois) d'une synthèse des observations que les étudiants communiquent oralement au grand groupe par le biais d'un porte-parole. Le groupe synthétise alors collectivement les observations.

Ces différentes étapes d'un dispositif qui se veut à la fois réflexif et interactif nous paraissent constitutives d'une démarche inductive de compréhension, susceptible d'encourager l'apprenant à explorer des voies intellectuelles nouvelles. Les interactions mises en place visent, nous semble-t-il, la généralisation progressive, voire la théorisation, à partir des expériences particulières. En effet, au-delà de la diversité de parcours de lecteurs, nous observons fréquemment de nombreuses récurrences dans les corpus de livres aimés ou détestés, dans les moments de goût et de dégoût

pour la lecture, dans le rôle de l'entourage familial ou scolaire... Ce sont d'ailleurs ces récurrences qui nous permettent *in fine* de rapprocher les observations faites par les étudiants des constats établis par diverses recherches quant à l'évolution ou à la modulation de l'engagement, des pratiques, du rapport des jeunes à la lecture selon l'âge, le sexe, les milieux socio-culturels, etc. Nous pensons notamment aux travaux de E. Schön (1993) quant aux étapes récurrentes dans l'évolution psychologique du lecteur. Ces constats constituent les significations offertes par le contexte de formation, sur lesquelles l'étudiant pourra prendre appui afin d'élaborer son propre système de pensée et d'action.

Mais les interactions vont aussi permettre, comme le précisent S. Vanhulle et A. Schillings (2004 : 32), de médiatiser le travail sur soi : elles rendent possible « l'accès à une nouvelle manipulation des données autobiographiques » un étudiant amenant l'autre un peu plus loin dans sa réflexion.

Plusieurs enjeux justifient le choix de la rédaction d'une autobiographie de lecteur comme point de départ d'une initiation à la didactique de la lecture. Cette tâche d'écriture effectuée en première année permet, tout d'abord, d'avoir accès aux représentations initiales des étudiants en matière de lecture. Ecouter des histoires racontées par les parents, manipuler des albums illustrés, est-ce déjà lire ? Peut-on se considérer comme lecteur assidu si on ne lit que des magazines et des journaux ? Telles sont quelques-unes des questions qui affleurent dans ces récits de vie de lecteurs et qui permettent à l'enseignant d'esquisser un portrait de son groupe, un atout bien indispensable à celui qui souhaite rencontrer les attentes et besoins des étudiants en formation initiale.

La biographie de lecteur porte également les premières traces d'une démarche réflexive. Les étudiants mobilisent des souvenirs, se décrivent comme sujets-(non)lecteurs, s'interrogent sur leurs goûts, leurs habitudes, leurs attitudes, leurs aptitudes. Ils expriment leurs plaisirs, leurs appréhensions. « J'aime lire, j'aime sentir les pages sous mes doigts. » (Alex) « Depuis ma plus tendre enfance, je n'ai jamais été passionnée par la lecture. » (Stéphanie) Certains étudiants vont spontanément au-delà de ces descriptions-relations d'expériences. Ils se lancent dans l'analyse, ils émettent des hypothèses sur les causes de leur désintérêt, de leur manque de goût. Ils tentent d'expliquer l'origine d'un tournant dans leur rapport à la lecture. « Mais au fil du temps, j'ai perdu le goût pour la lecture car à l'école, souvent, on m'imposait certaines lectures que je n'aimais pas. » (Rachida) Viser cette connaissance de soi comme sujet-lecteur constitue notre second enjeu. Cette autoanalyse paraît importante dans le cadre de la formation initiale des enseignants de français parce qu'elle les aide à se projeter dans leur future profession, à chercher des réponses et des stratégies par rapport à des questions et des constats : sans repères ni passions, comment faire pour conseiller un livre ? Comment entendre le rejet de la lecture si je ne l'ai jamais connu ? Certaines biographies de lecteurs se closent d'ailleurs par quelques « décisions » et choix pédagogiques. « Dans ma classe, je souhaite que la lecture reste un plaisir, j'éviterai les lectures obligatoires. » (Magdalena)

