
Lire un album au début de l'enseignement secondaire

Étudier les conduites interprétatives des adolescents à la lumière des gestes professionnels posés par les enseignants

Reading an illustrated storybook at the beginning of secondary education.

Studying how a teacher's professional skills influence the adolescent's interpretive skills and encourage understanding of a text

Séverine De Croix et Dominique Ledur

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/2116>

DOI : 10.4000/reperes.2116

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2019

Pagination : 191-208

ISBN : 979-10-362-0206-3

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université catholique de Louvain

**Référence électronique**

Séverine De Croix et Dominique Ledur, « Lire un album au début de l'enseignement secondaire », *Repères* [En ligne], 59 | 2019, mis en ligne le 25 février 2020, consulté le 12 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/2116> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.2116>



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

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

Lire un album au début de l'enseignement secondaire

Étudier les conduites interprétatives des adolescents à la lumière des gestes professionnels posés par les enseignants

Séverine De Croix, UCLouvain, Cripédis et Haute École Léonard de Vinci, Louvain-la-Neuve, Belgique; **Dominique Ledur**, Haute École Galilée, Bruxelles, Belgique

Quelles sont les capacités interprétatives des élèves en situation de lecture d'un album pour adolescents? Comment se déploient-elles du début à la fin d'une même séquence d'apprentissage, sous l'influence des interactions avec les pairs et des gestes professionnels posés par l'enseignant? Cette contribution porte sur l'analyse d'un dispositif didactique consacré à *L'Indien de la tour Eiffel* de Fred Bernard et François Roca (Seuil, 2004), mis en œuvre et filmé dans cinq classes du premier degré de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (élèves de 12-13 ans). L'évolution des capacités interprétatives des adolescents que nous avons suivis semble liée à des conditions relatives au caractère stimulant du texte, à l'accompagnement progressif au moyen d'écrits de travail peu contraignants et d'échanges autour de l'album ainsi qu'à l'alternance de gestes d'atmosphère, de pilotage, d'étayage et de tissage.

Mots-clés : lecture, littérature pour la jeunesse, compréhension, didactique

Introduction

Cette contribution porte sur un dispositif d'accompagnement de la lecture d'un album destiné à des adolescents, *L'Indien de la tour Eiffel*, de Fred Bernard et François Roca, paru en 2004 chez Seuil Jeunesse. Cet album s'adresse à un lectorat jeune, sensible au destin tragique des personnages et à la poésie du texte, capable de reconstruire la chronologie des événements, de mobiliser des connaissances relatives à la fin du XIX^e siècle (colonialisme, construction de la tour Eiffel...), de percevoir le jeu avec des représentations stéréotypées des personnages principaux (la belle et légère danseuse de cabaret, le vieux proxénète sans scrupules, l'étranger « déguisé en Indien » pour la scène qu'il joue alors qu'il « déteste le Wild West Show de Buffalo Bill », etc.) et de remettre en cause une première interprétation. Le dispositif didactique, mis en œuvre dans cinq

classes du premier degré de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (élèves de 12-13 ans)¹, ambitionne de favoriser le passage à la lecture d'une œuvre longue.

Les questions que nous posons dans le présent article portent, en les articulant, sur deux types de progression : d'une part, la description des capacités effectives des élèves en lecture littéraire au début de l'enseignement secondaire et, d'autre part, la progression pensée et traduite en actes par les enseignants au sein d'une séquence d'enseignement. Cette double progression peut être formulée de la façon suivante : quelles sont les capacités interprétatives des élèves en situation de lecture d'une œuvre composite (l'album pour adolescents)? Comment se déploient-elles du début à la fin d'une même séquence d'apprentissage, sous l'influence des interactions avec les pairs et des gestes professionnels posés par l'enseignant?

1. L'album *L'Indien de la tour Eiffel* de Fred Bernard et François Roca

L'album que nous avons retenu dans le cadre de cette expérimentation est *L'Indien de la tour Eiffel* de Fred Bernard et François Roca. L'action se déroule en 1889, à Paris, dans le quartier de Montmartre. Billy Powona, le personnage désigné comme « l'Indien » dans le titre de l'album, vient de passer deux ans sur le chantier de la tour Eiffel, après avoir participé à d'autres grands chantiers avec les équipes de Bartholdi et d'Eiffel. Au cours de ce séjour, il a rencontré Alice La Garenne, une chanteuse du cabaret *La Bête à Bon Dieu*. Épris l'un de l'autre, ils s'apprêtent à quitter Paris. Mais Nicéphore Palamas, personnage odieux et vulgaire, qui a aidé Alice et son frère, Jean La Garenne, à ouvrir ce cabaret, refuse de voir la jeune femme lui échapper. Il tue et scalpe Jean dans le but de faire accuser Billy, blesse Alice avant d'être lui-même assassiné par Billy. Les deux amants s'enfuient, poursuivis par la police. Billy escalade la tour Eiffel et saute dans le vide avec Alice dans les bras.

Cet album, qui mobilise le référent intertextuel des amants maudits, a retenu notre attention parce qu'il présente plusieurs aspects résistants qui mettent à l'épreuve les compétences interprétatives des jeunes lecteurs. Avant même que ne démarre le récit à proprement parler, l'album s'ouvre sur le fac-similé d'un article publié dans le *Petit Parisien* qui relate le fait divers dramatique; il est suivi par la reproduction de fiches anthropométriques et du rapport du commissaire Bourdelle. Ces « documents » forment un ensemble de nature composite et pluricodée (jeu sur le vrai et le faux, mélange du narratif et de l'informatif). Le narrateur, le journaliste et le commissaire font en outre une lecture des faits bien divergente. Pour le commissaire Bourdelle, il s'agit d'un crime passionnel dont Billy est l'auteur; pour le journaliste, il s'agit du crime barbare d'un sauvage, alors que le récit met en avant la culpabilité de Nicéphore Palamas et le destin sans issue de Billy.

1 Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Pacte pour un enseignement d'excellence).

La focalisation constitue une deuxième forme de résistance. Le narrateur n'est pas un personnage du récit, mais il s'adresse en « tu » à Billy sur lequel il se focalise. Il le connaît intimement, livre au lecteur ses pensées, ses intentions, ses émotions et ses inquiétudes.

Le récit bouscule aussi la chronologie. La première planche du récit évoque le projet de fuite de Billy et d'Alice, sur le point de se concrétiser. Cet évènement est donc antérieur à l'article de presse et au rapport du commissaire Bourdelle. La deuxième planche opère un nouveau flash-back : il remonte à l'hiver 1888, au moment de la rencontre de Billy et d'Alice. Enfin, la dernière scène de l'album fait allusion au passé de Billy et constitue donc un nouveau retour en arrière.

