



**Enseigner la lecture au primaire et
au secondaire :
quelles opérations de lecture, quels types
de textes et quels gestes professionnels ?
Retour sur 9 analyses collaboratives**

Morgane Libion
Université catholique de Louvain

Luc Mahieu
Université catholique de Louvain

Élodie Pénillon
Haute École Léonard de Vinci

Résumé

Le présent article vise à revenir sur les neuf séances d'analyse collaborative de pratiques d'enseignement de la lecture aux différents niveaux de la scolarité menées par le groupe de recherche français du CRIPEDIS (Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires) dirigé par Jean-Louis Dufays et rassemblant des chercheurs et enseignants de différentes institutions en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce travail vise à valider et affiner l'usage de trois grilles d'analyse (les gestes professionnels, les schèmes d'action et les opérations de lecture) en vue d'en faire des instruments d'(auto-)évaluation des pratiques à destination des formateurs et des enseignants. Ainsi, nous souhaitons observer dans quelle mesure il est possible d'en dégager d'une part une typologie des objectifs des leçons en termes d'opérations de lecture et de choix de texte, et d'autre part une distribution significative des gestes professionnels et didactiques, et des schèmes d'action transversaux mis en œuvre dans les différents cas de figure et selon les niveaux d'âge. Au terme de notre analyse, nous mettons en évidence une typologie des objectifs des leçons en termes d'opérations de lecture et de choix de texte, avec une progressivité de la compréhension vers l'interprétation et l'absence de l'appréciation. Concernant les gestes professionnels, des spécificités liées aux niveaux d'âge n'ont pu être observées au sein de notre corpus, ce qui indique peut-être qu'il existe une couverture généralisée des 21 gestes indépendamment des niveaux d'âge établissant alors le caractère curriculaire de la grille d'analyse.

Mots-clés : Didactique, lecture, analyse collaborative, gestes professionnels

Le présent article se base sur le travail réalisé dans le cadre du groupe de recherche en didactique du français au sein du CRIPEDIS (*Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires*) dirigé par Jean-Louis Dufays¹ et rassemblant des chercheurs et enseignants² de différentes institutions en Fédération Wallonie-Bruxelles. De 2019 à 2021, le travail de ce groupe a porté sur l'analyse «collaborative³» de pratiques d'enseignement de la lecture littéraire aux différents niveaux de la scolarité. Pour mener ce travail, un ou deux chercheurs se sont associés avec un enseignant et sont allés le filmer durant une séance consacrée à l'enseignement de la compréhension en lecture représentatif du quotidien de la classe. Ensuite, les membres du CRIPEDIS ont analysé ensemble, et autant que possible avec l'enseignant concerné, certains moments transcrits de la séance sur la base de trois grilles d'analyse (les gestes professionnels, les schèmes d'action transversaux et les opérations de lecture). Il s'agit ainsi de faire droit aux recommandations de Vinatier & Morrissette (2015) quant aux bénéfices de recherches non pas «sur», mais «avec» les professionnels, ancrés dans leur terrain, pour comprendre et conceptualiser leurs pratiques.

L'objectif est avant tout de mettre ces grilles d'analyse à l'épreuve et de rendre compte à travers elles de la diversité des pratiques enseignantes sans pour autant chercher à évaluer leurs effets d'apprentissage. L'analyse porte donc sur des extraits de leçons représentatifs sélectionnés par le chercheur. Ce travail vise à valider et affiner l'usage de ces outils en vue d'en faire des instruments d'(auto-)évaluation des pratiques à destination des formateurs et des enseignants. Dans ce cadre, le présent article vise à revenir sur les neuf séances d'analyse collaborative qui ont réuni notre équipe de 2019 à 2021 afin d'observer dans quelle mesure il est possible d'en dégager d'une part une typologie des objectifs des leçons en termes d'opérations de lecture et de choix de textes, et d'autre part une distribution significative des gestes professionnels et didactiques, ainsi que des schèmes d'action transversaux mis en œuvre dans les différents cas de figure et selon les années scolaires.

1. Repères théoriques

Afin de dresser le cadre théorique qui a guidé notre travail du CRIPEDIS-français, il est d'abord utile de présenter les trois grilles d'analyse utilisées lors de chaque analyse collaborative, à savoir celles qui concernent les opérations de lecture, les schèmes

1 Relecteur du présent article.

2 Issus de l'UCLouvain et des sections pédagogiques des hautes écoles HELHA, Galilée, HENALLUX et Vinci.

3 Par « analyse collaborative », nous entendons un travail réalisé collectivement lors duquel la parole de chacun, chercheur ou praticien, est prise en compte de manière égalitaire, considérant l'apport et l'expérience de chacun comme un éclairage particulier et se complétant.

d'action transversaux et les gestes professionnels ou didactiques. Pour répondre à notre question de recherche spécifique, nous avons adjoint à ces outils d'analyse la typologie établie par Catherine Tauveron (1999) sur le caractère plus ou moins résistant des textes ainsi qu'une classification du type d'activités proposées en classe.

