

Stimuler la lecture au fil de la scolarité

Laurence Bregentzer, Anne-Catherine Canard, Séverine De Croix,
Sarah Demeire, Jean-Louis Dufays (coordinateur), Marie Dumont,
Maxime Godefroid, Pauline Lanckman, Nikita Marique, Julie Pirenne
et Isabelle Roels

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	3
1. (RE)DONNER LE GOUT DE LIRE : QUELS ENJEUX ? (<i>Laurence Bregentzer et Pauline Lanckman</i>).....	4
2. LE POINT SUR LES COMPÉTENCES DE LECTURE (<i>Jean-Louis Dufays</i>).....	8
3. CHOISIR DES TEXTES ET ORGANISER SA CLASSE POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT ET LES APPRENTISSAGES EN LECTURE (<i>Marie Dumont, Anne-Catherine Canard, Sarah Demeire et Séverine De Croix</i>)	20
4. EXPLOITER ET ÉVALUER LES LECTURES (<i>Nikita Marique, Julie Pirenne, Isabelle Roels, Maxime Godefroid et Jean-Louis Dufays</i>)	34
ENVOI	70
BIBLIOGRAPHIE	72

AVANT-PROPOS

« Mes élèves¹ se découragent dès que je leur propose de lire un livre qui dépasse cent pages... » « Ils n'arrivent pas à donner du sens à leur lecture ni à en dégager de l'intérêt. » « Ils lisent au ras des pâquerettes ou en multipliant les contresens. » « Je ne vois pas comment les amener à progresser dans leur capacité et dans leur envie de lire. » Nombreux sont les enseignants, tous niveaux scolaires confondus, qui partagent ces préoccupations à propos de leurs élèves. C'est pour chercher ensemble des réponses qu'une communauté de pratiques s'est réunie sous l'égide de l'équipe CRIPEDIS²-Français au cours de l'année 2023-2024.

La lecture, qu'elle soit fonctionnelle ou littéraire, est une compétence particulièrement essentielle à l'heure du Pacte pour un enseignement d'excellence et de la formation à la citoyenneté, mais comme l'indiquent les dernières enquêtes PIRLS et PISA, un nombre croissant d'élèves est en grande difficulté à cet égard, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire.

Quelles sont les capacités et les difficultés des élèves en matière de lecture ? Comment faire pour les stimuler à lire davantage et mieux, en faisant de leur lecture une expérience cognitive, affective et culturelle épanouissante ? Quel type de lecture enseigner pour favoriser leur développement intellectuel ? Comment enseigner différents types de lecture, selon quels scénarios d'apprentissage ? Quels aspects de la lecture travailler ? Selon quelles normes l'évaluer et avec quelle grille ? Quels livres et textes leur proposer ? Comment nourrir et accompagner leurs lectures successives, y compris celles des œuvres longues ? Et comment capitaliser les apprentissages à ce sujet ?

Ces questions ont été abordées tour à tour lors de cinq séances de travail de trois heures qui étaient coanimées chaque fois par un duo ou un trio de participants, et qui débouchent aujourd'hui sur la présente publication conçue comme un recueil de pratiques et de dispositifs directement utilisable dans les classes.

En particulier, l'ouvrage commencera par souligner les enjeux majeurs de l'enseignement de la lecture (chapitre 1), avant de dresser un état des lieux des problèmes pointés par les enquêtes internationales et de distinguer les processus majeurs de la lecture que sont la compréhension, l'interprétation et l'appréciation (chapitre 2). Il s'agira ensuite de proposer des moyens d'action concrets aux enseignants, d'abord en ce qui concerne le choix des textes et l'équipement de la classe (chapitre 3), puis plus largement en ce qui concerne l'exploitation et l'évaluation des lectures, qui seront abordées d'une part dans le cadre de dispositifs de « lecture littéraire » valables tout au long de la scolarité, et d'autre part dans le cadre d'activités spécifiques liées aux différents niveaux scolaires (chapitre 4).

1 Les noms de métiers et de fonctions écrits au masculin pluriel sont à lire comme incluant des personnes aussi bien féminines que masculines.

2 Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Pratiques Enseignantes et les Disciplines Scolaires.

1. (RE-)DONNER LE GOUT DE LIRE : QUELS ENJEUX ?

Laurence Bregentzer et Pauline Lanckman

Aujourd'hui comme hier

Donner le gout de lire est le titre d'un livre de Christian Poslaniec paru en 1990. Il y présentait une grande variété d'animations lecture destinées à mobiliser les élèves autour du livre. Cela fait donc plus de trente ans que les enseignants et leurs formateurs cherchent à proposer des activités pour favoriser l'apprentissage de la lecture auprès des publics qui s'y montrent réfractaires. Depuis, de très nombreuses études ont porté sur le sujet, des enquêtes internationales ont vu le jour comparant résultats et pratiques d'un pays à l'autre, les sciences sociales et cognitives ont mis au jour des savoirs qui éclairent le sujet, les programmes d'enseignement ont été modifiés, des dispositifs, parfois institutionnalisés, ont émergé pour faire face à ce qui ressemble à l'éternel drame de Sisyphe : quel que soit le niveau scolaire, les bancs de l'école, chaque année, se remplissent d'élèves en difficulté face à l'apprentissage de la lecture.

Maitriser l'écrit

Faut-il rappeler que maîtrise de l'écrit et réussite scolaire sont fortement corrélés, l'écrit prenant de plus en plus de place au fil des années d'études tout en se complexifiant, et ce, dès la 3^e primaire ? Doit-on rappeler la nature essentielle de cette compétence dans un monde dirigé par l'écrit, de plus en plus numérisé, exigeant de la part du citoyen des compétences de haut niveau parfois pour remplir de simples tâches administratives et où la défense d'un modèle démocratique n'est possible que par la capacité d'esprit critique des citoyens ? Doit-on aussi rappeler que la lecture reste une pratique culturelle qui n'est pas nécessairement partagée par toutes et tous ?

La réalité des enseignants

Un grand nombre d'enseignants et/ou d'équipes d'enseignants cherchent, tâtonnent, trouvent parfois, en innovant ou en modernisant des dispositifs abandonnés (lire le numéro 266 de la revue *Traces de changements*, 2024), toujours à la recherche de ce Graal que serait d'emmener tous les élèves « en lecture »... des élèves à même de percevoir l'intérêt de cette activité parce qu'ils auraient vécu des expériences positives dont ils auraient tiré du plaisir et/ou des apprentissages sur le monde et/ou sur ou pour eux-mêmes, des élèves capables

non seulement de comprendre les textes, mais aussi de les interpréter et de les apprécier avec un réel sens critique et une capacité de confronter leur point de vue à ceux des autres... et cela grâce à des dispositifs pédagogiques pertinents auxquels ils adhèreraient sans discussion... On peut rêver...

La réalité des élèves

Frier et Guernier (2007) se sont intéressées à ce public fragile qui spontanément répond « Je déteste ça » quand on lui demande son sentiment vis-à-vis de l'activité de lecture. En interrogeant six élèves en fin de collège (équivalent à la fin de la 3^e secondaire), sur leur perception d'eux-mêmes comme lecteurs, elles constatent que certains disent connaître quelques difficultés, « Je lis plus lentement que les autres », mais que la majorité se considère compétente : « ça ne me dérange pas de lire un texte d'une page si la prof elle me demande, y a pas de problème ». Ils mentionnent le manque d'habitudes de lecture comme cause possible de ce désamour « dans ma famille, ma mère lit un peu, mais mon père jamais ». Par contre, ils ne se pensent pas « bons » lecteurs : ils ont conscience qu'ils ne comprennent pas toujours ce qu'ils lisent et le font sans plaisir. Quand ils doivent définir la lecture, ils parlent de « lire au collège, en classe de français » et ajoutent « Lire un roman, je vois pas à quoi ça va me servir ». L'activité en elle-même est laborieuse et... peu efficace : « J'arrive pas à lire des livres entiers, on se fait pas plaisir là-dessus, on retient pas ». Par contre, la lecture dans d'autres disciplines permet d'apprendre de nouvelles choses : « En français, c'est des choses qu'on apprend depuis le début de notre vie alors qu'en SVT y a beaucoup de choses qu'on connaît pas » (Frier et Guernier, 2007, p. 122).

La lecture de la littérature est circonscrite à une activité scolaire ne répondant à aucun objectif concret et qui ne fait pas sens, une activité semée d'embûches : « J'arrive pas à imaginer les personnages... les paysages, j'arrive pas à entrer dans le livre... ». Au-delà de ces difficultés de représentation mentale, les élèves incriminent le choix des livres, « les sujets me posent problème, ça ne m'intéresse pas... Y a pas d'action, c'est triste ». Le vocabulaire, la syntaxe aussi sont des obstacles récurrents. « C'est pas de lire qui me gêne, c'est que la difficulté des livres elle devient compliquée ». La longueur des textes, les lectures imposées sont un réel problème également. Et enfin les élèves incriminent le manque de médiation pendant la lecture : « ça doit être acquis ».

Nous avons mené une enquête similaire auprès d'élèves de secondaire à l'Institut Don Bosco de Woluwé Saint-Lambert (Bruxelles). Les constats sont identiques. Comme les élèves de l'étude présentée ci-dessus, la plupart avouent, quand

on les interroge, présenter des difficultés de lecture (dont les professeurs n'ont pas toujours conscience). Rayan dit qu'il « se perd entre les mots et les lignes ». Killan, élève de 6TQ informatique, dit que, quand il était petit, il avait du mal à lire rapidement et qu'il avait alors besoin de relire des pages car il avait « du mal avec la compréhension ».

Quant aux livres eux-mêmes, la plupart des élèves critiquent les livres imposés « qui leur enlèvent le gout de lire ». Certains, cependant, ne s'exécutent que parce que c'est imposé. Martin, élève de 5TQ, nous dit par exemple : « Quand on a commencé à m'imposer de lire des livres j'avais vraiment du mal, ça m'a un peu dégouté de la lecture ». « Prendre un livre de moi-même et le lire, non, c'est juste quand je suis obligé » révèle Rayan, élève de 4TT. La majorité souligne que les livres choisis par les professeurs les intéressent rarement. Constatant cela, ils ont tendance à se décourager et à décrocher. « Quand je vois qu'après quelques pages je n'accroche pas, ça devient un fardeau de lire le livre » nous confie Marouane, élève de 5TT. Killan nous dit que parfois la thématique n'est pas appropriée. « Je vais prendre l'exemple d'une lecture sur le thème de l'amour. Vous comprenez que ça ne parle pas toujours à tous les élèves ».

Un peu de théorie

En filigrane, ces propos soulèvent la question de la motivation que Viau (1994) définit comme un processus dynamique (en changement constant) dirigé vers un but. Selon lui, la motivation de l'élève dépend avant tout du contexte dans lequel il est placé et qui va peut-être générer chez elle ou lui une dynamique motivationnelle. Celle-ci est liée à ses perceptions de la tâche à accomplir, à savoir la valeur qu'il ou elle accorde à cette tâche, son sentiment de compétence face à celle-ci et son sentiment de contrôle sur le déroulement de la tâche ainsi que sur ses conséquences. Les indicateurs de cette motivation seront l'engagement et la persévérance jusqu'au niveau de performance qu'il ou elle souhaite atteindre. Les questions que l'élève se pose sont : pourquoi ferais-je cela ? Est-ce que je m'en sens capable ? Puis-je contrôler son déroulement et ses conséquences ? Ces perceptions s'influencent mutuellement. Si l'une est faible, elle peut annihiler la dynamique, même si les deux autres sont positives. Or, ce qui est difficile dans l'apprentissage, ce sont les débuts et c'est la pratique régulière qui permet peu à peu de se sentir compétent (Karaki, 2023). Plus on lit, mieux on lit. On comprend le cercle vertueux ou vicieux que peut représenter cette dynamique motivationnelle.

Un peu d'optimisme

Cependant, cette dimension dynamique signifie aussi que la situation n'est jamais figée. Les cours d'alphabétisation montrent qu'il n'y a pas d'âge pour découvrir l'envie d'apprendre à lire. La problématique de l'enseignant porte sur l'identification des difficultés des élèves et la gestion de leur hétérogénéité dans un cadre institutionnel contraignant. Ce qui ressort des nombreuses études sur le sujet, c'est l'impératif besoin de travailler les compétences métacognitives qui font cruellement défaut au public faible lecteur (Cèbe et Goigoux, 2007). Mettre des mots sur leurs perceptions, sur leurs émotions face à l'activité de lecture peut être un premier pas vers une prise de conscience. Des auteurs venant d'horizons éloignés se rejoignent pour considérer que ce ne sont pas tant les capacités qui importent lors de l'accomplissement d'une tâche que celles que l'individu pense avoir pour y parvenir (Viau, 1994 ; Karaki, 2023 ; Lahire, 2019).

2. LE POINT SUR LES COMPÉTENCES DE LECTURE

Jean-Louis Dufays

*Avant de pouvoir proposer un plan d'action aux enseignants, il importe de prendre la mesure de la situation qui prévaut actuellement en matière de maîtrise de la lecture par les élèves. Nous ferons ainsi le point sur **les résultats des dernières enquêtes PIRLS et PISA**. Ensuite, pour bien enseigner la lecture il convient de se donner une représentation claire et rigoureuse de cette activité. Nous proposerons à cette fin de distinguer **les différentes opérations** qui la constituent – comprendre, interpréter, apprécier – et en particulier de clarifier ce qu'est la compétence interprétative et la manière de la développer en décodant l'implicite, les inférences, les références. Il s'agira enfin de préciser les **genres d'activité** qu'il est possible de mettre en place et de s'interroger sur la place qui leur est actuellement accordée aux différents stades de la scolarité.*

2.1. État des lieux : les résultats des enquêtes PIRLS, PISA et autres

Deux enquêtes internationales de grande envergure réalisées dans les pays de l'OCDE³ nous informent régulièrement sur le niveau de lecture des élèves : l'enquête PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire ou Progress in Reading Literacy Study), qui concerne les élèves de 9 ans, et l'enquête PISA (Programme for International Student Assessment, OCDE, 2015) qui concerne les élèves de 15 ans.

L'enquête PIRLS (élèves de 9 ans)

L'enquête PIRLS, dont la dernière édition date de 2021⁴, vise à évaluer les capacités des élèves à la fois à comprendre, en prélevant des informations explicites et en faisant des inférences directes, à interpréter et à apprécier (en évaluant tant le contenu que la forme des textes). Elle s'intéresse également aux objectifs de lecture que se donnent les jeunes ainsi qu'à leurs comportements et attitudes à l'égard de la lecture.

Les deux premiers processus (prélever des informations explicites et faire des inférences simples) caractérisent le mouvement qui va du texte au lecteur, tandis que les deux suivants (interpréter et apprécier) caractérisent le mouvement qui va du lecteur au texte. Clairement, ces deux derniers processus constituent des obstacles majeurs pour les élèves de 4^e primaire.

³ Organisation de coopération et de développement économiques.

⁴ Voir www.enseignement.be/index.php?page=28160&navi=4567.

Avec un score moyen de 494 pour l'ensemble des opérations, les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles se situent juste en dessous de la moyenne internationale (500), et très en dessous de celle des autres pays de l'Union européenne (531), et leur score est en régression par rapport aux enquêtes précédentes⁵. Par ailleurs, si 3 % des élèves belges de 9 ans atteignent un niveau de lecture avancé, 20 % un niveau élevé et 39 % un niveau intermédiaire, 27 % sont à un niveau bas et 11 % sont même en dessous du niveau bas⁶, ce qui signifie qu'ils n'arrivent ni à restituer plusieurs éléments du texte, ni à distinguer ses parties, ni à effectuer des inférences directes, et dès lors, ne sont en mesure ni de l'interpréter ni de l'apprécier. Ces élèves-là sont nombreux à ne pas répondre aux questions ou à ne pas terminer les épreuves.

L'enquête PIRLS s'intéresse par ailleurs aux pratiques des enseignants. Même si elle s'appuie seulement sur des questionnaires déclaratifs, elle révèle que les enseignants belges francophones privilégient surtout des compétences de compréhension de bas niveau, qu'ils sollicitent des élèves sans en enseigner les procédures.

Une nécessité résulte clairement de cette enquête : celle d'enseigner explicitement des stratégies de lecture en y entraînant les élèves par diverses activités avant, pendant et après chaque lecture, et en recourant à des questionnaires adéquats pour accompagner la compréhension.

L'enquête PISA (élèves de 15 ans)

Quant à l'enquête PISA, dont la dernière édition date de 2022⁷, elle mesure les compétences de compréhension à l'écrit des élèves de 15 ans à propos d'un texte informatif de faible difficulté : elle s'intéresse donc à la lecture fonctionnelle plutôt qu'à celle de textes littéraires. Selon cette enquête, aujourd'hui, 7 % des élèves belges francophones de cette tranche d'âge sont des lecteurs très performants tandis que 27 % éprouvent à l'inverse de grandes difficultés à comprendre un texte écrit : ils maîtrisent le décodage, mais ont du mal à relier les textes à leurs connaissances et à effectuer des inférences, ainsi qu'à hiérarchiser et à évaluer les informations⁸. Ces élèves ont en outre un rapport à la lecture plus instrumental et informationnel qu'orienté vers le plaisir.

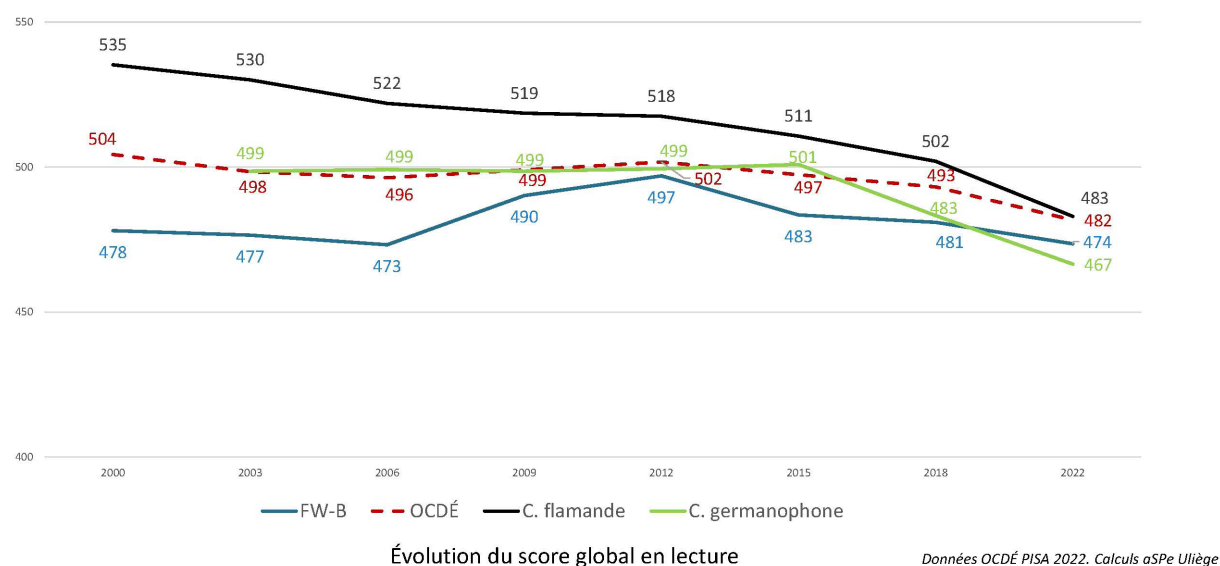
5 Ce score était en effet de 500 en 2006, de 506 en 2011 et de 497 en 2016.

6 Par comparaison, dans les autres pays de l'Union européenne, 9 % atteignent le niveau avancé, 32 % le niveau élevé, 36 % le niveau intermédiaire et 17 % le niveau bas, tandis que 5 % sont en dessous du niveau bas.

7 Voir www.enseignement.be/upload/docs/000000000007/000000018234_DGYHAPLZ.pdf.

8 Certains items qui portent sur l'évaluation de la crédibilité et de la qualité de l'information lue, ou sur celle de sa forme, relèvent pour nous de l'opération d'appréciation.

Par ailleurs, les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont vu leurs scores diminuer de 23 points depuis 2012, mais la baisse s’est ralentie depuis 2018 (malgré les confinements liés à la crise du covid-19), et la moyenne des résultats (474) est proche de celle des autres pays qui participent à l’enquête PISA (482) ainsi que de celles des communautés flamande (483) et germanophone (467) de Belgique. Autrement dit, le niveau général est moyen mais assez stable.



Graphique 1. Évolution des performances en lecture de 2000 à 2022 dans les trois Communautés belges et l'OCDE

Il convient de signaler ici que les enquêtes de type PIRLS et PISA sont contestées par plusieurs didacticiens du français (Bain, 2003 ; Bart et Daunay, 2016) qui leur adressent deux reproches : elles privilégient la mesure des compétences d'ordre utilitaire, liées aux besoins de la vie économique, et elles se fondent seulement sur une méthode d'évaluation psychométrique, qui n'aborde que des aspects limités de la lecture. Qui plus est, les tâches et les questions qu'elles sollicitent semblent liées aux apprentissages scolaires et au milieu culturel propres davantage à certains pays qu'à certains autres. Les résultats de ces enquêtes doivent en tout cas être considérés avec un certain recul critique et ne peuvent servir à stigmatiser de manière caricaturale les performances des élèves et les choix de leurs enseignants.

L'enquête sur les pratiques de lecture en Belgique publiée dans Le Vif du 19 septembre 2024

Cette enquête, qui sonde les pratiques et les avis d'un millier de lecteurs représentatifs de la diversité de la population belge (des trois régions), ne concerne pas spécifiquement la lecture des enfants et des adolescents ni les pratiques de lecture scolaires, mais elle fait apparaître que l'effet des lectures imposées par

l'école est jugé positif par plus de 45 % de la population (tous âges confondus, y compris les jeunes adultes), tandis qu'il est jugé négatif seulement par 13 à 15 % des personnes âgées de 18 à 54 ans, et par 3 à 8 % des personnes âgées de 55 ans et plus. La même enquête révèle qu'un adulte belge sur sept affirme ne jamais lire et n'avoir lu aucun livre au long de l'année écoulée, mais la proportion de non-lecteurs est surtout forte en Flandre, où elle concerne près de 16 % des personnes, tandis qu'elle touche seulement 12 % des Wallons et 6 % des Bruxellois.

2.2. Les trois grands processus de lecture : comprendre, interpréter, apprécier

Compte tenu de ces constats issus des enquêtes internationales, il s'avère essentiel, pour les enseignants, mais aussi pour les élèves, de clarifier les processus qui sont en jeu dans la lecture et son enseignement. À cet égard, si l'interprétation est souvent présentée comme la compétence de lecture par excellence, qu'il convient de développer tout au long de la scolarité, la spécificité de cette opération ne va pas nécessairement de soi pour tous les enseignants et à fortiori pour les élèves. Comment concevons-nous l'interprétation ? Et quelle place lui accordons-nous dans nos classes ? Distinguons-nous la compréhension et l'interprétation ? Et comment travaillons-nous ces processus ? Globalement ou dans les détails ? Séparément ou conjointement ?