Cette amorce d'une réflexion prospective vient assez naturellement car, si tous ces étudiants sont des sujets-lecteurs, ils ont aussi été des élèves-lecteurs. Dans leurs biographies, ils ne se privent pas d'évoquer les pratiques des enseignants qui les ont marqués, qui ont eu un effet déclencheur, qui les ont détournés de la lecture, qui les ont soutenus dans leurs efforts. « En 4^e, je change d'école. Plus de livres imposés. On nous demandait de lire trois livres au choix et de faire un travail : donner son avis, changer la couverture, donner un autre titre... J'adorais ! Mon envie de lire est revenue. » (Hélène)

Ces biographies de lecteurs constituent à ce titre une mine de renseignements relatifs aux corpus et aux pratiques de lecture (tâches, rythme, évaluation) par rapport auxquels les étudiants prennent position. Et ce regard rétrospectif est non seulement celui de ceux qui ont vécu ces expériences, mais aussi celui de ceux qui commencent à prendre conscience qu'ils vont opérer des choix pour de jeunes élèves. Tel est bien notre troisième enjeu : lancer les pistes d'une réflexion sur l'apprentissage de la lecture à l'école : quoi, pourquoi, comment ? Bien sûr, la consigne d'écriture proposée aux étudiants ne comporte pas explicitement d'invitation à se décentrer pour se positionner d'emblée comme futur enseignant. Nous formulons d'ailleurs l'hypothèse qu'inviter les apprenants à adopter d'entrée de jeu ce positionnement professionnel risquerait de compromettre les deux autres enjeux de l'activité : exprimer ses représentations en matière de lecture et mieux se connaître comme sujet-lecteur. Le discours tenu par les étudiants serait à notre avis très vite normatif (ce qu'il faut faire ou pas) et évincerait la relation et l'amorce d'une analyse de son propre parcours de lecteur, notamment scolaire. Par ailleurs, si tous les étudiants n'entrent pas spontanément dans cette réflexion anticipatrice, la découverte des productions de pairs au sein de sous-groupes et la confrontation des points de vue en grand groupe font entrer les étudiants dans des interactions susceptibles de permettre « au sujet de bénéficier d'informations qui peuvent l'aider à élaborer une nouvelle réponse, des informations dont il n'aurait pas nécessairement disposé s'il avait été livré à lui-même » (Bourgeois & Nizet, 1999 : 160). Les questions d'anticipation de la pratique professionnelle soulevées par un pair pourraient ainsi devenir les questions posées, portées collectivement par le groupe. C'est donc bien, nous semble-t-il, une réflexion, une mise en projet professionnel qui s'amorce ici : d'une part l'apprenant est amené à travailler sur lui (son parcours de lecteur, son rapport au livre, son fonctionnement en situation de lecture); d'autre part, il est conduit (de lui-même ou par le groupe) à anticiper quelques-unes des tâches, quelques-uns des rôles auxquels il sera confronté dans sa vie professionnelle, fût-ce ici sous la forme de questions qui trouveront, dans la suite du module de formation, une pluralité de réponses.

Enfin, le sens de cette activité, susceptible d'accroître les chances d'un engagement personnel dans la démarche, tient encore selon nous à l'une des fonctions exercées par les structures de connaissances, comme le montrent E. Bourgeois et J. Nizet (1999 : 113-114) : la fonction d'étiquetage. L'écrit réflexif proposé ainsi que l'appropriation de connaissances qui lui fait suite ont aussi pour fonction de mettre des mots nouveaux sur des comportements ou expériences antérieurs ce qui conduit les étudiants à en prendre conscience, à les identifier rétrospectivement. Un tel étiquetage ne peut s'opérer à notre sens que lors d'un retour, par exemple en fin de module de formation, sur cette production et sur le parcours de lecteur qu'elle retrace afin de l'interpréter et de lui donner sens. Comme le précisent S. Vanhulle et A. Schillings (2004 : 40), « Ce n'est que peu à peu que le récit de vie se fait véritablement compréhension de son histoire propre en vue de (re)définir son identité sociale, et que le sujet peut se reconnaître dans l'histoire qu'il se raconte à lui-même sur lui-même ». Ainsi, parce qu'elle conduit l'apprenant à transformer ses représentations en donnant du sens à des significations offertes dans le récit autobiographique de son parcours de lecture, cette activité nous paraît de nature à favoriser l'émergence de la construction identitaire du futur enseignant.