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés à l'exploitation par les enseignants des *opérations de lecture*. La grille utilisée à ce propos différencie la compréhension, définie comme la saisie de sens explicites ou implicites ancrés dans les « droits du texte », l'interprétation, définie comme la convocation de sens seconds ou symboliques qui manifestent la polysémie du texte et les « droits du lecteur », et l'appréciation. Cette dernière opération (dont on verra qu'elle est la grande absente de notre corpus) peut se décliner sous le registre du jugement de goût ou du jugement de valeur, tout en s'appuyant sur une diversité de critères : la cognition (appréciation de la clarté attribuée au texte), la référence (appréciation du type de réalité), l'éthique (appréciation au niveau moral) ou l'esthétique (appréciation de la forme ou de la structure du texte) (Dumortier, 2006 ; Gabathuler, 2016 ; Dufays, 2019). À ces trois opérations essentielles, l'équipe CRIPEDIS-français a ajouté la catégorie d'apport culturel, c'est-à-dire tous les moments de transmission de savoirs qu'effectue l'enseignant à propos du contexte, de l'auteur, du genre littéraire, ou encore à propos des références culturelles présentes dans l'œuvre lue.

Une deuxième grille d'analyse nous a permis de relever *les schèmes d'action transversaux* (Goigoux & Vergnaud, 2005 ; Dufays, 2005) mis en place par les enseignants. Visant à appréhender le rythme des leçons ainsi qu'à interroger la distribution des gestes professionnels, cette typologie différencie les six modalités suivantes : énoncé de consignes, exposé magistral, cours dialogué, travail de groupe, travail individuel et intermédiaires.

Enfin, nous avons également comparé les *gestes professionnels ou didactiques* relevés dans les différentes leçons afin de pouvoir observer d'éventuelles tendances selon les niveaux de scolarité. S'inscrivant dans le modèle du « multi-agenda de l'enseignant » élaboré par Dominique Bucheton et Yves Soulé (Bucheton & Soulé, 2009 ; Bucheton, 2014), la grille d'analyse que nous avons retenue (tableau A) distingue 21 gestes professionnels ou didactiques déclinés dans le contexte particulier des activités de lecture. Elle a été réalisée et mise à l'épreuve par De Croix et Ledur (2019) dans le cadre de la recherche « Lire un album au début de l'enseignement secondaire ».

Tableau A. *Vingt-et-un gestes professionnels ou didactiques présents dans les séances de lecture et de débat interprétatif*

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. 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...)
	6. Orienter le travail vers une fin et maintenir l'orientation vers une fin (lors des débats interprétatifs, par exemple)
Des gestes d'étayage (accompagnement)	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 micro-syntaxiques) ou métalexical (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 »
	16. Mettre en partage les interprétations, pointer les convergences ou divergences interprétatives
Des gestes de tissage	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...

Le modèle insiste sur la multiplicité des préoccupations et des tâches conjointes que l'enseignant assume pour faire classe. Cinq grandes préoccupations se trouvent ainsi enchâssées : l'atmosphère, le pilotage ; le tissage ; l'étayage et les savoirs visés.

Les gestes de pilotage sont l'expression de deux préoccupations relatives à la gestion d'une part du temps et du rythme de la leçon, et d'autre part de l'espace. Cette dernière dimension couvre ainsi les déplacements de l'enseignant et des élèves, les gestes corporels, la maîtrise des artéfacts de base (manuels, tableaux, affichages, disposition des tables) ou encore la place des élèves.

Les gestes d'atmosphères sont quant à eux posés dans l'espace intersubjectif où s'organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun, ici la lecture d'un texte.

De leur côté, les gestes d'étayage représentent toutes les formes d'aide que l'enseignant s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans.

Les gestes de tissage permettent, enfin, de mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié & Laux, 2015).

En complément à ces outils d'analyse utilisés dans chaque séance d'analyse collaborative du CRIPEDIS, nous nous sommes intéressés au type d'activité développé par l'enseignant en lien avec l'objectif d'apprentissage visé. Le matériau textuel s'articulant en fonction de ces objectifs, nous avons ensuite utilisé la typologie développée par Catherine Tauveron (1999) pour rassembler en sous-ensembles signifiants les textes utilisés en classe, et ce en fonction de leur caractère plus ou moins « résistant ». En effet, pour travailler de manière efficace tant l'opération de compréhension que l'opération d'interprétation, Tauveron propose de différencier 1° les textes « réticents » posant des problèmes de compréhension, soit parce qu'ils conduisent délibérément sur de fausses pistes (par la rétention d'informations ou par des indices ambigus), soit parce qu'ils rendent difficile la compréhension immédiate (toutes les ressources de l'écriture littéraire pouvant ici être convoquées : points de vue contradictoires ou changeants, perturbation de l'ordre chronologique, récits enchâssés...); 2° les textes « proliférants », plus à même de susciter des conflits d'interprétation, ou dont la compréhension est révisée par l'interprétation de certains indices. Comme on le verra, la plupart des textes proposés dans les séances du corpus appartiennent à la première catégorie de ces textes résistants par la difficulté de compréhension immédiate qu'ils posent au lecteur.