La première chose qu'il convient de considérer est que toute activité de lecture mêle une diversité de processus. D'abord, pour autant que nous ayons déjà appris à lire, chaque lecture commence avant même le « tête à texte », dans la mesure où nous en fixons d'emblée les buts et convoquons des savoirs et des cadres qui nous prédisposent à lire dans telle ou telle perspective. Ensuite, une fois entamée, la lecture se fait généralement tâtonnante et provisoire avant de donner lieu progressivement à une saisie d'ensemble du texte, et ce travail d'attribution du sens (local puis global) qu'on appelle habituellement la **compréhension**, se fait alternativement de manière tabulaire, en s'attachant aux thèmes et aux contenus généraux du texte, et de manière linéaire, en s'attachant à la progression du sens au fil des phrases (ou des vers), des paragraphes (ou des strophes) et des chapitres. En contexte scolaire, où la lecture est une activité collective qui vise des apprentissages communs, cette compréhension se doit d'être un tant soit peu partagée entre les différents élèves : c'est toute la mission – délicate – de l'enseignant d'y veiller par un guidage souple et adapté au niveau de la classe.

Parallèlement, en même temps qu'il comprend, le lecteur **interprète**, c'est-à-dire qu'il rattache le sens qu'il saisit à des cadres ou à des savoirs qui lui sont plus ou moins familiers. Il peut s'agir de cadres historiques, de savoirs d'ordre

psychologique ou biographique (relatifs à l'auteur), de savoirs linguistiques, rhétoriques ou stylistiques, ou encore de savoirs littéraires ou artistiques (qu'on peut appeler des intertextes), et leur convocation peut viser soit à ancrer le texte dans un ou plusieurs contextes d'énonciation, soit au contraire à en actualiser le sens en le confrontant à des contextes ou à des savoirs qui lui sont ultérieurs. Ajoutons que cette interprétation peut se présenter tantôt comme une balise solide, voire comme une donnée objective associée au texte, tantôt à l'inverse comme une hypothèse provisoire, voire fragile, qui vise à ouvrir des possibilités plutôt qu'à fermer des portes. On parle dans ce cas d'interprétation suspensive ou de lecture ouverte au pluriel du texte. L'interprétation peut aussi se faire créative, voire ludique, en visant par exemple à lire les événements relatés dans le texte comme relevant d'une allégorie de l'écriture ou de la lecture elle-même (on parle alors de lecture autoréférentielle et de déconstruction).

Enfin, tout en comprenant et en interprétant, le lecteur n'a de cesse d'**apprécier** le texte, c'est-à-dire de le confronter à des valeurs, qui peuvent être partagées ou à l'inverse très personnelles, et ce processus peut être plus ou moins conscient et plus ou moins élaboré, et étayé par différents critères et arguments : on distingue ainsi le **jugement de gout spontané**, qui s'exprime dans un premier temps en termes de « j'aime » ou « j'aime pas », du **jugement de valeur argumenté**, qui s'appuie sur des critères d'ordre cognitif (liés à l'accessibilité ou à la difficulté du texte), éthique (liés aux leçons morales qu'on peut tirer du texte), référentiel (liés à l'intérêt qu'on attribue à l'univers mis en place, qu'il soit authentique ou fictionnel) ou esthétique (lié aux qualités formelles et structurales du texte : langue, intrigue, construction...).

Si l'appréciation est un processus complexe qui mérite une attention à part entière (elle a fait l'objet d'une précédente publication de notre équipe⁹), la compréhension et l'interprétation se présentent comme deux processus entremêlés et cependant distincts. Le tableau ci-dessous tente de clarifier quelque peu leurs spécificités respectives :

Comprendre	Interpréter
Saisie des informations explicites et des relations logiques	Explicitation d'éléments implicites, non dits
Inférences simples , favorisant une lecture commune	Inférences complexes , susceptibles de lecture plurielle
Perception du « sens littéral, premier » d'une action, d'un propos... ou du texte dans son ensemble (schéma global, éléments clés)	Perception de « sens seconds » d'une action, d'un propos... ou du texte dans son ensemble (« message », « leçon »)
Ancrage dans les « droits du texte »	Ancrage dans les « droits du lecteur »
Ancrage dans un sens interne, intratextuel	Ancrage dans des significations externes, extra ou intertextuelles

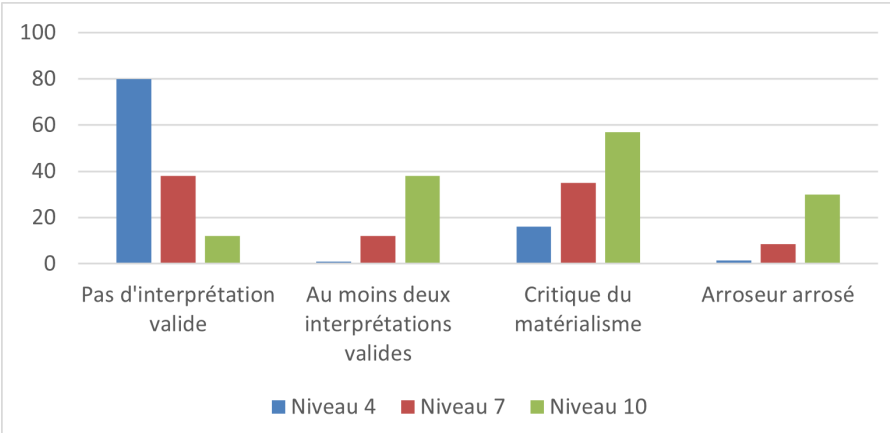
⁹ Formuler une appréciation sur une œuvre culturelle, SeGEC- Direction de l'enseignement secondaire, 2023.

Plus précisément, une interprétation peut consister à rattacher l’œuvre à des éléments antérieurs (contextualisation) ou ultérieurs (actualisation), qui peuvent être soit **intersubjectifs**, partagés – on pense aux informations biographiques (vie ou psychologie de l’auteur), historiques, sociologiques, idéologiques, littéraires, culturelles (œuvres antérieures de l’auteur ou d’autres auteurs, genres littéraires) – ou à l’inverse **subjectifs**, propres à chaque lecteur – on pense alors aux expériences du sujet, aux souvenirs et aux fantasmes... Cette opération interprétative peut s’appuyer tantôt sur des connaissances déjà là tantôt sur des connaissances nouvelles (issues du texte ou apportées par un tiers), et elle peut se faire aussi bien à propos d’un fragment que d’un texte entier.

Ces premières précisions permettent d’emblée de proposer une **typologie des interprétations**, qui pourrait prendre la forme suivante :

	Intersubjective	Subjective	
Contextualisation	Psycho-biographique (vie de l’auteur) Historique, sociologique, idéologique Littéraire, culturelle, auctoriale ou non	Fantasmes rétrospectifs, souvenirs	Partielle
Actualisation	Lien avec des faits ou des œuvres ultérieurs	Fantasmes anticipatifs, identifications	Globale
	Ressources déjà-là	Ressources nouvelles	

Si donc l’interprétation apparaît comme une opération plus complexe et plus diversifiée que la compréhension, il n’est pas étonnant qu’elle soit moins accessible aux élèves les plus jeunes. Cela a été confirmé notamment par la récente recherche « Gary » (Brunel & al., 2024), qui a analysé les pratiques de 1787 élèves belges, français, suisses et québécois de trois niveaux scolaires différents et de leurs 69 enseignants. Cette recherche a montré que lorsqu’ils sont amenés à lire une même nouvelle de Romain Gary (« J’ai soif d’innocence »), les élèves produisent des interprétations de plus en plus fines et variées selon qu’ils sont en 4^e primaire (niveau 4, âge moyen : 9 ans), en 1^{re} secondaire (niveau 7, âge moyen : 12 ans) ou en 4^e secondaire (niveau 10, âge moyen : 15 ans).

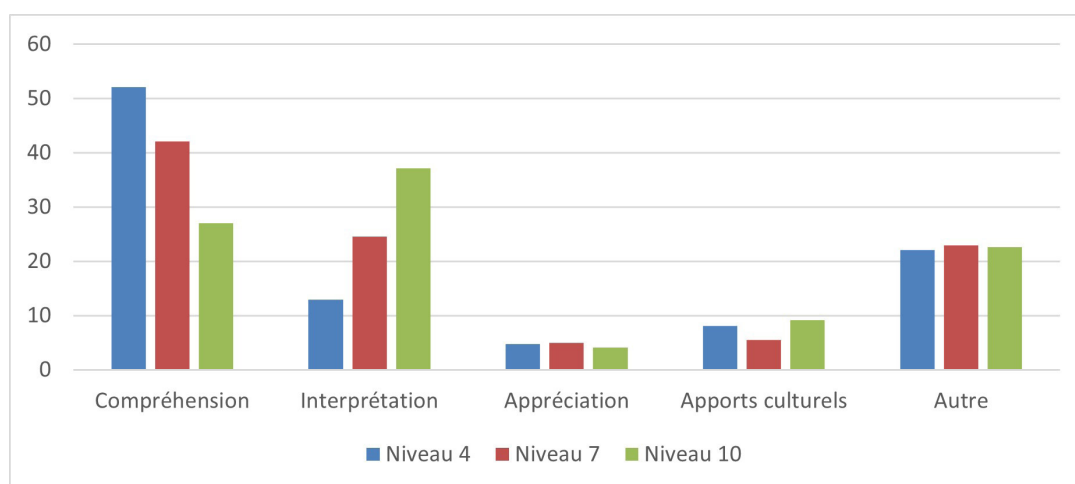


Graphique 2. Évolution des performances interprétatives des élèves au fil des niveaux scolaires

Le graphique ci-dessus indique que les élèves de 9 ans sont environ 80 % à ne pas fournir d'interprétation ou à produire des interprétations erronées, la seule interprétation perçue par quelques-uns d'entre eux étant celle de la critique du matérialisme¹⁰.

De plus, aucun élève de 9 ans n'arrive à fournir plus d'une interprétation, mais ils sont seulement 10 % à pouvoir le faire à 12 ans et 38 % à 15 ans. De même, on constate que l'interprétation du récit de Gary en termes d'« arroseur arrosé » (schéma interprétatif qui paraît le mieux rendre compte de celui-ci) est inaccessible à 9 ans (1 %), reste très difficile à 12 ans (10 %) et est encore problématique à 15 ans puisqu'elle ne concerne que 30 % des élèves.

Les enseignants semblent bien conscients de la complexité de l'interprétation puisqu'ils lui accordent une place de plus en plus importante au fil de la scolarité. Comme le montre en effet le graphique ci-dessous, plus les enseignants ont affaire à des élèves plus âgés, moins ils s'attachent à la compréhension et plus ils sollicitent à l'inverse l'interprétation. L'appréciation quant à elle se révèle très peu sollicitée – moins de 5 % du temps des leçons – tandis que la convocation d'apports culturels occupe un peu moins de 10 % de ce même temps.



Graphique 3. Évolution de la place accordée par les enseignants au travail interprétatif au fil des niveaux scolaires

D'autres constats importants ressortent de la recherche « Gary » à propos de l'enseignement des opérations de lecture. Le premier est celui de l'entrelacement des quatre opérations : l'enseignant en classe ne cesse de mêler la compréhension à l'interprétation, voire à l'appréciation, sans cependant expliciter leurs spécificités ni parfois les percevoir. Il existe donc une importante porosité dans l'enseignement de ces opérations. En outre, dans les échanges, l'interprétation est généralement suscitée par une question de l'enseignant (« que recherche en fait ce

¹⁰ Dans cette nouvelle, le narrateur, qui affirmait avoir soif d'innocence, est rattrapé par l'appât du gain qui l'amène à se contredire.

personnage ? ») assortie d'une réticence stratégique (« je ne comprends pas bien ce que tu veux dire, peux-tu préciser ? »), mais quand il s'agit d'interprétation ou d'appréciation, l'enseignant s'implique souvent lui-même et exprime sa position.

Pour donner à ce travail une efficacité didactique maximale, **quelques recommandations** semblent pouvoir être formulées :

- Il s'agirait d'accorder **une place majeure à l'interprétation** à tous les stades de la scolarité en la sollicitant aussi souvent que possible.
- Cela supposerait de **distinguer la compréhension et l'interprétation** non pas pour les hiérarchiser (car toutes deux sont pareillement importantes, et comme on vient de le voir, elles sont constamment entremêlées), mais pour s'assurer qu'avant d'interpréter un mot, un élément ou une partie du texte, l'élève l'a suffisamment compris et ne lui prête donc pas des significations aberrantes. Le premier souci de l'enseignant, à tous les niveaux scolaires, devrait être de favoriser une compréhension commune ancrée dans les « droits du texte », afin de pouvoir prendre appui sur celle-ci pour approfondir le sens.
- Il conviendrait en outre de **travailler l'interprétation explicitement et systématiquement** plutôt que de manière mêlée et informelle – c'est-à-dire qu'il s'agit de la nommer comme telle et de la solliciter lors de chaque activité de lecture – et sur un plan aussi bien global (à propos du texte dans son ensemble) que local (à propos de mots, de phrases, de personnages, d'actions précises ou de parties du texte).
- De même, lors de chaque lecture partagée (tant au début de la lecture qu'au terme de celle-ci), il s'agirait **d'accorder une attention spécifique à l'appréciation du texte**, en invitant chaque fois les élèves à dépasser le stade élémentaire du « j'aime » ou « j'aime pas » pour convoquer systématiquement des critères et des arguments explicites et en débattre.

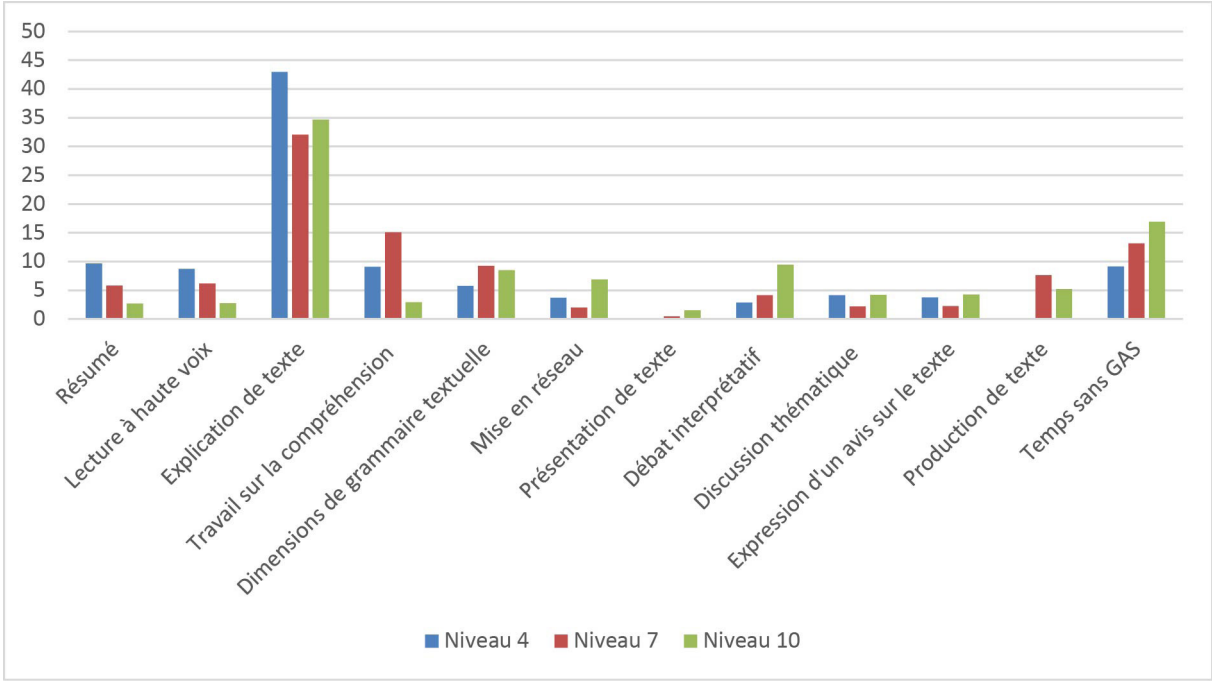
2.3. Les genres d'activités scolaires centrés sur la lecture

Après ces clarifications indispensables, il s'agit de préciser quelles activités sont susceptibles d'être mises en œuvre par les enseignants pour travailler les opérations de lecture. Ces activités ont été étudiées par Sandrine Aeby Daghé (2014), qui a distingué douze « genres d'activités scolaires » (ou GAS), divisés en quatre grands « modes d'approche du texte » :

Modes d'approches du texte	Genres d'activités scolaires
Appropriation du texte	Résumé
	Lecture à haute voix
	Lecture à la maison
Commentaire du texte	Explication de texte (analyse guidée par l'enseignant au départ d'extraits)
	Travail sur la compréhension (réponse aux questions et aux difficultés exprimées par les élèves)
	Étude de dimensions de l'objet texte relevant de la « grammaire textuelle » (cadre spatiotemporel, schéma narratif, analyse des personnages, narrateur, énonciation)
Discours sur la réception du texte	Mise en réseau (relations avec d'autres textes du même genre, ou du même auteur, ou traitant du même thème...)
	Présentation de texte (explicitation du contexte d'énonciation, de l'auteur, de l'objet livre)
Discours sur la production du texte	Débat interprétatif (confrontation organisée des interprétations des élèves à propos du texte dans son ensemble ou d'éléments de celui-ci)
	Discussion thématique (réflexion sur les thèmes ou les questions traités dans le texte)
	Expression d'avis sur le texte (manifestation d'un jugement de gout ou d'un jugement de valeur étayé)
	Production de texte (élaboration d'un hypertexte qui prolonge ou réécrit le texte – en l'imitant ou en le transformant – ou d'un métatexte qui le commente)

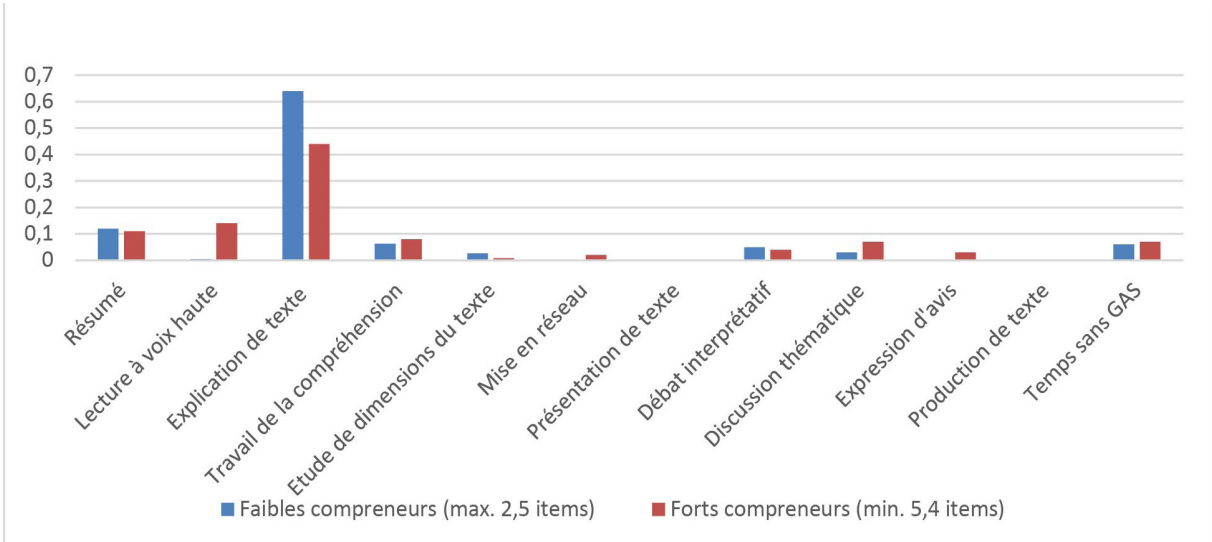
Comme les opérations de lecture, ces GAS sont investis d'une manière variable selon les niveaux scolaires. Le graphique qui suit montre en particulier que le GAS le plus pratiqué, tous niveaux confondus, est celui de l'explication de texte, pratique qu'Aeby Daghé définit comme « l'exercice traditionnel de l'enseignement de la littérature ». La lecture à haute voix pour sa part diminue progressivement au fil des niveaux scolaires, tandis qu'inversement, la part du débat interprétatif augmente. Plus globalement, on constate que les genres d'activité dits d'appropriation (résumé, lecture à haute voix) dominent au niveau 4, que les genres dits du commentaire (travail sur la compréhension ou sur les dimensions de l'objet texte) sont davantage enseignés au niveau 7, tandis que les genres

apparentés au discours sur le texte ou la production (mise en réseau ou débat interprétatif) sont surtout pratiqués au niveau 10.



Graphique 4. Évolution de la part accordée par les enseignants aux différents GAS au fil des niveaux scolaires

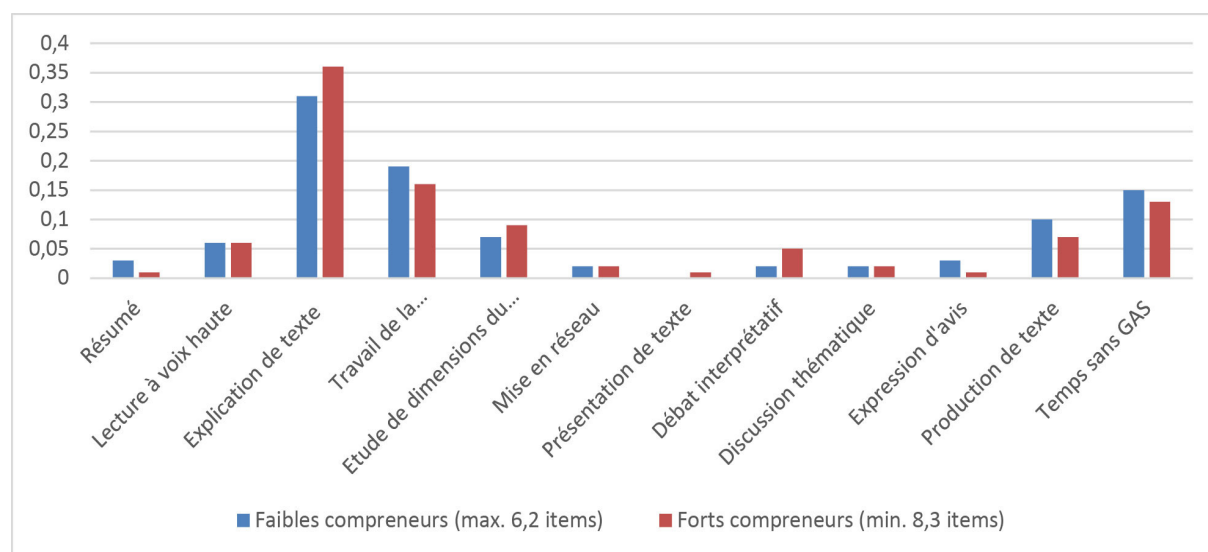
Plus précisément, la recherche Gary nous permet de comparer les GAS qui sont pratiqués par les enseignants dans les classes les plus et les moins performantes en compréhension. On constate ainsi qu’au niveau 4 (élèves de 9 ans), l’explication de texte est davantage pratiquée avec les classes les plus faibles, alors qu’avec les plus performantes, les enseignants mobilisent une plus grande diversité de GAS, en particulier la lecture à haute voix et, dans une moindre mesure, la discussion thématique.