Le texte est, en outre, dense, poétique, littéraire. Il comporte de nombreuses descriptions, est construit sur des oppositions, des contrastes (Billy est souvent mis en scène à l'extérieur alors qu'Alice évolue principalement dans des espaces intérieurs ; alors que Billy « est baigné des vapeurs âcres du métal à chaud, de graisse, de limaille et de sueur », Alice La Garenne « est empêtrée dans les dentelles, les plumes et les parfums »).

Le traitement de l'image intéressera sans doute un regard expert. Les illustrations soulignent, renforcent le sens du texte. Ainsi, le vide de la page de ciel, la chute en suspens de la dernière planche rendent compte de l'apaisement des amants réunis dans la mort. Le couple formé par Billy et Alice est représenté dans la sphère privée et professionnelle. Entre ces deux illustrations apparaît celle de Nicéphore Palamas. La contreplongée, les effets d'ombre et de lumière rendent le personnage inquiétant ; il intervient comme l'élément perturbateur dans la vie des amants. L'illustration préfigure donc des événements qui se dérouleront ultérieurement. Plusieurs planches citent aussi des tableaux (Caillebotte, *Toits sous la neige* et Toulouse-Lautrec représentant La Goulue).

Enfin, les dernières pages de l'album nécessitent une inférence finale. La scène tresse de façon habile le récit de l'affrontement entre la police et le couple amoureux, l'évocation de souvenirs de l'enfance heureuse de Billy avec les siens et, suscité par les détonations des armes à feu, le dévoilement de l'assassinat de la famille du héros (probablement commis par des Blancs colonialistes). Ainsi le lecteur découvre-t-il le passé que Billy refusait de livrer à Alice.

2. Éléments de cadrage théorique et méthodologique

2.1. Le dispositif didactique

Le dispositif didactique proposé consiste en une lecture par dévoilement progressif (De Croix et Ledur, 2016). Plusieurs étapes jalonnent les six séances que comporte la séquence : émission d'hypothèses à partir de la 1^{re} de couverture ; découverte du rapport de police ; lecture de l'article de presse ; lecture du récit proposé en quatre fragments. À chaque halte, des consignes guident les échanges autour de certaines dimensions de l'album : synthèse et comparaison des informations livrées dans le rapport de police, l'article de presse et le récit lui-même ; intégration progressive des nouvelles données textuelles ; mise en

relation du texte et des illustrations; émission d'hypothèses sur la suite de l'histoire; élaboration de scénarios interprétatifs... Les élèves consignent par écrit leurs observations et leurs discussions dans un journal de lecture. En guise de tâche finale, ils rédigent un rapport de contre-enquête qui devrait livrer une interprétation reconfigurée en un tout cohérent fondé sur les éléments du récit mémorisés, mis en lien et inférés. La phrase suivante est proposée pour introduire ce rapport : « Nous, lecteurs de *L'Indien de la tour Eiffel*, de Fred Bernard et François Roca, déposons ci-après un rapport de contre-enquête faisant suite au rapport du commissaire Bourdelle. Nous avons en effet l'intime conviction que ce dernier n'a pas pris en considération l'ensemble des éléments lorsqu'il a établi ses conclusions. »

2.2. Le dispositif de recherche : questions de recherche, concepts théoriques et instruments d'analyse

2.2.1. Les données récoltées

Élaboré par les chercheuses, ce dispositif a été confié à quatre enseignants expérimentés qui ont accepté de le mettre en œuvre dans leur classe. En dehors du dispositif, aucune autre contrainte inhérente à la recherche n'influçait le travail des enseignants. Les deux écoles concernées bénéficient d'un indice socioéconomique élevé.

Le dispositif a fait l'objet d'observations directes (deux films de séance au sein de chaque classe, l'une au début et l'autre à la fin de la séquence) et a permis la récolte de 80 journaux de lecture qui comportent les productions intermédiaires et finales des élèves. Ces journaux sont personnels, mais les élèves y ont parfois reformulé des éléments après une mise en commun en sous-groupe ou en groupe classe – cette différence dans la nature des traces produites requiert bien évidemment une attention particulière au moment de l'analyse des écrits.

2.2.2. Les conduites interprétatives des élèves

Avant de proposer l'instrument d'analyse des conduites interprétatives auquel nous avons eu recours, revenons succinctement sur les notions de compréhension et d'interprétation telles que nous les concevons dans le cadre de cette étude. Précisons tout d'abord que rencontrer des œuvres, apprendre à les comprendre et à les interpréter implique le développement de conduites discursives spécifiques : « apprendre à *regarder, apprécier, interpréter, discuter* [...] une œuvre, apprendre à *analyser* une œuvre, à la situer dans des connaissances générales... » (Chabanne, Parayre, Villagordo et Dequin, 2011, p. 88). Parler d'une œuvre littéraire sous-tend ainsi sa compréhension et son interprétation – deux postures intégrées dialectiquement dans un rapport d'inclusion et non de succession (Tauveron, 1999). Loin d'être un processus second réservé aux seuls aînés ou experts, l'interprétation agit en concomitance avec la compréhension, l'une puisant dans les signes produits par l'autre (Falardeau, 2003). Compréhension et interprétation relèvent en outre respectivement plutôt des droits du texte ou plutôt des droits du lecteur. Sous la bannière des « droits du texte », l'attitude compréhensive amène le lecteur à reconstituer le(s) sens du texte, médium

clos, qu'il interroge au départ de la question « que dit le texte ? » (Reuter, 2001). L'attitude interprétative, sous la bannière des droits du lecteur, conduit ce dernier à construire le(s) sens partiellement gisant(s) dans le texte, médium ouvert, qu'il interroge au départ de questions telles que « que dit réellement le texte ? », « que veut dire son auteur ? » et au moyen d'opérations telles que le complètement du sens, la désambiguïsation (Reuter, 2001). La compréhension débouche sur un « sens » généralement partagé par une communauté de lecteurs, même s'il n'est pas unique et défini, tandis que l'interprétation débouche sur une « signification » légitimée par la confrontation sociale (Falardeau, 2003), jugée acceptable grâce à l'accord intersubjectif entre les lecteurs (Sauvaire, 2013). Poussant le raisonnement plus loin, certains didacticiens diront que « le sens est appelé à se transformer sous l'influence des significations dont chaque lecteur investit le texte » (Ahr, 2013, p. 23); en d'autres termes, la compréhension correspondrait à une interprétation admise, partagée et, par conséquent, stabilisée (Falardeau, 2003). Ainsi, il n'existe pas de différence de nature profonde entre compréhension et interprétation, ces deux opérations se situant dans « un continuum interprétatif » dynamique. La présentation linéaire de l'instrument d'analyse ci-après (tableau 1), adoptée pour la clarté du propos, ne rend pas compte de cette imbrication – celle-là même que l'analyse mettra en évidence.

