

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

62 | 2020

La progression dans la lecture des textes littéraires

Partie II. Étudier la progression des pratiques effectives à partir d'un texte « révélateur »

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

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

MAGALI BRUNEL, JEAN-LOUIS DUFAYS, ISABELLE BRUN-LACOUR ET VALÉRIE FONTANIEU

p. 91-111

<https://doi.org/10.4000/reperes.3169>

Résumés

Français English

Prenant appui sur des données récoltées dans 24 classes belges, françaises, québécoises et suisses d'élèves de 12 et 15 ans à propos de la lecture de la nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence », cet article étudie ce que ces données révèlent sur la progression des compétences de lecture des élèves, sur les pratiques de leurs enseignants et sur les spécificités nationales. L'attention se porte plus précisément sur le traitement réservé par les élèves et les enseignants aux trois opérations de lecture que sont la compréhension, l'appréciation et l'interprétation, ainsi que sur la place que les enseignants accordent aux schèmes didactiques transversaux, aux genres d'activité scolaire et aux gestes didactiques fondamentaux.

Based on data collected in 24 Belgian, French, Quebec and Swiss classes of 12- and 15-year-old students regarding the reading of Romain Gary's short story 'A Craving For Innocence', this article studies what these data reveal about the progression of pupils' reading skills and that of their teachers' practices, as well as about national specificities. Attention is focused more precisely on the treatment reserved by students and teachers of the three reading operations of comprehension, appreciation and interpretation, as well as the place that teachers reserve for transversal didactic schemes, types of school activity and basic didactic practices.



Entrées d'index

Mots-clés : compréhension, lecture, difficultés de lecture, enseignement

Keywords: comprehension, lecture, reading difficulty, teaching

Texte intégral

Introduction. Le projet Gary

- ¹ Cet article s'inscrit dans un projet collectif international¹ qui s'intéresse à la progression des compétences de lecture des élèves ainsi qu'à celle des pratiques des enseignants sur la base de données récoltées dans des classes belges, françaises, québécoises et suisses de trois niveaux scolaires – les niveaux 4, 7 et 10, dont la moyenne d'âge est de 9, 12 et 15 ans – et de milieu socioéconomique moyen. Ces données, qui devraient concerner à terme plus de 80 classes et plus de 2 000 élèves, consistent d'une part dans les réponses des élèves au questionnaire qui leur a été soumis à propos de la nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence » 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. Dans cet article, nous présentons nos résultats intermédiaires relatifs à 24 classes des niveaux 7 et 10 des quatre pays en ce qui concerne nos deux questions de recherche majeures, à savoir la progression des compétences des élèves et celle des pratiques de leurs enseignants.

1. Premier volet : la progression des compétences de lecture des élèves

- ² Notre premier volet concerne les performances de lecture des élèves issus des 24 classes, que nous avons comparées de deux manières : sur un plan curriculaire, en confrontant les réponses au questionnaire des élèves des niveaux 7 et 10, puis sur un plan international, en observant les spécificités des quatre échantillons nationaux. L'analyse, qui se veut quantitative, se distingue de nos études précédentes par les liens qu'elle cherche à établir entre les trois opérations de lecture sollicitées, à savoir la compréhension, l'appréciation et l'interprétation.

1.1. Cadrage théorique : les études sur les opérations de lecture

- ³ Balisons d'abord rapidement le cadre théorique sur lequel s'appuie ce premier volet. Comme l'ont souligné maintes recherches (entre autres : Dufays *et al.*, 2015 ; Canvat, 1999 ; Tauveron, 1999, 2002 ; Falardeau, 2003 ; Rouxel et Langlade, 2004 ; Louichon, 2016 ; Dufays et Brunel, 2016 ; Ahr, 2018, 2019), la lecture des textes littéraires est un processus complexe, qui implique une intense coopération du lecteur et requiert un cadre théorique pluriel.
- ⁴ Notre premier cadre concerne l'analyse des opérations de lecture. Même si celles-ci sont largement intriquées et concomitantes, il nous paraît nécessaire, pour analyser les compétences des élèves, de distinguer la *compréhension*, c'est-à-dire la saisie d'éléments explicites ou implicites du texte, l'*interprétation*, qui ouvre le texte à la polysémie, et l'*appréciation*², qui peut se faire *cognitive* (axée sur la clarté attribuée au texte), *référentielle* (axée sur son rapport à la réalité), *éthique* (centrée sur sa dimension



morale) ou *esthétique* (axée sur les qualités formelles) (Brunel *et al.*, 2018 ; Dufays, 2019).

- 5 En deuxième lieu, nous nous situons dans la continuité des recherches sur la progression curriculaire (Audigier *et al.*, 2006) du lecteur, en particulier celle de Manon Hébert (2013) qui a montré que l'activité des élèves ne changeait pas de nature au fil des niveaux, mais que les modes de lecture différaient en fonction de l'âge.
- 6 Nous nous devons enfin de rappeler rapidement ici les résultats de nos propres travaux antérieurs sur les compétences de lecture des élèves. Une première étude, qui portait sur les performances de 518 élèves belges, français et québécois, a permis de souligner l'évolution des élèves entre les niveaux 7 et 10 dans l'ensemble des trois opérations (Brunel, Dufays et Émery-Bruneau, 2017). Une seconde étude concernait le processus d'appréciation (Brunel *et al.*, 2018) : en nous fondant sur 545 questionnaires, nous avons constaté que celui-ci dépendait fortement du niveau de compréhension et que, si les élèves du niveau 7 y mobilisaient surtout le critère esthétique (26 %), ceux du niveau 10 privilégiaient plutôt la dimension éthique (34 %). Enfin, l'étude de 377 questionnaires nous a permis constater que, du niveau 7 au niveau 10, les interprétations se diversifiaient et s'enrichissaient de justifications étayées (Dufays *et al.*, 2020).

1.2. Données et méthode

- 7 Dans cet article, nous étudions 555 questionnaires à l'aide du logiciel d'analyse statistique Stata en comparant les scores obtenus d'une part entre les niveaux 7 et 10, d'autre part entre les quatre contextes nationaux. Plus précisément, les données se répartissent comme suit (tableau 1) :

Tableau 1 : Synthèse des données traitées

	Élèves de niveau 7	Élèves de niveau 10	Total par pays
France	71	85	156
Belgique	63	97	160
Québec	91	67	158
Suisse	49	32	81
Total par niveau	274	281	555

- 8 L'échantillon est donc similaire entre les deux niveaux – 274 élèves pour le niveau 7 et 281 pour le niveau 10 – et les quatre pays de l'étude y sont représentés, même si c'est de manière inégale. Nous nous sommes demandé à partir de là comment évoluaient les compétences mobilisées par les élèves³ et comment elles s'articulaient entre elles.

1.3. Résultats et analyses

1.3.1. Quelle progression des compétences entre les niveaux 7 et 10 ?

- 9 Le tableau 2 présente les moyennes et les écart-types des différents scores dans les deux niveaux et le pourcentage du nombre de critères évalués, ainsi que la significativité des écarts calculée à l'aide du test de Student de comparaison des moyennes.

Tableau 2 : Moyennes des scores obtenus aux niveaux 7 et 10 et tests de comparaison des moyennes



		COMPRÉHENSION (17 critères)	APPRÉCIATION (4 dimensions)	INTERPRÉTATIONS (10 pistes interprétatives)	INTERPRÉTATIONS VALIDES (6 pistes interprétatives)

	Effectif	Moyenne (écart-type) %	Moyenne (écart-type) %	Moyenne (écart-type) %	Moyenne (écart-type) %
Niveau 7	274	7,1 (4,0) 42 %	1,1 (0,6) 28 %	1,1 (0,7) 11 %	0,8 (0,7) 13 %
Niveau 10	281	10,5 (3,4) 62 %	1,5 (0,7) 36 %	1,6 (0,7) 16 %	1,4 (0,8) 24 %
Test		$t(553) = 10,8075$ $P < 0,0001$	$t(553) = 6,0691$ $P < 0,0001$	$t(553) = 8,5634$ $P < 0,0001$	$t(553) = 9,9096$ $P < 0,0001$

Ce tableau permet de comparer les moyennes des résultats pour chaque opération. En premier lieu, pour la compréhension, qui évalue le nombre d'items restitués parmi les 17 items perçus comme caractéristiques de l'intrigue, on constate une progression de 20 points entre les niveaux 7 et 10. De même, l'appréciation, qui concerne le nombre de jugements différents formulés par les élèves, connaît une progression de 10 % entre les deux niveaux. Enfin, les deux dernières colonnes présentent les scores obtenus sur le plan de l'interprétation : l'une présente l'ensemble des interprétations proposées par les élèves, tandis que l'autre se limite aux six interprétations que nous considérons comme valides. Dans les deux cas, l'évolution des scores moyens entre les élèves des niveaux 7 et 10 est sensible.