Les + faibles Les + forts

Graphique 5. Évolution de la part accordée par les enseignants aux différents GAS au niveau 4 (9 ans)

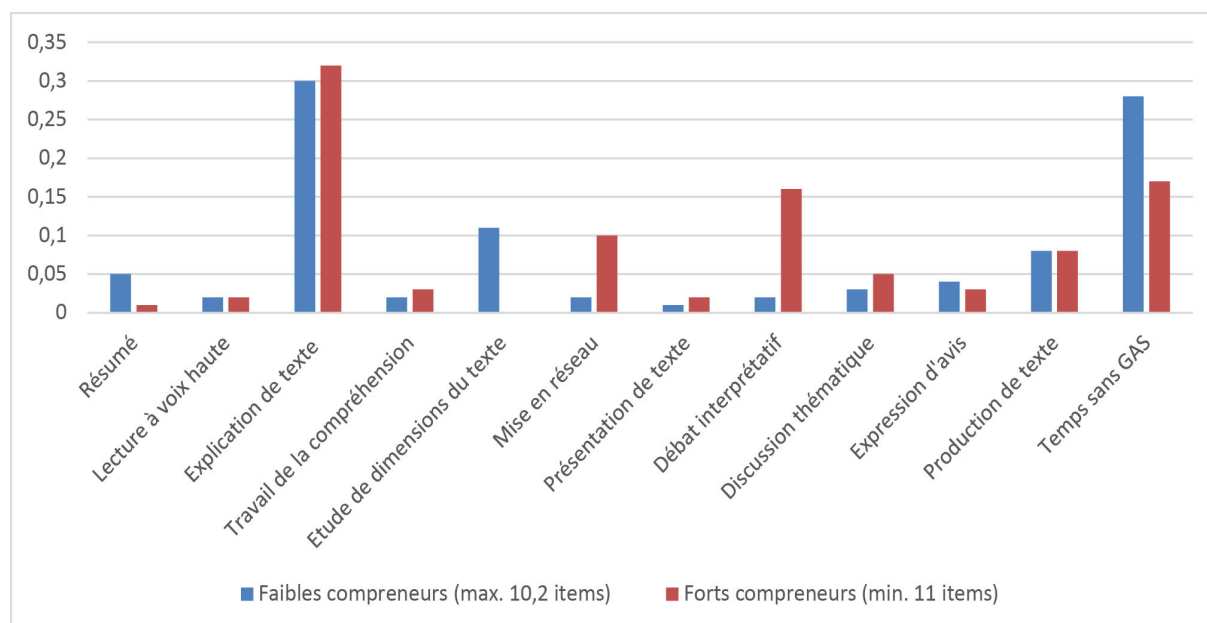
Au niveau 7 (élèves de 12 ans), à l'inverse, c'est avec les meilleurs « compreneurs » que l'explication de texte – propice au travail interprétatif – est privilégiée par les enseignants, tandis qu'avec les plus faibles, ceux-ci favorisent le travail sur la compréhension, ce qui semble traduire leur volonté d'être à l'écoute des sollicitations des élèves en difficulté.



Les + faibles Les + forts

Graphique 6. Évolution de la part accordée par les enseignants aux différents GAS au niveau 7 (12 ans)

Au niveau 10, enfin, la tendance à travailler les GAS interprétatifs avec les élèves les plus forts s'accroît fortement. Si l'explication de texte reste dominante, elle n'est pas associée aux mêmes GAS selon le niveau de compréhension des classes. En particulier, l'étude de dimensions isolées de l'objet texte est davantage utilisée dans les classes en difficulté alors que le débat interprétatif est proposé beaucoup plus aux classes les plus performantes. On peut craindre cependant que les élèves les plus en difficulté soient ainsi moins exercés à s'approprier l'activité d'un lecteur autonome et que le traitement parcellaire du texte qui leur est proposé soit moins propice à leur progression.



Les + faibles Les + forts

Graphique 7. Évolution de la part accordée par les enseignants aux différents GAS au niveau 10 (15 ans)

Les distinctions et les constats présentés dans ce chapitre dressent le cadre sur lequel les formateurs et les enseignants gagneraient sans doute à fonder les activités de lecture qu'ils proposeront à leurs élèves. Il est temps maintenant de présenter ces activités.

Les enquêtes internationales nous informent régulièrement sur les difficultés de lecture qui touchent un grand nombre d'élèves. Pour y faire face, quel que soit le niveau où ils enseignent, les enseignants gagnent à s'appuyer sur une description fine de l'activité de lecture, qui distingue les processus de compréhension, d'interprétation et d'appréciation, en accordant à chacun d'eux une place significative dans les séances de travail en classe. Concrètement, cela suppose de travailler plus explicitement et plus intensément les démarches d'interprétation et d'appréciation. En outre, les enseignants ont tout intérêt à stimuler ces processus à travers une diversité de genres d'activité scolaire de lecture, tout particulièrement lorsqu'ils ont affaire à des élèves en difficulté.

3. CHOISIR DES TEXTES ET ORGANISER SA CLASSE POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT ET LES APPRENTISSAGES EN LECTURE

Marie Dumont, Anne-Catherine Canard, Sarah Demeire et Séverine De Croix

Nombreux sont les gestes professionnels à mettre en œuvre dans les classes de français. Précisément, dans un contexte de réforme de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles, le référentiel du tronc commun indique qu'il convient de « doter les élèves d'un bagage culturel commun en les mettant en contact avec les œuvres du patrimoine littéraire et des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse » (FRALA, p.18). Dès lors, choisir un texte qui convient aux apprenants, qui les attire et leur donne envie de lire peut s'avérer délicat : sa compréhension ne peut être ni trop compliquée ni trop simple ; et le texte doit rester attractif pour les élèves. Cette section traite de ces questions et envisage des pistes concrètes. En outre, la visibilité des livres reste un critère déterminant dans l'attrait des élèves à la lecture, c'est pourquoi nous présentons les avantages de la présence d'un coin lecture en classe. Enfin, nous expliquons comment rendre les élèves autonomes dans leurs lectures grâce aux panneaux d'ancrage.

3.1. Le choix des textes

Apprendre à lire, une condition d'accès aux gout et plaisir potentiels de lire

Face aux choix des lectures, l'enseignant est bien souvent confronté à un dilemme : vouloir proposer à ses élèves une lecture à la fois stimulante et intéressante, qui les amène à se poser des questions, voire les mette au défi ; mais également une lecture attractive et accessible qui leur fera « plaisir » afin de ne pas les décourager.

Il s'agit alors de trouver le juste équilibre entre l'attractivité et la complexité, dans le but de permettre aux élèves de construire leur profil de lecteur grâce à de multiples rencontres littéraires. Si la recherche de l'attractivité a pour but d'éviter les textes trop lisses, prévisibles et conformes à l'industrie culturelle, celle de la complexité vise à confronter les élèves à des textes résistants sous toutes leurs formes. Par ce choix de textes, l'élève se sent alors considéré par son enseignant.

Comment, dès lors, trouver l'équilibre entre l'attractivité et la complexité ?

Selon De Croix et Ledur (2016), l'attractivité est déterminée par deux facteurs principaux : la possibilité d'un investissement psychoaffectif et la lisibilité.

En choisissant une lecture qui permet un investissement psychoaffectif, l'enseignant rend possible la découverte de quelque chose de soi parce qu'elle fournit un mode de représentation, de symbolisation, un espace tiers (Petit, 2002).

Chez l'adolescent, un livre compte parce qu'il lui permet de construire son histoire, de se reconnaître. Les livres miroirs, mettant en scène des personnages adolescents en quête d'identité, sont les livres qui donnent des réponses aux adolescents, sur leurs réflexions identitaires notamment.

Chez le jeune enfant, l'enseignant veille à proposer des textes dans lesquels le processus d'identification se trouve bloqué, où le personnage, la solution lui paraissent étrangers. La lecture, d'un point de vue psychoaffectif, va provoquer un décentrement pour ouvrir l'enfant à la voix de l'autre, le faire évoluer et participer à son développement psychique, à sa construction identitaire.

Choisir un texte qui engage l'investissement psychoaffectif, c'est aussi permettre à l'élève de pratiquer une lecture impliquée. La construction de sens passe par la subjectivité du lecteur. Et l'école se doit de reconnaître cette subjectivité en accueillant la diversité des expériences de lecture, les différentes façons de s'emparer des textes, lorsque l'élève peut choisir lui-même son texte, peut partager en toute confiance ce qui le touche le plus.

La lisibilité (De Croix & Ledur, 2016), quant à elle, concerne la convergence entre le texte et les capacités de lecture des élèves. Elle compte un certain nombre d'indicateurs réversibles : sources soit d'attractivité, soit de complexité.

- La présentation du livre : Les caractéristiques liées à la présentation du livre peuvent être attractives ou renforcer le sentiment de complexité. Ainsi le nombre de pages, les illustrations (ou absence d'illustration), leur nature, le format du livre, le découpage en chapitres, titres... font varier la lisibilité.
- L'univers de référence du livre : Pour motiver le lecteur, il est important que les thèmes présents dans la lecture l'intéressent. Être familier de l'univers du texte permet d'assurer à l'élève une certaine précompréhension.
- Les personnages : Tout comme pour la présentation du livre, les caractéristiques liées aux personnages faciliteront la lecture ou la rendront complexe. Le nombre de personnages, le mode de désignation de ceux-ci, une identification possible au héros, ou le contraire permettent au lecteur de voyager entre empathie et distance, entre facilités et complexités.
- La narration : Une entrée dans l'histoire dynamique, le nombre de lieux, des bouleversements chronologiques, le rythme de la narration, le point de vue du narrateur... sont autant d'ingrédients qui vont influencer l'attractivité ou la complexité d'un texte.
- Le style : Le choix du registre de langue, la longueur des phrases, la présence de figures de style, de second degré, entre autres, facilite ou complexifie la lecture (De Croix & Ledur, 2016, pp. 53-54).

Concernant le critère de complexité, tout enseignant doit garder en tête que la lecture est avant tout une expérience qui requiert un certain effort. Il convient de conscientiser les élèves sur le fait que lire nécessite l'apprentissage et l'entraînement de certaines composantes propres à la lecture avant d'envisager de parler de plaisir et de goût de lire. Pour cela, une porte d'entrée est celle des textes dits résistants. L'enseignant permet ainsi à l'élève d'explorer les choix de l'auteur et les effets qu'il recherche, la mise à distance de l'émotion ou les réajustements de l'interprétation première.

Le texte résistant

Un texte résistant (Tauveron, 1999) est un texte « problématique » qui mobilise davantage les compétences interprétatives des élèves et l'oblige à remplir des « vides ». Autrement dit, il s'agit d'une situation-problème résistant à la lecture littérale et contraignant le lecteur à adopter des stratégies de lecture (effectuer des inférences, mobiliser des connaissances antérieures, repérer des indices, intégrer ceux-ci dans un tout cohérent, etc.) le rendant davantage acteur de sa lecture. Un exemple de texte résistant par excellence est « un texte qui conduit le lecteur sur une fausse piste au moyen d'indices ambivalents et qui révèle implicitement ou explicitement ce piège à la fin » (De Croix & Ledur, 2016, p. 55).

La mission de l'enseignant est de choisir un texte en fonction de la compétence qu'il souhaite travailler avec ses élèves selon deux points de vigilance. En premier lieu, la difficulté doit être réelle, mais pas insurmontable afin qu'il y ait progression. Ensuite, il ne s'agit pas de lire un texte résistant pour le lire, mais de proposer un dispositif d'accompagnement de la lecture afin de dépasser les résistances du texte.

En fonction de l'objectif de l'enseignant, Tauveron (1999) classe les textes résistants en deux catégories : les textes réticents et les textes proliférants :

	Sources de résistance possibles	Exemples d'œuvre
Textes réticents, qui posent des problèmes de compréhension délibérés	Adoption d'un point de vue inattendu (non humain par exemple), biaisé ou contradictoire	<i>Tueur en série</i> , B. Aubert <i>Dr Xorgol</i> , T. Ross <i>Cœur de pierre</i> , P. Dorin <i>Journal d'un chat assassin</i> , A. Fine
	Perturbation de l'ordre chronologique (flashback, anticipation, ellipses importantes...)	<i>La rose et l'anneau</i> , W. Thackeray <i>Le boa à la ferme</i> , T. H. Noble
	Difficulté d'identifier la nature du monde représenté, les relations entre les personnages ; le passage sous silence de l'identité du personnage ou de son mobile...	<i>Le mur</i> , A. Esteban <i>Les sables émouvants</i> , T. Scotto et E. Battut Récits de rêve, Récits fantastiques, <i>Demain les fleurs</i> , T. Lenain <i>Les deux goinfres</i> , P. Corentin
	Enchâssement ou intrication de plusieurs récits	<i>Pauvre verdurette</i> , C. Boujon <i>Dents d'acier</i> , <i>Un beau livre</i> , Claude Boujon
	Pratique de l'intertextualité	<i>Les contes du miroir</i> , Y. Rivais <i>Après vous</i> , M. de La Fontaine. <i>Contrefables</i> , Gudule
	Ambiguïté des reprises anaphoriques	<i>L'affaire du livre à taches</i> , P. Cox
	Effacement de relations de cause à effet	<i>Tueur en série</i> , B. Aubert
	Relais de la narration	<i>L'enfant-Océan</i> , J.-C. Mourlevat
	Éloignement des canons du genre, de ses caractéristiques ; la mise en scène de la lecture ou de l'écriture (qui rompt l'illusion référentielle)	<i>Légende peut-être un peu chinoise</i> , A. Nothomb
	Perturbation des valeurs attendues ou du masquage des valeurs	<i>Poussin noir</i> , Rascal
	Pratique de l'ironie	<i>Balthazar</i> , G. de Pennart
	Mise en contradiction du texte et des images	
Textes proliférants, qui proposent plusieurs interprétations possibles	Présence de nombreux éléments potentiellement polysémiques , d'indices diversement interprétables	<i>Les gens d'à côté</i> , P. C. Smith <i>Verte</i> , M. Desplechin <i>Histoire à quatre voix</i> , A. Browne
	Présence, au-delà du sens global littéral, de significations morales, symboliques et/ou idéologiques	<i>Schéma brisé</i> , G. Chesbro

Quel est l'intérêt de travailler avec des textes résistants au vu des nombreux obstacles ?

Tout d'abord, pour la *pertinence didactique*, car ces textes incitent les élèves à adopter une posture plus active qui les fera progresser. Ensuite, pour la *part ludique*, car ces textes placent les apprentis lecteurs en position de recherche divertissante : ils peuvent imaginer une fin ouverte, résoudre une énigme, changer leurs représentations mentales, chercher à déjouer les pièges semés par l'auteur...

Deux points de vigilance, cependant :

1. L'approche des textes résistants doit se faire dans un climat de « sécurité lectorale », c'est-à-dire sans enjeu certificatif, car si les textes résistants se prêtent bien à la formation du lecteur, il vaut mieux ne pas les utiliser comme pièges lors de l'évaluation.
2. Proposer aux élèves un texte trop retors ou mêlant plusieurs sources de résistance ne facilitera pas ni la progression ni la motivation.

En conclusion, (r)ouvrir les portes de la lecture requiert un accompagnement par l'enseignant et un entraînement de compétences lectorales joints à une part active de l'élève.

Où dénicher des « perles » à proposer en lecture ?

Le secteur de la littérature jeunesse est très productif. Quels sont dès lors les outils mis à la disposition des enseignants pour bien choisir leurs lectures ? Voici un panel non exhaustif de ressources diverses.

1. Les *prix littéraires* constituent un bon point de départ, car y sont repris des ouvrages de l'actualité récente dont la qualité littéraire est reconnue. La sélection proposée regroupe une grande variété de thèmes, de niveaux et de genres. Le site *Ricochet* (www.ricochet-jeunes.org) informera l'enseignant.
2. Le *choix des enfants du prix Versele* reste un indicateur de qualité. La *Ligue des familles* présente une liste plébiscitée (<https://liguedesfamilles.be/prix-bernard-versele>).
3. Les ouvrages de Sophie Van der Linden, *Tout sur la littérature jeunesse. De la petite enfance à l'âge adulte* (2021, Gallimard Jeunesse) et de Déborah Danblon, *Lisez jeunesse ! : La littérature pour adolescents et jeunes adultes* (2002, Luc Pire) représentent des ressources intéressantes pour accompagner l'enseignant novice.
4. Sur le site www.enseignement.be, l'enseignant retrouvera la section « Au bonheur de lire » destinée aux élèves de la 4^e à la 6^e secondaire (<https://www.culture.be/au-bonheur-de-lire/>).

5. Les *critiques de livres* publiées dans la presse écrite, ainsi que dans les revues spécialisées et les revues d'associations professionnelles, mais également celles diffusées par le biais des podcasts radio ou des émissions télévisuelles. La chroniqueuse Déborah Danblon propose sur La Première un podcast, « Lisez-vous le belge ? » à retrouver sur <https://auvio.rtbf.be/mot-cle/lisez-vous-le-belge-551540> ou <https://lisezvouslebelge.be/>.
6. En Fédération Wallonie-Bruxelles, la brochure *Des livres à explorer au sein du tronc commun P1-P2* (consultable sur : <https://urlr.me/VCz3>).
7. La brochure *Les incontournables*, renseignée par le programme du SEGEC (<http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/index.php?id=18051>).
8. Sans oublier les *répertoires thématiques des maisons d'édition*.

3.2. L'aménagement de la classe pour favoriser les apprentissages en lecture et développer la curiosité des lecteurs

Penser et configurer les espaces dédiés, à l'école, à la lecture et l'écriture : pour quoi faire ?

Toutes les situations de contact avec l'écrit contribuent potentiellement au développement des compétences en littératie. Les interventions visant à augmenter le nombre et la qualité de ces situations peuvent avoir un impact déterminant. Plus les situations de contact avec l'écrit seront fréquentes et variées, mieux les compétences en littératie se développeront ou se maintiendront. C'est ce qui explique l'intérêt que l'on peut porter aux espaces dans lesquels se pratiquent les activités de lecture et d'écriture à l'école, qu'il s'agisse d'espaces « dédiés » à ces activités (coin lecture, coin tapis/rassemblement, centres de littératie...) ou non (couloir, réfectoire, bibliothèque, autre classe, local polyvalent...) (Dezutter, Babin & Lépine, 2018).

L'environnement physique influence la réussite scolaire et l'expérience éducative : les caractéristiques physiques des écoles primaires, plus spécifiquement des salles de classe, ont un impact sur les progrès des élèves en matière de lecture, d'écriture et de mathématiques (Barrett & al., 2015). Les facteurs qui ont une influence significative sont, par ordre d'influence :

- la lumière, la température et la qualité de l'air ;
- la flexibilité et la possibilité d'appropriation de l'espace ;
- le niveau adéquat de stimulation et de complexité visuelle et spatiale de manière à favoriser l'attention et la concentration des élèves : un niveau de complexité visuelle intermédiaire correspond à une classe vivante, sans être chaotique ; l'enseignant veille à y garder « libres » (sans affichages) entre 20 et 50% de la surface des murs.

Dans l'objectif d'aider les enseignants à réfléchir, seuls ou en équipe, à la qualité de l'environnement littéraire offert aux élèves et à aménager leur classe, les chercheurs du Consortium Français (De Croix, S., Ledur, D., Pénillon, E. & Wyny, M., 2022a, 2022b) ont conçu, dans le cadre des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence, un questionnaire réflexif et un guide d'aménagement, dont s'inspirent très fortement les lignes qui suivent et qui sont disponibles gratuitement sur la plateforme de ressources éducatives e-classe : <https://www.e-classe.be/83a7e224-2023-4eaf-929a-83c5f16589a6>.

Le coin lecture

Sa configuration

Les classes du préscolaire et du début du primaire comportent souvent un « coin lecture », c'est-à-dire une zone aménagée et équipée au sein de laquelle les élèves peuvent s'installer pour lire. Les classes des élèves plus âgés (souvent dès la 4^e primaire) comportent beaucoup plus rarement un coin lecture : ce dernier est parfois remplacé par d'autres espaces situés dans une zone de temps libre ou dans la bibliothèque de l'école (lorsque celle-ci en est pourvue). C'est pourtant un espace qui a tout son sens dans une école qui entend former des lecteurs et faire d'eux de véritables usagers du livre. Déplions succinctement les caractéristiques de cet espace qui contribuent au développement de la curiosité à l'égard des livres.

Le coin lecture idéal est à la fois circonscrit dans l'espace (recouvrement du sol ou frontière fonctionnelle) et ouvert sur la classe. Il est donc *semi-fermé* : il est accessible tout en offrant une certaine intimité. Du point de vue de sa dimension, il offre *un espace supérieur à 2m²*. Il a pour caractéristiques d'être bien *éclairé* et *confortable* grâce à l'usage de surfaces souples, des sièges bas ou de tapis proches du sol, de textures douces et colorées. Pour favoriser l'adhésion des élèves et forger une « communauté de lecteurs », l'enseignant gagne également à *désigner le coin de lecture par un nom*, dont le choix peut bien sûr être posé avec les élèves.

Pour les lecteurs débutants de P1, l'espace du coin lecture permet de *s'isoler* (sur le plan acoustique et visuel, notamment) pour s'entraîner à lire à voix haute sans craindre d'être jugés par leurs pairs. Il préserve également des interruptions (bruit, distraction...) (Dyer, 2018).

En outre, le coin lecture est *attractif*, suscite la curiosité à l'égard des livres, incite les enfants à être en contact avec les livres : une *bibliothèque* y est présente ou se trouve à proximité ; il comporte un *présentoir avec quelques livres attrayants* mis en évidence et renouvelés régulièrement, éventuellement accompagné d'affiches.

Voici deux exemples de coin-lecture. Celui de droite, en forme de « tanière »,

convient particulièrement bien aux lecteurs débutants de 1^{re} primaire.