2. Méthodologie

Nous avons compilé les comptes rendus de nos neuf analyses collaboratives⁴ afin de les faire signifier à la lumière d'un certain nombre de catégories que nous allons décrire ci-après. Cette première mise en forme dans différents tableaux de synthèse a permis de mettre en parallèle la place de ces catégories au sein des différents extraits de leçons observées pour, *in fine*, en faire ressortir les divergences et les convergences. Sur cette base, notre question de recherche est double : (1) pouvons-nous établir une typologie des objectifs de leçons en termes d'*opérations de lecture* et de *choix de textes* ? (2) Pouvons-nous observer une distribution significative des *gestes professionnels* et des *schèmes d'action transversaux* mis en œuvre dans les différents cas de figure et selon les années scolaires ?

Précisons que le biais de désirabilité sociale a pu amener les enseignants filmés à mettre en œuvre une activité peu représentative de leur pratique habituelle, comme le note Brigitte Louichon dans le cadre de la recherche *Un texte dans la classe* (2020).

Concrètement, en termes d'échantillon, nos analyses ont porté sur neuf séances filmées (entre 30 et 50 minutes) en classe entre mai 2019 et janvier 2021, qui ont chacune été menées par un enseignant différent. Sur les neuf enseignants, sept ont pris part à l'analyse collaborative organisée autour de leur séance. Ces enseignants, dont la plupart sont expérimentés, proviennent d'écoles aux profils variés tant sur le plan de l'indice socio-économique que du point de vue des zones géographiques. Il en est de même pour les niveaux scolaires. Le tableau B suivant reprend le nombre de séances observées et analysées selon les années scolaires et les tranches d'âge correspondantes.

Tableau B. Nombre de séances observées et analysées selon les années scolaires et les tranches d'âge correspondantes

Nombre de séances observées	Années scolaires	Âge des élèves
1	Deuxième primaire	7-8 ans
1	Troisième primaire	8-9 ans
1	Quatrième primaire	9-10 ans
1	Sixième primaire	11-12 ans
2	Première secondaire	12-13 ans
1	Deuxième secondaire	13-14 ans
2	Quatrième secondaire	15-16 ans

4 *A minima*, chaque compte rendu de ces séances d'analyse collaborative comportait le contexte de la séance, le déroulement global de l'activité, les supports utilisés et l'analyse, proprement dit, de la séance au regard des trois grilles utilisées. Cette dernière consistait en un relevé, pour chaque extrait sélectionné, des gestes professionnels, des schèmes d'action transversaux et des opérations de lecture.

3. Présentation des résultats

L'analyse de nos résultats nous a amenés à constater plusieurs points de convergence entre les séances des mêmes niveaux : le primaire, le secondaire inférieur (première et deuxième secondaire) et le secondaire supérieur (quatrième secondaire). En effet, les objectifs, le type d'activité et les opérations de lecture visées sont assez semblables en fonction des niveaux. Par conséquent, il nous semble pertinent de présenter les résultats en trois parties : les séances du primaire, celles du secondaire inférieur et celles du secondaire supérieur.

3.1. Les séances du primaire

Trois enseignantes sur les quatre du primaire ont une expertise particulière : l'une est maître de formation pratique dans la formation initiale des enseignants, une autre a suivi plusieurs formations continues à l'École supérieure de Pédagogie de Namur et la dernière participe à des recherches pilotes sur l'enseignement de la lecture. Ce constat nous amène à penser que les leçons filmées ne représentent sans doute pas une pratique courante de l'enseignement de la lecture au primaire.

Leurs séances portent toutes sur l'enseignement d'une stratégie de compréhension en lecture de façon explicite. Précisons que ce type d'activité s'inscrit dans l'une des recommandations fondées sur la preuve pour l'enseignement de la lecture (Shanahan *et al.*, 2010), qui est d'«enseigner aux élèves comment utiliser des stratégies de compréhension en lecture». Ces stratégies correspondent à l'explicitation et à la modélisation des démarches mentales qui sont mobilisées par un lecteur expert avant, pendant ou après la lecture d'un texte.

Différentes typologies, avec un nombre et une terminologie variables, existent pour ces stratégies de compréhension en lecture de façon explicite (Bianco, 2016 ; Cèbe & Goigoux, 2009 ; Godbout *et al.*, 2016). Lors des séances analysées dans notre corpus, les stratégies suivantes ont été travaillées :

Tableau C. Stratégies de lecture enseignées selon l'année scolaire de la séance observée

Stratégie de lecture enseignée (telle que formulée par l'enseignante)	Année scolaire de la séance observée
Se poser des questions durant sa lecture	P2
Activer ses connaissances préalables, établir des liens avec son expérience personnelle ou anticiper ce qui va se passer dans le texte	P3
Faire des inférences	P4-P6

Quant aux opérations de lecture, celle qui est dominante est la compréhension. Seule une enseignante aborde l'interprétation. Celle-ci vise à enseigner la stratégie « faire des inférences » en amenant les élèves de P4 à s'interroger sur les états mentaux des personnages.

«Je vais vous apprendre une stratégie qui va vous permettre d'inférer à partir des personnages. Et donc cette stratégie-là, c'est quelque part ce que pense et ce que pourrait dire un personnage. Alors, c'est très important de se mettre dans la peau d'un personnage parce que quand on se met dans la peau d'un personnage, ça nous permet de ressentir ce qu'il peut ressentir et ça nous permet de mieux comprendre l'histoire.» (Verbatim - séance P4)

En parallèle, nous n'observons que peu d'apport culturel et pas d'appréciation. Il est vrai que ces deux dernières opérations peuvent sembler moins correspondre à l'objectif d'enseignement d'une stratégie.