Examinons à présent ces résultats plus en détail.

1.3.1.1. Les compétences de compréhension

Les élèves du niveau 7 identifient en moyenne 7,1 items sur les 17 qui composent la diégèse. Sans surprise, ce sont les sept éléments clés du début du récit qui sont les plus repérés (à plus de 50 %), et parmi eux, trois sont retenus à plus de 65 % : la quête d'innocence, la relation du narrateur avec Taratonga et le don de gâteaux emballés dans des toiles. À l'inverse, plusieurs éléments importants qui surviennent plus loin dans le récit sont oubliés, comme la déception finale du narrateur qui n'est prise en compte que dans 21 % des réponses. L'histoire se trouve dès lors souvent réduite à un scénario pauvre sur le plan psychologique, comme en témoigne cet exemple : « un monsieur est allé sur une île qui s'appelait Taratora et il rencontre une fille qui lui faisait des gâteaux » (B7-02-15⁴). Par ailleurs, l'identité masculine du narrateur, qui n'est repérable qu'à de discrets indices linguistiques, pose problème à 35 % des élèves.

Les élèves du niveau 10 accèdent de manière bien plus complète à la diégèse puisque plus de 80 % d'entre eux mentionnent 7 items, et ils sont deux fois plus nombreux (40 % *vs* 21 %) 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.

Cette comparaison montre bien qu'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. Plus précisément, comme nous l'avons déjà constaté (Brunel, Dufays et Émery-Bruneau, 2017), les éléments qui débordent du caractère événementiel de l'intrigue sont moins bien identifiés au niveau 7.

1.3.1.2. Les compétences d'appréciation

En moyenne, près de la moitié des élèves de niveau 7 disent ne pas avoir aimé le texte (48 %), en justifiant le plus souvent cette appréciation par un critère cognitif, à savoir leur difficulté de compréhension. La plupart des 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 %), puis, de manière assez homogène, les autres dimensions (entre 18 % et 26 %).

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 du niveau 7, le critère éthique dominant à plus de 50 %, suivi du critère esthétique (40 % environ).



1.3.1.3. Les compétences interprétatives

17 En ce qui concerne l'interprétation, enfin, les élèves de niveau 7 se montrent capables d'attribuer en moyenne chacun une piste interprétative à la nouvelle. Parmi les interprétations que l'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 » (F7-02-05). En revanche, 9 % des élèves seulement perçoivent le caractère irrésistible de l'attrait du matérialisme et la construction « arroseur arrosé ».

18 Une nette progression sur ce point apparaît chez les élèves de niveau 10 : ils dégagent en moyenne 1,6 piste interprétative par élève (1,4 pertinente), dont les plus fréquentes sont la critique du matérialisme, qui progresse de 38 % à 49 %, et 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 paraît accessible à une partie non négligeable des élèves de niveau 10.

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

19 Nous constatons ensuite que plusieurs liens – certes seulement tendanciels à ce stade – apparaissent 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 élevé⁵ que ceux qui indiquent le contraire. Cela 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 ».

20 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 du niveau 7, mais en outre ils convoquent plus 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).

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

1.3.2. Quelles spécificités dans les différents contextes nationaux ?

22 S'agissant ensuite de la comparaison entre les échantillons nationaux, soulignons d'abord que le caractère réduit de nos données actuelles, surtout en ce qui concerne la Suisse, ne nous permet à ce stade que de dégager des tendances. Le tableau 3 présente la synthèse des moyennes obtenues :

Tableau 3 : Moyennes des scores obtenus selon les contextes nationaux aux niveaux 7 et 10 et tests de comparaison des moyennes

			COMPRÉHENSION (17 critères)	APPRÉCIATION (4 dimensions)	INTERPRÉTATIONS (10 pistes interprétatives)	INTERPRÉTATIONS VALIDES (6 pistes interprétatives)
		Effectif	Moyenne (écart-type) %	Moyenne (écart-type) %	Moyenne (écart-type) %	Moyenne (écart-type) %
 Belgique	Niveau 7	63	6,5 (4,0) 38 %	1,0 (0,7) 24 %	1,0 (0,5) 10 %	0,6 (0,5) 11 %
	Niveau 10	97	11,8	1,4	1,6	1,5

			(2,7) 69 %	(0,8) 36 %	(0,8) 16 %	(0,8) 25 %
	Test		$t(158) = 9,8430$ $P < 0,0001$	$t(158) = 3,7577$ $P < 0,0001$	$t(158) = 5,3885$ $P < 0,0001$	$t(158) = 7,3390$ $P < 0,0001$
France	Niveau 7	71	8,5 (3,8) 50 %	1,0 (0,6) 24 %	1,1 (0,9) 11 %	0,9 (0,9) 16 %
	Niveau 10	85	10,7 (2,9) 63 %	1,5 (0,6) 37 %	1,6 (0,7) 16 %	1,4 (0,8) 23 %
	Test		$t(154) = 4,0397$ $P < 0,0001$	$t(154) = 4,9242$ $P < 0,0001$	$t(154) = 4,3188$ $P < 0,0001$	$t(154) = 3,4321$ $P < 0,0001$
Québec	Niveau 7	91	5,2 (3,1) 31 %	1,3 (0,5) 33 %	1,0 (0,7) 10 %	0,7 (0,7) 12 %
	Niveau 10	67	7,8 (3,6) 46 %	1,5 (0,6) 37 %	1,3 (0,5) 13 %	1,1 (0,7) 19 %
	Test		$t(156) = 4,8883$ $P < 0,0001$	$t(156) = 1,7720$ $P = 0,0784$	$t(156) = 2,7251$ $P = 0,0072$	$t(156) = 4,0605$ $P < 0,0001$
Suisse	Niveau 7	49	9,4 (3,6) 55 %	1,1 (0,4) 28 %	1,1 (0,6) 11 %	1,0 (0,7) 16 %
	Niveau 10	32	11,7 (2,7) 69 %	1,4 (0,7) 35 %	1,9 (0,8) 19 %	1,9 (0,7) 32 %
	Test		$t(79) = 3,0143$ $P = 0,0035$	$t(79) = 2,2204$ $P = 0,0293$	$t(79) = 4,7977$ $P < 0,0001$	$t(79) = 5,9583$ $P < 0,0001$

23 Comme on le voit, quel que soit le niveau scolaire, les scores moyens relatifs à la compréhension de la nouvelle présentent des écarts significatifs entre les échantillons français, belges, suisses et québécois. Le score des élèves français peut sembler favorisé par leur connaissance du contexte culturel de la diégèse (Gauguin et Tahiti leur sont peut-être plus familiers), mais ce sont les élèves suisses qui présentent la performance la plus haute. Si ce résultat se confirme sur une échelle plus importante, nous devons chercher à mieux le comprendre, en nous référant par exemple aux formes et programmes scolaires et à la formation des enseignants.

24 L'évolution de l'activité appréciative présente en revanche des résultats globalement homogènes, sauf dans les classes québécoises de niveau 7, où la moyenne des appréciations est de 1,3⁶ (contre 1 à 1,1 dans les trois autres pays). Ici aussi, si cette tendance se confirme, il faudra en chercher des éléments explicatifs : en l'occurrence, il y a peut-être là une influence de la forme scolaire des quinze dernières années, où les programmes québécois du primaire et du secondaire ont fait de l'appréciation une compétence spécifique à enseigner et à évaluer.