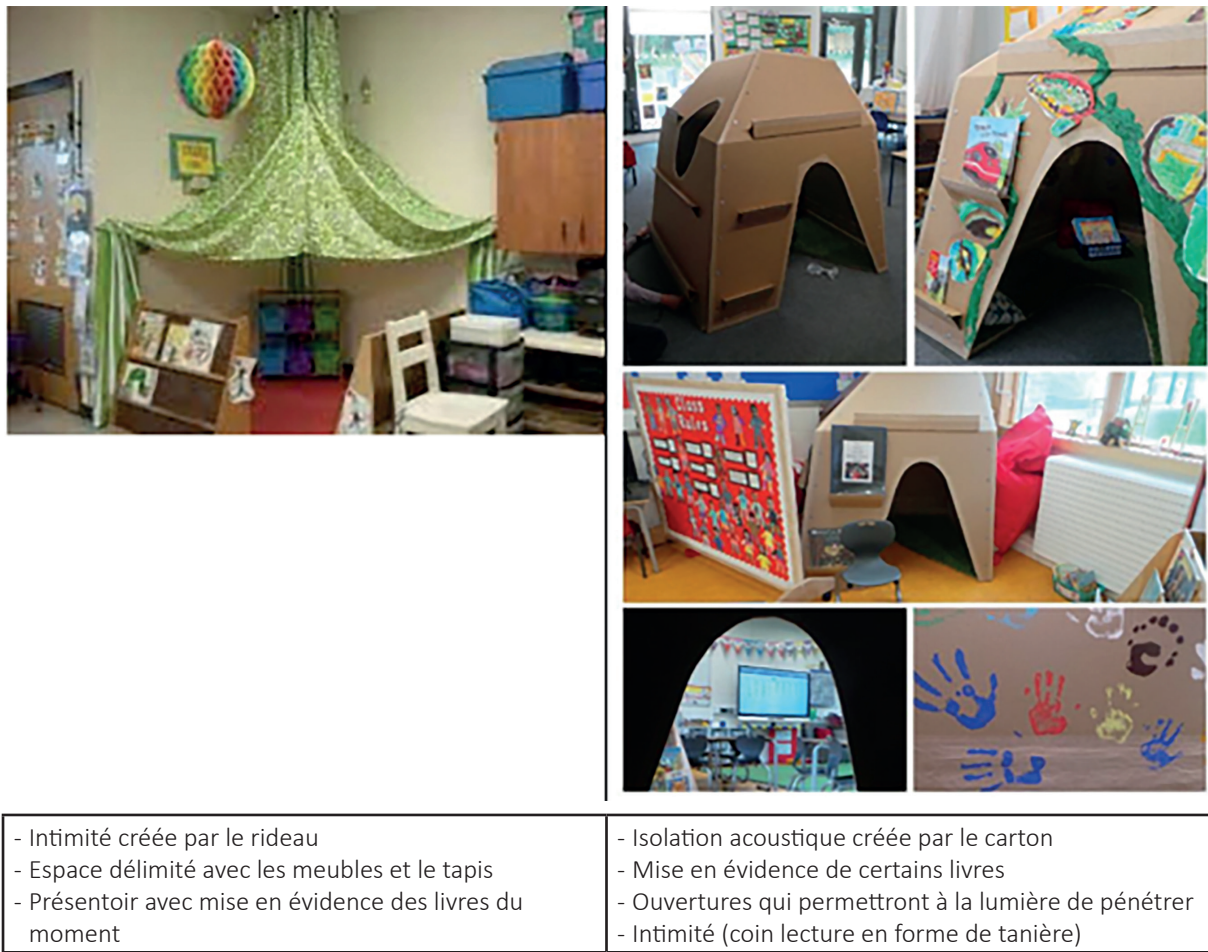


Figure 1. Deux exemples de coin lecture pour les plus jeunes (source : De Croix, S., Ledur, D., Pénillon, E. & Wyns, M. (2022a). Guide pour aider les enseignant.es à penser et à configurer les espaces dédiés, à l'école, à la lecture et l'écriture. Fédération Wallonie-Bruxelles)

Ses usages

Le coin lecture est réservé à la lecture et, si la dimension du local le permet, il n’est pas utilisé comme coin de regroupement. Il est investi par les élèves dans des moments de *gratuité* et il est aussi *en relation avec les activités d’apprentissage de la classe*.

L’enseignant organise les activités de manière à ce que *chaque enfant fréquente le coin lecture régulièrement*. Il veille à *renouveler régulièrement le présentoir*, éventuellement en lien avec l’actualité et avec le concours des élèves.

La bibliothèque de classe

Sa configuration

Si le coin lecture a tendance à disparaître des classes à mesure que les élèves grandissent, la bibliothèque de classe persiste - fort heureusement - plus

longtemps. Nous irons même jusqu'à la recommander dans l'ensemble des classes, de la maternelle à la fin du secondaire, éventuellement dans une version mobile plus adaptée aux usages des locaux dans le secondaire. Si l'on entend susciter et maintenir une pratique de lecture, mieux vaut s'assurer que les livres restent proches des jeunes lecteurs...

La bibliothèque de classe idéale est *facile d'accès*. Elle propose *une grande quantité* (plus de deux fois le nombre d'élèves de la classe) et *une diversité de livres* (genres, auteurs, formats variés...) et *met en évidence* certains d'entre eux. Les livres correspondent à des degrés de complexité variés. La présence de livres rédigés dans d'autres langues que le français peut être intéressante, à fortiori s'il s'agit de langues qui font partie du répertoire linguistique des élèves, car cela permet de promouvoir le plurilinguisme. Des livres sont mis en évidence et classés dans l'espace bibliothèque. Chez les plus jeunes, ils sont situés à *hauteur des enfants* et disposés *verticalement* (non en piles).

Un *classement* est proposé et varie en fonction de l'âge des enfants (distinction entre livres documentaires et livres qui racontent des histoires ; classement alphabétique ; mise en évidence des genres ; mise en évidence du niveau d'accessibilité des livres- âge, compétences de lecture...). Voici quelques exemples de classements possibles : selon le genre, l'âge, le niveau de difficultés, le thème (d'une année ou du mois en cours, des projets de la classe ou de l'école...), l'appréciation (les livres qu'on a adorés...), etc. On peut également réfléchir avec les élèves à des critères de classement plus insolites, que l'on modifiera à différents moments de l'année.



Figure 2. Un exemple de classement et de mise en évidence des livres dans la bibliothèque de classe (source : De Croix, S., Ledur, D., Pénillon, E. & Wyns, M. (2022a). Guide pour aider les enseignant.es à penser et à configurer les espaces dédiés, à l'école, à la lecture et l'écriture. Fédération Wallonie-Bruxelles)

Ses usages

L'enseignant réalise de façon régulière des activités de *familiarisation avec la bibliothèque et avec les ouvrages qui s'y trouvent*. Quelques pistes d'activités de familiarisation possibles :

- réaliser le classement des livres de la bibliothèque de classe avec les élèves en début d'année ;
- retrouver la page perdue d'un livre que l'enseignant aura sélectionnée et photocopiée au préalable ;
- réaliser un étalage à la manière d'un libraire (comme pour une vitrine de librairie) ; relever un « défi de bibliothèque » (trouver très rapidement des livres qui correspondent à des caractéristiques données (un auteur, un thème, un format, un genre...) ;
- découvrir comment choisir un livre et lister des stratégies sur une affiche ;
- organiser un système d'emprunt de livres propre à la classe (par exemple, au départ d'une première activité qui consiste à présenter un livre que l'on a apprécié – affichage d'un « à toi qui liras peut-être ce récit... » – et à le « prêter » pour un temps donné à la bibliothèque de la classe...) ;
- etc.

Rappelons enfin l'importance d'offrir du temps et des occasions de lire aux élèves, mais également celle des échanges à propos des lectures : des dispositifs tels que le cercle de discussion ou le cercle de lecteurs et lectrices (Lépine & al., 2022) permettent ainsi aux élèves de partager des impressions à propos des livres lus et de développer de véritables comportements de lecteurs. De tels échanges, qui conduisent également les élèves à développer des compétences d'appréciation, renforceront les bénéfices d'activités telles que le quart d'heure lecture.

3.3. La question des affichages

Dans les espaces liés à la lecture sont affichés, généralement, toutes sortes d'écrits (affiches, tableaux d'ancrage...). Dans cette section, nous nous interrogeons sur ce type d'écrits en nous focalisant sur les tableaux d'ancrage, issus du contexte anglo-saxon (Calkins, 2020).

Pour commencer, interrogeons-nous sur l'intérêt de ces textes affichés. De manière générale, ils contribuent à développer la littératie visuelle, appelée également la littératie médiatique multimodale (Lebrun, 2015), c'est-à-dire la capacité à accéder à de l'information sous forme d'images. Par exemple, certains pictogrammes rendent accessible immédiatement un sens commun à tous. Aussi, utiliser ce type d'image sur un affichage de classe s'avère intéressant. En effet, Mayer (2009) affirme qu'après 72h, seuls 10 % d'un message sont retenus si le message est transmis uniquement à l'oral. Lorsque des images accompagnent le message, le pourcentage d'informations retenues s'élève à 65 %. Dès lors, l'utilisation de pictogrammes et de symboles peut aider les élèves à mémoriser les informations données par les enseignants. Les tableaux d'ancrage, en particulier, exploitent ce type d'image. Il s'agit d'aide-mémoires construits avec l'ensemble de la classe, au fur et à mesure des apprentissages, et qui gardent des traces des stratégies enseignées et des comportements attendus.



Figure 3. Exemple de tableau d'ancrage représentant le processus d'écriture (source : <https://atelierecritureprimaire.com/>)

Comment construire un tableau d'ancrage ?

Selon Martinelli et Mraz (2017), les tableaux d'ancrage ont pour visée d'une part, de réduire des obstacles rencontrés par les élèves ; d'autre part, de développer et favoriser l'autonomie des élèves. De manière concrète, un tableau d'ancrage se construit progressivement avec les élèves, afin de les rendre actifs dans l'apprentissage. Chaque étape se dévoile une à une et fait généralement l'objet

d'une mini-leçon, c'est-à-dire une courte séance visant à enseigner explicitement une démarche, une stratégie, un procédé d'auteur... Le tableau d'ancrage répond à un besoin rencontré par les élèves lors d'une lecture littéraire, par exemple. Comme dans les exemples ci-dessous, les tableaux d'ancrage peuvent mettre en évidence un comportement d'un lecteur expert, décrire un genre littéraire, expliciter les qualités d'une bonne lecture, enseigner une stratégie de lecture...

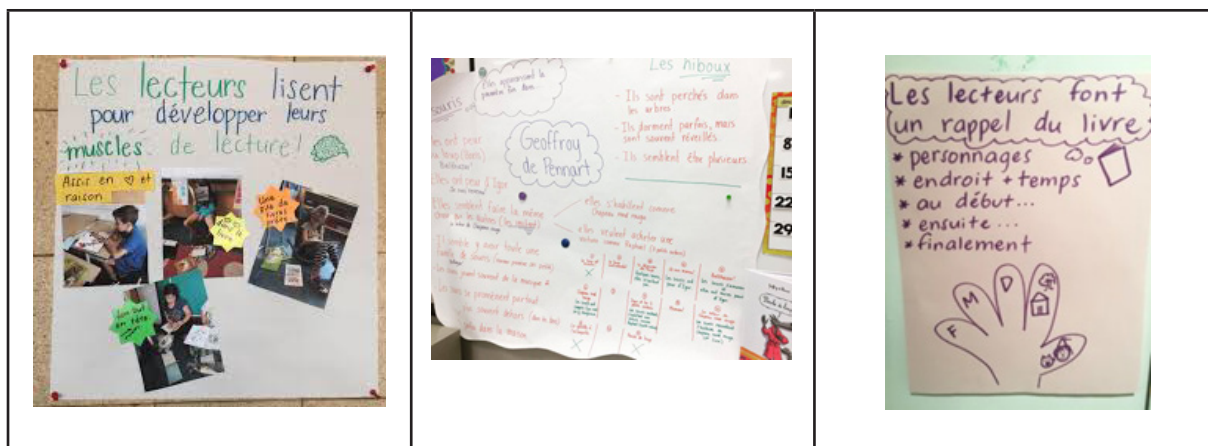


Figure 4. Différents types de tableaux d'ancrage (source : <https://enseignerlitteraturejeunesse.com/2016/10/23/les-tableaux-dancrage-et-la-litterature-jeunesse/>)

Ensuite, son titre se formule sous forme de question, d'exclamation, afin d'attirer l'attention des élèves. Le tableau d'ancrage comporte peu de texte. Il utilise en fait des mots-clés qui sont directement associés à un élément visuel, afin de favoriser la compréhension et la mémorisation. Enfin, l'enseignant, dans une perspective égalitaire, doit mener une réflexion sur les termes placés sur le tableau d'ancrage. Sont-ils accessibles aux élèves les plus fragiles ? Ont-ils été explicités ?



Figure 5. Tableau d'ancrage présentant les caractéristiques essentielles pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages

Enfin, les tableaux d’ancrage sont affichés idéalement à la hauteur de l’élève, pour un meilleur repérage. Il convient d’être attentif à ne pas juxtaposer les affichages dans la classe, car les élèves, même les plus jeunes, doivent repérer rapidement le tableau d’ancrage qui lui est nécessaire. Quel moyen l’élève a-t-il de savoir où commence et où s’achève l’affichage ? L’enseignant peut enseigner explicitement le repérage, la signification et l’utilisation des différents tableaux d’ancrage par une mini-leçon (Delaborde, 2014). En différenciation, les tableaux d’ancrage peuvent être reproduits sur le bureau de l’élève, comme le montre la figure suivante :



Figure 6. Tableaux d’ancrage individuels

Quelques usages du tableau d’ancrage

Après avoir énoncé les caractéristiques du tableau d’ancrage, nous abordons à présent les usages qui peuvent en être faits.

Lors du quart d’heure lecture, les élèves, souvent laissés en totale autonomie, peuvent rencontrer des difficultés, comme choisir un livre à son niveau, comprendre un mot inconnu, ne pas se créer d’images mentales... Consulter le tableau d’ancrage adéquat peut ainsi rapidement les aider à surmonter les obstacles, sans faire appel à l’enseignant.

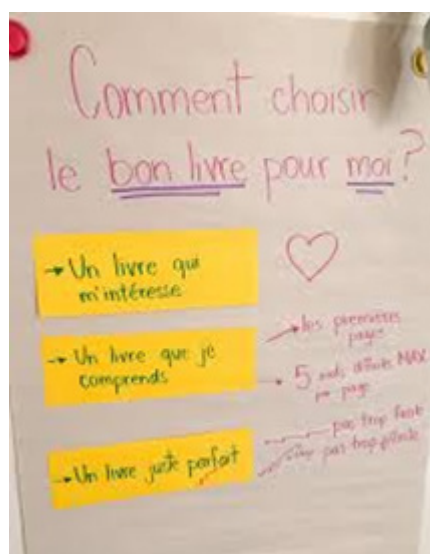


Figure 7. Tableau d'ancrage visant à aider l'élève à choisir un livre à son niveau

Aussi, lors d'un cercle de lecteurs (Lépine & al., 2022), les élèves sont généralement répartis en groupes afin de parler de leur rapport à la lecture, sur sa vie de lecteur (expériences, préférences de lecture...).

La recherche en didactique du français a mis en évidence, ces dernières années, une série de pratiques efficaces qui permettent aux enseignants de développer des gestes professionnels fins, qui permettent à l'élève d'ancrer davantage les apprentissages, et que ce chapitre met en évidence. Par ailleurs, les élèves actuels lisent bel et bien, et ce en partie grâce à l'usage des nouvelles technologies. L'enjeu est donc, outre les outiller en stratégies de lecteur expert, de leur créer des expériences positives avec des textes marquants, afin d'ouvrir leur horizon et de les accompagner vers le chemin du citoyen « actif, critique, créatif et solidaire dans le respect de la diversité » (FRALA, p. 19).

4. EXPLOITER ET ÉVALUER LES LECTURES

Nikita Marique, Julie Pirenne, Isabelle Roels, Maxime Godefroid et Jean-Louis Dufays

Comment exploiter et évaluer les lectures des élèves ? En leur proposant quels types de productions et en mobilisant quelles formes, quels critères d'évaluation ? Une enquête, menée en ligne en janvier 2024, nous a d'abord permis de mieux cerner les pratiques à cet égard d'un bon nombre d'enseignants (91 répondants au total) et d'élèves (54 répondants). Notre communauté de pratique a ensuite tenté d'apporter ses propres réponses en partageant des dispositifs et des activités qui ont été testés en classe et qui ont porté leurs fruits. Ce chapitre présente ainsi un ensemble varié de dispositifs adaptables à toutes les classes au fil de la scolarité et d'activités plus spécifiquement centrées sur les différents niveaux scolaires.

4.1. Deux enquêtes sur les pratiques existantes

Si notre deuxième chapitre a fait état des enquêtes internationales et nationales les plus récentes concernant la pratique de la lecture à l'école et dans la société, il nous a semblé important, avant de formuler les propositions d'action qui feront l'objet principal de ce dernier chapitre, de compléter ces enquêtes en sollicitant des témoignages de professeurs de français et d'élèves à propos des pratiques scolaires actuelles d'enseignement et d'évaluation de la lecture. Nous avons ainsi interrogé 91 enseignants et 54 élèves.

Une enquête auprès d'enseignants

Profil des répondants

Pour ce qui est de la répartition des niveaux dans cette enquête, le secondaire supérieur des 5^e, 6^e, 7^e technique de qualification et professionnelle est le niveau le plus représenté avec 28,6 % des répondants. Ensuite viennent les enseignants du secondaire supérieur des 5^e et 6^e générale ou technique de transition avec 25,3 % des répondants et, enfin, les deux premières années du secondaire. Au total, 86,8 % des répondants enseignent dans le secondaire et 13,2 % dans le primaire.

Plus de la moitié des répondants sont des enseignants expérimentés avec plus de 15 ans d'expérience. 83,5 % des répondants ont au minimum six années d'expérience dans l'enseignement. La quasi-totalité des répondants sont des femmes, seuls 3,3 % sont des hommes. La majorité des répondants proviennent du

Hainaut, toutefois toutes les provinces wallonnes ainsi que la Région de Bruxelles capitale sont représentées.

Résultats

1. Lecture intégrale et/ou lecture d'extraits

26 % des répondants proposent cinq livres par an. 54 %, soit plus de la moitié des enseignants, proposent à la fois des livres à lire intégralement et des extraits. 36 % ne proposent que des livres à lire intégralement et 10 % ne proposent que des extraits. Ces variations sont largement liées au niveau scolaire : si l'œuvre intégrale paraît essentielle à tous les âges, l'extrait prend tout son sens dans le secondaire, lorsqu'il s'agit de faire découvrir la diversité des courants littéraires.

2. Productions demandées aux élèves

À la question « *Quand vous faites lire un récit à vos élèves, quelle production demandez-vous le plus souvent ?* » (les enseignants avaient trois choix maximums à poser), on voit que 71,4 % proposent aux élèves un *travail lié à de l'argumentation comme une appréciation personnelle*. 65,9 % donnent des *questionnaires de lecture*, 59,3 % proposent des *activités écrites ou orales assez créatives comme la poursuite d'une œuvre, une lettre à un personnage ou à un auteur*. 49,5 % des enseignants demande une *création artistique à leurs élèves autour de la lecture (maquette, chanson, bande-annonce, jeu, animation pour d'autres élèves de l'école)*, 35,2 % font *travailler l'argumentation* à leurs élèves suite à une lecture (*débat, plaidoyer, réquisitoire...*) et 28,6 % demandent des *travaux de groupe comme un cercle de lecture*. Seuls 3,3 % déclarent *ne pas demander de production à la suite d'une lecture*. Certains enseignants demandent parfois deux productions pour un même roman, par exemple le compte rendu d'un cercle de lecture et un travail personnel créatif ou argumentatif ou encore un commentaire littéraire ainsi qu'un dossier de lecture.

3. Production à proposer aux élèves en priorité

À la question : « *Si vous ne deviez retenir qu'un seul type de production, lequel serait-il ?* [Un seul choix possible] », c'est la *création artistique*, avec 27,5 % des répondants, qui arrive en tête. Ensuite, vient *l'appréciation personnelle* avec 16,5 % et, en troisième position, la *création écrite ou orale* avec 15,4 %. Enfin, en quatrième position, nous retrouvons le *questionnaire de lecture* avec 14,3 % et, en cinquième position, le *travail argumentatif* avec 11 %.

4. Retour des élèves sur les productions demandées

Nous avons aussi demandé aux enseignants quels étaient les retours de leurs élèves sur les productions qu'ils préféraient réaliser en lien avec la lecture.

Selon 36,3 % des enseignants, les élèves – surtout les plus jeunes, semble-t-il – apprécient les *créations artistiques*, comme les maquettes de livres-accordéons ou la réalisation de couvertures. Ensuite viennent les *appréciations personnelles* et les *questionnaires de lecture*.

5. Objectifs poursuivis par les enseignants

Les objectifs poursuivis par les enseignants quand ils font lire un récit à leurs élèves sont prioritairement de *susciter le plaisir de lire, de faire réfléchir les élèves et de se servir du support de lecture pour proposer une autre activité pédagogique*.

6. Évaluation des lectures

Si pratiquement tous les enseignants interrogés (97 %) disent évaluer les productions liées aux lectures, 38,5 % affirment qu'ils combinent des évaluations formative et sommative, 36,3 % évoquent seulement l'évaluation sommative et 22 % ne parlent que d'évaluation formative.

Quand les enseignants mettent en place une évaluation, celle-ci se fait *généralement après la lecture* dans 81,3 % des cas et parfois après la lecture mais après un échange avec la classe dans 38,5 % des cas. 20 % des enseignants déclarent évaluer pendant la lecture et non après. La moitié des répondants déclare que *les élèves peuvent utiliser le livre lors de l'évaluation*, 6,6 % disent ne pas l'autoriser, près de 43 % déclare que cela dépend de la tâche demandée.

7. Choix des lectures et réflexion sur l'acte de lecture

Les enseignants ont tendance à laisser une *fenêtre de liberté aux élèves dans le choix du récit à lire*. Seuls 6,6 % se montrent stricts et ne permettent pas un choix non imposé. La lecture peut être un point de départ pour un projet plus ample que scolaire, sauf pour 27,5 % des enseignants. L'UAA 0 et l'UAA 6 permettent d'évaluer une réflexion sur l'acte de lire (Pourquoi lit-on ? Comment lit-on ?). 22 % des enseignants déclarent ne pas insérer cette réflexion dans le cadre de leur cours.