Manifestation de la compréhension de l'album par le lecteur	– Sélectionner des informations iconiques et textuelles pertinentes. – Mettre ces informations en relation. – Reformuler les informations retenues avec exactitude. – Effectuer les inférences nécessaires à la compréhension de façon pertinente. – Formuler des hypothèses de sens et faire évoluer une première hypothèse en intégrant progressivement les nouvelles informations ou les apports des interactions.
Manifestation de l'interprétation de l'album par le lecteur	– Formuler des interprétations et les faire évoluer en intégrant progressivement les nouvelles informations ou les apports des interactions. – Parmi plusieurs hypothèses de significations possibles, choisir celle qui convainc le plus et la justifier par des indices de l'album. – Investir l'implicite ou la portée symbolique de l'album sur le mode affirmatif ou problématique. – Mobiliser des connaissances et des expériences personnelles pour interpréter l'album et le comparer avec d'autres œuvres. – Exprimer son degré d'implication (subjective). – Justifier cette implication par l'empathie fictionnelle, la cohérence mimétique, les liens avec le vécu ou le système de valeurs..., avec ou sans référence aux éléments de l'album.

Tableau 1 : Critères pour observer les conduites interprétatives des adolescents en situation de lecture d'album

2.2.3. Les gestes professionnels des enseignants

Les données recueillies nous conduisent également à nous interroger sur les gestes professionnels posés par les enseignants afin d'amener les élèves à parler de l'œuvre lue. Comme l'ont montré les modèles de l'agir enseignant

(Jorro, 2002; Bucheton, 2014), les gestes professionnels constituent en partie des invariants, des formes régulières propres au métier, mais ils sont aussi toujours ajustés à une situation, à des acteurs ainsi qu'à l'œuvre au cœur de la classe de littérature (Chabanne, Desault, Dupuy et Aigoïn, 2008). L'observation des pratiques de classe a conduit à l'élaboration de plusieurs typologies de « gestes du maître de littérature », sur lesquelles nous nous appuyons pour concevoir notre instrument d'analyse (Chabanne *et al.*, 2008, 2011; Schneuwly, 2000; Marlair et Dufays, 2008; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010). Cet instrument nous permet d'identifier les gestes d'atmosphère (relatifs au climat de classe), de pilotage (relatifs, par exemple, au rythme de la séance, à la place de l'œuvre, à la mise en activité, etc.), d'étayage (introduction d'un questionnement, accueil de la parole sur l'œuvre, paraphrase appropriative, reformulation, relances, etc.) et de tissage (didactique, intratextuel, intertextuel, expérientiel, etc.) posés par les enseignants, et d'observer l'influence de ces derniers sur le déploiement des conduites interprétatives des élèves (tableau 2).

3. La réception de l'album par des adolescents de 12 à 15 ans : étude des conduites interprétatives

3.1. L'implication (subjective) des lecteurs

Comment les élèves s'engagent-ils dans le travail interprétatif? Quelques indices choisis révèlent l'implication, l'enrôlement des lecteurs.

La mise en scène du destin tragique de deux héros, de leur histoire d'amour impossible a suscité, chez les jeunes lecteurs, une empathie fictionnelle. Le lecteur se représente mentalement l'univers fictionnel, il imagine les pensées, les émotions des personnages « en train de vivre » et met en jeu un phénomène de simulation incarnée, c'est-à-dire qu'il vit dans sa chair la situation du personnage fictionnel. Selon Véronique Larrivé, ce processus est au cœur de la lecture qui ne se réduit pas à une activité cognitive (Larrivé, 2015, p.4). Or ce récit du destin tragique des amants, la xénophobie manifestée à l'égard de Billy, ont favorisé l'immersion des adolescents lecteurs dans le récit et ont déclenché le mécanisme d'empathie fictionnelle. Cette simulation incarnée les a aidés à mieux comprendre l'état mental des personnages, source d'intérêt potentiel. Ainsi, Nathan, après la lecture du rapport du commissaire Bourdelle, tente de comprendre pourquoi Billy, poursuivi par la police, a décidé d'emporter le corps d'Alice. Nous constatons dans ses propos une énonciation à la première personne, signe de la simulation incarnée dont il use pour tenter de cerner les intentions de Billy et pour mettre en cause la culpabilité de celui-ci. Nathan se met à la place du personnage dans une démarche de « cohérence mimétique » (Langlade, 2007) :

N. : Mais madame/il n'aurait pas pu tuer Alice La Garenne parce que pourquoi prendre un cadavre sur soi? / ça va juste nous ralentir en fait/si tu tues quelqu'un/tu le laisses par terre.

P. : Nathan nous dit que s'il avait tué Alice/il n'aurait/en tout cas/pas pris le cadavre avec lui parce que cela va le ralentir dans sa course.

(Professeur 1, séance 2)

Des gestes d'atmosphère (climat d'apprentissage)	1. Assurer un climat de disponibilité et de concentration pour l'écoute littéraire.
Des gestes de pilotage (rythme de la séance, place de l'œuvre...)	2. Présenter l'œuvre : découpage du texte, contextualisation.
	3. (Faire) lire l'œuvre (geste qui correspond au moment de la lecture du texte : silencieuse, à voix haute...).
	4. Mettre en activité (a) : introduire une tâche sur le texte.
	5. Mettre en activité (b) : initier une réflexion collective (partage de significations...).
Des gestes d'étayage (accompagnement)	6. Orienter le travail vers une fin et maintenir l'orientation vers une fin (lors des débats interprétatifs, par exemple).
	7. Amorcer, autoriser : ouvrir l'échange, poser un thème, introduire un questionnement ouvert ou une controverse...
	8. Accueillir la parole sur l'œuvre : écouter les différentes propositions avec une égale attention ; chercher à comprendre la parole des élèves, soutenir, demander des clarifications, valoriser le sujet-lecteur...
	9. Susciter la paraphrase appropriative (faire reformuler), adresser des relances à partir de liens repérés (tissage), de retours au texte...
	10. Reformuler avec « retenue » la parole des élèves sur l'œuvre.
	11. Susciter l'implication subjective, favoriser l'activation fantasmatique.
	12. Effectuer un retour à l'œuvre, relire : savoir quels fragments relire, quand, pourquoi...
	13. Pointer des éléments textuels précis.
	14. Faire une pause métasyntaxique (segments microsyntaxiques) ou métalexicale (définition d'un mot ou d'une expression en discours).
	15. Montrer, expliquer, faire part d'un raisonnement sur le texte, le résumer ou l'interpréter soi-même pour « faire voir ».
Des gestes de tissage	16. Mettre en partage les interprétations, pointer les convergences ou divergences interprétatives.
	17. Pratiquer le tissage didactique, lié à la mémoire didactique : expliciter et relier les tâches réalisées et à réaliser ainsi que leurs objectifs...
	18. Pratiquer le tissage intratextuel : mettre en relation différents éléments du texte.
	19. Pratiquer le tissage intertextuel, interculturel : mettre en relation avec d'autres œuvres.
	20. Pratiquer le tissage expérientiel : mettre en relation avec le vécu, y compris celui du lecteur.
	21. Institutionnaliser : clore une séance, généraliser, faire un bilan des découvertes ou des acquis...