25 Enfin, les scores des différents groupes dans l'activité interprétative sont plus homogènes, même si les élèves suisses et français obtiennent des résultats plus élevés et si les Français sont les plus nombreux à évoquer la dénonciation du matérialisme (56 %).

26 Certains rapprochements se dégagent en outre entre les opérations de lecture dans chaque pays : c'est ainsi que les élèves suisses de niveau 10 présentent tout à la fois le score de compréhension le plus élevé (69 %), le second score d'appréciation (35 % contre 36 % pour le meilleur score) et le meilleur score d'interprétations valides (32 %) ; par ailleurs l'échantillon québécois est celui qui présente à la fois les performances les plus faibles en compréhension et le taux d'appréciation le plus fort, et ce aux deux niveaux. Dans ce cas-ci, l'expression de l'appréciation n'est donc pas liée au degré de compréhension : cette situation résulterait-elle de la place donnée à l'appréciation dans les programmes et la formation des enseignants du Québec ?



1.3.3. Les performances des élèves : conclusions intermédiaires

27 Ce premier volet de notre étude confirme donc que les scores progressent entre les niveaux 7 et 10 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. Mais si les comparaisons ici entamées permettent d'avancer certaines hypothèses sur la continuité des modes d'enseignement entre les niveaux scolaires et entre les contextes, elles soulignent aussi l'intérêt de mettre en relation les réponses au questionnaire avec les opérations de lecture travaillées lors des séances d'enseignement.

2. Second volet : les pratiques des enseignants

2.1. Quatre grilles pour analyser les séances de lecture

28 Venons-en dès lors à notre second volet, celui des pratiques des enseignants, que notre équipe a commencé à étudier en s'intéressant à la place de l'appréciation au sein de 8 séances de classe (Brunel *et al.*, 2018), puis à la place de l'interprétation au sein de 14 séances (Dufays *et al.*, 2020). Nous analyserons à présent la manière dont les enseignants travaillent avec leurs élèves le texte de Gary, en mobilisant quatre grilles successives :

- celle des *opérations de lecture*, comme dans le premier volet, qui nous a amenés à distinguer les moments centrés sur la compréhension, sur l'interprétation et sur l'appréciation ; nous avons en outre pointé dans les séances la convocation par l'enseignant d'apports culturels ;
- celle des *schèmes transversaux*, que nous avons construite (Dufays, 2005 ; Marlair et Dufays, 2008) en distinguant six schèmes majeurs : le cours magistral, le cours dialogué, le travail de groupe, le travail individuel, les mises au point méthodologiques et les intermèdes ;
- celle des *genres d'activité scolaire* (GAS), que nous empruntons à Sandrine Aeby Daghé (2014) et qui nous amène à distinguer douze GAS rassemblés en quatre7 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), ceux du discours de réception (mise en réseau et présentation du texte ou de son contexte) et ceux du discours de production (débat interprétatif, discussion thématique, expression d'avis et production de texte), les moments consacrés à d'autres activités ayant été considérés comme « sans GAS » ;
- et celle des *gestes didactiques fondamentaux*, qui nous amène à distinguer à la suite de Schneuwly et Dolz (2009) quatre grands gestes : ceux qui relèvent de la mobilisation de la mémoire didactique, ceux qui consistent à mettre en œuvre des dispositifs didactiques (à travers des processus de présentification et d'élémentarisation de l'objet de savoir), ceux qui consistent à réguler et à évaluer les apprentissages en cours, et ceux qui consistent à institutionnaliser les savoirs travaillés ; et à nouveau, comme le temps de classe ne comporte pas seulement des gestes, notre grille prévoit ici des temps « sans gestes ».



29 Fondée sur ces quatre grilles d'analyse, la présente étude porte sur les 20 séances menées dans les classes de niveau 7 et de niveau 10 dont les élèves ont répondu aux

questionnaires que nous venons d'analyser. Ces séances se répartissent comme indiqué dans le tableau 4.

Tableau 4 : Répartition des séances analysées par niveau scolaire et par pays

	Belgique	France	Québec	Suisse	Total
Niveau 7 (12 ans)	3	3	1	3	10
Niveau 10 (15 ans)	4	3	1	2	10
Total	7	6	2	5	20

- 30 Si cet échantillon est encore trop limité pour autoriser des généralisations, il nous permet, comme on va le voir, de déceler quelques tendances intéressantes dans les choix des enseignants.

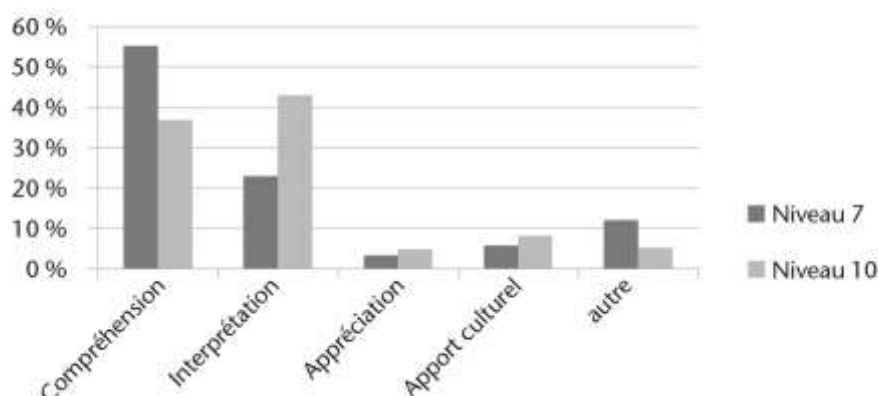
2.2. Méthode de traitement des données

- 31 Pour construire cette analyse, nous avons d'abord procédé à un triple codage des 20 verbatims sélectionnés en y repérant tour à tour, au moyen d'un jeu de couleurs, les passages qui relèvent des opérations, des schèmes, des GAS et des gestes dans leur totalité, et en procédant à des négociations interjuges. À ce propos, l'identification des GAS s'est avérée complexe et les indicateurs fournis par Sandrine Aeby Daghe n'ont pas toujours suffi à lever toutes les incertitudes. Par ailleurs, nous avons veillé à utiliser les termes dans le sens qu'elle leur donne, sans ignorer cependant que la notion de « débat interprétatif » prend chez elle une acception particulière.
- 32 Une fois les différents codages réalisés, nous avons calculé la part accordée à chacune des dimensions dans le temps de la leçon, et nous avons saisi l'ensemble de ces données au sein d'un tableau rassemblant les quatre grilles d'analyse⁸. C'est sur cette base qu'il nous est possible à présent de comparer les choix des enseignants entre les niveaux 7 et 10, puis, dans une moindre mesure, entre les pays.
- 33 Dans les 20 séances de notre échantillon, nous étudions la place accordée aux différentes opérations de lecture et la mise en œuvre des schèmes transversaux, des GAS et des gestes didactiques. Quelles variations peut-on repérer à cet égard entre les niveaux et entre les pays ?