8. Conseils pour aborder une lecture intégrale

Nous avons aussi demandé les conseils que les enseignants donneraient à de futurs enseignants pour *aborder une lecture intégrale* avec leurs élèves. Nous avons eu beaucoup de réponses, 89 réponses précisément et sept pages de propositions. Beaucoup de propositions vont dans des directions différentes mais ce qui revient surtout, c'est *le choix du livre et l'amorce*, le point de départ de la lecture. Parmi toutes les réponses reçues, on retrouve souvent la *lecture à voix haute*, le choix qui doit *tenir compte de ce que les élèves aiment, la variété dans les propositions de lecture, l'accompagnement des élèves* quand ils lisent (avant, pendant et après la lecture).

Importance de la lecture

Une dernière question abordait l'importance de faire lire des livres aux élèves. Les chiffres sont clairs et peu étonnants, tous les enseignants trouvent cela « important » et plus de la moitié estime que c'est « très important ».

Une enquête auprès d'élèves

Productions appréciées dans le cadre d'une lecture

Nous avons aussi réalisé une autre enquête en ligne, cette fois-ci auprès d'élèves. 53 élèves du secondaire supérieur ont répondu à l'unique question : « *Que préfères-tu réaliser comme production en lien avec un livre à lire dans le cadre scolaire ?* » Les élèves avaient trois choix à poser maximum. 50,9 % ont choisi les *travaux de groupe comme le cercle de lecture*. 41,5 % apprécient les *créations artistiques comme une maquette, une chanson, une bande-annonce, un jeu, une animation pour d'autres élèves*. 37,7 % des élèves apprécient les *travaux argumentatifs oraux comme le débat, le plaidoyer, le réquisitoire*. 35,8 % préfèrent *ne pas avoir de production à réaliser* mais simplement lire. Seuls 7,5 % des élèves ont choisi le *travail de type informatif* autour d'une lecture. Notons également que 15 % des élèves ont choisi un *questionnaire de lecture* comme production préférée.

Il est intéressant de mettre en relation les résultats de cette enquête avec celle des enseignants. *Les élèves* apprécient les *travaux de groupe et les travaux créatifs*. Une bonne partie des élèves n'apprécie pas les travaux de type informatif, les créations écrites ou orales, les questionnaires de lecture. *Les enseignants* donnent volontiers des *appréciations personnelles, des questionnaires de lecture et des créations écrites et orales*. Dans le cadre de notre enquête, élèves et enseignants ne sont donc pas sur la même longueur d'onde en ce qui concerne les productions demandées en lien avec la lecture. Ces résultats ne sont bien sûr en aucun cas représentatifs de l'ensemble des pratiques de classe étant donné l'échantillon très restreint de notre enquête. Cependant, il nous a semblé qu'ils pouvaient offrir des perspectives en termes de pratiques et de réflexions tant pour les élèves que pour les enseignants.

4.2. Des démarches adaptables à toutes les classes au fil de la scolarité

Ainsi éclairés par les résultats de notre double enquête, qui complètent et précisent ceux des enquêtes PIRLS et PISA exposés dans notre 2^e chapitre, nous présentons maintenant un ensemble de dispositifs et d'activités que nous avons eu l'occasion d'expérimenter dans des classes et qui nous semblent les plus à même de répondre aux attentes et au besoin de sens exprimés tant par les

enseignants que par les élèves. Nous commencerons pour ce faire par présenter les modalités de la « lecture littéraire », une pratique « modèle » de la lecture qui permet justement de combiner les différents processus de manière dynamique et motivante ; puis nous présenterons quelques dispositifs susceptibles de concerner tous les nouveaux scolaires ; enfin, nous proposons des démarches davantage adaptées aux différents niveaux, depuis la maternelle jusqu'à la fin du secondaire.

La lecture littéraire

Cela fait plus de trente ans que bon nombre de didacticiens du français, suivis par différents programmes d'enseignement et différents manuels, proposent de concevoir l'enseignement de la lecture des textes littéraires tout au long de la scolarité sur le mode de la « lecture littéraire », une démarche « modèle » qui a été théorisée dès 1986 par Michel Picard dans *La lecture comme jeu*, puis a été didactisée notamment dans le livre *Pour une lecture littéraire* (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996/2015).

Pour ces différents auteurs, la lecture littéraire consiste dans le va-et-vient que tout lecteur qui le veut bien est amené à vivre entre d'une part une lecture « impliquée », participative et subjective, ancrée dans les référents du texte et dans ses dimensions psychoaffectives, et d'autre part une lecture critique, objectivante et distanciée, qui s'intéresse prioritairement à la composition et aux sens seconds du texte. Picard appelle « lu » l'instance du lecteur liée à la première dimension et « lectant » celle qui concerne la seconde, mais pour lui, le va-et-vient ou la combinaison de ces deux instances ne relève pas d'un choix : toute lecture est double, et elle est même triple si l'on ajoute au « lu » et au « lectant » l'instance du « liseur », la part physiologique du lecteur. Mais si toute lecture comporte une part de combinaison entre affectivité et rationalité, ou entre subjectivation et objectivation, il appartient à l'enseignant, en contexte scolaire de donner leur place à chacune de ces dimensions et de les activer de manière explicite et optimale : car c'est l'intensité du va-et-vient qui fait de la lecture ordinaire une activité plus ou moins « littéraire ».

Il s'agit donc d'éviter deux pièges : celui des lectures purement analytiques qui ne laissent aucune place aux interprétations et aux appréciations subjectives, et celui, à l'inverse, du renoncement à l'analyse au nom des droits supposés inaliénables du « sujet lecteur ».

Le livre *Pour une lecture littéraire* (Dufays & al., 1996/2015) propose ainsi un ensemble de dispositifs et d'activités qui permettent d'équilibrer avec fruit les trois instances de la lecture, *liseur, lu et lectant*, en vue de former des élèves qui tirent

de leur lecture à la fois un plaisir optimal et un maximum de compétences et de connaissances. Les propositions de dispositifs et d'activités qui suivent s'inscrivent tous plus ou moins explicitement dans cette conception de la lecture.

Le dévoilement progressif

Un premier dispositif privilégié, adaptable à tous les niveaux scolaires, qui permet de mettre en œuvre une lecture littéraire collective de récits courts (nouvelles, contes) tout en combinant plusieurs « genres d'activité scolaires » (voir plus haut), est celui du dévoilement progressif (voir notamment Dufays, Gemenne et Ledur, 2015 et Dufays, 2014). Mis au point dès 1982 par Annette Beguin, il consiste à découper le texte physiquement en un nombre limité (à adapter en fonction de la longueur du texte) de « lexies » ou unités de lecture (choisies par l'enseignant) qui seront lues oralement et questionnées l'une après l'autre, chaque étape étant l'occasion de s'interroger sur l'évolution des points d'appui du texte (le cadre spatiotemporel, l'identité et le profil du narrateur et des personnages, la crise et la quête qui donnent sa dynamique au récit) mais aussi sur ses incertitudes et ses blancs : qu'est-ce qui suscite la curiosité et le suspense ? Quelles hypothèses peut-on formuler sur l'issue de la « tension narrative » (Baroni, 2007) ? L'intérêt de ce dispositif est qu'il oblige à ralentir la lecture et à porter une attention optimale sur tous les éléments du texte – et des images, le cas échéant – tout en prenant l'allure d'un jeu collectif où il s'agit de chercher ensemble les réponses aux questions, qui peuvent être posées non seulement par l'enseignant, qui reste bien sûr le pilote de la démarche, mais aussi par les élèves eux-mêmes, qui à mesure qu'ils se prennent au jeu peuvent être invités à endosser le rôle de l'enseignant en interrogeant leurs camarades sur les énigmes suscitées par chaque nouvelle lexie. Dans le cas des albums, la présence des images double l'attention du lecteur et l'oblige à développer le lien entre le texte et l'image pour relever des indices sur le sens et/ou la suite possible du texte (hypothèses et prédictions). Si la démarche porte sur un texte « à chute », la lecture de la dernière lexie est l'occasion de relire le texte dans son ensemble en identifiant les éléments cachés ou « narcotisés » (Eco, 1985) qui annonçaient ou non la surprise finale et en s'interrogeant sur le sens nouveau qu'ils confèrent *in fine* au récit.

Le dévoilement progressif combine ainsi l'explication de texte au débat interprétatif au sein d'une recherche de sens partagée tout en favorisant la mise en réseau dans la mesure où il incite les enseignants et les élèves à convoquer des souvenirs de lecture d'autres textes (similaires ou non), des connaissances génériques et des stéréotypes.

Le carnet ou journal de lecture ou de lecteur

Le carnet (ou journal) de lecture (ou de lecteur) est un outil que l'enseignant peut proposer à l'élève dès l'école primaire pour l'inciter à garder des traces de ses lectures et faire état des impressions, des émotions, des réflexions et des questions que celles-ci lui évoquent. Les distinctions entre journal et carnet d'une part, et de lecture et ou de lecteur d'autre part, indiquent qu'une diversité de consignes et de formats sont possibles pour solliciter des traces de lecture de la part des élèves : on peut demander à l'élève de tenir un « carnet » occasionnel ou bien un « journal » plus régulier, et de porter son attention soit sur les contenus ou les caractéristiques du texte lu (journal de *lecture*) soit sur la manière dont il lit et sur les questions qu'il se pose (journal de *lecteur*). Pour jouer son rôle d'appui à la lecture, ce carnet ou journal gagne à être un lieu d'expression libre de l'élève et à ne pas faire l'objet d'une évaluation formelle de la part de l'enseignant (cf. Ahr et Joole, 2013). Comme l'a souligné M. Lebrun (1996), il est toutefois très fécond que l'enseignant le parcoure à l'occasion pour y dialoguer par écrit avec l'élève en valorisant son implication et ses questions ou en l'invitant à expliciter certains commentaires.

Le débat interprétatif¹¹

A. Dias-Chiaruttini (2020), qui y a consacré sa thèse, a montré que le débat interprétatif était un dispositif qui méritait d'être mis en place régulièrement dès l'enseignement primaire. Il consiste à résoudre collectivement une question qui se pose à propos d'une lecture en confrontant les avis des élèves. Généralement proposée par l'enseignant, la question peut concerner aussi bien un élément ou un passage précis du texte (par exemple le début ou la clôture) que le message qu'on peut retirer du texte dans son ensemble.

Comme l'a souligné S. Ahr (2018), le débat interprétatif gagne à être préparé en amont : avant de lancer le débat, l'enseignant peut inviter les élèves à lire la question et le passage qu'elle concerne et à faire état de leurs hypothèses, avis et impressions dans leur journal ou leur carnet de lecture ou de lecteur (voir supra). Cet écrit individuel s'avère ainsi un précieux allié du débat collectif qui suivra.

Pendant le débat, il est important que l'enseignant soutienne les prises de parole sans les orienter en laissant du temps pour la recherche, pour les éventuels tâtonnements, et surtout pour de véritables échanges entre pairs, qui devraient mobiliser le plus d'élèves possibles. Il lui revient aussi de relancer la discussion

¹¹ Pour rappel, les enjeux et les modalités de ce genre d'activité scolaire ont déjà été décrits et analysés dans notre brochure Enseigner le débat en classe de français (2024).

en attirant l'attention sur les éléments qui auraient été négligés, et en invitant à approfondir certaines hypothèses déjà formulées. Ce sera également son rôle de mobiliser des notions et des connaissances nouvelles qui aident à éclairer le texte : lire collectivement devient ainsi aussi une occasion de développer de nouveaux savoirs culturels dont l'utilité apparaît immédiatement. En outre, l'enseignant veille à faire progresser la lecture en invitant constamment les élèves à retourner au texte pour justifier les hypothèses échangées et en écartant les pistes qui contrediraient la cohérence du texte ou sembleraient trop subjectives. Enfin, au terme de l'activité, il veille à clôturer les échanges en dégagant les pistes interprétatives qui paraissent les plus susceptibles de rendre compte de la singularité du texte aux yeux de la communauté interprétative de la classe. Il peut aussi inviter les élèves à consigner une trace du débat dans leur carnet de lecture ou de lecteur et à le prolonger en notant ce qui les a particulièrement frappés et les résonances de cette lecture dans leur parcours personnel.

Le cercle de lecture

Didactisé dans l'enseignement primaire par S. Terwagne et al. (2006) et dans le secondaire par A. Hébert (2004, 2019), le cercle de lecture apparaît comme une variante du débat interprétatif, mais qui est organisé en petits groupes – de 3 à 6 élèves – plutôt qu'au sein du groupe classe tout entier. Il consiste dans des échanges qui, eux aussi, s'appuient sur un travail écrit préparatoire (journal, carnet ou notes) centré sur les questions que les élèves se posent au cours de leur lecture. À l'instar du débat, ils permettent de confronter aussi bien les compréhensions des élèves que leurs interprétations et leurs appréciations. L'objectif est que, dans chaque groupe, les élèves s'accordent sur une compréhension partagée du sens du texte ainsi que sur une synthèse des avis et des interprétations qu'ils ont échangés. Il est essentiel pour ce faire que les échanges au sein de chaque groupe soient régulés et respectent un certain rituel : les élèves prennent la parole tour à tour en posant une question ou en revenant sur le propos antérieur d'un camarade. C'est ainsi l'occasion pour eux d'apprendre à utiliser des termes qui modalisent leur propos, comme *peut-être*, *éventuellement*, *néanmoins*, *accord*, *désaccord*, *bémol*, ou les verbes *douter*, *approuver*, *nuancer*, *compléter*, *ajouter*... Il est utile que dans chaque cercle il y ait un secrétaire et un animateur. Il importe aussi que, chaque fois qu'une question a été résolue, l'équipe s'attaque à une nouvelle question.

Les recherches déjà citées (Terwagne & al., Hébert) ont montré que, en plus de favoriser les différentes compétences de lecture, les cercles de lecture aidaient les élèves à développer des compétences transversales de collaboration, des compétences d'oralité et des compétences d'écriture puisqu'ils sont appelés à

déboucher sur des traces écrites : consignées dans le carnet de lecture de l'élève, celles-ci permettent à l'élève de retracer son parcours depuis ses questions initiales jusqu'aux réponses collectives élaborées au sein du cercle.

Comment tenir compte de la diversité des niveaux et des motivations des élèves ?

Il semble enfin important de se demander comment il est possible de stimuler la lecture dans des classes où les niveaux de compétence et les pratiques à ce sujet varient fortement d'un élève à l'autre. Quel que soit l'âge des élèves, l'enseignant gagne ici à s'appuyer sur un certain nombre de principes généraux qui résultent des recherches relatives à la différenciation pédagogique.

Le tableau synthétique qui suit, repris et adapté du travail de B. Robbes (2009), suggère de faire porter cette différenciation sur dix paramètres fondamentaux de l'action pédagogique : l'évaluation des acquis de la séquence, le cadre spatial, les modes de pensée et les stratégies d'appropriation, l'organisation temporelle, les contenus proposés, les différents supports et outils d'apprentissage, les situations d'apprentissage, les modes de différenciation et leur alternance, les attitudes pédagogiques de l'enseignant, les dimensions du sens d'un apprentissage.



Figure 8. Typologie des dispositifs de différenciation pédagogique possibles

Des recommandations pour améliorer la compréhension à la lecture de la maternelle jusqu'à la 3^e secondaire

Nous empruntons enfin les recommandations qui suivent au Guide pratique réalisé par le collectif What Works Clearinghouse (WWC) (Shanahan & al., 2010). S'appuyant sur l'analyse de recherches fondées sur différents niveaux de preuves, elles mettent en évidence l'efficacité supérieure de l'enseignement des stratégies de compréhension, en particulier lorsque celles-ci sont ciblées et/ou sont travaillées en interaction, et que l'enseignant veille à diminuer graduellement l'aide qu'il apporte aux élèves (1). Les autres recommandations invitent, dans l'ordre d'importance, à prendre appui sur la structure des textes (2) et à établir un contact attrayant avec l'élève (5), puis à guider l'échange sur les textes (3) et à sélectionner les textes adéquatement (4). On remarquera que ces différentes recommandations rejoignent à bien des égards les autres dispositifs transversaux que nous présentons dans ces pages.

Recommandation	Niveaux de preuve		
	Minimale	Modérée	forte
<i>1. Enseigner aux élèves comment utiliser des stratégies de compréhension en lecture</i> - Enseigner des stratégies de compréhension ciblées ou en interaction - Diminuer graduellement l'aide apportée			+
<i>2. Enseigner aux élèves comment identifier et prendre appui sur la structure des textes pour comprendre, apprendre et en mémoriser le contenu</i> - Aider les élèves à identifier et faire des liens entre différentes parties d'un récit - Enseigner les structures de textes informatifs		+	
<i>3. Guider les élèves moyennant une discussion ciblée et de haute qualité sur la signification du texte</i> - Structurer les échanges (localiser, intégrer, critiquer) - Amener des questions induisant une réflexion approfondie A PROPOS du texte - Amener des questions d'approfondissement - Dévoluer : amener les élèves à problématiser leur compréhension (discussion en groupes autonomes)	+		
<i>4. Sélectionner les textes adéquatement (regard professionnel) pour soutenir le développement de la compréhension</i> - Varier les genres textuels utilisés en support de l'enseignement de la compréhension - Choisir des textes de qualité, d'envergure (profondeur et richesse des idées et des informations) - Ajuster la difficulté des textes au niveau des élèves (lexique et compréhension)	+		

Recommandation	Niveaux de preuve		
	Minimale	Modérée	forte
5. Établir un contexte attrayant et motivant pour enseigner la compréhension de la lecture. - Aider les élèves à saisir les enjeux et fonctions de la lecture - Créer des activités qui permettent de renforcer l'image de soi des lecteurs - Donner aux élèves des opportunités de choisir leurs lectures. - Donner aux élèves des opportunités d'apprentissages collaboratifs		+	

4.3. Des exemples d'activités spécifiques liées aux différents niveaux scolaires

Des activités pour les classes de maternel

1. Les prescriptions du référentiel

Avec les élèves du maternel, il s'agit avant tout de tenir compte des spécificités de la lecture à ce niveau scolaire : ces jeunes enfants ont besoin qu'un adulte leur serve d'intermédiaire entre le texte et eux-mêmes, ils ont une faible expérience de lecteur et de connaissance du monde et ils sont encore en pleine acquisition du langage (cf. les travaux de Mettoudi (2008) et de Bouchard (2019)). En particulier, chez ces élèves, le langage s'exerce davantage en situation à travers des récits du quotidien que dans un but d'évocation et d'imagination. L'enjeu majeur pour l'enseignant est dès lors de développer leur capacité à évoluer vers l'évocation et la création d'images mentales.

Le *Référentiel des compétences initiales* du tronc commun précise que les élèves du maternel doivent être amenés à manipuler des supports écrits divers et à s'approprier l'objet-livre. Ils doivent apprendre à prélever des indices sur la couverture d'un livre (titre, illustration) ou encore être capables de repérer un document dans la bibliothèque de la classe (album, chansonnier). Une attention est portée sur le fait d'apprendre à tourner les pages d'un livre (sans l'abimer) dans le sens de la lecture. L'élève est considéré comme un « *lecteur émergent* ». L'enseignant dispose de l'outil « Éveil aux langues » qui propose une série d'albums à exploiter en classe.

2. Incruster un épisode cohérent au sein d'un récit

Une première activité pertinente dans ce sens consiste à demander aux élèves d'incruster un épisode cohérent au sein d'un récit. Nous proposons, en guise

d'exemple, de partir de l'album *L'écureuil et la première neige* de Sebastian Meschenmoser (2009). Dans ce récit, nous suivons un écureuil qui n'a jamais vu la neige car « l'hiver, il dort ». Il connaît certaines caractéristiques de la neige : « la neige c'est blanc et humide, c'est doux et froid. » L'écureuil va tenter de rester éveillé jusqu'à l'apparition de celle-ci. Il va rallier deux amis à sa cause qui, eux non plus, n'ont jamais vu l'hiver pour raison d'hibernation. Forts de leurs connaissances théoriques sur la neige, les héros vont tenter de l'identifier. Ils vont confondre une série d'objets (soit blancs, soit froids, soit doux, soit humides) avec la neige, tandis qu'elle se fait attendre...

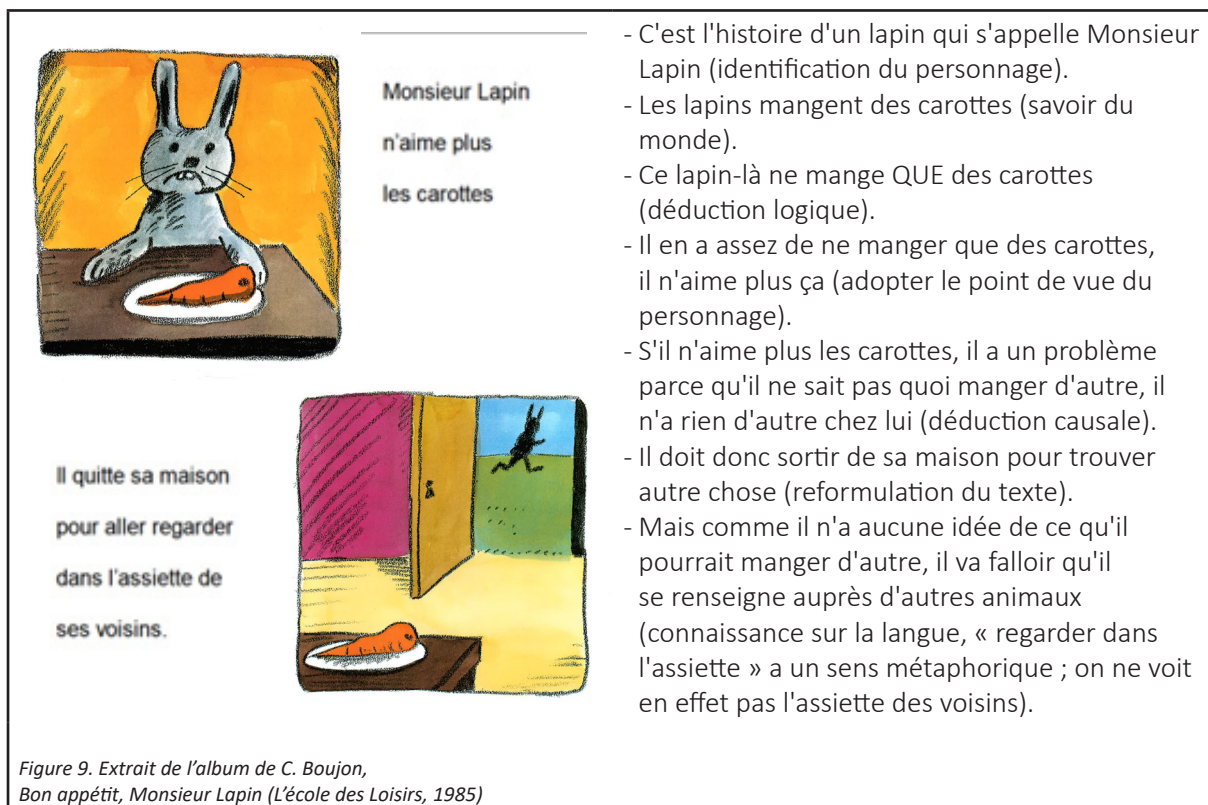
Suite à cette lecture, voire pendant celle-ci, l'enseignant pourra faire inventer un épisode supplémentaire aux jeunes élèves. À eux d'imaginer un autre objet correspondant à une ou plusieurs des caractéristiques évoquées ci-dessous. Lexique, couleurs, textures, températures... les thématiques à aborder ne manquent pas.