Tableau 2 : Vingt-et-un gestes professionnels présents dans les séances de lecture et de débat interprétatif

La tâche finale proposée, la rédaction d'un rapport de contre-enquête, conduit à une nouvelle forme d'implication des adolescents, amenés à intégrer leur expérience de lecteurs à la fiction. L'écrit de réception proposé se présente comme un défi lancé à la perspicacité des lecteurs. La lecture ressemble ici à un jeu comparable à celui du récit policier où le lecteur est à égalité de chances dans la recherche des solutions avec le détective. Nous y revenons lors de l'analyse de la production et de la négociation des interprétations (point 3.4).

3.2. La sélection, la mémorisation et la liaison d'indices textuels et iconiques

De quelles natures sont les indices prélevés et non prélevés par les élèves ? Dans quels lieux de l'album ces indices sont-ils prélevés ? Comment les lecteurs utilisent-ils ces indices textuels et iconiques et les liaisons qu'ils ont établies entre ces derniers ?

Les premières étapes du dispositif, centrées sur l'entrée progressive dans l'album, nécessitent que les élèves prennent en compte, simultanément, des éléments de natures diverses, des documents composites (1^{re} de couverture, fiches victimes et meurtriers, rapport du commissaire Bourdelle, article de presse tiré du *Petit Parisien* et premières planches). Les élèves prélèvent une assez large diversité d'indices (textuels et iconiques) à propos :

- du décor (pour statuer sur le lieu et l'époque);
- des traits physiques des personnages et de leurs vêtements, de leur attitude (pour identifier la relation qu'ils entretiennent);
- des éléments paratextuels des documents rassemblés au début de l'album (couleur et caractère vieilli des documents d'archives, référence des documents);
- des éléments clés de toute intrigue policière (victime, coupable présumé, arme du crime, éléments suspects – comme l'appel anonyme passé au commissaire);
- de quelques repères temporels mentionnés explicitement (« Première page : moment où la tour Eiffel est finie, Billy et Alice veulent s'enfuir », journal de Jeanne);
- du ton polémique du journal qui devrait le disqualifier aux yeux du lecteur (« Le journal est un journal à sensation. Le journaliste veut monter le public contre l'Indien. On insiste sur le fait que l'Indien est un sauvage », journal d'Élise).

De façon générale, les adolescents que nous avons observés ont tendance à ne retenir que les informations qui s'intègrent dans leur représentation initiale (Cèbe et Goigoux, 2009).

Les indices textuels et iconiques prélevés, mémorisés et reliés entre eux soutiennent le travail interprétatif, par exemple lorsqu'il s'agit :

- d'apprécier le jugement porté par certains personnages (lors de l'échange collectif, Jonas cherche à lier les fiches victimes, meurtrier, et le rapport du commissaire, mais aussi à mobiliser ses connaissances sociohistoriques : le jugement du commissaire a peut-être été altéré par le racisme/parce qu'on

est en 1889 et c'est un Indien // dans le texte il est qualifié de sauvage /et on insiste sur la race des personnages dans les fiches (Professeur 2, séance 2);

- de statuer sur le rôle et les intentions de certains personnages, en particulier Nicéphore Palamas d'abord présenté comme « un ami de la famille » (« La première fois que Billy a rencontré Nicéphore, Nicéphore a exprimé des propos racistes envers lui. Par la suite, Nicéphore envoie un groupe de gens tuer Billy, mais cela a échoué. L'un des hommes donne une carte de jeu de cartes – la première fois que Billy voit Nicéphore, Nicéphore tenait un jeu de cartes – où il était écrit “Rends-nous Alice, car si tu ne le fais pas, je viendrai te la prendre” », journal de Chloé).

Mais certaines informations importantes, concernant l'identité véritable d'un personnage et la chronologie des événements, échappent de façon massive aux élèves, principalement parce qu'elles sont dissimulées et disséminées en différents lieux de l'album, parce que la chronologie est bousculée. Certains élèves distinguent en outre avec difficulté l'essentiel de l'accessoire. Les élèves sont ainsi peu nombreux à identifier explicitement l'agresseur de Billy, ce qui n'est guère étonnant car les indices sont peu apparents – pour beaucoup de lecteurs, l'identification de ce personnage ne se produit qu'une fois parvenus à la fin de l'album ou lors d'une relecture. Ils focalisent leur attention sur l'appel anonyme qui précède l'arrivée de la police, sur les allumettes et le tabac retrouvés sur le corps de Nicéphore Palamas, ou encore sur l'allusion à l'événement de Londres – des indices peu déterminants pour la construction du sens global.

Autre constat relatif à la sélection d'informations : les élèves privilégient largement les éléments liés à l'action des personnages (l'escalade de la tour Eiffel, l'échange de tirs, etc.). Ils sont, par contre, moins attentifs aux indices qui dévoilent l'intériorité des personnages, leurs intentions, leurs sentiments. Le texte nous apprend pourtant dès le début que Billy est inquiet (première planche); le narrateur interroge Billy sur cette propension à aimer « la beauté des êtres brisés » et émet l'hypothèse d'une issue tragique (« Parce que la tragédie est toujours au bout ? »). Dans la même planche (la deuxième), le narrateur annonce que Billy va vers « ses plus funestes ennuis », autant d'éléments qui pourraient mettre les jeunes lecteurs sur la voie d'un scénario interprétatif bien différent de celui du commissaire Bourdelle.