2.3. Comparaison des résultats par niveau scolaire

2.3.1. Les opérations de lecture

Figure 1 : Pourcentage de temps passé sur les opérations de lecture par niveau de scolarité



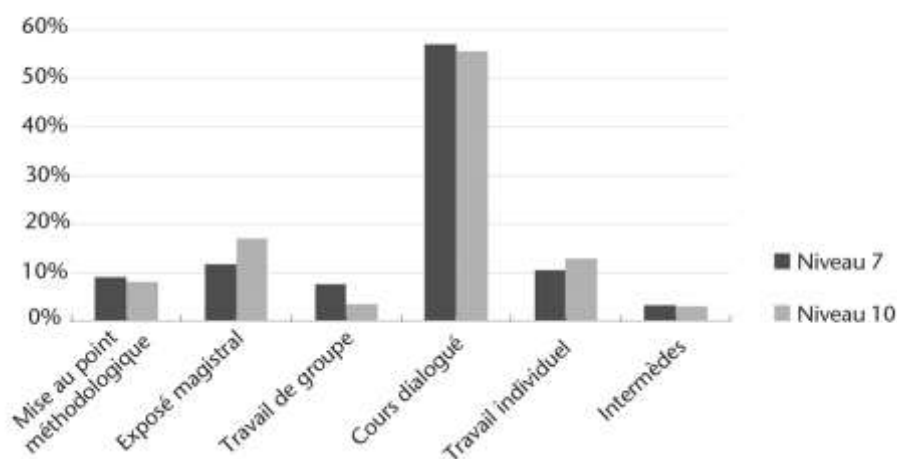
Si l'on compare d'abord le traitement qui est réservé aux opérations de lecture dans les séances aux deux niveaux scolaires concernés (figure 1), on constate la confirmation

de tendances déjà observées dans d'autres études (Ronveaux et Schneuwly, 2018 ; Dufays *et al.*, 2020), à savoir que d'une part le travail sur la compréhension diminue fortement entre le niveau 7 et le niveau 10 (de 55 % à 37 %), et que d'autre part, à l'inverse, le temps accordé à l'interprétation augmente de 23 % à 43 %. On peut en conclure que lire un texte littéraire au primaire est une activité qui passe en premier lieu par l'identification du sens commun, alors qu'au secondaire, même si la compréhension continue à mobiliser une certaine attention, l'intérêt se porte surtout sur l'implicite et les sens seconds.

- 35 Nos données montrent par ailleurs que la faible place accordée par les enseignants à l'appréciation (3,3 % et 4,8 %) semble peu liée au niveau scolaire, ce qui confirme également plusieurs analyses antérieures (Gabathuler, 2016 ; Brunel *et al.*, 2018). La place des apports culturels semble en revanche un peu plus importante au niveau 10 (8,2 %) qu'au niveau 7 (5,8 %).

2.3.2. Les schèmes transversaux

Figure 2 : Pourcentage de temps passé sur les six schèmes transversaux par niveau de classe (niveau 7 à gauche et niveau 10 à droite)



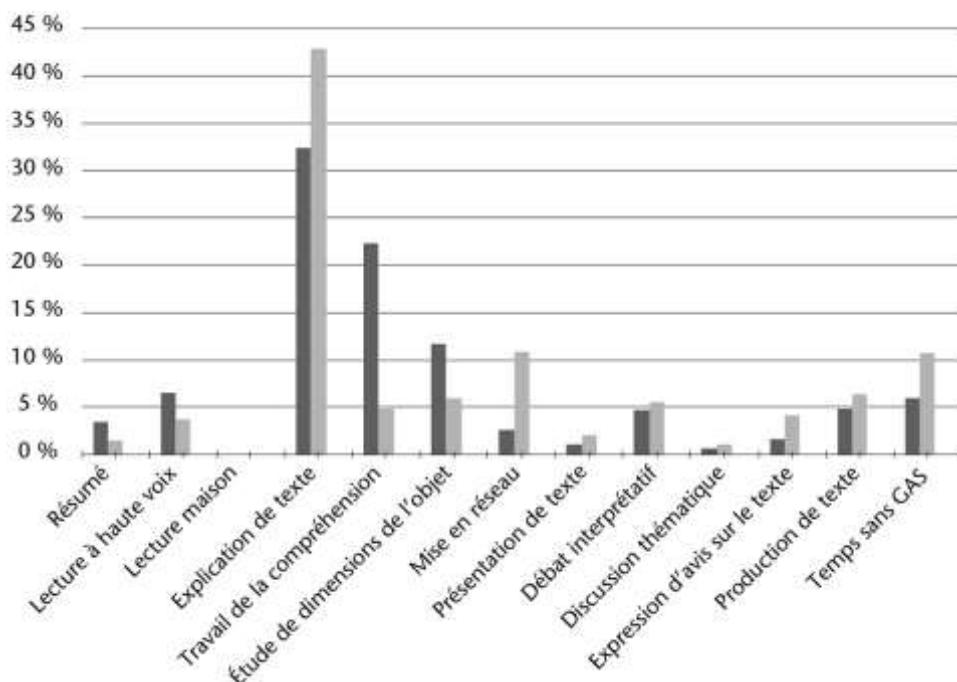
- 36 En ce qui concerne ensuite les schèmes transversaux (figure 2), le cours dialogué domine nettement, aussi bien au niveau 10 qu'au niveau 7, mais l'exposé magistral, qui est relativement marginal au niveau 7 (11 %), occupe près d'un cinquième des séances (18 %) du niveau 10. Cela pourrait indiquer – notamment – que les enseignants concernés estiment avoir une mission plus importante à remplir en termes de transmission de savoirs⁹ (Zakhartchouk, 1999) et que le format du cours magistral leur paraît le plus adéquat pour ce faire ; dans les programmes, les exigences culturelles augmentent d'ailleurs à mesure qu'on avance dans le curriculum.

- 37 Les autres schèmes sont inférieurs ou égaux à 10 %, mais le temps consacré au travail individuel est un peu plus important au niveau 10, alors que les mises au point méthodologiques et surtout les travaux de groupes sont, à l'inverse, davantage privilégiés au niveau 7. Le temps dévolu aux intermèdes est quant à lui équivalent dans les deux niveaux. Cela étant, même si la hiérarchie des schèmes est la même dans les deux niveaux, la variation temporelle de chaque schème signale une organisation différenciée des activités et, partant des conceptions didactiques spécifiques qui seraient liées en partie à l'âge des élèves.

2.3.3. Les genres d'activité scolaire

Figure 3 : Pourcentage de temps passé sur les douze genres d'activité scolaire par niveau de classe (niveau 7 à gauche et niveau 10 à droite)





38 En ce qui concerne les GAS (figure 3), l'explication de texte domine dans les classes des deux niveaux, mais elle est en moyenne plus importante au niveau 10 (40-45 %) qu'au niveau 7 (30-35 %). Par ailleurs, les activités associées à l'explication de texte varient selon le niveau : si, au niveau 7, un temps important est accordé au travail de compréhension (22 %) et à l'étude de dimensions de l'objet (12 %), au niveau 10, le travail de compréhension s'élève seulement à 5 % – peut-être les enseignants de lycée considèrent-ils davantage la compréhension comme automatique ? –, mais la mise en réseau triple de volume (11 %) ; c'est aussi au niveau 10 que les temps sans GAS sont les plus importants (11 %).

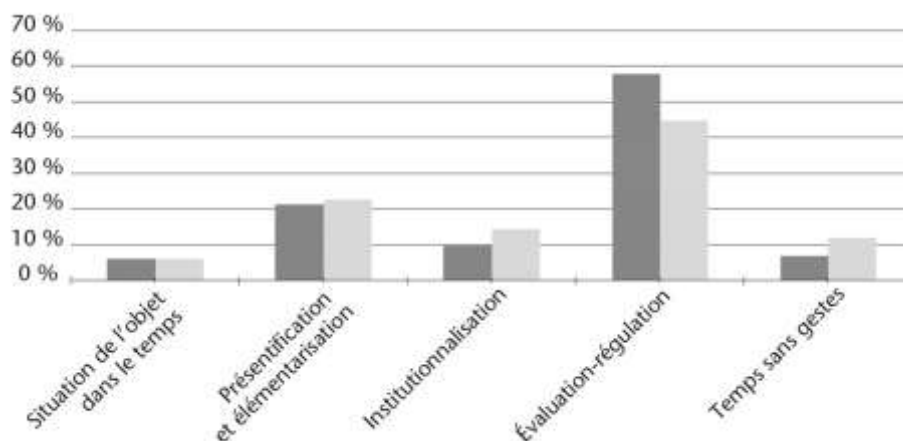
39 À nouveau, ces variations pourraient s'expliquer par le poids des traditions scolaires et des programmes, qui associent plutôt l'explication de texte aux classes du secondaire supérieur¹⁰.