En ce qui concerne les textes choisis par les enseignants, nous retrouvons deux albums jeunesse et un texte illustré. Il s'agit en P2 d'*Un cochon chez les loups* de Frédéric Stehr, en P4 de *Yasuké* de Frédéric Marais, en P6 de *Première chasse* de Gérard Hubert-Richou. Le premier et le dernier texte peuvent être qualifiés de « réticents » car leur compréhension exige la réalisation d'inférences de la part du lecteur. Ces choix de type de texte correspondent bien à l'opération de lecture visée (la compréhension). Le deuxième texte, *Yasuké*, apparaît, quant à lui, comme « proliférant » car il autorise plusieurs interprétations et morales différentes. Comme les deux autres textes, celui-ci est en adéquation avec l'opération de lecture visée (l'interprétation).

En P3, l'enseignante qui base son enseignement sur un manuel (*Azimuts Lecture 3* de Boeckeaerts, Lambillotte, Melis et Rinaldo chez Plantyn) utilise différents extraits (une première et une quatrième de couverture, une photo, etc.) et non une œuvre complète. Ces extraits ne semblent pas entrer dans la typologie de Tauveron (1999). Notons qu'il s'agit de la seule enseignante de notre échantillon qui n'a pas d'expertise particulière.

Dans les extraits des séances analysées, nous observons presque chaque fois les mêmes schèmes d'organisation transversale : le cours dialogué et le travail de groupe. Le cours dialogué comprend généralement une partie magistrale pour l'enseignement explicite de la stratégie, mais celle-ci est moins longue que la partie dialoguée. Chez l'enseignante de P2, cependant, cette partie magistrale n'est pas présente. Cela s'explique par le fait qu'il s'agit d'une mise en pratique ou non d'une découverte d'une stratégie de lecture.

«Alors on est occupé à la lecture. On va continuer à travailler sur le livre. [...] à deux, vous allez devoir refaire la scène du livre. On a déjà fait cette activité, seulement c'était moi qui racontais un passage. Maintenant, c'est à vous de le lire.» (Verbatim - séance P2)

Terminons avec les gestes professionnels. À l'exception de celui qui vise le tissage intertextuel, tous les autres gestes sont mis en œuvre au moins une fois dans chaque séance du primaire.

3.2. Les séances du secondaire inférieur

Les trois séances filmées dans le secondaire inférieur portent sur une activité de type « dévoilement progressif ». Ce dispositif d'apprentissage consiste à lire des textes avec les élèves en révélant le contenu par étapes successives. Ce concept, cité pour la première fois par Annette Béguin en 1982, a ensuite été développé et précisé par Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur dans *Pour une lecture littéraire* (1996/2015). Les auteurs précisent que le travail par dévoilement progressif requiert un texte suffisamment court pour être traité en une ou deux heures de cours, qui soit doté d'un contenu énigmatique pour susciter la curiosité des élèves et qui contienne une « chute », c'est-à-dire une fin qui surprend le lecteur et l'amène à reconsidérer ce qu'il croyait avoir compris. Après la lecture de chaque morceau du texte, l'enseignant interroge les élèves et les met dans une posture réflexive dans le but de favoriser la compréhension.

«Donc elle veut exactement la moitié de ses biens, d'accord. Alors, on va répondre à la question : quel est l'enjeu de la discussion des deux personnages ?»
(Verbatim - séance S2)

Les caractéristiques de cette activité spécifique, à savoir le dévoilement progressif, influencent probablement les critères d'analyse suivants.

En ce qui concerne la typologie des récits choisis, les enseignantes ont opté pour une exploitation de textes réticents. De fait, *Cauchemar en jaune* (2001) et *Vaudou* (1958) de Fredric Brown et *Cœur de lion* de Robert Boudet (1997) sont trois textes qui conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée. L'auteur induit le lecteur vers de fausses pistes qui donnent à son récit un caractère réticent (Tauveron, 1999).

Suite à l'analyse des séances collaboratives, il ressort que les trois enseignantes ayant proposé une activité de dévoilement progressif avaient un objectif d'apprentissage commun, celui de mettre leurs élèves en recherche d'indices pour combler l'implicite du texte. Ainsi, l'opération de lecture qui a été principalement mise en avant dans les trois séances du secondaire inférieur est celle de la compréhension, même si quelques questions relèvent de l'interprétation. Dans les trois cas, les enseignantes n'ont fait référence que très faiblement à des apports culturels, mais il est vrai que les textes choisis ne nécessitent pas d'apport culturel pour être compris selon l'équipe CRIPEDIS. En ce qui concerne l'appréciation, elle a été abordée dans deux séances sur les trois par des questions du type « *Est-ce que ça vous a plu ?* », mais cela n'était pas une finalité en soi selon les enseignants. Le fait de favoriser la compréhension

semble cohérent avec l'objectif d'apprentissage qu'elles ciblaient à travers leurs leçons.