Enfin, sans la relance explicite de l'enseignant, les élèves questionnent assez peu les blancs du texte, les liens entre les faits exposés et les pensées des personnages. Pourquoi Billy esquive-t-il les questions sur son passé ? S'il est coupable, pourquoi jouit-il d'une protection au cabaret ?

3.3. La mobilisation des connaissances extérieures à l'album

Quelles connaissances linguistiques, génériques, historiques, culturelles sont mobilisées par les élèves et mises en lien avec l'album ? Quelles références échappent aux adolescents lecteurs ?

La réception de l'album par les adolescents est déterminée par la mobilisation de connaissances antérieures. Le degré de familiarité avec les éléments d'ordres

référentiel, historique, culturel, linguistique, artistique, axiologique présents dans le texte influence donc plus ou moins favorablement leur compréhension.

Dans le cas de *L'Indien de la tour Eiffel*, les élèves observés mobilisent quelques connaissances d'ordre spatio-temporel : ils identifient assez rapidement que l'action se passe à Paris au XIX^e siècle, principalement parce qu'ils reconnaissent la structure de métal de la tour Eiffel, situent sa construction à la fin du XIX^e, ce qui se confirme, selon eux, par le style vestimentaire des personnages.

Les jeunes lecteurs mobilisent également des connaissances relatives au genre policier tel qu'il est mis en scène dans les séries; ils émettent l'hypothèse du mobile de la jalousie au sein du trio amoureux que formeraient Nick, Billy et Alice et cherchent à intégrer l'appel anonyme ou la présence de la mallette d'argent qui achève de se consumer dans un tout cohérent.

Les élèves font encore appel à des références culturelles. Plusieurs liens inter-textuels sont mis en évidence. L'album leur fait, par exemple, penser à *Roméo et Juliette* parce qu'il s'agit d'une histoire d'amour impossible ou au film comique *Un Indien dans la ville* qui met en scène un jeune indien d'Amazonie qui découvre Paris et qui escalade la tour Eiffel.

Mais d'autres connaissances restent dans l'ombre.

Le lexique a régulièrement constitué un obstacle : dans les différentes classes observées, les élèves se heurtent globalement aux mêmes mots : « recel », « balafre », « proxénétisme », « cabaret », « affaire classée », « constat de décès », « champ d'investigation », « coupable présumé » et même « amant », dont le sens est uniquement associé à la relation extraconjugale. Or ces mots inconnus des élèves ont un lien direct avec un certain nombre de données importantes du texte.

L'univers référentiel de l'album semble aussi éloigné des connaissances de bon nombre d'élèves. Le XIX^e siècle, l'Exposition universelle, le milieu des cabarets, le colonialisme, la présence de fiacres tirés par des chevaux dans les rues de Paris... n'aident pas les élèves à se construire des images mentales. Le gilet de Billy est, par exemple, considéré comme « une tenue chic, portée pour une occasion ou comme le vêtement de travail du barman » et le cheval aurait été « volé à un fermier ».

Certains savoirs relatifs à la culture du livre font enfin défaut et gênent la construction du sens : plusieurs jeunes lecteurs considèrent que l'illustration de la 1^{re} de couverture constitue une étape du récit; ils tentent en vain de l'intégrer dans le déroulement de l'action et conçoivent difficilement que cette illustration puisse être emblématique du sens global. Plusieurs élèves pensent également qu'il s'agit d'une histoire vraie, sans doute parce qu'elle est ancrée dans le réel : fac-similé d'un article d'un journal, rapport de police et fiches anthropométriques, action dans Paris au moment de la construction de la tour Eiffel, etc.

3.4. La production et la négociation des interprétations

À quel moment du travail les élèves entrent-ils dans l'interprétation? Les interprétations produites s'inscrivent-elles dans les balises du texte ou en dehors

de celles-ci ? Comment se gèrent les éventuels conflits interprétatifs ? Les élèves parviennent-ils *in fine* à construire une cohérence d'ensemble qui intègre tous les segments textuels pertinents ?

Dès le commencement du travail sur l'album, les élèves produisent des interprétations. On observe, notamment dans les journaux de lecture, diverses traces d'une interprétation souple, en construction, en réélaboration constante. Ainsi l'introduction de l'article de journal conduit-elle à une révision de la première interprétation de Samuel : « Billy a blessé 9 policiers. C'est un crime étrange. Ils ne disent pas que c'était un crime passionnel. L'Indien vient d'Amérique. Nicéphore est un ami de la famille. C'est un crime barbare et étrange » (journal de Samuel). Dans ses notes, Samuel engrange de nouveaux indices issus des premières planches qui le conduisent à revoir son jugement : « Nicéphore a aidé la famille Garenne [*sic*] ; il fait peur à Alice et pourtant, ils ont été ensemble. On dit qu'il est odieux. Il sent la mort. Alice lui doit un vieux truc. Ce n'est pas un ami, mais un ennemi. Nicéphore est suspect. » Ces traces manifestent clairement une révision de l'interprétation qui porte sur la nature du crime (le crime passionnel devient un crime barbare), sur l'origine de Billy, sur la véritable nature de la relation entre Nic et la famille La Garenne. Comme nous l'avons souligné ci-avant, les premières étapes de travail génèrent également des interprétations hors texte², renforcées par l'introduction précoce du projet de lecture. Ces interprétations entravent la reconstitution des faits qui constitue l'objectif principal de la lecture du rapport du commissaire Bourdelle. Une tension s'observe ainsi, dès le début de la séquence, entre interprétation et reformulation.

Le rapport final de contre-enquête invite les élèves, avant la lecture des deux dernières planches de l'album (scène finale), à poser leur lecture des faits et à se positionner relativement au rapport initial du commissaire Bourdelle. Cette rédaction est individuelle. Les élèves ne rencontrent pas de difficultés à défendre leur position ; pour autant, leurs contre-enquêtes ne possèdent pas toutes le même degré de cohérence ou de complétude, ne s'appuient pas toutes sur une diversité de citations (iconiques et textuelles). Nous observons tout d'abord des interprétations finales qui reconstituent adéquatement, au terme d'un travail inférentiel, les relations entre les personnages et explicitent leurs intentions respectives. Certaines interprétations finales soulignent également l'idéologie colonialiste sous-jacente qui s'incarne dans le spectacle de lancer de couteaux joué par les personnages principaux (« Billy et Alice font un spectacle de lancer de couteaux ensemble où ils mettent en scène un Indien qui fait peur aux femmes blanches », Élise). Élise qualifie le crime par un transfert judicieux de l'adjectif « barbare » d'un personnage à l'autre (« Le 4 avril 1889, Nicéphore, fou de jalousie, voulant Alice pour lui entre dans la chambre où discutaient calmement Jean et Alice. Il s'en prend à Jean **de manière barbare** : il lui tranche la gorge, lui coupe son oreille gauche et lui scalpe le crâne... »). Sans surprise, les interprétations les plus étayées proviennent des classes dans

2 « Nicéphore Palamas devient le garde du corps de Jean ; la preuve, c'est sa tête ; Nic est le mari d'Alice car Billy et Alice sont amants. Et amants ça veut dire une relation en dehors du mariage... »

lesquelles l'enseignant a insisté sur la nécessité de fournir les preuves les plus déterminantes afin de soutenir le rapport de contre-enquête rédigé au terme de la lecture et des échanges entre les élèves.