En somme cette première activité de formation, ancrée dans la réflexion individuelle mais aussi dans les interactions sociales, propose non seulement à chacun des étudiants de mieux se cerner, se percevoir en tant que sujet-lecteur afin de mieux se projeter dans un avenir professionnel mais elle engage aussi le groupe dans un mouvement d'échange et de recherche collective afin de construire des savoirs didactiques communs de référence.

2. L'apprentissage explicite de la lecture

Une deuxième étape de cette entrée en didactique de la lecture consiste à s'interroger sur les composantes de celle-ci. Qu'est-ce que lire ? Telle est la question de départ posée aux étudiants. Pour tenter d'y répondre, ils sont invités à construire collectivement un modèle de la lecture. Cette tâche intègre un double objectif : se construire en tant que sujet-lecteur et élaborer des savoirs didactiques communs de référence. Il nous semble, en effet, que l'élaboration d'un modèle explicite de la lecture est, tout d'abord, susceptible de favoriser progressivement chez l'étudiant une réflexion en abyme sur ses propres pratiques et compétences. En d'autres mots, elle peut contribuer à développer la métacognition¹, processus de contrôle incontournable pour devenir un lecteur accompli. Mais cette sensibilisation aux composantes de l'acte lexique est aussi destinée à outiller le futur enseignant ; elle va lui permettre d'identifier avec plus de clarté les composantes de la lecture qui sont visées, travaillées, mobilisées dans les tâches proposées aux élèves. Elle facilite, en outre, le diagnostic des causes d'une perte de compréhension.

Le choix de s'intéresser au modèle de la lecture peut paraître techniciste ou formaliste. Cependant, nous pensons que la formation initiale des futurs maîtres de lecture ne peut faire l'économie d'éveiller le degré de conscience des étudiants par rapport à ces différentes composantes de l'acte lexique.

Roland Goigoux (1997 : 131), dans une étude consacrée aux élèves en grande difficulté de lecture, a montré que les performances en lecture dépendent notamment des pratiques d'enseignement, lesquelles développent très peu la connaissance métacognitive des élèves. Il semble que de nombreux professeurs accompagnent, soutiennent la construction du sens de textes particuliers, travaillent tel ou tel aspect de la compréhension/interprétation d'un texte précis, mais ces mêmes enseignants ne se livrent pas à un enseignement explicite de la lecture, comme si celle-ci disparaissait comme telle, se (con)fondait avec l'analyse littéraire du texte. En outre, le mode de questionnement souvent mis en place par les enseignants semble bien empêcher l'émergence de cette conscience des composantes de la lecture et des démarches efficaces pour comprendre et interpréter. Les fréquentes questions de compréhension littérale ont tendance à renforcer l'utilisation par les élèves de la stratégie qui consiste à localiser dans le texte le passage qui contient les mots de la question. Le recours à cette seule stratégie risque de conduire à une conception erronée de la

¹ Selon Roland Goigoux (1997 : 92), « évaluer sa propre compréhension suppose d'avoir construit un ensemble de connaissances métacognitives (connaissances relatives au lecteur, aux tâches, aux stratégies) et de procédures métacognitives de régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte, contrôler la compréhension...) ».

lecture. En somme, il semble que peu d'enseignants se livrent à un enseignement explicite de la lecture visant à éveiller de degré de conscience des élèves par rapport aux différentes composantes de l'acte de lecture et à les doter à la fois d'outils pour évaluer leur compréhension et de stratégies pour réguler leur activité, c'est-à-dire, l'anticiper, la vérifier, l'ajuster.