2.3.4. Les gestes didactiques fondamentaux

40 En ce qui concerne les gestes (figure 4), la comparaison des niveaux fait apparaître deux différences notoires : dans les classes de notre corpus, la domination des gestes d'évaluation-régulation est beaucoup plus nette au niveau 7 (58 %) qu'au niveau 10 (45 %), et les enseignants du niveau 10 privilégient davantage l'institutionnalisation (14 %) – ce qui peut sembler aller de pair avec l'importance du temps consacré à ce niveau au schème de l'exposé magistral – que ceux du niveau 7 (10 %). De même, on compte plus de temps sans gestes au niveau 10 (12 %) qu'au niveau 7 (7 %). En revanche, on n'observe pas de variation interniveaux à propos de la convocation de la mémoire didactique et de la présentification-élémentarisation.

Figure 4 : Pourcentage de temps passé sur les quatre gestes didactiques par niveau de classe (niveau 7 à gauche et niveau 10 à droite)





2.4. Comparaison des résultats par pays

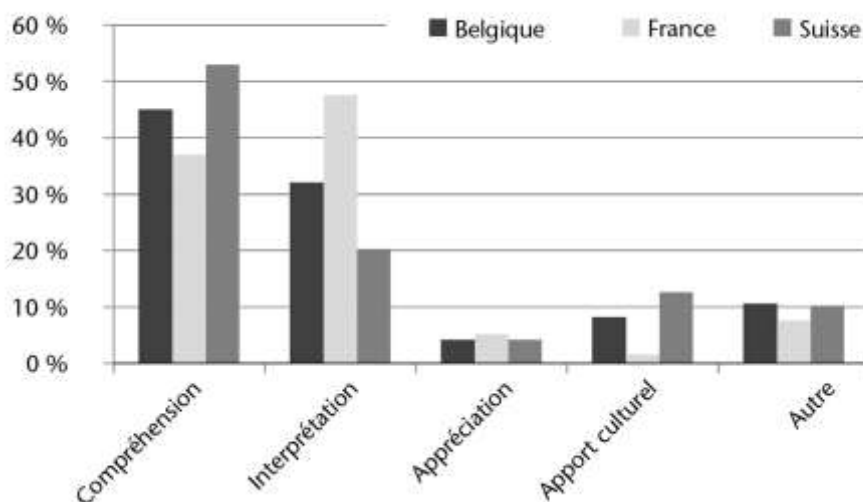
41 Nous poursuivons cette analyse par une esquisse de comparaison entre les trois pays pour lesquels nous disposons d'au moins cinq séances différentes, à savoir la France, la Belgique et la Suisse. Il est certain que 5 à 7 classes par pays constituent un échantillon trop modeste pour autoriser des généralisations, et ce n'est donc pas dans ce sens que nous orienterons les quelques remarques qui vont suivre. Notre propos à ce stade est seulement d'observer si des différences flagrantes apparaissent et de formuler à ce sujet de premières hypothèses qui pourront guider la suite de nos analyses lorsque nous étendrons notre regard à un nombre de données plus important. Il va de soi à cet égard que, dans un second temps, nos premiers constats gagneront à être mis en relation avec les curriculums de formation des maîtres et les traditions nationales¹¹.

2.4.1. Les opérations de lecture

42 Du côté des opérations de lecture tout d'abord (figure 5), on observe d'une part une prépondérance de la compréhension chez les cinq enseignants suisses (puisque cette opération occupe 52 % de leurs leçons contre seulement 38 % du temps des leçons de leurs collègues français) et d'autre part une prépondérance de l'interprétation chez les six enseignants français, qui y consacrent 45 % de leur temps (contre seulement 20 % chez les enseignants suisses). Dans les deux cas, les sept enseignants belges se situent exactement dans la moyenne. Les enseignants suisses et belges de notre corpus se montrent par ailleurs huit à dix fois plus portés sur les apports culturels que leurs collègues français. Enfin, la (faible) place accordée à l'appréciation ne présente pas plus de différence significative entre les enseignants des trois pays qu'elle n'en présentait entre les deux niveaux scolaires observés.

Figure 5 : Pourcentage de temps passé sur les opérations de lecture par pays

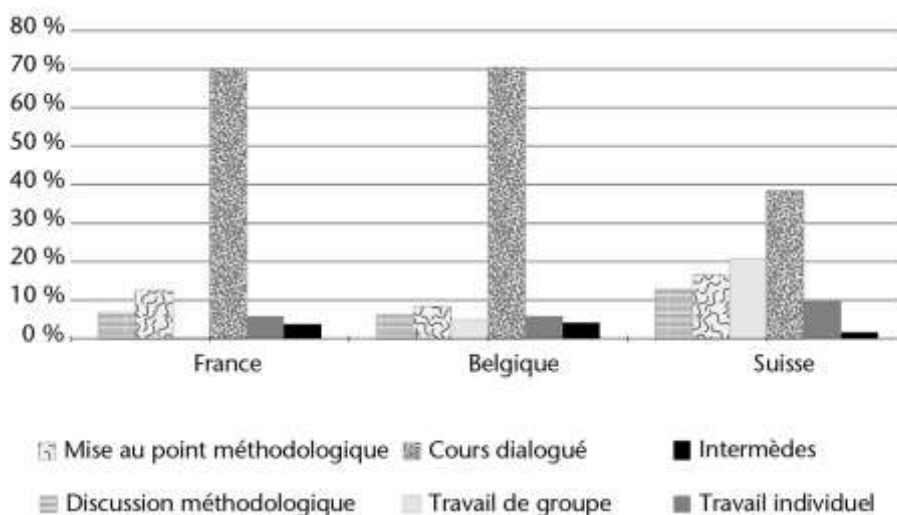




2.4.2. Les schèmes transversaux

- 43 Notre deuxième constat concerne les schèmes transversaux (figure 6) : si les enseignants des trois pays recourent majoritairement au cours dialogué, ce schème est deux fois plus mobilisé chez les six enseignants français et les sept belges (autour de 70 % du temps de classe) que chez les cinq Suisses (38 %). À l'inverse, alors que les travaux de groupe (0 à 5 %), les exposés magistraux (8 à 13 %) et les mises au point méthodologiques (6 ou 7 %) occupent une place marginale dans les séances françaises et belges, ils mobilisent respectivement 21 %, 17 % et 13 % des séances suisses. Au sein de nos données, ce sont donc les cinq enseignants suisses qui recourent le plus à différents schèmes transversaux.

Figure 6 : Pourcentage de temps passé sur les six schèmes par pays



2.4.3. Les genres d'activité scolaire

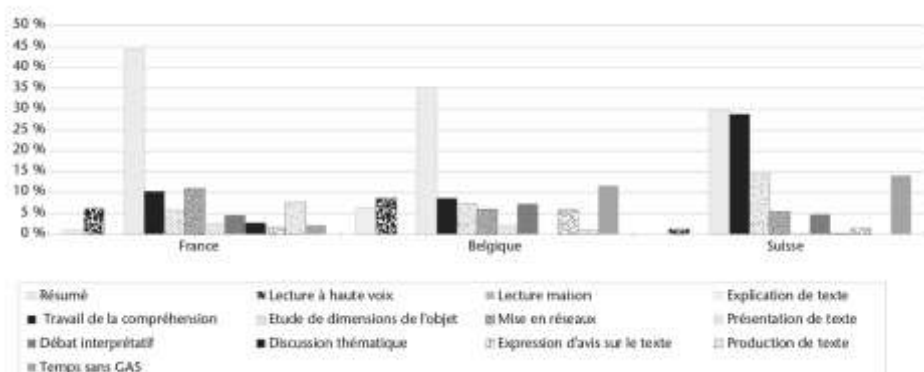
- 44 Troisième focus : les GAS (figure 7). De ce point de vue, les enseignants français et belges que nous avons filmés font des choix similaires en recourant majoritairement à l'explication de texte (35 à 45 %) et secondairement au travail de la compréhension (9 à 10 %). Les séances suisses sont très différentes puisque l'explication de texte et la compréhension y sont travaillées à parts égales (près de 30 % chacune).



45 Cette analyse peut être mise en perspective historique. André Chervel (2006) a ainsi montré que la tradition de l'explication de texte est depuis longtemps très ancrée en France. Plus globalement, les pays européens ayant une longue histoire de l'enseignement du français, les traditions y demeurent bien sédimentées.