D'autres interprétations passent à l'inverse sous silence des thématiques ou des indices importants : « Je pense que le meurtrier est Nicéphore. Alice a une dette envers Nicéphore, car il a contribué pour le cabaret. Ils étaient tous les trois dans la même pièce, là où se trouvait une valise pleine d'argent appartenant à Jean et Alice. Nicéphore a brûlé la valise, puis, avec le couteau de Billy, il a blessé Alice et Jean. Il a scalpé Jean à la mode des Sioux pour que tout le monde croie que Billy est le coupable. Nicéphore et Jean se sont battus, ce qui a entraîné leur mort. Billy est arrivé trop tard, mais a tout de même compris ce qui s'était passé. Il a pris Alice dans ses bras toujours vivante et a décidé de sauter du haut de la tour Eiffel avec elle. Elle était d'accord avec lui. Il a sauté de la tour Eiffel par amour pour Alice, car il voulait mourir avec elle » (Joséphine). Comme d'autres élèves, Joséphine déforme ci et là le récit et privilégie des informations anecdotiques, au détriment de la mention des intentions des personnages et de leurs relations.

Certaines interprétations se révèlent abusives, car elles se fondent sur des indices mal interprétés ou survalorisés, qui engendrent des extrapolations : c'est notamment le cas lorsque se produit une méprise sur le rôle de certains personnages, tel Jean (« Alice a été appelée par son frère Jean qui a été payé ou menacé par Nicéphore Palamas », Sasha) ou lorsque le lecteur attribue un caractère politique à l'acte de Billy et, par la même occasion, passe sous silence l'identité et le mobile du véritable coupable (« Je pense qu'il a fait ça pour s'exprimer auprès de sa race, car c'est sûrement une coutume de devenir un homme fort. Il a tué ces personnes-là pour montrer qu'elles ne sont pas supérieures à eux », Andréa).

En fin de séance, certains enseignants invitent les élèves à verbaliser les difficultés qu'ils ont rencontrées et à communiquer les questions qui persistent à l'issue de la rédaction du rapport de contre-enquête. Les élèves soulèvent de manière très pertinente plusieurs questions laissées en suspens dans l'album. Les relever témoigne ainsi d'une compétence interprétative : qui a passé cet appel anonyme et pourquoi ? Qui est finalement le narrateur ? D'autres interrogations portent sur des questions qui restent en suspens dans la tête des lecteurs et sur les aspects axiologiques du récit : s'il l'aime, pourquoi saute-t-il dans le vide avec elle ? Billy est-il lui aussi coupable d'un crime ? Était-ce de la légitime défense ? Certains échanges manifestent également une attente de « *happy end* » déçue :

E1. : Pourquoi a-t-il sauté de la tour Eiffel/il aurait pu se rendre ou essayer de s'en sortir et de sauver Alice [...]

E2. : Il a bien fait de se suicider/dans tous les cas il serait mort car tout le monde était contre lui/le journal/le commissaire...

(LD, séance 5)

4. L'influence des gestes professionnels des enseignants sur les conduites interprétatives des élèves

Quels gestes professionnels posent prioritairement les enseignants lors de la mise en œuvre du dispositif ? Quelle est l'influence de ces derniers sur le déploiement des conduites interprétatives des élèves ?

Pour apporter, dans cette contribution, quelques premiers éléments de réponses à cette question, nous avons choisi de centrer notre analyse sur un seul échange d'une quarantaine de minutes, à l'issue de la lecture de l'album (LD, séance 5). Il a pour but d'établir la synthèse de ce que les élèves ont compris, des difficultés qu'ils ont rencontrées et des questions non résolues. Cette échelle d'analyse – l'une des cinq séances finales – permet d'observer à grain relativement fin l'influence que les différents gestes posés par l'enseignant (atmosphère, pilotage, étayage et tissage) exercent sur la construction progressive d'un sens partagé et accepté par la communauté des lecteurs du groupe classe.

Tout au long de l'échange, les gestes d'atmosphère, de pilotage et d'étayage installent les conditions favorables d'un vrai débat et favorisent la construction collective du sens. Tout d'abord, la consigne de départ lance une réflexion collective à propos du récit (geste 5 de notre grille) par l'intermédiaire d'un questionnement très ouvert (alors Tahel/dis-nous ce que tu as compris de l'histoire/et ce que tu as envie de partager avec nous). Ces consignes ouvertes autorisent toute prise de parole (geste 7) ; l'enseignante ne formule pas d'attente particulière, ne préoriente pas l'échange, n'établit pas un ordre ou une hiérarchie des questions à traiter.

Autre geste d'étayage, l'enseignante accueille les différentes propositions avec une égale attention, sans les valider ou les rejeter (geste 8). Elle enregistre les questions, les propositions, les reformule systématiquement (geste 10) et invite les autres élèves à commenter, ajouter, ajuster, confirmer, infirmer l'hypothèse émise (gestes 9 et 16).

E1. : Je n'ai pas compris pourquoi il parle en « tu ».

P. : Pourquoi il parle en « tu » / qui a envie de répondre ?

E2. : Mais en plus c'est lui qui se parle à soi-même // enfin je pense/pour moi c'est comme ça que j'interprète le truc quoi.

P. : Donc toi tu as interprété comme si c'était lui qui se parlait à lui-même.

E2. : Oui.

P. : Et toi ?

E3. : Pour moi c'est comme si on lui expliquait ce qu'il avait fait/parce que dans l'action, c'est comme s'il avait/enfin / comme si son esprit était // pas là entre guillemets/enfin comme s'il avait pas compris ce qu'il faisait.

P. : Donc, c'est comme s'il n'avait pas compris ce qu'il faisait et que c'était un narrateur qui s'adressait directement à Billy/c'est ça ?

E3. : Oui.

Parmi les gestes d'étayage, l'enseignante prend également soin de valider les propositions et de valoriser les sujets-lecteurs (geste 8).