Une telle affirmation suppose bien sûr de s'entendre sur les composantes de la lecture qui feront l'objet d'un tel travail. A la suite de Jocelyne Giasson (1997 : 32-35), de Roland Goigoux (1997 : 128-129), nous considérons que la lecture d'un texte peut être définie comme une (co)construction de sens, réalisée par un lecteur dans un contexte particulier de lecture. Cette construction est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte, au lecteur et au contexte. Le lecteur aborde une tâche de lecture avec ses structures cognitives (connaissances sur le monde, les textes, la langue) et ses structures affectives (ses centres d'intérêt, son rapport à la lecture...). En outre, il met en œuvre un certain nombre de processus ou opérations mentales (identification de mots, anticipation, inférences, sélection pertinente d'informations et intégration dans un tout cohérent, métacognition...). Le texte programme des modalités de lecture : il est la concrétisation de l'intention d'un scripteur, il est caractérisé par un choix énonciatif, une structure, il appartient à un type et genre... Enfin, la prise en compte du contexte met en évidence qu'on ne lit pas de la même façon dans toutes les conditions, qu'elles soient sociales (interventions des pairs, de l'enseignant pendant la lecture, lecture à haute voix...), psychologiques (intentions de lecture) ou physiques (temps, lieu).

Si l'on peut s'entendre sur la nécessité et le contenu d'un enseignement explicite de la lecture destiné à outiller à la fois le sujet-lecteur et le futur acteur professionnel, il reste à présenter le dispositif mis en place pour atteindre ce double objectif. Celui-ci repose sur la découverte et l'exploitation de scènes de lecture empruntées à la littérature de jeunesse². Lors de précédentes recherches (De Croix & Ledur : 2002 et 2005), nous avons pu constater que les scènes de lecture constituent une thématique largement exploitée par les auteurs de littérature de jeunesse et que les différentes composantes de la lecture y sont représentées. Ces scènes montrent, en effet, des héros qui fréquentent ou non les lieux du livre, qui lisent, qui choisissent, qui expriment leurs difficultés, leurs goûts ou leurs dégoûts ; elles mettent en scène les stratégies des lecteurs faibles ou experts ; elles pointent les processus, les opérations mentales.

Nous avons l'habitude de proposer aux étudiants un groupement de ces scènes de lecture dans le but faire émerger l'ensemble des composantes et de réorganiser celles-ci en un modèle. Les étudiants sont donc invités à quitter momentanément la posture d'usagers de la lecture pour prendre distance et observer comment fonctionne cette activité. Dans un premier temps, les étudiants établissent seuls l'inventaire des composantes qui interviennent dans la lecture. Ils mettent à plat leurs intuitions, leurs représentations et leurs hypothèses. A cette fin, ils peuvent s'appuyer sur les textes issus de la littérature de jeunesse qui leur sont soumis et sur leur propre fonctionnement de lecteur. Par jeu de miroir, nous tentons ici de favoriser chez l'étudiant une réflexion en abyme sur ses procédures et modalités de lecture. Lors de la mise en commun, les interactions permettent non

² Nous songeons, par exemple, aux quelques titres suivants : Gudule, *La Bibliothécaire* et *Barbès blues*, Le livre de poche jeunesse ; Anne Fine, *La Guerre sous mon toit* et *Mauvais rêves*, L'école des loisirs ; Susie Morgenstern, *Le vampire du CDI*, L'école des loisirs ; Collectif, *Le livre de bibliothèque* ; François Gravel, *Klonk*, le livre de poche jeunesse ; Roald Dahl, *Matilda*, Folio junior ; Ella Balaert, *La lettre déchirée*, Castor poche ; Marie-Aude Murail, *Sans sucre merci*, L'école des loisirs

seulement la confrontation des propositions, l'ajustement intersubjectif, mais aussi la coopération entre pairs lors de la co-construction d'un modèle de la lecture. Comme le souligne Sabine Vanhulle (2004 : 14-15), « Partant de considérations subjectives et empiriques des uns et des autres, ces échanges relèvent en même temps d'un processus d'objectivation [...] ».