Par ailleurs, en ce qui concerne les schèmes d'action mis en place par les enseignantes, l'analyse des extraits filmés nous a permis de constater que l'alternance entre des moments de lecture individuelle et des moments de cours dialogué était une modalité privilégiée dans le dispositif de dévoilement progressif.

Enfin, les quatre catégories de gestes professionnels sont représentées au sein des trois séances d'apprentissage analysées. Tout au long des échanges, les gestes d'atmosphère, de pilotage et d'étayage installent les conditions favorables d'un vrai débat et favorisent la construction collective du sens. Les enseignantes ont également posé des gestes de tissage qui invitent les élèves à mettre en relation des éléments du texte, comme ici, l'identification du personnage principal :

« *C'est Cœur de Lion. Voilà, et on est toujours en train de se demander, finalement, qui est Cœur de Lion, mais voilà, Cœur de Lion est quand même le héros de ces victimes-là. Oui ?* » (Verbatim - séance S1)

Cette mise en lien d'éléments amène vers la compréhension globale du texte, objectif que les enseignantes se sont fixé en début de leçon. Toutefois, notons que le geste de tissage intertextuel n'est pas présent dans les trois séances d'apprentissage analysées.

3.3. Les séances du secondaire supérieur

Les deux séances observées en quatrième année du secondaire requièrent une prudence méthodologique particulière dans leur analyse. En effet, malgré l'exploitation d'un texte commun, ces deux leçons s'avèrent très différentes, tant au niveau de l'activité développée, et, partant, des schèmes d'action observables, qu'en ce qui concerne le profil des enseignantes : l'une est jeune dans la fonction, tandis que l'autre est expérimentée et par ailleurs auteure de plusieurs romans.

Les activités proposées à partir de la lecture de la nouvelle *J'ai soif d'innocence* de Romain Gary (réalisée en amont par les élèves) sont en effet de nature fort différente : l'enseignante débutante a opté pour une mise en commun rapide en début de leçon, étape préalable à une activité d'écriture, là où l'enseignante expérimentée a proposé une analyse collective en exploitant les résultats d'un questionnaire complété auparavant par les élèves. Le travail de la nouvelle apparaît donc pour la première comme une étape de compréhension avant l'activité centrale, tandis que, pour la seconde, l'analyse représente l'objectif même de la séance (« *comprendre l'idée de la chute en retrouvant les éléments du texte qui pouvaient permettre de l'appréhender* », enseignante de S4).

Le texte utilisé, au-delà de son caractère réticent (entre autres induit par les difficultés intertextuelles, le point de vue interne, le narrateur non fiable et la focalisation restreinte), permet en effet un travail interprétatif intéressant face à la prolifération

des sens possibles et des «morales» à retirer de ce court récit. Il s'agit ainsi d'adopter une lecture plus distanciée pour percevoir toute l'ironie que Romain Gary distille dans ses motifs (don, innocence, duperie...) et dans cette déclinaison du stéréotype de l'arroseur arrosé. Cet aspect proliférant, on le verra, a d'ailleurs été exploité dans une des séances observées.

Enseignante (ENS) : «*Et voilà, maintenant la fin est intéressante, parce que voilà, finalement, c'est peut-être la question qu'on vous a posée, qu'est-ce qu'on retire comme leçon de ce texte ? Oui, Thomas ?*»

Élève A : «*Que Taratonga, au final, connaît la valeur de l'argent, et qu'elle en profite aussi et que même dans les plus petits recoins de la terre, on connaît la valeur de l'argent.*»

ENS : «*Donc celui qui dit qu'il va se retirer sur une île où il sera tout seul...*»

Élève B : «*On n'est innocent nulle part au final.*»

ENS : «*On n'est innocent nulle part au final, oui... euh Alexis ?*»

Élève C : «*L'habit ne fait pas le moine. C'est pas parce qu'on vit dans une petite île où tout paraît paradisiaque où on croit voir toutes les qualités qu'on aimerait découvrir que là-bas on ne va pas se faire piéger dans le monde, dans la société...*»

(Verbatim - séance S4)

Si se retrouvent observées les trois opérations de lecture de compréhension, d'interprétation et d'apport culturel dans les deux séances, l'appréciation de l'œuvre n'est sollicitée qu'indirectement dans une des deux séances et par le seul moyen du questionnaire préalable qui interroge les élèves sur leur lecture, ainsi que dans une question posée en fin de séance :

ENS : «**Comme il nous reste un tout petit peu de temps, je voudrais juste savoir quel est votre avis sur ce texte. Vous aimez bien ? oui ?**»

Élève A : «*Oui ça va.*»

Élève B : «*Au début c'était... euh enfin je ne trouvais rien de spécial, mais maintenant qu'on le relit, c'est sûr que... il est travaillé, il est... c'est très intelligent !*»

ENS : «*Comme ça vous vous rendez compte, c'est très intéressant. Un texte est écrit pour raconter une histoire, l'histoire, on l'a tous comprise, mais un texte aussi est construit en fonction des buts que se fixe quelque part l'auteur, et donc les mots qui construisent le texte servent à ... comment dire ? au but du texte.*»

(Verbatim - séance S4)

Les schèmes d'action observés sont ainsi principalement le cours dialogué et l'exposé magistral. La leçon proposant une activité d'écriture se marque néanmoins par un temps de travail individuel.