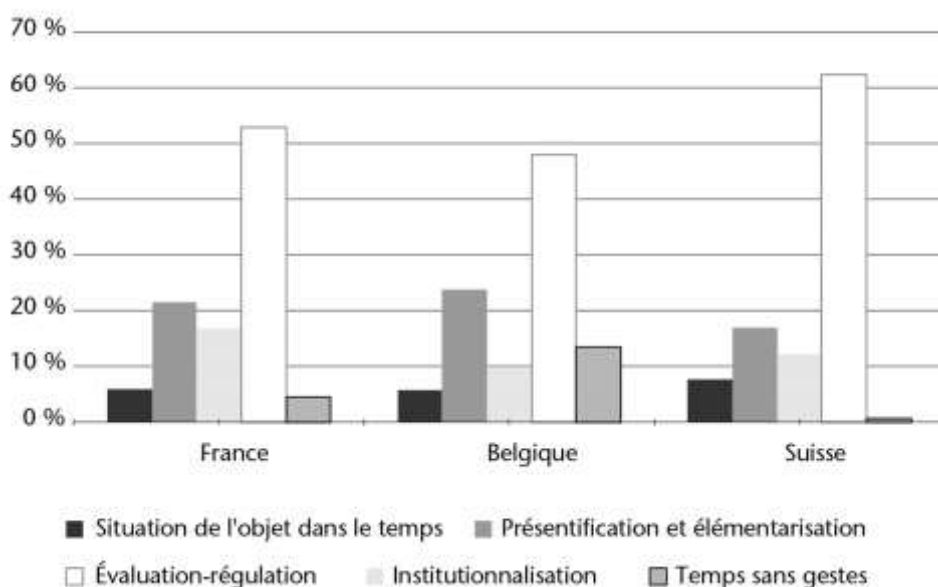
46 Les six enseignants français dont nous avons analysé le travail sont par ailleurs plus amateurs de la mise en réseau (11 %), tandis que les cinq enseignants suisses pratiquent davantage l'étude de dimensions du texte (14 %) et que les sept enseignants belges sont les plus portés sur la lecture à haute voix (8 %). Enfin les enseignants belges et suisses de notre corpus sont les plus nombreux à travailler sans GAS et à laisser plus de champ aux « intermèdes » liés à la gestion de la classe (11 % à 13 %).

Figure 7 : Pourcentage de temps passé en moyenne sur les douze genres d'activité scolaire par pays



2.4.4. Les gestes didactiques

Figure 8 : Pourcentage de temps passé sur les quatre gestes didactiques par pays



47 Alors que l'analyse des schèmes transversaux et des GAS par pays fait apparaître quelques différences, celle des gestes didactiques fondamentaux présente une certaine homogénéité (voir figure 8 ci-dessus). Les enseignants filmés dans les trois pays privilégient en effet l'évaluation-régulation, et accordent un temps similaire à la présentification et à l'élémentarisation ainsi qu'à l'institutionnalisation. On notera toutefois que les enseignants suisses de notre corpus sont ceux qui régulent le plus, tandis que leurs collègues français semblent un peu plus portés sur l'institutionnalisation des apprentissages. Rappelons à ce propos que l'institutionnalisation n'est pas un geste didactique très présent dans les enquêtes sur



les pratiques enseignantes... (voir Schneuwly et Dolz, 2009 ; Ronveaux et Schneuwly, 2018) mais on peut penser que le texte de Gary suscite plus d'institutionnalisation, notamment parce qu'il relève du genre de la nouvelle à chute.

48 Cela étant, pour résumer ces premières comparaisons entre pays – dont il faut rappeler le caractère strictement exploratoire et provisoire –, on peut dire que, globalement, les séances françaises et belges présentent des pratiques assez proches, alors que les séances suisses se distinguent assez nettement. Par ailleurs, il est probable que les données futures relatives aux classes québécoises révéleront des différences notables, compte tenu des traditions scolaires différentes – et plus récentes – propres à ce contexte.

2.5. L'évolution des schèmes transversaux, des genres d'activité scolaire et des gestes didactiques fondamentaux entre le niveau 7 et le niveau 10 : conclusions intermédiaires

49 L'analyse qui précède nous semble faire apparaître une nette convergence des pratiques entre les deux niveaux scolaires étudiés, dans la mesure où, tant dans les classes du niveau 7 que dans celles du niveau 10 dans notre corpus, on assiste à la domination du même schème transversal (le cours dialogué), du même genre d'activité scolaire majoritaire (l'explication de texte) et du même geste didactique (l'évaluation-régulation).

50 À côté de ces tendances générales, les pratiques moins fréquemment mobilisées varient davantage, tant en ce qui concerne les niveaux qu'en ce qui concerne les pays. En l'occurrence, du côté des schèmes, dans les 20 classes que nous avons filmées, l'exposé magistral est presque deux fois plus exploité au niveau 10 qu'au niveau 7. Du côté des genres d'activité, si les enseignants du niveau 7 de notre corpus associent l'explication de texte au travail de la compréhension et à l'étude de dimensions de l'objet, ceux du niveau 10 l'associent plutôt à la mise en réseau. Et du côté des gestes didactiques, dans notre échantillon, la régulation-évaluation est davantage prise en compte au niveau 7, à l'inverse de l'institutionnalisation, qui est surtout présente au niveau 10. Enfin, du côté des pays, de fortes similitudes apparaissent entre les classes belges et françaises que nous avons filmées, alors que les cinq séances suisses observées témoignent d'une certaine spécificité, marquée par une plus grande diversité des schèmes transversaux et un recours plus abondant aux gestes de régulation-évaluation.

51 Il serait intéressant de voir dans quelle mesure ces choix relèvent de préférences personnelles, de préconisations institutionnelles ou d'autres contraintes (comme celles qui tiennent au calendrier), ou encore s'ils sont liés à la perception que les enseignants ont des compétences de leurs élèves. Une précédente étude (Brun-Lacour et Dufays, à paraître) qui analysait quelques entretiens postséances menés avec 12 professeurs belges et français apporte des éléments d'explications à ce propos. En premier lieu, dès le début des entretiens, les enseignants témoignaient de leur souci de favoriser la densité et la qualité de la *participation* de leurs élèves¹² : cela n'expliquerait-il pas en partie la faveur accordée au cours dialogué ? Ensuite, ces mêmes enseignants soulignaient la priorité qu'ils donnaient aux objectifs d'appropriation du sens : cela expliquerait la préférence accordée aux genres de l'explication de texte et du travail de compréhension. Enfin, ces entretiens avaient révélé l'absence de discours portant sur l'institutionnalisation et sur la production d'écrits : il n'est donc pas étonnant que ces genres d'activité scolaire soient peu mobilisés.



3. Pour conclure : quelles relations entre les réponses des élèves aux

questionnaires et l'analyse des séances ?

52 Il est temps de conclure. Sans revenir sur le détail des constats qui ont jalonné notre étude, il nous semble intéressant, au terme de celle-ci, de nous demander quels liens il serait possible d'établir entre les réponses des élèves aux questionnaires et l'analyse des séances. À priori, deux types de relations sont envisageables :

- Il s'agirait de voir dans quelle mesure les choix des enseignants témoignent d'une volonté de s'adapter au niveau et aux difficultés de lecture spécifiques de leurs élèves tels que les résultats aux questionnaires les révèlent. Pour ce faire, l'idéal serait bien sûr de poursuivre l'analyse des entretiens avec les enseignants, mais les séances filmées peuvent déjà constituer des indicateurs de leurs choix, car on peut estimer que, même s'ils n'ont pas eu le temps de lire les questionnaires élèves entre les deux séances, les enseignants connaissent suffisamment leurs élèves pour pouvoir évaluer leurs besoins face à la lecture d'un texte littéraire d'une certaine complexité. Ainsi, le fait que les enseignants de niveau 7 consacrent plus de temps à l'étude de la compréhension peut être mis en parallèle avec les difficultés que rencontrent majoritairement les élèves de ce niveau à accéder à la compréhension fine de la nouvelle, et notamment de la psychologie des personnages ;
- Il s'agirait en retour de voir dans quelle mesure les performances des élèves dans leurs réponses au questionnaire peuvent être mises en relation avec des focalisations particulières repérables dans le travail des enseignants, dont on pourrait supposer qu'elles ont contribué à exercer les élèves à certaines manières de comprendre, d'interpréter et d'apprécier les textes.