Cette dynamique qui relie l'implication individuelle et le travail en groupe se prolonge dans une production écrite individuelle destinée à mesurer l'appropriation du modèle élaboré. Les étudiants sont invités à découvrir une nouvelle résistante³ (Tauveron, 1999), qui pose des problèmes de compréhension/interprétation et met les compétences du lecteur à l'épreuve, et à rédiger, à propos de ce texte, une scène de lecture dont ils sont le héros. A la suite de Sabine Vanhulle (2004 : 15), il nous paraît important d'établir « des allers et retours constants entre « l'objectivation intersubjective de savoirs professionnels » et la réappropriation de ces savoirs par chaque sujet, futur enseignant ». La comparaison en groupe des productions écrites met en évidence les différentes stratégies utilisées et utilisables, par exemple pour réagir aux lieux de résistance du texte. Ainsi dans la scène de lecture que les étudiants rédigent à la suite de la lecture des « Trois clients », nouvelle de Jacques Sternberg (1988 : 331-332) trouve-t-on des allusions à diverses opérations mises en œuvre pour comprendre et interpréter. Le texte conduit de nombreux étudiants à élaborer une première représentation mentale des personnages et les fait également entrer dans le mécanisme de l'anticipation : « L'hiver, 6 heures, je vois la neige, la nuit. L'ambiance bruyante et enfumée des cafés bondés. (...) Je me pose des questions : qui sont-ils ? [à propos des personnages de la nouvelle] En quelques secondes, j'établis des hypothèses (agents du FBI ? magiciens ? stars ou personnalités ? extra-terrestres ?) Et par réflexe ou surtout par (trop ?) grande curiosité, je saute 15 lignes pour connaître la clé de l'énigme » (Alexandra). Grâce à la sélection d'indices ou à des connaissances sur le genre de la nouvelle, quelques étudiants disent pressentir d'entrée de jeu le renversement final : « Mais un détail, un mot vient me titiller : on fait mention de « l'accident ». En une seule phrase, on comprend que les quelques lignes qui vont suivre vont être extrêmement importantes » (Rémy). « Je savais dès les premières lignes qu'il y allait y avoir un revirement de situation en fin de nouvelle » (Dorothee). Enfin, parvenus au terme de la nouvelle, certains évaluent leur trajet de lecture en le mettant en relation avec la construction narrative du texte ou font écho à leur besoin d'interagir avec d'autres pour vérifier, confronter leur interprétation du récit : « Tous nos clichés sont mis à mal : ces étrangers que l'on trouvait si louches sont tout à fait normaux et les clients habituels du bar se révèlent sous leur vraie nature. Tout est donc prévu pour nous faire basculer dans cet étrange monde, pour nous faire perdre pied. » (Rémy) « Je ne sais pas comment les autres ont compris cette histoire. J'aimerais mettre tout cela en commun avec le reste de la classe » (Soria). Ces échanges sont, à terme, susceptibles d'élargir l'éventail du répertoire des stratégies de compréhension et donc de développer les compétences du sujet-lecteur.

³ Nous empruntons l'expression à Catherine Tauveron (1999). Selon l'auteur, il s'agit ainsi de proposer, à côté de textes plus lisses, plus aisément « saisissables », des textes « réticents » d'une part qui sont sources de problèmes de compréhension à cause de l'adoption d'un point de vue inattendu, de la perturbation de l'ordre chronologique, de l'enchâssement ou de l'intrication de plusieurs récits, de l'intertextualité, de l'effacement de relations de cause à effets, de l'éloignement des canons du genre, du masquage des valeurs... ; des textes « proliférants » d'autre part, lesquels sont sources de problèmes d'interprétation en raison d'éléments polysémiques, d'indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et mener à des interprétations diverses.