La distribution des gestes professionnels s'étend sur les quatre catégories, mais il est intéressant de noter qu'à la différence des autres, ces deux séances en quatrième secondaire ne comportent pas de lecture de l'œuvre en classe. En conséquence, on n'y trouve pas de gestes spécifiques visant à lancer ou à accompagner la lecture. Sans

doute faut-il voir là une conséquence logique de la longueur du texte et/ou du fait que, à ce niveau de la scolarité, la compétence de lecture autonome est supposée acquise ? Par ailleurs, on remarque l'absence du geste d'étayage n° 14 relatif aux pauses métasyntactiques ou métalexicales.

4. Discussions des résultats

Au terme de cette présentation succincte, on peut constater qu'une certaine typologie des objectifs de leçons en termes d'opérations de lecture et de choix de textes a pu se faire jour. Mais qu'en est-il de l'autre pan de notre questionnement initial, qui concernait la distribution des gestes professionnels dans les différents cas de figure et selon les niveaux d'âge ? Dans la suite de cet article, nous proposons quelques éléments de réponse en deux temps.

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'aspect fragmentaire de nos analyses collaboratives (extraits sélectionnés par les chercheurs) doit inviter à la prudence dans la discussion des résultats présentés.

4.1. Une progressivité selon l'âge : de la compréhension vers l'interprétation. Une appréciation absente...

Pour ce qui est de la première partie de notre question de recherche, nous pouvons constater une progressivité dans les opérations de lecture mobilisées dans les classes, et, corrélativement, une évolution des textes proposés.

Au primaire est essentiellement travaillée la compréhension sur la base de textes pouvant être qualifiés de réticents, selon la typologie de Tauveron. Objectif de ces leçons, le travail sur les résistances du texte s'effectue spécifiquement au travers d'enseignement explicite de stratégies faisant peu ou prou référence aux différentes difficultés que peuvent poser de tels textes réticents (inférences nécessaires, identification du narrateur...). Il est intéressant de noter que travailler sur des stratégies explicites de lecture résonne comme la concrétisation de différentes recherches didactiques recommandant cette approche (entre autres celles de Bianco, 2016 ; Cèbe & Goigoux, 2009 ; Falardeau & Gagné, 2012 ; Falardeau, Guay & Valois, 2014 ; Godbout *et al.*, 2016). Par ailleurs, les enseignantes primaires ont toutes proposé un travail du matériau textuel purement linguistique avec un accompagnement d'illustrations soutenant ou, éventuellement, complexifiant la démarche de compréhension.

Ce paratexte illustratif disparaît dans les récits exploités dans les séances observées au secondaire inférieur, mais la compréhension reste l'opération centrale à ce niveau. Le choix de l'activité du dévoilement progressif (parce qu'elle est devenue canonique ?) est particulièrement adapté à cet objectif. Les capacités d'interprétation

des élèves sont néanmoins mobilisées au travers de quelques questions sur des textes dont la résistance et la longueur sont plus développées.

Ce n'est que dans les séances observées en quatrième secondaire que s'ajoutent de manière plus significative les opérations d'interprétation et d'apport culturel, lorsque le travail porte sur un texte encore plus réticent et davantage proliférant.

Cette progressivité et l'absence quasi systématique de l'appréciation que nous observons semblent s'inscrire dans des tendances signalées par d'autres recherches : si le début de la scolarité voit les enseignants mobiliser plus la compréhension, au fur et à mesure, ils sollicitent les capacités d'interprétation de leurs élèves. À tous niveaux, néanmoins, les jeunes sont peu invités à faire part de leur appréciation (Schneuwly & Ronveaux, 2018 ; Dufays, Brunel, Capt & Fontanieu, 2020).

Ces constats qui ont déjà été posés dans plusieurs recherches sont à la fois cohérents et problématiques. Ils sont cohérents si l'on s'inscrit dans une optique où le travail de la compréhension est suivi par celui de l'interprétation (Vandendorpe, 1992, cité par Falardeau, 2003). En même temps, si l'on considère que ces deux opérations de lectures agissent en concomitance, l'une puisant dans les signes produits par l'autre, la progressivité observée est problématique. Plusieurs auteurs (Falardeau, 2003 ; Tauveron, 1999) appuient cette approche qui se caractérise par une relation dynamique entre la compréhension et l'interprétation. Ils recommandent de les enseigner dès l'entrée dans l'apprentissage de l'écrit afin de pouvoir développer chez les élèves une lecture littéraire entendue comme un va-et-vient dialectique, oscillant entre lecture subjective et lecture distanciée.

Une difficulté émise par Louichon (2020) pour la mise en œuvre de ces préconisations est la différence de formation entre les enseignants du primaire et du secondaire. En France, la promotion de la littérature et de la lecture littéraire lors de la réforme du cycle 3 semble permettre de progressivement dépasser cet obstacle. De la même manière, en Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence et de la réécriture des programmes, la notion de culture littéraire est désormais introduite dès le début du primaire ainsi que l'opération d'appréciation. Il s'agit d'un premier pas qui semble indispensable si on veut articuler davantage l'interprétation et la compréhension et considérer l'appréciation comme une compétence à part entière.