E1. : Ben que c'était Nicéphore Palamas qui avait tué Jean et Alice / fin / qui avait tué Alice La Garenne parce qu'apparemment elle avait une dette envers lui.

P. : Tout à fait [délicatement pour encourager sans interrompre].

E1. : Et pour porter le chapeau sur heu Billy Powona il avait scalpé Jean.

P. : Tout à fait oui.

E1. : Et quand heu / il avait pas prévu que Billy rentrerait plus tôt / du coup Billy l'a tué et il voulait euh se suicider avec Alice puis il est monté sur la tour Eiffel.

P. : Ok là tu donnes déjà plein d'informations c'est Nicéphore qui a tué Jean La Garenne / d'accord / c'est pas ce que disait le rapport / bien.

Ces premières attitudes pointées qui consistent à ne pas préorienter l'échange, à écouter les différentes propositions avec une égale attention, à « retenir » les réflexions et interrogations des élèves (geste 8), à les encourager à oser formuler des hypothèses (geste 9), à pointer les convergences et divergences interprétatives (geste 16), libère la parole à propos de l'œuvre, donne droit à l'erreur, à la construction d'un sens provisoire et installe un climat de sécurité (geste 1).

D'autres gestes d'étayage vont aussi influencer la réception de l'album parce qu'ils vont offrir l'occasion de réajustements. Un élève pense, par exemple, que Nicéphore a tué Alice lors de la bagarre dans chambre du cabaret ; un autre estime qu'elle est blessée. À la suite de la question d'un troisième lecteur, l'enseignante provoque un retour au texte et invite les élèves à relever des indices, des éléments textuels précis (gestes 9 et 12).

E1. : Mais moi y'avait juste un truc euh / dont on avait déjà parlé / c'est euh si elle était déjà morte avant qu'ils ne sautent de la tour Eiffel.

P. : Alors est-ce qu'elle est déjà morte ou pas avant qu'ils sautent de la tour Eiffel / donc par exemple / quand Billy rentre dans la chambre [montre la planche de l'album] // « Il a scalpé Jean, Billy, pour te faire accuser mon Petit Aigle, il l'a tué, il a brûlé notre argent, il a détruit nos vies, j'ai mal Billy » [lit un extrait à voix haute] / et c'est avec des petits guillemets comme quand on prend la parole / « On frappe à la porte. Police. Ouvrez ! » / Marius ?

E2. : Mais alors le « tu » c'est Alice qui parle ? / mais donc elle est encore vivante mais elle est gravement blessée.

P. : Qu'est-ce qu'on te donne comme indices que c'est Alice qui parle ?

E2. : Mais elle dit « mon Petit Aigle ».

P. : « Petit Aigle » / c'était le nom qu'Alice donnait à Billy Powona oui.

De tels réajustements donnent lieu à une révision des premières représentations de l'univers du texte, voire des premières interprétations. L'attention de l'enseignante portée aux déformations par rapport aux données du texte et son souci constant de distinguer ce qui relève des droits du texte (reconstitution des faits) et des interventions personnelles des lecteurs (hypothèses interprétatives fondées sur les indices déjà connus du lecteur) permettent aussi aux jeunes lecteurs de faire évoluer leurs premières hypothèses, de recomposer et de

réorganiser la représentation construite pas à pas. La lecture de passages choisis ou la convocation du souvenir de passages précis (gestes 12 et 13) soutiennent cet effort d'ajustement, comme le montre cet autre extrait de verbatim :

E1. : Mais en même temps on sait que Nicéphore Palamas il avait beaucoup d'argent/et qu'il aurait pu payer Bourdelle pour faire un faux rapport/et c'aurait pu être lui qui aurait tué tout le monde et tout.

P. : Et est-ce qu'il y a des choses/est-ce qu'il y a des passages dont tu te souviens dans le livre qui te font penser à ça ?

E1. : Ben parce qu'on dit que Jean il avait une mallette qui était en train de se consumer/ donc il avait de l'argent.

P. : Ah mais c'était l'argent.

E1. : De la dette.

P. : Y en a qui s'en souviennent ?

Plusieurs : Oui c'est l'argent de la dette.

P. : On va s'écouter/on va voir et sinon on retourne dans le livre/oui ?

E2. : Mais c'est Jean La Garenne qui voulait donner l'argent/fin pour rembourser la dette.

E3. : À Nicéphore Palamas.

P. : Tu as une autre idée Adrien ?

E4. : Ben c'était l'argent qu'ils voulaient pour partir du pays/Alice et Billy Powona.

Les gestes de tissage sont également très présents dans cet échange. L'enseignante pratique notamment le tissage didactique (geste 17), lorsqu'elle rappelle l'objectif de la tâche proposée afin non seulement de rassurer, mais aussi d'orienter la sélection des éléments soumis à la discussion. En cela, ce geste contribue à l'élaboration du sens du récit.

P. : Là on partage ensemble sur ce qu'on n'a pas compris/et ceux qui ont compris peuvent aussi donner leur interprétation de l'histoire.

E1. : Et après on va faire un résumé ensemble ?

P. : Tu as envie qu'on fasse un résumé ensemble ? // pas forcément on essaie de comprendre l'histoire/on discute pour comprendre l'histoire.

E1. : Mais fin moi je dois prendre note pour pouvoir compléter un peu ?

P. : Ici je ne vous demande rien de spécial/juste une discussion on échange ensemble d'accord ? / si toi tu as envie de prendre note tu peux bien sûr prendre note.

L'enseignante pose aussi des gestes de tissage intratextuel (geste 18). Elle invite les élèves à mettre en relation différents éléments du texte, à assembler les pièces du puzzle. Cette mise en lien d'éléments épars influence la réception de l'album en ce qu'elle mène petit à petit vers la reconfiguration de la compréhension du sens global du texte. Dans l'extrait suivant, un premier élève relie des éléments du récit et des informations présentes dans l'article de presse qui ouvre l'album ; un second élève réalise alors le lien entre deux moments de l'album, ce qui permet d'inférer l'identité du premier personnage croisé par Billy.

E1. : Nicéphore avait dit qu'il avait fait exprès de scalper Jean.

P. : Voilà on dit que Nicéphore a laissé des traces faisant croire ou pouvant faire accuser Billy /oui ?

E2. : Et aussi à l'époque je pense que on était pas très sympa avec les Indiens.

P. : Ah // et quels sont les indices justement qui te permettent d'affirmer ce que tu viens de nous dire / dans le livre ?

E2. : Y'a un mot qui est revenu souvent dans l'article / c'est « sauvage ».