3. Tenir compte de la diversité des niveaux et des motivations

Si l'activité qui précède concerne à priori tous les élèves, il importe aussi de se demander comment il est possible d'enseigner la lecture en tenant compte concrètement de la diversité des niveaux et des motivations, qui peut être considérable au sein d'une même classe. En l'occurrence, avec les élèves les plus jeunes, quatre principes paraissent pouvoir être privilégiés pour favoriser la différenciation du travail lectoral :

1. *Varier les supports de lecture*, en leur proposant non seulement des albums et des contes oraux, mais aussi du théâtre de marionnettes et des animations numériques...
2. *Varier les modes de regroupements*, en alternant activités en grands groupes, en petits groupes, les lectures collectives et les lectures individuelles...
3. *Travailler l'univers de référence du récit* en vue de favoriser l'allègement cognitif : cela suppose qu'on prenne le temps d'introduire les personnages, d'anticiper les difficultés lexicales et syntaxiques des textes, de soigner la mise en situation d'écoute (en travaillant sur les cinq sens), de résumer l'histoire et aussi de présenter les illustrations.
4. *Garder des traces des activités de lecture*, en particulier dans le cadre des cercles de lecture qui rassemblent des groupes d'élèves hétérogènes.

Plus précisément, il semble essentiel dès l'enseignement maternel d'exercer les enfants à expliciter les inférences liées aux histoires qu'ils découvrent. Par exemple, à la fin des deux premières pages de l'album de C. Boujon, *Bon appétit Monsieur Lapin* (1985), il s'agit de réaliser une diversité d'inférences :



4. S'initier aux fonctions de l'écrit

En première maternelle, l'enseignant pourra proposer aux élèves de se documenter à propos d'une situation fonctionnelle de la vie de la classe. Par exemple, si la classe accueille un animal domestique (lapin, hamster, poisson rouge...), il va falloir comprendre comment s'en occuper. Un premier travail d'interprétation peut alors commencer. Quels sont les livres qui me seront utiles dans cette situation précise ? Comment les reconnaître ? Comment les classer ? A travers l'observation et l'analyse de couvertures de livres, les élèves retrouveront des caractéristiques communes et s'initieront à la recherche documentaire. Ils apprendront d'une part à reconnaître le sujet qu'ils doivent traiter et d'autre part à différencier les ouvrages de fiction et ceux qui ont pour but d'informer. Répondre à la question « à quoi sert l'écrit » est un préalable à l'apprentissage formel de la lecture et du travail inférentiel (Chauveau, 2000).

Les plus grands élèves pourront vivre le même type d'activité. La complexité viendra d'une analyse plus fine et de cette nouvelle contrainte : à eux d'aller chercher les livres, au bon endroit, et de les sélectionner. Ils devront mobiliser davantage de critères (illustrations, titre, éditeur, design de collections connues...) et les appliquer à un large ensemble d'ouvrages.

5. Respecter une « marche à suivre » en autonomie

Un autre type de lecture nécessite un décryptage d'informations : la « marche à suivre ». Cet outil consiste en un texte injonctif (écrit et illustré) indiquant à l'élève une procédure à réaliser : lecture d'une recette, d'une plantation, d'un bricolage, des étapes d'un projet, d'un mode d'emploi de jeu, d'une affiche, d'une lettre... Les possibilités sont multiples.

Comment introduire l'activité ? Imaginons le projet suivant : réaliser une recette culinaire en classe. La première étape est de présenter la revue ou le livre, avant de faire la recette, afin de montrer que la recette ne sort pas de nulle part et qu'il est utile (voire indispensable) de faire référence à un écrit. Il est important de montrer que la lecture sert à quelque chose, qu'elle a une fonction.

En M1 et M2, on peut interroger les enfants : est-ce que maman, papa, autre... va regarder dans un livre quand il cuisine ? Pourquoi ? Lesquels ? Se ressemblent-ils ?

En M3, l'enseignant peut apporter différents supports et demander aux enfants où on peut trouver la recette, éventuellement en ajoutant des intrus comme des livres documentaires sur les légumes, des publicités de grande surface. Cela peut être aussi réalisé quand on recherche des informations sur le soin à apporter à un animal domestique, par exemple.

Quand elle concerne la confection d'un panneau ou d'une affiche, la « marche à suivre » peut consister dans les consignes suivantes :

- a. Le titre doit apparaître clairement et être mis en évidence : taille, couleur, disposition différenciée, caractères différents, souligné...
- b. Support au choix en fonction du regroupement prévu : cahier individuel, grand panneau ou petit panneau pour une table.
- c. Le sens de la lecture doit apparaître clairement. Pour cela, si la recette se présente sur plusieurs lignes, prévoir un espace suffisant entre le texte de la première ligne et les images de la suivante, afin que l'enfant associe sans difficulté le texte avec l'image correspondante.
- d. Le sens de la lecture doit être indiqué par des flèches entre les images. En effet, si elles sont utilisées à l'intérieur de celles-ci pour symboliser les actions ; il y a risque de confusion. On peut par exemple utiliser le système qui alterne point vert (en début de ligne : je peux commencer à lire) et point rouge (fin de ligne).
- e. La numérotation des actions doit bien se distinguer des chiffres qui indiquent les quantités (numéros encadrés, de couleurs et de tailles différentes...).
- f. Le vocabulaire et l'orthographe doivent être particulièrement soignés. Bien réfléchir à la formulation adéquate : l'utilisation de l'infinitif est la solution la plus simple.

- g. Le texte est écrit en continu (et non sous forme de mots-clés). Il s'agit de lire des phrases, mais le travail avec référentiel pourra porter uniquement sur des mots pour une question de rapidité. Les phrases utilisées sont courtes et simples, du point de vue de la structure syntaxique et du vocabulaire. À l'enseignant d'adapter le texte original pour qu'il corresponde au niveau des élèves ainsi qu'aux habitudes de la classe. Ici, les possibilités de différenciation sont évidentes.
- h. L'écriture est suffisamment grande pour être lisible sans difficulté (garder une même taille de police partout, sauf pour les titres). L'idéal est d'utiliser l'écriture script car c'est celle qui correspond aux textes authentiques : cela facilitera d'autant plus le contact avec le livre. Il faut éviter d'écrire le texte entier en capitales car cela ne correspond à aucun usage social.
- i. Un espace suffisant doit être inséré entre les lignes sur le panneau de la recette afin que l'enfant puisse apposer l'étiquette en dessous du mot sans cacher la ligne suivante.
- j. Les images doivent manifester une certaine régularité (ne pas mélanger photos, clipart, dessins...) et être lisibles.

Il importe par ailleurs que le texte soit complété par un « référentiel », c'est-à-dire par des étiquettes qui contiennent le mot et sa représentation (idéalement photographique pour plus d'authenticité). Chez les plus grands, l'illustration peut se trouver à l'arrière de l'étiquette. Si on veut que les enfants puissent relire la recette, on utilise un système de velcro pour permettre d'accrocher l'étiquette du référentiel en dessous du mot à lire sur le panneau de la recette. Il est souhaitable en outre d'utiliser exactement la même écriture sur la recette et sur le référentiel.

On notera que, pour les M1, la lecture de la « marche à suivre » comporte trois types de difficultés : de discrimination visuelle d'abord – pour comprendre que la phrase est un ensemble, ils ont besoin qu'elle soit positionnée à chaque fois sur une seule ligne ; de structuration spatiale ensuite, car pour réaliser cette activité, il faut connaître le sens de la lecture, or, l'enfant à cet âge ne regarde pas nécessairement l'ensemble du panneau de manière méthodique ; et de compétences langagières enfin.

Pour réaliser le panneau, on recommandera aux élèves d'utiliser des images grandes, explicites et réalistes (p. ex. des photos montrant la main qui fait l'action), de photographier des ustensiles et des ingrédients proches de ceux que les enfants trouveront en classe, mais aussi d'écrire le texte en petits caractères car il ne doit pas être lu avec des étiquettes référentielles.

Ensuite, il semble intéressant de procéder de la manière suivante :

- D'abord, on regarde bien les images. Alors, on formule des hypothèses sur les ingrédients, le déroulement de la recette, puis l'enseignant lit le texte, de préférence en le suivant du doigt, cela permet à l'enfant de prendre conscience du rôle de l'écrit sans le lire lui-même.
- L'enseignant suit l'écrit du doigt sans particulièrement s'arrêter sur tel ou tel mot. Le but est de montrer le sens de la lecture et de montrer que l'écrit communique de l'information.

Pour les M2, l'enseignant pourra épurer le panneau en faisant en sorte que l'image ne donne pas toute l'information, qu'on ne reconnaisse pas tous les ingrédients. Le recours au texte, par le biais des mots du référentiel, s'avère ainsi indispensable, et dans ce texte, chaque phrase doit occuper une ligne. On souligne le mot à trouver, en usant d'un vocabulaire répétitif et de verbes à l'infinitif, (l'emploi du « nous » serait certes plus clair, mais la conjugaison est plus complexe pour les enfants) et en veillant à distinguer les phrases à l'aide de la majuscule et du point.

Pour les M3, l'instituteur peut aller plus loin encore :

- Les mots à rechercher ne sont pas soulignés.
- L'élève peut tenter de lire des verbes dont l'image référentielle sera plus abstraite ou plus complexe à représenter.
- Le temps de lecture est allongé.
- Le vocabulaire est plus précis et spécifique.
- Les illustrations prennent de moins en moins de place (jusqu'à disparaître pour les meilleurs lecteurs).

Il est important de garder à l'esprit qu'en maternelle, on lit toujours de manière fonctionnelle : on ne lit que quand on a besoin du texte pour recueillir une information indispensable à l'action visée. Ainsi, si tous les ingrédients et ustensiles sont déjà présents sur la table, l'activité de lecture n'a pas de sens. À l'inverse, si on a 25 ingrédients et ustensiles mais qu'on ne sait pas desquels on a besoin, alors la lecture apporte l'information indispensable et l'activité prend tout son sens.

Des activités pour les classes de primaire

1. Les prescriptions du référentiel

Le *Référentiel de français et langues anciennes* du tronc commun propose un parcours qui mènera petit à petit les élèves à un statut de « *lecteur confirmé* ». Le « *lecteur émergent* » évolue à un statut d'« *apprenti lecteur* » en 1^{re} année primaire. Il lit des albums et des récits courts. En 2^e primaire, les élèves deviennent des « *lecteurs débutants* » et lisent des récits courts de genres variés (album,

conte, poème, chanson, BD...). De la 2^e année primaire à la 4^e année primaire, les élèves passent au statut de « *lecteur en transition* », ils lisent des récits courts ainsi que des romans. En 5^e et 6^e années, les élèves se dirigent tout doucement vers un statut de « *lecteur confirmé* », ils sont confrontés à des contes, des récits, des chansons, mais aussi à des fables et à des textes de slam qui poursuivent une visée argumentative. Les élèves s'inscrivent dès lors dans ce cheminement de « *lecteur confirmé* » qui se développera jusqu'à la fin des années secondaires. L'enseignant dispose de l'outil « Des livres à explorer au sein du tronc commun » qui reprend des propositions de lectures pour les deux premières années du primaire.

2. Comment réaliser un bon questionnaire de lecture au primaire ?

Face aux difficultés de compréhension en lecture des élèves relevées entre autres par l'enquête PIRLS, plusieurs pistes de remédiation et d'accompagnement doivent être explorées.

L'enseignement explicite des stratégies de lecture constitue la base de l'accompagnement des faibles lecteurs dans la compréhension d'un texte. Avant la lecture, se fixer une intention de lecture, activer ses connaissances antérieures par rapport au texte (intention, genre, contenu...), survoler le texte pour prendre des indices et émettre des hypothèses sur le contenu du texte. Pendant la lecture, prendre des indices, émettre des hypothèses sur le sens et/ou la suite du texte puis les vérifier, se créer une représentation mentale du texte, mettre en lien le texte et les images (le cas échéant), faire des inférences... Après la lecture, dégager la structure du texte, pouvoir le résumer, mettre en lien le texte avec son vécu, avec ses lectures antérieures, apprécier le texte... Autant de stratégies essentielles à la compréhension d'un texte, que l'enseignant appréhendera et entrainera une à une.

Une autre piste (qui s'ajoute à la première), consiste à familiariser les élèves aux différents types de questions que l'on peut poser sur un texte (Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2003 ; Giasson, 2013). L'enquête PIRLS a mis en évidence le manque d'entraînement de nombreux élèves aux questions qui demandent de réfléchir sur un texte, en particulier celles qui demandent d'apprécier le texte et de l'interpréter. L'enseignant peut proposer aux élèves différentes activités autour des questionnaires en vue de les familiariser avec les différents types de questions et les différentes procédures nécessaires pour répondre à ces questions.

On peut par exemple leur proposer de lire un court texte, suivi de questions diverses et des bonnes réponses à ces questions. Il s'agira alors pour les élèves de souligner dans le texte la réponse ou les mots qui ont permis de donner la bonne réponse. L'enseignant pourra ensuite les inviter à confronter les informations qu'ils ont soulignées et mettre en évidence, pour chaque question, les choix d'informations les plus pertinents. Puis, il pourra classer les questions selon tel

ou tel critère et mettre en évidence des stratégies qui permettent d'y répondre correctement. Il pourrait déboucher ainsi sur un référentiel « Types de questions / Types de procédures » qui mettrait en évidence les possibilités de réponse explicite à un endroit du texte ou à plusieurs endroits du texte, ou de réponse implicite. Le référentiel détaillerait en outre la procédure liée à chaque type de questions : recopier un élément du texte, rassembler plusieurs éléments du texte pour formuler la réponse, ou relier des éléments du texte avec mes connaissances pour déduire la réponse.

Exemple de typologie des questions et des procédures pouvant servir de référentiel

La réponse se trouve			
Dans le texte			Dans ma tête
La réponse est écrite telle quelle dans le texte.	La réponse n'est pas écrite dans le texte mais toutes les informations s'y trouvent.	La réponse n'est pas écrite telle quelle dans le texte mais tous les éléments s'y trouvent à différents endroits.	

Comment dois-je faire pour répondre aux questions ?		
Je dois recopier un morceau du texte.	Je dois réunir les informations du texte pour formuler ma réponse.	Je dois faire des liens entre les informations du texte et mes connaissances pour déduire la réponse.

Une deuxième activité consiste à donner un court texte à la lecture, suivi de diverses questions et de réponses erronées à ces questions. Il s'agit ici d'inciter les élèves à formuler des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire (d'autres élèves) à des réponses fausses, en vue de dégager les procédures inefficaces quand c'est possible ; par exemple, « la réponse à la première question se trouve au début du texte », « dès que je vois un mot de la question dans le texte, c'est que la réponse se trouve à cet endroit », etc. Précisons que, pour pouvoir réfléchir sur la cause de l'erreur de la réponse donnée, l'élève doit d'abord formuler une réponse correcte à la question.

Une troisième activité sera de proposer aux élèves des réponses et de les inviter à poser les questions correspondantes (on insistera sur les différentes formulations possibles d'une même question). La production de questions favorise en retour la lecture des questions. Certaines réponses erronées peuvent en effet avoir pour origine une mauvaise compréhension ou un traitement lacunaire des informations contenues dans la question (vocabulaire inconnu par exemple, syntaxe, non-mise en relation des données de la question avec celles du texte, etc.). Il est donc utile de revenir sur la lecture et la compréhension des questions elles-mêmes afin d'aider les élèves à comprendre ce qu'on leur demande.

Enfin, après avoir vu avec les élèves les différents types de questions que l'on peut poser sur un texte (répondant aux trois procédures décrites ci-dessus), l'enseignant pourra leur demander de lire un texte et d'inventer des questions de différents types à poser aux autres élèves de la classe. Les questions et les réponses seront ensuite discutées ensemble pour dégager les procédures attendues et identifier les éventuelles procédures erronées.

Quelles que soient les activités autour des questionnaires, toutes ont pour objectif de familiariser les élèves aux différents types de questions que l'on peut poser sur un texte. Plus les élèves seront entraînés aux divers types de questions, plus ils seront à même de comprendre les textes, mobilisant dès leur lecture les stratégies nécessaires à leur compréhension et, partant, aux réponses aux différentes questions qui pourront leur être posées.

3. Un exemple de dévoilement progressif

Dans la perspective déjà développée plus haut, une lecture par dévoilement progressif d'un album résistant permet d'accompagner pas à pas le lecteur dans la compréhension du texte en lui apprenant à fragmenter sa lecture, à prendre des indices dans le texte et dans les illustrations et à les croiser, pour pouvoir émettre des hypothèses sur le sens et la suite du texte.

L'excellent album de Chris Naylor-Ballesteros *La valise* (2019) se prête bien à une lecture par dévoilement progressif. Tout en sobriété, il invite le lecteur à se poser des questions et à chercher des réponses tout au long de sa lecture.



Figure 10. Couverture de l'album de C. Naylor-Ballesteros, *La valise* (L'école des Loisirs, 2019).

La 4^e de couverture est elle-même une succession de questions : « *Quand un étranger arrive un jour avec sa valise, les animaux s'inquiètent... "Que fait-il ici ?" "D'où vient-il ?" "Et qu'y a-t-il dans cette valise ?" Parviendront-ils à dépasser leurs préjugés ?* »

L'étranger est un personnage non identifiable, se retrouvant face à un renard, un coq et un lapin. Chacun de ces trois animaux réagit différemment à l'arrivée de cet étranger avec sa valise. Le renard se méfie et rejette, le coq hésite sur la position à adopter, le lapin essaye d'accueillir.

Le suspense est maintenu tout au long de l'album sur cet étranger qui reste décidément bien mystérieux. Les illustrations et le texte sont extrêmement simples, et le lecteur attentif observera des indices dans les mimiques des personnages, les couleurs, tous les petits détails qui ponctuent les illustrations, et émettra sur la base de ses observations des hypothèses sur la situation et son évolution.

La chute, qui réside dans une illustration sans texte, laisse le lecteur comprendre, imaginer et anticiper ce que deviendront ces quatre personnages.

L'album se prête bien à un découpage de la lecture, suspendue à des moments de tension et de question. Il convient à des enfants à partir de 5 ans sans limite d'âge tant il suscite réflexions et discussions. Il constitue un excellent support d'interprétation et d'appréciation en invitant les lecteurs à mettre l'histoire en lien avec leur vécu et en suscitant leurs réactions sur celles qui animent les trois animaux locaux.

4. Des activités centrées sur le décodage des inférences

Des inférences peuvent être stimulées au départ d'une diversité de supports, de la phrase au texte, en passant par le texte court, la BD : il peut s'agir de l'inférence optionnelle, logique, linguistique... Par exemple, les nouvelles courtes de Bernard Friot apparaissent comme de bons supports pour poursuivre le travail sur les inférences entamé en maternelle.

Il est important de faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont amenés à faire des inférences dans la majorité des textes qu'ils lisent. Quels que soient le support ou l'intention du texte, ils doivent faire des inférences logiques (basées sur des connaissances « scientifiques », elles découlent nécessairement du texte), optionnelles (basées sur leur expérience, elles sont probablement sous-entendues mais pas nécessairement vraies) ou linguistiques (lexicales, grammaticales, anaphoriques) (Giasson, 2005).

Voici quelques exemples de tâches autour de l'inférence.

Pour chacune des tâches proposées, il est conseillé de mettre en œuvre la démarche suivante :

- prévoir un temps de recherche individuelle ;
- inviter l'élève à émettre des hypothèses, à identifier des indices ;
- organiser un temps d'échange avec confrontation des avis, des indices ;
- dégager les indices pertinents, les mots-clés ;
- préciser la réponse en tenant compte si nécessaire de nuances possibles.

a. Inférence sur une phrase

« Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre. »

❑ Où sommes-nous ?

b. Inférence sur un texte très court

TENEZ BON, MADAME

Ludovic mit en marche la sirène et les gyrophares. « Tenez bon, madame, nous y serons dans quelques minutes. » dit-il à Fabienne. Elle lui fit un petit sourire en pensant à son bébé.

(Francis Hermal et Gilberte Dewart)

❑ Quel est le métier de Ludovic ?

❑ Où vont les deux personnages ?

c. Inférence dans un dialogue

- Papa, s'il te plait, achète-nous-en...
- Non, vous allez encore avoir des caries !
- Allez, s'il te plait...
- Caroline, tu sais que lorsque j'ai dit non, c'est non !
- Pour une fois, fais-nous plaisir. Tu sais que Marie adore cela !
- Bon, d'accord, mais une chacune seulement ! Et ne jetez pas le bâton et le papier n'importe où, petites capricieuses !

(Francis Hermal et Gilberte Dewart)

❑ Qui dit « Pour une fois, fais-nous plaisir. Tu sais que Marie adore cela ! » ?

- o Papa
- o Marie
- o Caroline
- o Marie et Caroline

❑ Qu'est-ce qui a été acheté ?

d. Repérer des indices sémantiques ou morphosyntaxiques

L'inférence portera tantôt sur des indices sémantiques (l'interpellation et les informations dans le billet ci-dessous) et tantôt sur des indices morphosyntaxiques (les marques orthographiques).

Léa,

Quand Dominique sera rentrée de son cours de tennis, dis-lui de se préparer. Soyez prêtes toutes les deux lorsque je rentrerai vers 18 heures.

☐ Dominique est une fille ou un garçon ? Justifie ta réponse.

☐ Peux-tu dire qui a écrit ce message ? Explique.

e. Inférence sur un texte complet (récit court)

RÉDACTION

Tous les lundis, c'est pareil. On a rédaction. « Racontez votre dimanche ». C'est embêtant, parce que, chez moi, le dimanche, il ne se passe rien : on va chez mes grands-parents, on fait rien, on mange, on refait rien, on remange, et c'est fini.

Quand j'ai raconté ça, la première fois, la maitresse a marqué : « Insuffisant. » La deuxième fois, j'ai même eu un zéro.

Heureusement, un dimanche, ma mère s'est coupé le doigt en tranchant le gigot. Il y avait plein de sang sur la nappe. C'était dégoutant. Le lendemain, j'ai tout raconté dans ma rédaction, et j'ai eu « Très bien ».