4.2. Une distribution signifiante des gestes professionnels ou didactiques mis en œuvre dans les différents cas de figure et selon les niveaux d'âge ?

Notre deuxième question de recherche interroge la distribution des gestes professionnels ou didactiques. Sur ce point, nos analyses nous conduisent à constater qu'aucune distribution particulière des gestes professionnels ne se différencie selon les niveaux d'âge. En effet, tant en primaire que dans le secondaire inférieur ou qu'au

secondaire supérieur, les quatre catégories de gestes professionnels ou didactiques sont représentées au sein des séances d'apprentissages analysées, quel que soit le type d'activité proposé (enseignement d'une stratégie, dévoilement progressif, analyse collective), les objectifs d'apprentissage visés par les enseignants, les opérations de lecture en jeu, ou encore les schèmes d'action mis en œuvre. Ainsi, de façon transversale, les gestes d'atmosphère créent un climat de sécurité et de disponibilité au texte. Les gestes de pilotage installent, quant à eux, les conditions pour déployer les compétences des élèves en compréhension. Ces gestes mettent en activité et orientent le travail vers une fin. 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. Enfin, les gestes de tissage apparaissent nécessaires à l'intégration des apports dans une signification jugée recevable, partagée par la communauté des lecteurs et stabilisée (De Croix & Ledur, 2019).

Cette difficulté à repérer des convergences signifiantes entre les niveaux scolaires et les gestes professionnels résonne avec les conclusions de l'équipe de Brigitte Louichon (2020) au terme de la recherche *Un texte dans la classe* qui s'est intéressée aux pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France, au travers d'un dispositif de recherche ambitieux (19 leçons observées dans leur intégralité, entretiens systématiques d'autoconfrontation...).

Cela dit, même si la majorité des gestes professionnels sont représentés au travers des différentes séances analysées, nous observons quelques absences qui peuvent être mises en évidence selon les niveaux d'âge. Ainsi, dans le primaire et dans le secondaire inférieur, les gestes de tissage intertextuel semblent peu présents. Cette absence peut-elle s'expliquer par le fait que ces élèves sont en train de se construire leur capital culturel ? Or, les liens intertextuels posés par l'enseignant pourraient participer à la construction de références culturelles. Cependant, nos données sont trop restreintes pour nous permettre de généraliser cette observation, qui tient peut-être à des singularités propres aux quelques enseignants que nous avons observés. Le nouveau référentiel « Socles » de la Fédération Wallonie-Bruxelles invite néanmoins les enseignants à construire le bagage culturel des élèves dès le plus jeune âge. Or, comme on l'a vu, l'opération de lecture « apport culturel » est le parent pauvre de notre corpus.

Par ailleurs, nous relevons également l'absence d'un geste professionnel d'étayage dans les deux séances du secondaire supérieur – proposer des pauses métasyntaxiques ou métalexicales. Ce constat corrobore également ceux de la recherche *Un texte dans la classe* (Louichon, 2020) qui a noté que le recours aux faits de langue (y compris l'explicitation des « mots difficiles ») n'apparaît pas comme un élément incontournable de la séance de littérature.

En ce qui concerne les schèmes d'action, on constate également une divergence entre les niveaux d'âge, bien que le cours dialogué semble être une modalité constante dans les trois niveaux. En primaire, le travail de groupe et en atelier est plus prégnant qu'au secondaire. Les enseignants du secondaire inférieur sont plus enclins à alterner des moments de lecture individuelle avec des moments de cours dialogués. L'exposé magistral est, quant à lui, plus représenté dans le secondaire supérieur. Nous posons l'hypothèse que ces constats pourraient être liés à la formation initiale, qui diffère selon les trois niveaux d'enseignement.

En guise de conclusion, notre analyse nous permet de mettre en évidence une typologie des objectifs des leçons en termes d'opérations de lecture et de choix de textes, avec une progressivité de la compréhension vers l'interprétation et l'absence de l'appréciation. Concernant les gestes professionnels, des spécificités liées aux niveaux d'âge n'ont pu être observées au sein de notre corpus sur la base de la méthodologie utilisée et du matériel disponible. Cela indique peut-être qu'il existe une couverture généralisée des 21 gestes indépendamment des niveaux d'âge établissant alors le caractère curriculaire de la grille d'analyse. Pour compléter, voici la synthèse des données pour les opérations de lecture et les schèmes d'action observés, les gestes professionnels absents et le type de textes utilisé selon les niveaux d'âge (Tableau D).

Tableau D. Synthèse des données pour les opérations de lecture et les schèmes d'action observés, les gestes professionnels absents et le type de textes utilisé selon les niveaux d'âge

	Opérations de lecture	Schèmes d'actions	Gestes professionnels absents	Type de textes
Primaire	Compréhension	Cours dialogué et travail de groupe	Geste de tissage intertextuel	2 textes « réticents » 1 texte « proliférant » Extraits de texte
Secondaire inférieur	Compréhension Interprétation	Cours dialogué et travail individuel	Geste de tissage intertextuel	Textes « réticents »

Secondaire supérieur	Compréhension	Cours dialogué et exposé magistral	Gestes visant à lancer ou à accompagner la lecture du texte	Texte « réticent » et « proliférant »
	Interprétation			
	Apport culturel			

Finalement, la grille d'observation des quatre opérations de lecture nous semble pertinente pour interroger les pratiques enseignantes. Il s'agirait néanmoins de dépasser le constat réalisé dans cet article et dans d'autres recherches afin de réfléchir aux actions possibles pour introduire une initiation à la lecture littéraire dès les premières années du primaire et ainsi favoriser les opérations d'interprétation et d'appréciation dans les pratiques de classe.