Une deuxième vérification de l'appropriation du modèle consiste à transformer ce savoir en actes. Il est demandé aux étudiants de prendre la posture du futur enseignant et de s'interroger sur la façon de susciter ce mouvement de réflexion sur l'acte lexique chez les élèves. En d'autres mots, nous les invitons à imaginer des pratiques de classe au départ de ces scènes de lecture.

En conclusion, l'alternance décrite par Sabine Vanhulle (2004 : 19) entre l'objectivation intersubjective des savoirs au moment de la construction du modèle de lecture et la subjectivation de ces savoirs dont on trouve trace dans l'écriture en « je » d'une scène de lecture, permet ensuite à chacun de se construire en tant que futur enseignant. En effet, la dernière activité évoquée engage les étudiants dans une manipulation créative des savoirs puisqu'il s'agit de concevoir des propositions didactiques.

3. Le choix de lecture pour d'autres

Un troisième axe de cette initiation à la didactique de la lecture auquel nous sommes résolument attachées entend conduire les étudiants à apprendre à choisir des textes pour leurs futurs élèves. Les tâches proposées concernent donc particulièrement l'apprenti-enseignant, mais, l'implication de l'étudiant en tant que sujet-lecteur sera déterminante en ce qui concerne la question soulevée.

« Aujourd'hui, je lis un livre quand une personne m'a raconté une histoire et qu'elle m'a plu. Mais je n'ai pas plus envie de lire qu'auparavant car je n'arrive pas à choisir un livre. » (Grégoire)
« Aujourd'hui, je regrette de ne pas avoir pris goût à la lecture car j'ai peur que cela handicape mes élèves. » (Gaëlle) Ces quelques témoignages issus des autobiographies de lecteurs, sans qu'ils ne prétendent refléter une tendance générale, nous interpellent parce que plusieurs étudiants soulignent leur appréhension, leur absence de plaisir souvent liées à l'incapacité de choisir, de se repérer dans l'univers du livre, et dans la masse de l'offre.

Afin de leur redonner confiance, de baliser des itinéraires d'accès au livre, nous préconisons le recours à toute une série d'exercices bien connus qui permettent de manipuler un maximum de livres de jeunesse : émettre des hypothèses sur le contenu d'un livre à partir de l'observation de la première et/ou quatrième de couverture ; trier des livres ; apparier des premières de couvertures et des incipits ; associer le nom de l'auteur et le titre reproduits sur une bandelette et une première de couverture dont les indications de titre et d'auteur ont été masquées ; retrouver le livre dont une page perdue a été photocopiée dans un ensemble de livres déposés sur une table, voire dans une bibliothèque ; explorer des catalogues dans le but de choisir des ouvrages à acquérir pour le coin lecture ou la bibliothèque de la classe ; sélectionner, dans un ensemble d'ouvrages, un livre que l'on pourrait avoir envie de lire et présenter au groupe ce qu'on en a déjà perçu, etc.

De tels exercices présentent l'avantage d'apprendre ou de réapprendre à se repérer dans l'univers du livre : les classements, la variété des collections, les types et genres de textes... Ils sont l'occasion d'ouvrir l'horizon culturel des étudiants ; ils leur permettent d'être en contact, fût-il bref, avec des titres, des auteurs, des éditions. Ils affinent peu à peu la capacité à se servir du paratexte pour évaluer si l'ouvrage correspond aux goûts du lecteur potentiel, à son projet de lecture. En somme, ces premières activités contribuent à consolider les connaissances et compétences du sujet-lecteur lui-

même. Bien sûr, comme tous ces exercices sont transposables en classe, ils se révèlent également utiles dans une perspective de construction de savoirs professionnels.