53 On peut ainsi remarquer que, du niveau 7 au niveau 10, la progression des compétences interprétatives des élèves converge avec la place croissante accordée à l'interprétation dans les cours analysés, même si les pratiques des enseignants ne constituent, bien sûr, pas l'unique explication de la progression des élèves. De même, l'échantillon étudié fait apparaître une convergence entre l'importance accordée à l'interprétation dans les classes françaises de niveau 10 et les scores moyens plus importants obtenus par les élèves français de ce niveau, même si, de nouveau, on ne peut pas établir de relation directe entre ces deux observations.

54 Cela étant, à la date où nous sommes, la recherche de correspondances plus avancées entre nos données « élèves » et nos données « séances » est encore prématurée au vu de l'état de nos analyses. Qu'il nous suffise à ce stade d'en esquisser la perspective et de manifester le souhait que la suite de notre projet puisse y apporter quelque lumière nouvelle.

Bibliographie

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

AHR, S. (dir.). (2018). *Former à la lecture littéraire*. Canopé.

AHR, S. (2019). L'interprétation : un concept stabilisé ? à stabiliser ? Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 89-106). Presses universitaires de Namur.

AUDIGIER, F., CRAHAY, M. et DOLZ, J. (dir.). (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. De Boeck Supérieur.

DOI : 10.3917/dbu.audig.2006.01

BRUNEL, M., DUFAYS J.-L., CAPT V., FLOREY, S. et ÉMERY-BRUNEAU, J. (2018). Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire et leur exploitation didactique par les enseignants : quelles variations selon les classes d'âge et selon les pays ? Dans N. Rouvière (dir.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (p. 279-302). Peter Lang.



- BRUNEL, M., DUFAYS J.-L. et ÉMERY-BRUNEAU, J. (2017). Lire un même texte littéraire de 12 à 15 ans : quels apprentissages et quels dispositifs ? Regards croisés France, Belgique, Québec. 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., ÉMERY-BRUNEAU, J., DUFAYS, J.-L., DEZUTTER O. et FALARDEAU, É. (dir.). (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Presses universitaires de Namur.
- BRUN-LACOUR, I. et DUFAYS, J.-L. (à paraître). De la classe à la recherche et de la recherche à la classe, quelle circulation des savoirs ? Observations et analyses au départ du projet Gary. *Transpositio*, 3 (Actes des XIX^{es} Rencontres des chercheur.e.s en didactique de la littérature – Littérature(s) et langue(s) en classe : quelle circulation entre méthodologies de recherche et pratiques enseignantes ?).
- CANVAT, K. (1999). Comprendre, interpréter, décrire les textes littéraires. Posture de lecture et opération métacognitive. *Enjeux*, 46, 93-115.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Retz.
- DUFAYS, J.-L. (2005). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages. *La Lettre de l'AIRDF*, 36, 10-14.
DOI : 10.3406/airdf.2005.1640
- DUFAYS, J.-L. (2019). Comment évalue-t-on les textes littéraires ? *Recherches & travaux*, 94. Récupéré sur : <<http://journals.openedition.org/recherchestravail/1605>>.
- DUFAYS, J.-L. et BRUNEL, M. (2016). La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI^e siècle. État des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire. Dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 233-266). Université de Lorraine, CREM.
- DUFAYS, J.-L., BRUNEL, M., ÉMERY-BRUNEAU, J., BARTHÉLÉMY, M., BRUN-LACOUR I., CAPT, V., FLOREY, S. et LÉPINE, M. (2020). Quelle progression des compétences interprétatives des élèves de 12 à 15 ans et quelle prise en compte par leurs enseignants ? Une étude internationale. *Pratiques*, 187-188. Récupéré sur le site de la revue : <<https://journals.openedition.org/pratiques/9007>>.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe* (3^e éd. ; 1^{re} éd. : 1996). De Boeck Supérieur.
- FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- FALARDEAU, É. et PELLETIER, D. (2015). Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire. *Le français aujourd'hui*, 190, 85-98.
- GABATHULER, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes.
- HÉBERT, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 119-146. Récupéré sur : <<http://id.erudit.org/iderudit/1024535ar>>.
- LOUICHON, B. (2016). Dix ans de « sujet lecteur ». Dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 387-404). Université de Lorraine, CREM.
- LOUICHON, B. (dir.). (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de littérature au cycle 3 en France*. Peter Lang.
- MARLAIR S. et DUFAYS J.-L. (2008). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5^e année secondaire. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (p. 61-82). De Boeck Supérieur.
- RONVEAUX, C. et SCHNEUWLY, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- ROUVIÈRE, N. (dir.). (2018). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Peter Lang.
DOI : 10.3726/b14930
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.



Annexe

Codage des pratiques d'enseignement dans les 24 classes (% du temps consacré aux différentes dimensions de ces pratiques)

Identifiant	GENRES D'ACTIVITE SCOLAIRE												Temps sans CAS
	Appropriation			Commentaire du texte			Discours réception du texte		Discours sur la production				
	Recherche	Exposition à l'écrit	Lecture médiation	Explication de texte	Compétenciel	Travail de l'écriture de l'élève	Mise en scène	Présentation de texte	Texte révisé	Évaluation heuristique	Évaluation d'après le texte	Production de texte	
F7-01	0%	15%	0%	55%	1,5%	0%	0%	4%	8%	1,5%	3%	8,5%	3,5%
F7-02	0%	9%	0%	58%	24%	4%	2%	2,50%	0%	0%	0%	0%	0,5%
F7-04	0%	0%	0%	24%	13%	11%	1%	3%	3%	5%	0%	35%	5%
F10-01	0%	6%	0%	44%	16%	19%	0%	4%	7%	0%	0%	2%	2%
F10-04	8%	2%	0%	32%	3%	0%	32%	2%	9%	7%	7%	0%	0%
F10-05	0%	5%	0%	53%	5%	0%	31%	0%	0%	4%	0%	0%	2%
B7-01	0%	0%	0%	44,1%	21,4%	0%	0%	0%	22,9%	2,6%	0%	0%	4%
B7-02	12%	0%	0%	48%	0%	12%	0%	0%	7%	0%	0%	0%	21%
B7-03	22,5%	0%	0%	28%	9,5%	5%	3%	0%	11,5%	0%	11,5%	5%	4%
B7-05	0%	42%	0%	0%	32%	25%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
B10-01	5%	7%	0%	44%	12%	0%	14%	1%	9%	0%	1%	0%	2%
B10-03	4%	6,5%	0%	58%	7%	9%	5,5%	3%	1,5%	0%	2%	2%	1,5%
B10-04	0%	5%	0%	35%	0%	0%	12%	2%	0%	0%	12%	0%	34%
B10-07	0%	0%	0%	14%	0%	0%	7%	9%	21%	0%	15%	0%	14%
Q7-01	0%	0%	0%	50%	0%	18%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Q10-01	0%	0%	0%	36%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	60%	2%
Ch7-01	0%	0%	0%	18%	13%	27%	0%	0%	9%	0%	0%	0%	13%
Ch7-02	0%	0%	0%	18%	13%	15%	13%	1%	7%	1%	2%	0%	10%
Ch7-05	0%	0%	0%	0%	92%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
Ch10-01	0%	0%	0%	17%	6%	8%	6%	0%	2%	0%	5%	0%	36%
Ch10-02	0%	6%	0%	55,5%	0%	21,5%	2%	0%	6%	0%	0%	0%	9%