De la même façon, en ce qui concerne les gestes professionnels, nous faisons l'hypothèse que leur analyse pourrait davantage être articulée à celle des opérations de lecture afin de permettre une (auto-)évaluation des enseignants et futurs enseignants dans leurs pratiques. C'est ce que certains retours des praticiens impliqués dans les séances d'analyse collaborative menées au sein du CRIPEDIS semblent indiquer. L'adoption d'une posture réflexive via l'appropriation de cette grille les amène à se montrer plus sensibles à une mobilisation plus variée des gestes professionnels, adaptée à leurs objectifs pédagogiques, pour travailler la lecture. Pour la suite, ces quelques résultats invitent à s'interroger sur les possibilités de diffusion et d'accompagnement à l'utilisation de ces grilles par les enseignants. Tout l'enjeu de nos travaux futurs serait ainsi de relier plus encore cette recherche collaborative aux besoins qui se manifestent sur le terrain des classes.

Références

Littérature scientifique

- Bianco, M. (2016). *La compréhension en lecture : pourquoi et comment l'enseigner ?* Saint-Martin d'Hères, Université Grenoble Alpes.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Coll. Forum Éducation Culture. Paris, Retz.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations

- enchâssées. *Éducation et didactique* 3(3), 29-38. doi : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cèbe, S. & Goïgoux, R. (2009). *Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris, Retz.
- Daunay, B. & Dufays, J.-L. (Éds) (2014). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. Coll. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles, De Boeck.
- De Croix, S. & Ledur, D. (2019). 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 pour faire parler de l'œuvre. *Repères* 59, 191-208. doi : <https://doi.org/10.4000/reperes.2116>
- Dufays, J.-L. (2005). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages. *La Lettre de l'AIRDF* 36, 10-14. doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1640>
- Dufays, J.-L. (2019). Comment évalue-t-on les textes littéraires ? *Recherches & travaux* 94.
- Dufays, J.-L., Brunel, M., Capt, V. & Fontanieu, V. (2020). (Faire) lire une même nouvelle à 9, 12 et 15 ans : quelles opérations de lecture et quels gestes didactiques ? Une étude internationale sur 44 classes. *Caractères* 62, 22-43. URL : https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/62/C_62_art2.pdf
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, De Boeck (3^e éd. actualisée; 1^{re} éd. 1996).
- Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères* 34(1), 185-214. doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2006.2736>
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation* 29(3), 673-694. doi : <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Falardeau, É. & Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux* 83, 91-120.
- Falardeau, É., Guay, F. & Valois, P. (2014). L'impact d'un enseignement explicite des stratégies de lecture et de l'autorégulation sur les capacités d'élèves du secondaire. In B. Daunay & J.-L. Dufays (Éds), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. Coll. Perspectives en éducation & formation (pp. 139-156). Bruxelles, De Boeck.

- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature : la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Godbout, M.-J., Turcotte, C. & Giguère, M.-H. (2016). *8 stratégies pour enseigner les textes courants, guide pédagogique*. Montréal, UQAM.
- Goigoux, R. & Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. *La Lettre de l'AIRDF* 36, 7-10. Doi: <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1639>
- Louichon, B. (Éds) (2020). *Un texte dans la classe*. Bern, Peter Lang.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui* 1(1), 65-77. Doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Schneuwly, B. & Ronveaux, C. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation : Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles, Peter Lang. Doi: <https://doi.org/10.3726/b14933>
- 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. 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. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères* 19, 9-38. Doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives, *Carrefours de l'éducation* 39(1), 137-170. Doi : <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>

Textes utilisés en classe

- Boudet, R. (1997). *Cœur de lion*. In M. Descotes & J. Jordy (Éds). *Bonnes nouvelles*. Paris, Bertrand Lacoste.
- Brown, Fr. (2001). *Cauchemar en jaune*. In *Fantômes et farfafouilles*. Traduit de l'anglais par J. Sendy et révisé par Th. Day. Coll. Folio SF 79. Paris, Gallimard.
- (1964). *Vaudou*. In *Lune de miel en enfer*. Traduction de J. Sendy. Coll. Présence du futur, 75. Paris, Denoël, 1964 (éd. orig. 1958).

- Gary, R. (2012). *J'ai soif d'innocence*. In *J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute*. Coll. Les Contemporains classiques de demain. Paris, Larousse.
- Hubert-Richou, G. (2002). *Première chasse*, illustrations M. Vautier, *Tremplin* n° 29B, Averbode.
- Marais, F. (2015). *Yasuké*. Montreuil, Les Fourmis rouges.
- Stehr, F. (2006). *Un cochon chez les loups*. Coll. Lutin Poche. Paris, École des loisirs.