P. : Il y a déjà l'article qui est / on l'a vu / un article à charge / « sauvage » hein / on le traite de sauvage effectivement.

E3. : Et à un moment donné il aborde quelqu'un dans la rue et la personne lui / fin.

P. : Tout à fait / cette personne dans la rue qui le croise dit quoi ?

E3. : Retourne dans ton pays, sauvage, un truc comme ça.

E4. : Mais c'était Nicéphore il avait un jeu de cartes.

P. : Ah / c'était Nicéphore / et comment peux-tu le savoir ?

E4. : Ben il avait un jeu de cartes et un chapeau.

P. : Il avait un jeu de cartes et effectivement la deuxième fois que Billy recroise Nicéphore il avait ce même jeu de cartes / donc c'est peut-être le même effectivement / oui ?

L'échange se termine par un moment d'institutionnalisation (geste 21) au cours duquel l'enseignante tente d'effectuer le bilan des éléments de compréhension qui font l'objet d'un consensus. Elle l'introduit par cette question : « après tout ce qu'on a partagé j'aimerais bien que vous essayiez de réfléchir et que vous puissiez me dire ben tiens / pour vous qui est le coupable ? / alors est-ce que vous êtes d'accord avec le rapport du commissaire Bourdelle ou est-ce que vous n'êtes pas d'accord avec ce rapport ? » Amenée à l'issue de 30 minutes d'échanges qui ont permis de traiter, « en vrac », pratiquement l'ensemble des questions soulevées ou des commentaires introduits par les élèves, cette consigne finale manifeste, rétrospectivement, l'orientation de l'échange. Les informations collectées et partagées sont, à cette occasion, intégrées dans un tout cohérent. Désordonnés de prime abord, les propos des 200 tours de parole consacrés à l'album, au cours de cette seule séance, sont rassemblés autour d'un enjeu : prendre position à l'issue de la lecture à propos du rapport de police initial.

Conclusion

Revenons, en guise de conclusion, aux questions qui nous ont mises en mouvement : quelles sont les capacités interprétatives des élèves du début du secondaire en situation de lecture d'une œuvre composite et comment se déploient-elles au sein d'une même séquence sous l'influence des gestes professionnels posés par les enseignants ? À ce stade de l'étude des données récoltées, nous identifions trois facteurs qui semblent influencer le développement des conduites interprétatives des élèves : le texte proposé, le dispositif didactique et les gestes professionnels posés par les enseignants.

Par son caractère composite et résistant, l'album de Fred Bernard et François Roca fait d'emblée entrer notre centaine d'adolescents dans un travail interprétatif

soutenu qui repose sur la confrontation des observations, des hypothèses et des raisonnements. Au-delà du *choix du texte*, la posture particulièrement active des élèves est due au *dispositif didactique* lui-même, qui repose sur un projet de lecture enrôlant (le rapport de contre-enquête) et sur l'alternance entre écrits de travail individuels peu contraignants et échanges autour du texte. Ces modes et formats de travail favorisent en effet la mise en relation des éléments – textuels et iconiques – de l'album, ainsi que le déploiement, la confrontation et l'évolution des interprétations. Ils soutiennent la réception et l'interprétation de cet album, en dépit de difficultés persistantes relatives aux connaissances à mobiliser pour comprendre et à la prise d'indices sur l'intention et l'intériorité des personnages.

Les conduites interprétatives des élèves semblent être influencées également par les gestes professionnels posés par les enseignants. Ainsi, d'intéressants déplacements sont observés dans les séances que nous avons étudiées lorsque l'enseignant combine différents gestes au fil d'une ou de plusieurs séance(s). Les gestes d'atmosphère – créer un climat de sécurité et de disponibilité au texte – et de pilotage – mettre en activité au moyen d'une consigne ouverte; orienter (par l'aval ou par l'amont) le travail interprétatif vers une fin – installent les conditions requises pour que se déploient les compétences interprétatives des élèves. Les gestes d'étayage – accueillir les différentes propositions avec une égale attention, reformuler avec retenue la parole des élèves sur le texte, susciter le retour au texte aux moments opportuns, porter attention aux déformations, exiger des indices textuels pour appuyer des impressions ou des hypothèses – permettent les réajustements, la révision des interprétations et la construction du sens pas à pas. Et les gestes de tissage – tissage didactique et intratextuel, institutionnalisation – apparaissent nécessaires à l'intégration des apports dans une signification jugée recevable, partagée par la communauté des lecteurs et stabilisée.

Ainsi l'évolution des capacités interprétatives des adolescents, en situation de lecture d'album, semble-t-elle requérir un va-et-vient constant entre les opérations de compréhension et d'interprétation suscitées tout à la fois par un texte stimulant, un dispositif d'accompagnement progressif et des gestes professionnels adaptés – trois domaines qui font la compétence de l'enseignant et qui méritent un travail spécifique en formation initiale et continue.

Bibliographie

- AHR, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*. Grenoble : CNDP/CRDP Grenoble.
- BERNARD, F. et ROCA, F. (dir.). (2016). 20 ans d'aventures [numéro thématique]. *La revue des livres pour enfants*, 290, 94-149.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs. CM1, CM2, 6^e, Segpa*. Paris : Retz.

- CHABANNE, J.-C., DESAULT, M., DUPUY, C. et AIGOIN, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif. Problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères*, 37, 227-260.
- CHABANNE, J.-C., PARAYRE, M., VILLAGORDO, É. et DEQUIN, P. (2011). Premiers pas dans la parole sur l'œuvre. Observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle. *Repères*, 43, 77-102.
- DE CROIX, S. et LEDUR, D. (2016). *Nouvelles lectures en JEux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. Bruxelles, Belgique : FESeC ; Fonds social européen.
- DE CROIX, S. et SORIGNET-WASZAK, C. (2019). *Lectures analytiques : un enrôlement en 600 secondes ? Communication présentée au colloque « Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : quelles pratiques pour quels enjeux ? »*, Toulouse.
- FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 673-694.
- JORRO, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- JORRO, A. et CROCÉ-SPINELLI, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, 145-146, 125-140.
- LANGLADE, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73.
- LARRIVÉ, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères*, 51, 157-176.
- MARLAIR, S. et DUFAYS, J.-L. (2008). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5^e année du secondaire. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (p. 61-82). Bruxelles : De Boeck.
- REUTER, Y. (2001). Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 69-79). Paris : INRP.
- SAUVAIRE, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* (thèse de doctorat). Université Laval et Université de Toulouse Le Mirail. Récupéré sur le site de l'Université Laval : <<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/24045/1/29976.pdf>>.
- SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école. Du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.