Il est intéressant d'ajouter que, dans notre dispositif, ces tâches font l'objet de simulations. Or se mettre à la place des élèves est sans nul doute utile pour percevoir de l'intérieur les défis et les obstacles des tâches proposées. Mais nous souhaitons aussi mettre en évidence les nombreuses interactions entre pairs conçues comme constitutives de ces activités. La discussion, la coopération sont, en effet, encouragées même lors des tâches individuelles (discussions entre les étudiants quand ils déposent une bandelette-titre sur une première de couverture dont le titre et le nom de l'auteur sont masqués, quand ils appariaient des débuts de récits et des premières de couverture ...). Les étudiants peuvent bénéficier de l'aide, de l'éclairage d'un tiers, sont amenés à prendre conscience d'autres réponses possibles, d'autres clés interprétatives. Or, comme le soulignent Etienne Bourgeois et Jean Nizet (1999), moins un étudiant a confiance en lui, plus le saut dans l'inconnu, l'abandon de ses repères peut lui paraître une épreuve douloureuse, une expérience menaçante. On perçoit dès lors l'importance du cadre de formation. Un espace « protégé » où l'étudiant a droit à l'erreur, où il peut penser, agir sans risque, comme une scène de théâtre où se déroulerait une répétition, peut en effet le soutenir dans ses apprentissages. La possibilité d'échanges en petits groupes, à l'abri du regard du formateur pendant les simulations nous paraît remplir cette fonction.

Apprendre aux étudiants à choisir pour d'autres, à se décentrer nous semble une composante importante d'une initiation à la didactique de la lecture. Deux tâches tentent de répondre à cet objectif : l'élaboration d'une grille de critères d'appréciation d'une œuvre littéraire et la production de notes critiques de lecture.

Il s'agit de conduire le futur enseignant à dépasser une appréciation subjective qui repose souvent sur une impression globale pour focaliser son attention sur les diverses caractéristiques du récit susceptibles d'intéresser, d'éveiller la curiosité d'un public hétérogène de jeunes lecteurs. De nombreux lecteurs lient fréquemment leur évaluation d'une œuvre littéraire à leur degré de participation. Sans vouloir préconiser une lecture distanciée, il nous paraît important d'initier les étudiants à diversifier leurs critères d'évaluation d'un texte de fiction. A cette fin, ils élaborent collectivement une grille de critères d'appréciation qui pourrait contenir les éléments suivants : la lisibilité/complexité, la vraisemblance/invraisemblance, l'intérêt potentiel pour le thème et le genre, la tension dramatique, la tension émotionnelle, les spécificités de l'objet-livre, l'originalité, le caractère moral et le style. Ce travail est d'abord effectué individuellement dans le but de favoriser chez l'étudiant une interrogation sur ses représentations initiales, sur son rapport à la lecture et aux textes. Mais cette tâche ne prend pas seulement appui sur une réflexion individuelle fondée sur l'introspection, vient ensuite une étape de recherches collectives qui mène à la construction d'un outil professionnel, comparable au modèle de la lecture que nous avons évoqué précédemment.

Cette grille de critères d'appréciation est réinvestie à l'occasion de la production de notes critiques de lecture à destination d'enseignants de français en formation ou en exercice⁴. Cette tâche d'écriture nous semble pertinente, dans le cadre de la formation initiale, car elle permet non seulement de

⁴ A propos de la grille des critères d'évaluation et d'une séquence didactique consacrée à la note critique de lecture, nous renvoyons à S. DE CROIX, O. DEZUTTER et D. LEDUR (2001).

réfléchir sur sa lecture et d'exprimer une position personnelle argumentée, mais elle contraint aussi à une forme de décentration. La note critique de lecture réussie impose la prise en compte du destinataire (ici un public de spécialistes de l'enseignement du français). Ne faut-il pas veiller, en effet, à choisir des arguments susceptibles d'être partagés par d'autres afin de respecter l'une des caractéristiques du genre qui pourrait se définir comme la recherche de l'adhésion du destinataire ? Cette dernière tâche que nous évoquons montre une fois de plus que notre dispositif prend en compte le développement des compétences du sujet-lecteur parallèlement à celles du futur enseignant. Cette production individuelle suit le travail collectif d'élaboration de la grille de critères d'appropriation. Cette succession chronologique nous semble importante puisqu'à la suite de Sabine Vanhulle (2004 : 21), nous pensons qu'« au-delà de la collaboration sociale que suppose le processus premier de l'apprentissage, c'est dans le mouvement interne d'appropriation, d'autonomisation, que le système mental se restructure, au sein de la zone « interne » de proche développement ». Toutefois si le recours aux critères de la grille révèle une appropriation de cet outil et donc une restructuration des représentations initiales de l'étudiant, la lecture du texte sur lequel porte la note critique, tout en étant singulière, est susceptible de constituer le point de départ de nouveaux échanges entre pairs.