J'avais compris : il fallait qu'il se passe quelque chose le dimanche.

Alors, la fois suivante, j'ai poussé ma sœur dans l'escalier. Il a fallu l'emmener à l'hôpital. J'ai eu 9/10 à ma rédac.

Après, j'ai mis de la poudre à laver dans la boîte de lait en poudre. Ça a très bien marché : mon père a failli mourir empoisonné. J'ai eu 9,5/10.

Mais 7/10 seulement le jour où j'ai détraqué la machine à laver et inondé l'appartement des voisins du dessous.

Dimanche dernier, j'ai eu une bonne idée pour ma rédaction. J'ai mis un pot de fleurs en équilibre sur le rebord de la fenêtre. Je me suis dit : « Avec un peu de chance, il tombera sur la tête d'un passant, et j'aurai quelque chose à raconter. »

C'est ce qui est arrivé. Le pot est tombé. J'ai entendu un grand cri mais, comme j'étais aux W-C, je n'ai pas pu arriver à temps. J'ai juste vu qu'on transportait la victime (c'était une dame) chez le concierge. Après, l'ambulance est arrivée.

Ça n'a quand même servi à rien. On n'a pas fait la rédaction. Le lendemain, à l'école, on avait une remplaçante.

- Votre maitresse est à l'hôpital, nous a-t-elle annoncé. Fracture du crâne.

Ça m'était égal. On a eu conjugaison à la place. La conjugaison, c'est plus facile que la rédaction. Il n'y a pas besoin d'inventer.

Bernard Friot (2001). Encore des histoires pressées, Milan Poche.

❑ Que raconte ce texte ?

❑ Comment comprends-tu la fin ? Que veut dire le narrateur par « Il n'y a pas besoin d'inventer » ?

f. Inférence dans une BD

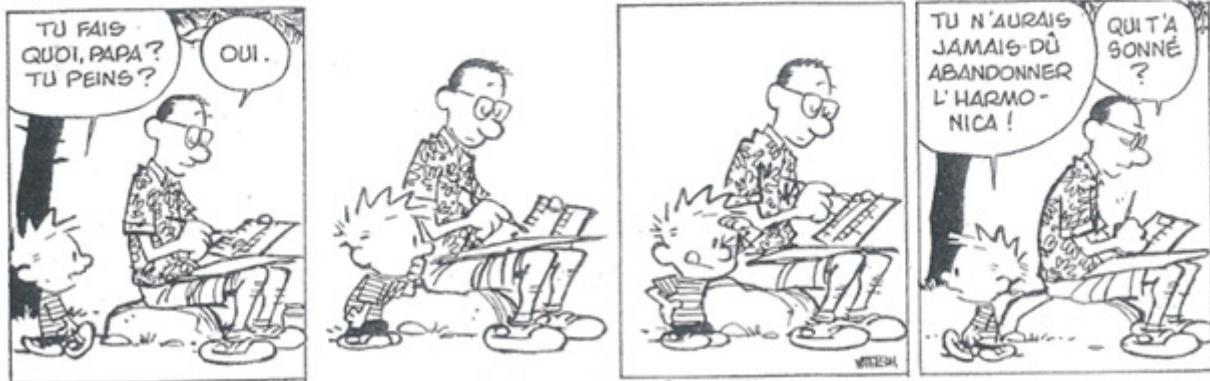


Figure 11. Extrait de B. Watterson, *Calvin et Hobbes* (Hors collection, 1993)

❑ Explique l'inférence au départ des indices textuels et iconiques (images).

5. La mise en réseau

L'album *Cambouis* de Geoffroy de Pennart¹² se prête particulièrement bien à un travail de mise en réseau avec des élèves de 1^{re}, 2^e ou 3^e année primaire. En effet, ce récit est une réécriture contemporaine du conte classique Cendrillon. Dans ce récit, Cendrillon est remplacée par Cambouis. Il s'agit d'un jeune chien (anthropomorphisé, comme tous les personnages de cet univers) exploité par sa tante et son oncle et maltraité par ses demi-frères. Il travaille jour et nuit dans le garage automobile de ses parents adoptifs. Cependant, il rêve de devenir chanteur. Aussi, lorsque la belle et célèbre Lady Wawa se produit en ville et organise un concours pour recruter des choristes, il décide de tenter sa chance. C'est sans compter sur son horrible famille qui se ligue pour l'empêcher d'arriver au lieu du casting : son oncle préfère envoyer ses fils, de nouvelles tâches lui sont assignées, son costume de spectacle est souillé... Heureusement, sa marraine apparaît (presque) par miracle et lui fournit un costume propre et un moyen de locomotion. Le tout est prêté gracieusement mais doit être « ramené impérativement avant minuit ». Ensuite, tous les événements marquants du conte se reproduisent : Cambouis éblouit tout le monde à la soirée mais ne se rend pas compte du temps qui passe. Dans la précipitation de son départ, il égare un soulier. Ensuite, il déchante face au quotidien dans lequel il se replonge. Enfin, il est retrouvé par Lady Wawa qui l'extirpe de sa prison. Mieux qu'un rôle dans le chœur de la star, Cambouis se voit proposer un duo et, surtout, « une place dans son cœur ».

¹² Beaucoup d'albums de cet auteur étant des contes détournés (*Chapeau rond rouge*, *Le loup*, *la chèvre et les sept chevreaux...*), il est particulièrement plus intéressant de travailler sur leur univers.

Bien entendu, ce récit permet un travail sur l'intertextualité. Le lien avec le conte classique pourra être fait s'il a été travaillé en amont. Ensuite, pour aller plus loin, pourquoi ne pas proposer des réécritures actualisées d'autres récits traditionnels ? Et si *Cendrillon* a la préférence de l'enseignant, il pourra encourager chaque élève à devenir le héros du conte et à placer sa propre passion au centre du récit. Dans tous les cas, il s'agira pour les élèves de faire le lien avec un récit-source ou, plus largement, avec la structure narrative typique du conte.

Des activités pour les classes du secondaire

1. Les prescriptions des référentiels

Le *Référentiel de français et langues anciennes* du tronc commun des trois premières années du secondaire poursuit les objectifs d'un cheminement de l'élève vers le statut de « *lecteur confirmé* ». Les élèves lisent des contes et des fables détournés, des mythes, des légendes, de la fantasy, des romans policiers et fantastiques, des récits de vie, des nouvelles, des poèmes, des chansons, des BD... Plus les textes et les genres varient, plus les élèves développent des capacités de « *lecteur confirmé* ». Dans le secondaire supérieur, deux référentiels précisent les attendus en termes de lecture. Dans le référentiel des *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, les attendus concernent principalement la littérature. L'enseignant doit favoriser un va-et-vient entre les productions actuelles et celles du passé et doit également développer chez les élèves l'appropriation d'une culture commune en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'enseignant doit aussi prendre en compte des littératures étrangères. Deux entrées sont proposées pour aborder les textes littéraires : par périodisation (courants) et/ou via les genres de texte (récit, théâtre, poésie, essai). En 3^e année secondaire, l'enseignant pourra proposer une entrée dans la littérature par les genres. En 4^e année, la comédie classique, la fable classique et le théâtre seront proposés aux élèves. En 5^e et 6^e années, les attendus concernent les courants de l'humanisme, des Lumières, du réalisme et du surréalisme.

Dans le référentiel des *Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques*, la littérature est essentiellement travaillée au sein des UAA 5 et 6. Les œuvres littéraires suggérées sont les récits de fiction, les textes poétiques, les textes dramatiques. Les élèves travaillent aussi autour d'œuvres non littéraires telles que des représentations théâtrales, des arts graphiques, des peintures ou encore des documents audiovisuels.

Les deux référentiels précisent qu'un dossier est à réaliser par les élèves : celui-ci reprend des récits d'expériences culturelles afin de dresser en fin de scolarité le bilan de leur formation culturelle.

2. Trois genres d'activités scolaires à privilégier

Pour travailler la lecture dans l'enseignement secondaire, l'accent se porte surtout sur les trois « GAS » qui permettent particulièrement de favoriser le travail interprétatif des élèves : *l'explication de texte*, qui consiste à inviter les élèves à expliquer des portions du texte au départ de consignes et de questions guidées par l'enseignant ; *la mise en réseau*, qui consiste à mettre le texte en relation avec d'autres textes et/ou d'autres savoirs, de manière à susciter des comparaisons et des réinvestissements ; et *le débat interprétatif*, qui consiste à susciter un échange entre les élèves à propos des éléments du texte qui se prêtent à différentes lectures. La mise en réseau comme le débat interprétatif favorisent un lecteur plus autonome, qui sollicite surtout la mémoire et les savoirs déjà là de l'élève, mais peut aussi être nourri par de nouveaux savoirs et supports amenés par l'enseignant. Ces trois GAS gagnent cependant à être combinés au sein de dispositifs plus globaux. Nous en décrivons trois ci-après.

La lecture accompagnée de textes longs

S'il s'agit de lire un récit long (un roman en particulier), un dispositif pertinent est celui de la lecture accompagnée. Celle-ci consiste d'abord à lire collectivement l'incipit du texte (première page ou premier chapitre) en y accordant la même attention que lors d'un dévoilement progressif afin d'activer au maximum la perception des cadres et des points d'appui qui permettent de mettre en place l'univers référentiel et la tension narrative. Ensuite, l'enseignant propose de segmenter la lecture du livre dans le temps (en déterminant un nombre de pages ou de chapitres à lire par semaine), et ménage au terme de chaque étape (une fois par semaine par exemple) un moment de bilan et de questionnement collectif qui permet à la fois de donner sens à ce qui a déjà été lu et de se projeter au mieux dans la suite... Cette procédure présente aussi l'avantage de permettre aux élèves qui auraient de la peine à suivre le rythme de lecture proposé de rattraper « le train en marche » et de ne pas se sentir « largués » en cas de décrochage partiel ou total.

Lire au pluriel des textes poétiques et des chansons

Un deuxième dispositif général, davantage adapté à la lecture collective des textes poétiques ou des chansons, consiste à inviter les élèves à mettre en œuvre cinq processus de lecture successifs en considérant chaque fois le texte dans son ensemble.

La première étape, qui rejoint le « liseur » de Picard¹³, est celle de la *convocation des sensations sensorielles et affectives* : qu'est-ce que ce texte me fait entendre (en termes de sonorités, de rimes, de rythme), me fait voir (en termes d'images

13 Nous avons défini cette instance à la section 4.2 de cette brochure.

mentales et me fait ressentir (en termes d'émotions, d'impressions, d'atmosphère) ? Pour cette démarche, il est intéressant d'inviter les élèves à écouter la lecture orale (de l'enseignant, ou de l'auteur ou d'un professionnel) en fermant les yeux et de neutraliser au maximum leur intellect, le but à ce stade étant non pas d'essayer de comprendre de texte mais seulement de le laisser résonner en soi, y compris dans ce qu'il peut avoir de résistant voire d'énigmatique.

La deuxième démarche est celle de *la description* : sans y passer plus de cinq minutes, il s'agit d'objectiver les éléments structurels du texte, en termes de strophes, de vers et de rimes éventuelles.

Le troisième temps est celui de *la compréhension tabulaire*, qui consiste à identifier les principaux thèmes du texte au départ des champs lexicaux (mots de même famille lexicale) et thématiques (mots relevant d'un même domaine) qu'on peut y repérer.

Vient alors le quatrième temps, qui est le plus important, celui de *la compréhension linéaire* : il consiste à relire le texte pas à pas en cherchant à identifier, comme dans le dévoilement narratif d'un récit, d'abord quelles sont les phrases successives, puis les strophes (le cas échéant) et la logique de leur enchaînement progressif : qu'est-ce qui est évoqué, affirmé, questionné, et comment un fil rouge se complexifie-t-il progressivement ? il est à noter que, dans cette étape, la compréhension (ancrée dans les droits du texte) est souvent difficile à démêler de l'interprétation (ancrée dans les droits et la liberté du lecteur) car ces deux opérations se combinent constamment. Il est néanmoins important d'exercer l'élève à ne pas les confondre en essayant de distinguer ce qui vient du texte – et peut dès lors faire l'objet d'une lecture commune et évaluable – et ce qui vient de lui – et relève alors d'une lecture plus subjective.

Le cinquième temps est celui de *l'interprétation globale*, qui gagne à se faire au départ de documents ou d'informations que l'enseignant fournit aux élèves : en quoi le « message » du texte qu'on a pu déceler dans l'étape précédente peut-il être éclairé ou complexifié par le recours à des savoirs d'ordres biographique, historique, sociologique, générique, intertextuel ou autres ?

Enfin, le dernier temps dans ce dispositif est celui de *l'appréciation*, qui, comme nous l'avons déjà suggéré plus haut, gagne à dépasser le stade élémentaire du « j'aime » ou « j'aime pas » (jugement de goût) pour se fonder sur une diversité de critères et d'arguments (jugement de valeur étayé).

Le débat interprétatif régulé

Par ailleurs, dans le secondaire, la différenciation des activités de lecture suppose d'abord que l'on donne à chaque élève une *mission spécifique* qui sera utile à tous. En même temps, pour se développer, l'autonomie a besoin

d'être *outillée et accompagnée par l'enseignant*, ce qui suppose qu'il se montre constamment attentif à encourager et aider les élèves qui manifestent des signes d'incompréhension voire de décrochage. Une activité à développer à cette fin est celle du *débat interprétatif régulé*, dont les modalités seraient les suivantes :

- Choisir un texte qui a donné lieu à différents « objets sémiotiques secondaires » ou OSS , c'est-à-dire d'autres textes, qui peuvent être aussi bien des métatextes (commentaires et interprétations) que des intertextes (citations, allusions) ou des hypertextes (parodies, pastiches, prolongements, transpositions...).
- Constituer quatre ou cinq groupes de quatre à cinq élèves qui reçoivent chacun l'un ou l'autre OSS ainsi qu'un nom et une mission spécifiques. Par exemple, pour interpréter « L'albatros » de Baudelaire, le groupe des « sociologues sourcilleux » serait chargé de relier le texte à des éléments du contexte historique et social du XIX^e siècle, le groupe des « biographes béats » aurait la mission de l'éclairer à la lumière d'éléments de la vie du poète, le groupe des « obsédés intertextuels » aurait pour tâche de comparer le texte à d'autres textes qui mettent en scène des figures ou des scènes similaires, etc.
- Inviter chaque groupe à préparer ses réponses et à les répartir entre ses membres en vue du débat à venir en veillant à donner au moins une tâche à chacun.
- Circuler entre les groupes pendant la préparation du débat de manière à favoriser une appropriation optimale des consignes et des lectures préparatoires.
- Lors du débat, réguler et optimiser les interventions en faisant en sorte que chaque élève apporte sa contribution à l'interprétation.

3. Des activités liées aux six UAA

Voici à présent quelques autres idées d'exploitation de lectures que l'on trouve assez régulièrement dans les manuels ou les cours des enseignants. L'UAA1 peut être travaillée à partir d'un roman si une problématique de recherche est demandée. Le roman est ainsi l'accroche, le point de départ d'une production qui le dépassera. Choisir un *roman adapté au cinéma* permet de comparer les deux formes et donc de travailler l'UAA2. Il est facile d'exploiter l'UAA3 et la *demande à l'auteur, à un personnage* à partir de la lecture d'une nouvelle, d'un roman. *Débattre à partir d'un roman sensible, engagé* est un grand classique du cours de français pour l'UAA4. *Amplifier, recomposer, transposer* (UAA5) s'envisagent avec des productions créatives comme le *kamishibai*, le *livre accordéon*, la *boite explosive*. Selon les consignes de contenu données, l'UAA6 peut trouver sa place dans un booktube, un livre accordéon, une boite explosive... les possibilités sont nombreuses.

Suivent ici quelques propositions d'exploitations originales de lectures et de leur évaluation. Cette partie ne se veut pas exhaustive, mais propose des activités testées en classe de français, appréciées tant par une partie des élèves que par les enseignants eux-mêmes.

Création d'un jeu de société (en 4^e G)



Figure 12. Création de questions/réponses de type Trivial Pursuit après la lecture d'un roman imposé

Ainsi, en 4^e générale, dans le cadre de l'étude du *Classicisme*, une enseignante a proposé la lecture du roman *Molière vu par une ado et son chien* (Poulpe éditions, 2018), la production étant la conception d'un *Trivial Pursuit* sur le XVII^e siècle. Ce roman a été reçu avec enthousiasme par les petits lecteurs, moins bien par les bons lecteurs. En effet, malgré son épaisseur, il regorge d'illustrations et d'humour rendant sa lecture assez simple. L'on pourrait imaginer donner le choix aux élèves entre trois romans abordant le XVII^e siècle et réaliser une activité commune en groupant les lecteurs d'un même roman pour la phase de préparation. Avant la lecture, l'enseignante avait annoncé en quoi consistait la production. Les élèves savaient donc qu'ils devaient, lors de leur lecture à domicile, prendre note sur des post-its de couleurs différentes afin de garder des traces des éléments abordant la vie de Molière, la vie quotidienne, le théâtre, Louis XIV, les pièces de Molière et le contexte historique. Ensuite, par groupe thématique, les élèves ont créé en classe des séries de cartes-questions du Trivial Pursuit avec le code couleur du jeu original. L'enseignante a laissé le temps aux élèves de travailler en classe, vérifiant à l'occasion les questions en passant de groupe en groupe, le but étant de créer des questions de culture générale, mais pas des pièges qui auraient rendu le jeu déprimant et désagréable. Bien évidemment, après la séance de création des questions, les élèves ont joué en équipe à ce Trivial Pursuit spécial XVII^e avec le plateau et les pions du jeu original. Ce principe de création d'un jeu de société

peut être adapté à n'importe quelle classe, quel que soit son niveau. Les élèves, outre le fait de développer leur culture générale, ont affiné leur compréhension du roman grâce aux échanges informels avec les pairs et l'enseignante, ont travaillé la formulation des questions et des réponses, ont exercé des compétences transversales d'organisation, de coopération, d'écoute... Dans ce cas-ci, aucune évaluation du jeu n'a été prévue à proprement parler. Les élèves savaient qu'ils devraient réinvestir cette partie culturelle dans une tâche finale portant sur l'UAA3 « Lettre demandant au futur professeur en 4^e d'emmener ses élèves visiter le château de Versailles ». Par ailleurs, une courte évaluation formative a porté sur le roman. Dans le cadre d'un apprentissage progressif lié à l'UAA6, les élèves ont dû rédiger un paragraphe argumenté répondant à la question « As-tu aimé lire ce roman ? » Les échanges informels entre élèves lors de la préparation des questions du Trivial Pursuit ont aidé les élèves à se focaliser sur un argument et à affiner leur opinion. Certains ont rédigé un argument faisant le lien entre cette lecture imposée et la création du jeu, d'autres ont développé un argument plus classique lié au roman en tant que tel. Les critères de l'évaluation formative étaient limités : pertinence générale, complétude, organisation des informations, mise en forme visuelle et maîtrise de la langue avec trois niveaux A/EVA/NA (Acquis/En voie d'acquisition/Non acquis) et surtout un commentaire permettant aux élèves de connaître leurs forces et d'avoir des pistes pour améliorer leur écrit.

Présenter une biographie d'un artiste sous une forme libre (en 5^e TT)

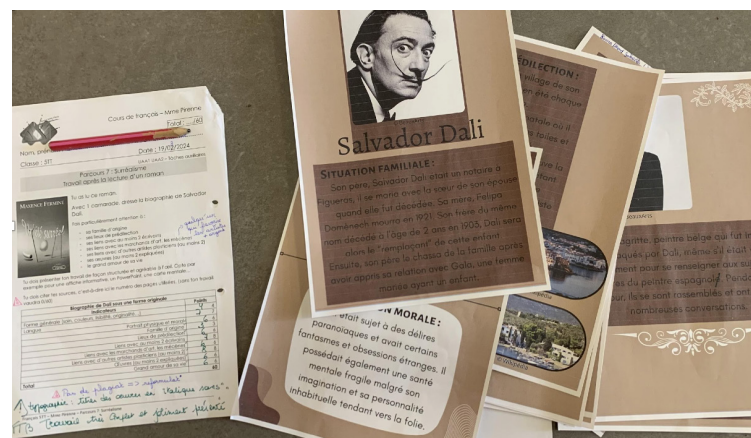


Figure 13. Biographie de Dali réalisée sur Canva par un duo d'élèves après la lecture d'un roman imposé

En 5^e technique de transition, au début d'un parcours consacré au surréalisme, les élèves ont dû lire le roman *Un été surréel* de Maxence Fermine (Michel Lafon, 2018) consacré à Salvador Dali. Avant d'entamer la lecture, l'enseignante a communiqué la tâche à réaliser : *dresser une biographie de l'artiste sous la forme qu'ils désiraient*. Les élèves étaient donc libres de choisir la forme de la production (*affiche, PowerPoint, présentation Canva, carte mentale...*), la consigne générale étant que la forme devait être agréable à regarder. Étaient travaillées les UAA1 (sélection d'informations

pertinentes) et UAA2 (reformulation personnelle, résumé des informations). Pour garantir la lecture complète du roman, les élèves devaient chercher des informations dans des domaines précis. Par la force des choses, pour rendre agréable leur copie, ils ont complété leur lecture par la recherche sur Internet de photos et surtout d'œuvres mentionnées dans le roman. Les élèves ont donc étoffé leur culture générale et leur appropriation des œuvres surréalistes. Le fait de travailler par deux a permis à chacun d'exploiter au mieux ses forces. Les travaux furent tous de grande qualité. Et même si d'entrée de jeu, les élèves savaient que l'évaluation n'était « que » formative, tous les élèves ont produit un travail de qualité. Bien entendu, ils savaient que la découverte du surréalisme se poursuivrait. Ainsi, une production évaluée sommativement cette fois consistait à réaliser *une carte mentale synthétique* du surréalisme, la lecture de ce roman consacré à Dali fournissait aux élèves bon nombre d'informations intéressantes pour ladite carte mentale.