Identifiant	SCHEMES TRANSVERSAUX						GESTES DIDACTIQUES FONDAMENTAUX					Temps sans gestes (p.ex. l'enseignant laisse simplement les élèves écrire)
	Mise au point méthodologique	Exposé magistral	Travail de groupe	Cours dialogué	Travail indiv.	Intermédies	Situation de l'objet de le tps (mémoire et anticipation)	Perspectives et contextualisation	Institutionnalisation	Évaluation régulation		
F7-01	8%	2%	0%	64%	23%	1%	41%	13%	5%	21%	0%	0%
F7-02	8%	22%	2%	65%	0%	3%	6%	18%	20%	47%	9%	9%
F7-04	8%	0%	0%	85%	5%	2%	7%	7%	20%	59%	7%	7%
F10-01	2%	18%	0%	71%	7%	2%	3%	14%	17%	56%	0%	0%
F10-04	12%	10%	0%	68%	0%	10%	12%	20%	22%	39%	8%	8%
F10-05	3,5%	23,5%	0%	69%	0%	4%	3%	25%	12%	57%	3%	3%
B7-01	8,9%	8,0%	21,8%	36,7%	0%	4,6%	1,1%	17%	7,7%	32,1%	22,3%	22,3%
B7-02	0%	5%	31%	50%	0%	14%	0,1%	0%	5%	46%	40%	40%
B7-03	4%	1,5%	4%	68%	0%	2%	1%	6,1%	1,5%	81,5%	9,5%	9,5%
B7-05	4%	1%	0%	95%	0%	0%	1%	61%	19%	19%	0%	0%
B10-01	12%	21%	0%	63%	3%	1%	3%	29%	30%	32%	1%	1%
B10-03	3,5%	5%	0%	69%	2%	0,5%	14%	29%	4%	52%	1%	1%
B10-04	11%	12%	0%	40%	36%	1%	9%	19%	5%	34%	33%	33%
B10-07	8,5%	13%	0%	68,5%	0%	10%	7%	13%	3%	66%	10%	10%
Q7-01	10%	7%	0%	46%	32%	5%	4%	40%	9%	46%	1%	1%
Q10-01	13%	4%	0%	22%	60%	1%	2%	17%	5%	13%	63%	63%
Ch7-01	29%	7%	0%	34%	29%	1%	8%	7%	10%	75%	0%	0%
Ch7-02	2%	12%	0%	80%	0%	6%	12%	17%	5%	64%	2%	2%
Ch7-03	18%	0%	69%	13%	0%	0%	6%	12%	0%	82%	0%	0%
Ch10-01	9%	14%	35%	42%	0%	0%	5%	7%	17%	71%	0%	0%
Ch10-02	5,5%	50,5%	0%	23%	20%	1%	3%	44%	29,5%	22%	1,5%	1,5%

Notes

1 Cet article se situe dans la continuité de celui de Judith Émery-Bruneau et Sonya Florey qui présente le projet Gary de manière détaillée. Nous y renvoyons donc le lecteur et nous nous limitons ici à en rappeler les grandes lignes.

2 Définissant cette opération comme une « justification qui fonde un jugement sur l'œuvre », Chloé Gabathuler (2016, p. 68) précise que « [l']évaluation se distingue de l'appréciation par une négociation, issue de la confrontation de divers jugements, visant l'élaboration commune et la validation intersubjective ».



3 Comme de nombreux travaux relatifs à ce thème, nous étudions donc ici une progression au sens large du terme puisque les données recueillies aux niveaux 7 et 10 ne concernent pas la même cohorte d'élèves.

4 Le codage des données précise l'initiale du pays (ici « B » pour Belgique), le niveau scolaire (ici « 7 » pour niveau 7), le numéro de la classe (ici « 02 ») et le numéro du questionnaire (ici celui de l'élève 15).

5 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.

6 Même modeste, cette différence reste significative sur le plan statistique ($t = xxx, p < xxx$).

7 Si Sandrine Aeby Daghé associe les GAS relatifs à la réception du texte et à sa production dans une même approche, nous pensons pour notre part que la différence entre ces deux approches justifie de les distinguer. Par ailleurs, nous avons légèrement reformulé deux GAS de manière à mieux rendre compte de leur amplitude potentielle : nous appelons ainsi « étude de dimension de l'objet » ce qu'Aeby Daghé nomme « étude des éléments de la grammaire textuelle » et nous étendons la « présentation du texte » à la « présentation du texte et de son contexte ».

8 Voir l'annexe en ligne sur le site de la revue *Repères* : journals.openedition.org/reperes/.

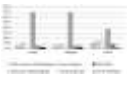
9 En l'occurrence, dans le texte de Gary, ces savoirs concernent surtout la connaissance du cadre géographique et culturel du récit et celle de l'œuvre de Gauguin.

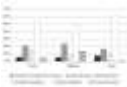
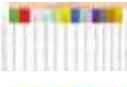
10 Ce constat n'implique pas que tous les enseignants aient été initiés à l'exercice canonique de l'explication de texte : la sédimentation des pratiques est telle que beaucoup pratiquent ce GAS sans en avoir appris la « recette ».

11 Même si le rapport aux prescriptions peut apparaître comme la première balise des enseignants, il nous semble prudent méthodologiquement de ne pas le poser à priori comme la cause première des éventuelles différences, mais de le convoquer comme source explicative potentielle *après* avoir établi des tendances... interprétation que nous ne développerons pas ici faute de place.

12 Ce phénomène est confirmé et documenté dans la recherche TALC qui a été menée de 2016 à 2019 à l'université de Montpellier sous la direction de Brigitte Louichon (voir Louichon, 2020).

Table des illustrations

	Titre	Figure 1 : Pourcentage de temps passé sur les opérations de lecture par niveau de scolarité
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/3169/img-1.jpg
	Fichier	image/jpeg, 68k
	Titre	Figure 2 : Pourcentage de temps passé sur les six schèmes transversaux par niveau de classe (niveau 7 à gauche et niveau 10 à droite)
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/3169/img-2.jpg
	Fichier	image/jpeg, 90k
	Titre	Figure 3 : Pourcentage de temps passé sur les douze genres d'activité scolaire par niveau de classe (niveau 7 à gauche et niveau 10 à droite)
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/3169/img-3.jpg
	Fichier	image/jpeg, 159k
	Titre	Figure 4 : Pourcentage de temps passé sur les quatre gestes didactiques par niveau de classe (niveau 7 à gauche et niveau 10 à droite)
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/3169/img-4.jpg
	Fichier	image/jpeg, 96k
	Titre	Figure 5 : Pourcentage de temps passé sur les opérations de lecture par pays
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/3169/img-5.jpg
	Fichier	image/jpeg, 79k
	Titre	Figure 6 : Pourcentage de temps passé sur les six schèmes par pays
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/3169/img-6.jpg
	Fichier	image/jpeg, 150k
	Titre	Figure 7 : Pourcentage de temps passé en moyenne sur les douze genres d'activité scolaire par pays

	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/3169/img-7.jpg
	Fichier	image/jpeg, 134k
	Titre	Figure 8 : Pourcentage de temps passé sur les quatre gestes didactiques par pays
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/3169/img-8.jpg
	Fichier	image/jpeg, 110k
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/3169/img-9.jpg
	Fichier	image/jpeg, 345k
	URL	http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/3169/img-10.jpg
	Fichier	image/jpeg, 548k

Pour citer cet article

Référence papier

Magali Brunel, Jean-Louis Dufays, Isabelle Brun-Lacour et Valérie Fontanieu, « Lire et faire lire un texte littéraire au secondaire : quelle progression entre les niveaux 7 et 10 de la scolarité ? », *Repères*, 62 | 2020, 91-111.

Référence électronique

Magali Brunel, Jean-Louis Dufays, Isabelle Brun-Lacour et Valérie Fontanieu, « Lire et faire lire un texte littéraire au secondaire : quelle progression entre les niveaux 7 et 10 de la scolarité ? », *Repères* [En ligne], 62 | 2020, mis en ligne le 20 avril 2021, consulté le 02 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/3169> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.3169>

Auteurs

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

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

La fiction historique de jeunesse et les « grands hommes » de l'Histoire : quels intérêts didactiques dans l'appropriation des savoirs en français ? Le cas Molière [Texte intégral]

Historical youth fiction and the "great men" of the History: what didactic interests are there in the appropriation of knowledge in French? The case of Molière

Paru dans *Repères*, 48 | 2013

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

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

Isabelle Brun-Lacour

INSPÉ Clermont-Auvergne

Valérie Fontanieu

Institut Français de l'Éducation

Articles du même auteur

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



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