Conclusion

En conclusion, comme le montrent les quelques extraits de productions présentés et analysés, l'autobiographie de lecteur constitue une activité d'amorce particulièrement adaptée à un public qui débute sa formation professionnelle d'enseignant. En particulier, elle constitue une médiation permettant aux étudiants de se construire comme sujets-lecteurs en même temps qu'ils élaborent de nouveaux objets de savoir. Il nous semble qu'une telle démarche offre aux futurs professionnels des itinéraires d'accès favorisant l'entrée en didactique de la lecture. De la même manière, l'apprentissage explicite de la lecture via les supports privilégiés que constituent les scènes de lecture qui foisonnent dans la production jeunesse et le choix de lectures pour d'autres se déclinent en diverses tâches qui visent à la fois le développement des compétences, dispositions motivationnelles du sujet-lecteur et celles du futur enseignant. Les tâches présentées et analysées dans ce travail ont en outre pour caractéristique commune de reposer sur un double processus, réflexif et interactif, qui alterne centration et décentration, démarche individuelle et socialisation des échanges, subjectivation et objectivation de savoirs et qui nous paraît bénéfique pour le projet de formation du futur maître de lecture.

Dominique Ledur

et Séverine De Croix

Haute Ecole Galilée

Institut Supérieur de Pédagogie
Galilée – Bruxelles

Haute Ecole Léonard de Vinci

Ecole normale catholique du
Brabant Wallon – Louvain-la-
Neuve

**Université catholique de
Louvain**

CEDILL

Bibliographie choisie

BOURGEOIS, E. et NIZET, J. (1999, 2^e édition). *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, coll. « Education et formation ».

DE CROIX, S., DEZUTTER, O. et LEDUR, D. (2001). « La note critique de lecture », dans DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHEUWLY, B. (dir.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Volume IV*, Bruxelles-Genève, De Boeck-Corome.

DE CROIX, S. et LEDUR, D. (2002). « Travailler sur les scènes de lecture pour favoriser un enseignement explicite de la lecture », Communication présentée au colloque organisé au Mans les 4, 5, 6 novembre 2002 sur le thème « La littérature de jeunesse à l'école ».

DE CROIX, S. et LEDUR, D. (à paraître). « Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficulté à l'issue de l'enseignement fondamental », Actes du colloque organisé à Aix-en-Provence les 20, 21, 22 octobre 2005 sur le thème « Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances ».

GIASSON, J. (1997). *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck, pp. 32-35 (particulièrement).

GOIGOUX, R. (1997). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Editions du CNEFEI.

SCHÖN, E. (1993). « La « fabrication » du lecteur », dans CHAUDRON, M., et DE SINGLY, F., (dir.), *Identité, lecture, écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou – BPI, coll. « Etudes et recherches », pp. 17-44.

STERNBERG, J. (1988). « Les trois clients », dans *188 contes à régler*, Paris, Denoël, coll. « Présence du futur », pp. 331-332.

TAUVERON, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », dans *Repères*, n°19, pp. 9-38.

VANHULLE, S. (2004). « L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi », in *Repères*, n°30, 2004, pp.14-15.

VANHULLE, S. (2005). « Ecriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants », dans *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, vol. 8, n°1, Université de Sherbrooke, p. 72.

VANHULLE, S. et SCHILLINGS, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture. Interactions sociales, écriture réflexive et portfolio*, Bruxelles, Labor, coll. «Pédagogie des compétences».

De Croix, S., Ledur, D. (2007), « Tâches et interactions sociales pour entrer en didactique de la lecture », in *Caractères*, n°25, 13-20.