Préparation d'une rencontre avec un écrivain : choix libre d'une UAA à exploiter (en 5^e TT)



Figure 14. Jeu créé par un groupe d'élèves à partir de la lecture imposée d'un roman

Dans une autre classe de 5^e technique de transition, un parcours autour du thème de la migration fut réalisé. Dans ce cadre, les élèves ont préparé une rencontre avec Xavier Deutsch. Ils ont lu son roman *Homme noir sur fond blanc* (Mijade, 2019). Avant la rencontre, l'enseignante a fait le pari de laisser les élèves *choisir la production à réaliser* à partir de ce roman. Les élèves ont parcouru les différentes UAA au programme de l'année et choisi une production liée à une UAA. Les élèves pouvaient travailler en groupe, par deux ou individuellement et visaient donc des UAA différentes. Avec l'aide de leur enseignante, ils ont créé les consignes et la grille d'évaluation de leur production (cette dernière étant utilisée en autocorrection et

en correction par les pairs, l'enseignante ne faisant que superviser l'évaluation). Le temps fut donné en classe. L'enseignante supervisait le travail et vérifiait de façon informelle la pertinence des travaux. Les productions furent variées : *amplifications, jeux de société, PowerPoint informatif*. Les élèves étaient heureux de travailler « autrement », de mettre en avant leurs forces, de pouvoir compter sur les autres pour pallier leurs faiblesses s'ils avaient choisi de travailler en groupe. La liberté de pouvoir travailler seul a également été appréciée, dans une classe où certaines tensions étaient palpables. Lors de la venue de l'auteur en classe, les élèves étaient fiers de partager leur travail avec lui. L'évaluation, même réalisée par les élèves en autoévaluation et évaluation par les pairs, fut sommative. Vu la diversité des UAA choisies par les élèves, l'enseignante a décidé cette année-là d'effacer un échec grâce à ce travail ou d'octroyer un bonus aux élèves en réussite partout. Les élèves étaient au courant de ce contrat dès le début du parcours.

Préparation d'une journée citoyenne à l'école et rencontre d'un auteur (en 6^e G)

Dans une classe de 6^e générale, ce même roman, *Homme noir sur fond blanc* (Mijade, 2019) a été proposé par un enseignant afin de préparer ses élèves à la thématique de la migration et au métier d'écrivain. Deux journées « citoyennes » sont organisées chaque année dans l'établissement de cet enseignant et c'est lors de cet événement qu'un auteur est invité en classe. L'activité consistait à lire le roman en entier à domicile. L'enseignant analysait ensuite intégralement le roman avec ses élèves et recueillait leurs impressions de lecture en focalisant l'attention sur les premières pages du roman qui proposent une narration particulière. En effet, le début du livre décrit plusieurs histoires différentes et assez courtes de personnes migrantes. Ce procédé stylistique peut perturber le lecteur lors de sa première lecture mais également attiser sa curiosité. À l'instar de ces micro-récits, l'enseignant propose à ses élèves de travailler l'UAA5 et d'écrire une amplification de texte à partir d'un de ces micro-récits. La tâche-finale consistait à « *Écrire le monologue intérieur d'un personnage de roman* » et permettait aux élèves de se plonger dans l'acte d'écriture en ayant déjà à disposition un court récit doté d'une action, d'un lieu, d'un personnage et de quelques informations sommaires sur ce dernier. Les critères d'évaluation étaient ceux d'une rédaction écrite (recevabilité, intelligibilité, pertinence de l'écrit) et la consigne était de mettre en avant des caractéristiques du roman de Xavier Deutsch que l'élève devait justifier à la fin de son texte (UAA0). Une deuxième étape de cette séquence était la préparation de questions (réactions de lecture) à destination de l'auteur sur les thèmes de la migration et de la citoyenneté. Ces questions étaient posées par les élèves lors de la rencontre de l'auteur et la discussion était axée à la fois sur le roman et le métier d'écrivain. À la fin de cette séquence sur la migration et le métier du livre, les élèves écrivaient un compte rendu (UAA2) de la journée et partageaient leurs réflexions sur les liens entre la fiction et la réalité en littérature (UAA6).

UAA5 (amplifier) : « Écrire le monologue intérieur d'un personnage de roman »

« Asmara, capitale de l'Érythrée.
Abraham est un garçon de quinze ans qui aime la fête et les amis. C'est aussi un bon écolier. Il voudrait devenir dentiste. Il est allongé sur son lit. On ne sait pas s'il dort. Du sang coule de son oreille. Un pêcheur l'a trouvé sur le rivage et l'a emmené. Le pêcheur, en sauvant Abraham, prend un risque. Mais laisse-t-on un garçon mourir au pied d'une falaise ? Abraham a refusé de rejoindre l'armée érythréenne. Le service militaire en Érythrée dure dix ans. Il a déserté. Les militaires l'ont attrapé, l'ont jeté de la falaise dans la mer. Abraham voudrait devenir dentiste. » (p.8)

Deutsch, X. (2019). *Homme noir sur fond blanc*. Mijade, p. 8.

Parcours autour de la notion de « mur » en littérature (en 6^e G)

En 6^e année générale, une visite de l'exposition « Extra-Muros » organisée à la gare de Liège-Guillemins en début d'année introduisait un parcours autour de la notion de « mur » en littérature. Les élèves devaient garder des traces des définitions de la notion de « mur symbolique » présentées au sein de l'exposition. Les élèves lisaient et analysaient ensuite en classe deux œuvres majeures de la littérature : *L'étranger* de Camus et *Antigone* dans la version d'Anouilh et devaient se questionner sur la présence de « murs » dans ces récits. À titre d'exemples, un « *mur existentiel* » (avec le personnage de Meursault dans *L'étranger*) a été approfondi ainsi qu'un « *mur d'injustice* » (avec le personnage d'Antigone). Une troisième étape de ce parcours consistait, pour les élèves, à choisir une lecture parmi une liste proposée par l'enseignant et à construire une problématique autour de la notion de mur en littérature (en lien avec la lecture exploitée). Les élèves lisaient le livre, réalisaient un corpus de recherche (UAA1) sur la biographie de l'auteur, le contexte d'écriture, les thématiques du livre et questionnaient leur entourage et des personnes lors d'un micro-trottoir réalisé dans un centre-ville. Ce travail de lecture et de synthèse aboutissait à une présentation orale devant la classe (UAA2) de vingt minutes. Les critères d'évaluation étaient liés aux paramètres de l'oralité (intonation, débit, volume, articulation, prononciation) et à la pertinence de l'exposé (présentation de la biographie de l'auteur, résumé du livre, exploitation d'articles suivie d'une critique des sources, analyse approfondie du récit, lecture d'une citation du livre, développement d'une problématique liée à la notion de « mur » et actualisation de celle-ci à notre époque). Les élèves réalisaient une affiche A3 pour cette présentation qui reprenait le titre du livre, un court résumé, un dessin ou une illustration, une synthèse de leur problématique et une citation tirée du livre. Ces affiches étaient ensuite exposées lors de la fête de l'école.



Figure 15. Affiches A3 réalisées par les élèves et exposées sur un mur de l'école.

Transposer le genre de la bande dessinée au genre du roman (en 6^e G)

Dans des classes de 6^e année générale, l'UAA5 a été travaillée à partir de la lecture d'une bande dessinée de *L'étranger* de Camus adaptée par Jacques Ferrandez (2013, Gallimard). Une première étape consiste à lire les trois premières planches de la BD sans connaître le titre de l'œuvre ni son auteur. L'enseignant demande ensuite à ses élèves, sans préparation préalable, de réécrire le début de cette histoire mais « à la manière d'un roman ». Il s'agit d'un premier jet.

Suite à cette mise en situation, les élèves doivent, lors de la deuxième étape, émettre des hypothèses sur le cadre spatiotemporel en observant attentivement les illustrations. Une fois les hypothèses infirmées ou confirmées par le groupe-classe, les élèves ont pour consigne de réfléchir à l'ordre chronologique du récit (la BD ne respectant pas la chronologie des événements). Les élèves doivent justifier leurs choix en mentionnant des détails présents dans la BD.

Une troisième étape revient à définir les grandes caractéristiques du roman. L'enseignant oriente notamment la discussion sur les éléments suivants : la fiction, le récit en prose, les voix et les temps de la narration, la description physique et morale des personnages, l'intrigue, le vocabulaire et les dialogues. Les élèves, après avoir pris note de ces caractéristiques, comparent le genre du roman au genre de la bande dessinée. L'enseignant partage à ses élèves un lexique propre à la BD pour ceux qui ne connaîtraient pas bien ce genre. Il focalise ensuite la discussion sur le mode de narration (qui utilise une succession d'images dessinées, incluant, à l'intérieur de

bulles, les paroles, sentiments ou pensées des protagonistes) ainsi que sur le style de l'image, les mots, les relations mot-image, les inférences et la mise en page.

La quatrième étape est celle de la rédaction d'un deuxième jet. La tâche est donc de « transposer les trois premières planches d'une bande dessinée au genre du roman ». Les élèves réinvestissent les connaissances acquises lors des étapes précédentes et réécrivent à leur manière le début du roman de *L'Étranger*. L'enseignant corrige ensuite de manière formative les textes des élèves et leur partage le début du roman de *L'Étranger* écrit par Camus. Les élèves comparent ce texte avec leur propre texte et discutent en groupe-classe de leurs choix stylistiques. L'enseignant propose ensuite à ses élèves, après cette première entrée dans le roman, de lire la suite du récit en autonomie. Le roman est ensuite travaillé et analysé en classe. La tâche finale est similaire à l'exercice formatif d'écriture mais l'enseignant choisit d'autres planches de la BD de Ferrandez que les élèves devront transposer à la manière d'un roman. Pour cette évaluation, les élèves seront attentifs aux critères de *recevabilité* (soin, orthographe, règles de grammaire, lexique, ponctuation), d'*intelligibilité* (proportion acceptable d'implicites, structure et cohérence textuelle) et de pertinence (respect des caractéristiques du roman vues au cours, propos qui relèvent d'une compréhension profonde du roman *L'Étranger*, fidélité et exactitude par rapport aux planches de la BD proposés, absence de contradiction).

<i>Incipit de L'Étranger de Camus</i>	<i>Production d'un élève (2^e jet)</i>
Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier. L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après- midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. Je lui ai même dit : « Ce n'est pas de ma faute. »	Le soleil brillait comme à son habitude. Après tout, les jours pluvieux étaient rares ici, à Alger. Les véhicules se succédaient dans les rues hausmaniennes entourées de grands palmiers, rappelant l'aridité du lieu. Non loin, se trouvait un homme d'une vingtaine d'années. Le visage fermé, John pressait le pas pour ne pas manquer son but. Il faut avouer que depuis ce matin, la chance ne lui souriait pas et rater son seul moyen de rejoindre sa maman serait la goutte de trop pour lui. La nouvelle l'avait surpris ou peut-être bouleversé il n'était plus trop sûr de ce qu'il ressentait. Ces quelques mots lui avaient donné l'impression qu'une ombre s'était abattue sur lui. Cependant, John, ne connaissait pas l'ombre, Alger l'avait habitué au soleil. « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Voilà ce que lui avait rapporté le télégramme en provenance de l'asile où sa mère séjournait. Depuis, un sentiment étranger avait crû en lui, il ne savait plus trop quoi penser, comme si son esprit avait décidé de commencer son deuil avant lui. La voir, même si c'était pour la dernière fois, il devait la voir, c'était la seule chose dont il était certain. Cependant, le bus vers l'asile ne démarrait que dans trois heures, ce qui lui laissait juste le temps pour régler les derniers détails avant son départ. Comme c'était vendredi, il était supposé travailler, alors il commença par aller voir son patron en vue de lui demander la permission de s'absenter quelques jours.

Donner envie de lire un roman à des élèves de 1^{re} secondaire (en 6^e TQ)

En 6^e technique agent d'éducation, les élèves ont réalisé eux-mêmes des activités à destination d'élèves de 1^{re} secondaire. Ce genre de projet a également été testé avec des élèves de 4^e générale qui eux avaient réalisé des activités autour de la poésie à destination d'élèves du degré différencié (activités la plupart piochées dans le roman de Bernard Friot, *Un été de poésie, d'amour et de vie* (2018). Les élèves adoptent donc la posture d'animateur. Les élèves d'agent d'éducation peuvent s'appuyer sur des techniques travaillées au cours de techniques éducation lecture de 5^e. En travaillant en binôme et avec quelques idées soufflées par leur enseignante, ils sont capables de grande originalité et de motiver les plus jeunes à lire. Concrètement, les enseignants de 1^{re} accueillent chaque année Frank Andriat, les élèves de 6^e lisent un des six romans sélectionnés pour les plus jeunes et organisent une activité à destination de groupes de 5-6 élèves de 1^{re}. La préparation de ces animations se fait en classe, en duo, sont testées en classe par les pairs et validées par l'enseignante de 6^e. La consigne générale est « *donnez envie de lire ce roman de Frank Andriat aux élèves de 1^{re}* ». Et cela marche ! L'école a maintenant le recul de plusieurs années d'expérimentations de ce partenariat, et inmanquablement, les activités menées avec le plus de brio et de pertinence recueillent les suffrages des plus jeunes et orientent leur choix. Dans ce cadre, reviennent les *Mémoire*, *Jeu de Kim*, *Boîtes à l'aveugle*, *Jeu de l'oie*, *Jeu des échelles*, *Domino*, *Dobble*, *Portraits dessinés des personnages*, *Activité suite à l'écoute du résumé apéritif...* Ces activités doivent durer chacune 5-6 minutes et être préparées pour des groupes de 4 à 6 élèves. Les groupes d'élèves de 1^{re}, en 1 période de cours, évoluent donc d'un groupe à l'autre pour découvrir chacun des six romans sélectionnés. Cela demande une organisation pratique : réservation de locaux assez grands, organisation horaire la moins perturbante possible tant pour les élèves et collègues de 1^{re} que de 6^e, souplesse et réactivité en cas d'absents. Pour l'évaluation, là encore la souplesse est de mise. L'UAA5 peut être visée. L'évaluation se fait lors de la réalisation des animations devant les élèves de 1^{re}. Dans ce cas concrètement mené en classe, ont été évaluées la forme de l'activité, l'originalité, la maîtrise de la langue principalement orale, la gestion des groupes, du temps, l'implication personnelle dans le projet, la pertinence du contenu. L'enseignante a donc choisi de se détacher du programme et de récompenser les élèves en sauvant une UAA en échec grâce à une animation réussie.



Figure 16. Une élève de 6^e anime un petit groupe d'élèves de 1^{re} à l'aide d'une boîte à l'aveugle.

Nos enquêtes l'ont montré, même si les enseignants mettent déjà en place dans leurs classes bon nombre de dispositifs de lecture, les élèves attendent qu'on leur en propose qui sollicitent davantage leur travail collectif et leur créativité. Or les dispositifs et les activités qui semblent avoir fait leurs preuves dans les classes ne manquent pas. Certains d'entre eux sont adaptables à tous les niveaux scolaires : s'inscrivant dans le cadre de la lecture littéraire, ils ont pour noms : dévoilement progressif, carnet ou journal de lecture ou de lecteur, débat interprétatif et cercle de lecture. S'y ajoutent des pratiques qui prennent en compte de la diversité des niveaux et des motivations des élèves et les gestes didactiques favorisant la compréhension dont l'efficacité a été démontrée par la recherche. Parallèlement, nous avons présenté ici, exemples à l'appui, une série de dispositifs spécifiquement destinés aux élèves des différents niveaux de la scolarité.

ENVOI

Au-delà des activités présentées dans cette brochure, il existe sans doute bien d'autres moyens pour stimuler le goût et les aptitudes de lecture des élèves depuis la maternelle jusqu'à la fin du secondaire, mais notre propos ici n'était nullement d'être exhaustifs. Il était seulement de pointer quelques dispositifs majeurs, les uns adaptables à tous les niveaux scolaires, les autres ciblés sur l'un ou l'autre d'entre eux. Tous ces dispositifs, nous tenons à le répéter, ont été testés dans des classes, souvent de manière répétée, et toujours avec profit. Nous serions dès lors trop heureux s'ils pouvaient contribuer à enrichir la panoplie de l'enseignant de français, et plus encore à faire de leurs élèves des lecteurs non seulement plus compétents mais aussi plus curieux, plus impliqués et plus passionnés par l'infinie diversité des textes qui n'attendent qu'eux pour déployer leurs trésors.

BIBLIOGRAPHIE

Publications à orientation didactique ou théorique

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

Ahr, S. (2018). *Former à la lecture littéraire*. Paris : Canopé-CNDP.

Ahr S. et Joole P. (dir.) (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Presses universitaires de Namur (Diptyque).

Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité, surprise*. Seuil.

Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F. & Barrett, L. (2015). *Clever Classrooms*. University of Salford : Manchester.

Beguin, A. (1982). *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au Collège*. L'école.

Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.

Brunel, M. Dufays, J.-L., Émery-Bruneau, J. & Florey, S. (dir.) (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une recherche internationale*. Presses universitaires de Rennes (Paideia).

Calkins, L. (2020). *L'atelier de lecture, fondements et pratiques, 8 à 12 ans*. Chenelière Éducation.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007) Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*.

Changements pour l'égalité (2024). *Lecture. Ça te gouste ? Traces de changements*, 266.

Chauveau, G. (2000). Des apprentis lecteurs en difficulté avant 6 ans. *Tranel*, 33, 35-44.

De Croix, S. & Ledur, D. (2016). *Nouvelles lectures en JEux : comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. SeGEC.

De Croix, S., Ledur, D., Pénillon, E. & Wyns, M. (2022a). *Guide pour aider les enseignant.es à penser et à configurer les espaces dédiés, à l'école, à la lecture et l'écriture*. Fédération Wallonie-Bruxelles. https://www.e-classe.be/api/v1/resource/contents/eclasse12957_66d17cccb31db.pdf

- De Croix, S., Ledur, D., Pénillon, E. & Wyns, M. (2022b). *S'interroger, seul ou en équipe, sur les espaces dédiés à la lecture et à l'écriture*. Fédération Wallonie-Bruxelles. https://www.e-classe.be/api/v1/resource/contents/eclasse12957_66cd85418c054.pdf
- Delaborde, M. (2014). *Les affichages à l'école maternelle. Première entrée dans l'écrit*. CRDP de Lorraine.
- Dezutter, O., Babin, J. & Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littérature*. Collectif CLÉ.
- Dias Chiaruttini, A. (2020). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Peter Lang.
- Dufays J.-L., Gemenne L. & Ledur D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck.
- Dufays, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif. Un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés, in R. Baroni et A. Rodriguez (dir.), *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement, Études de lettres*, Lausanne, 2014-1, pp. 133-150.
- Dufays, J.-L. (coord.) & al. (2023). *Formuler une appréciation sur une oeuvre culturelle*. SeGEC.
- Dyer, E. (2018). *Where do beginner readers read in the English, mainstream primary school and where could they read?* [Doctoral thesis, University of Cambridge].
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Compétences terminales et savoirs communs. Humanités professionnelles et techniques*. www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2018). *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*. www.enseignement.be/index.php?page=25189
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2020). *Référentiel des compétences initiales*. www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel de Français - Langues anciennes*. www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=17235&do_check=ZSGSRJPEYE
- Frier, C. & Guernier, M.-C. (2007). Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? *Repères*, 35, 117-138.

- Frier, F. & Vadcar, A. (2017). Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? Exploration de pratiques enseignantes contribuant à la formation d'élèves lecteurs-scripteurs au cours préparatoire. *Repères*, 55, 133-157.
- Gagnon, C. Rousseau, C., Coulombe-Morency, T., Cadoret, S. & Côté, C. (2020). Design with Social Justice in Mind. The Case Study of Furniture Design in Elementary Schools. *Design Culture(s). Cumulus Roma 2020*.
- Giasson, J. (2013). *La lecture. De la théorie à la pratique*. De Boeck (chapitre 2 : Créer un climat favorable à la lecture, particulièrement les pages 44-49).
- Hébert M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire. Étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 465- 696.
- Hébert M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière Éducation.
- Karaki, S. (2023). *Le talent est une fiction. Déconstruire le mythe de la réussite et du mérite*. J.-C. Lattès.
- Lahire, B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Lebrun, M. (2015). La littératie visuelle : genèse, défense et illustration. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047307ar>
- Lépine, M., Héту, S., Sirard, A., Blaser, C., Debeurme, G., Dezutter, O., Lavoie, C., Nadeau, M.-F., Nizet, I., Villeneuve-Lapointe, M., Carpentier, G., Émery-Bruneau, J., Tremblay, O., Laurence, S. & Marcil-Levert, J. (2022). *Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs et de lectrices d'œuvres littéraires au préscolaire et au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie* (Rapport de recherche n° 279012). Fonds de recherche Société et culture.
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent. In Bishop, M.-F. & Belhadjin, A. (dir.). *École et patrimoines littéraires*. Champion. <https://hal.science/hal-0169637>
- Martinelli, M. & Mraz (2017). *Les tableaux d'ancrage*. Chenelière Éducation.
- Mauger, G., Poliak, C. & Pudal, B. (2010). *Histoires de lecteurs*. Éditions du Croquant.
- Mettoudi, C. (2008). *Comment enseigner la maîtrise de la langue en maternelle*. Hachette Éducation.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. & Charron, A. (2022). *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire*. Chenelière Éducation.

Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. & Tremblay, O. (2022). *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation au deuxième et troisième cycles du primaire*. Chenelière Éducation.

Nonnon, E. & Goigoux, R. (2007). *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. Repères, 35.

Petit, M. (2022). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Belin.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Minuit.

Ponciau, L. (2024). Retrouver le plaisir de lire. Dossier publié dans *Le Vif* du 19 septembre 2024, pp. 19-29.

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, Université de Cergy-Pontoise/ IUFM de Versailles.

Rousseau, C. (2020). *L'aménagement et l'attachement à la salle de classe : la contribution du coin lecture, une étude portant sur l'aménagement de la classe dans 19 écoles primaires du Québec*. [Mémoire, ULaval].

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.

Tauveron, C. (2001). *Littérature à l'école. Conférence*. IUFM : site de Rennes. <https://ien-montigny-en-gohelle.etab.ac-lille.fr/files/2015/11/conflectureTauveron.pdf>.

Terwagne S., Vanhulle S. & Lafontaine A. (2000). *Les cercles de lecture*. De Boeck (Savoirs en pratique).

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.

Œuvres littéraires et albums

Alix, C. (2018). *Molière vu par une ado et son chien*. Poulpe éditions.

Anouilh, J. (1942). *Antigone*. La Table Ronde.

Boujon, C. (1985). *Bon appétit, Monsieur Lapin*. L'école des Loisirs.

Camus, A. (1942). *L'Étranger*. Gallimard.

de Pennart, G. (2016). *Cambouis*. L'école des Loisirs.

Deutsch, X. (2019). *Homme noir sur fond blanc*. Mijade.

Fermine, M. (2018). *Un été surréel*. Michel Lafon.

Ferrandez, J. (2013). *L'Étranger*. Gallimard.

Friot, B. (2001). *Encore des histoires pressées*, Milan Poche.

Friot, B. (2018). *Un été de poésie, d'amour et de vie*. Milan.

Meschenmoser, S. (2009). *L'écureuil et la première neige*. Mineditions.

Naylor-Ballesteros, C. (2019). *La valise*, L'école des Loisirs.

Watterson, B. (1993). *Calvin et Hobbes*. Hors collection

NOTES PERSONNELLES