

Du journal de lecture, écrit de travail personnel, à l'échange autour des textes : quels usages didactiques pour favoriser le développement des lecteurs en difficulté au début du secondaire ?

Séverine De Croix

Haute Ecole Léonard de Vinci – ENCBW et Université catholique de Louvain

Cette contribution est issue d'une recherche doctorale qui a porté sur la compréhension et l'accompagnement d'élèves en difficulté de lecture au début du secondaire (De Croix, 2010). Cette recherche s'est donné pour objectif de suivre, sur deux années scolaires, un même groupe d'élèves identifiés en difficulté de lecture au début du secondaire afin de diagnostiquer les difficultés rencontrées, de mieux cerner le rapport à la lecture de ces jeunes et d'étudier les effets de dispositifs donnés sur un moyen terme. Les travaux dont il va être question s'appuient ainsi sur une recherche-action (1) centrée sur la lecture littéraire comme voie possible de réconciliation des élèves réputés faibles lecteurs avec la lecture et (2) fondée sur deux axes d'intervention prioritaires : le développement de la compréhension et de l'interprétation d'une part, celui de la métacognition d'autre part. Cet article aborde l'expérience de la première « lecture longue » du programme, proposée dans un dispositif alliant écrit de travail personnel (au sein d'un journal de lecture) et échanges autour du texte. Il vise à appréhender la façon dont les élèves construisent le sens d'un récit long et font évoluer leurs interprétations, mais aussi à cerner, relativement à cette compréhension/interprétation, l'impact éventuel du journal de lecture – conçu comme un écrit réflexif personnel et continu – et des interactions avec les pairs. L'hypothèse est posée que le journal de lecture favorise le développement des lecteurs en difficulté parce qu'il mobilise les mécanismes les plus fins de la lecture et fait entrer dans une réflexion métacognitive, mais qu'il n'est une réponse adéquate pour ces lecteurs qu'à certaines conditions, relatives notamment au type de guidage et au format de la tâche ainsi qu'à sa combinaison avec d'autres modes d'accompagnement.

1. Le dispositif en quelques mots

1.1. A propos du choix du texte

L'aventure d'une lecture longue représentait un véritable défi pour la plupart des élèves des trois classes partenaires. Le roman sélectionné en équipe, *Schéma brisé*¹, paraît susceptible de retenir l'attention des jeunes lecteurs par le genre du récit à suspense, par les personnages (qui demeurent intrigants jusqu'au bout) et par le choix d'un univers de référence proche de celui des jeunes (une école, ses modes de fonctionnement, ses « rituels »). En outre, sa brièveté en permet une éventuelle oralisation en classe et sa construction résistante suscite le débat interprétatif et se prête bien à la pratique du journal de lecture.

Ce roman se caractérise par une entrée *in media res*. « Changez la note, madame Terrault, dit-il. Sinon, nous vous tuons. » Cette menace proférée avec un calme froid par Heath et Kathie Eaton, des jumeaux en début de collège, laisse Emily, leur professeur de sciences sociales, absolument effrayée. Les jumeaux n'hésitent pas à tirer profit de la faiblesse d'Emily, à peine remise d'une dépression nerveuse, pour obtenir la modification d'une mauvaise note indésirable. Pourtant, la psychologue de l'établissement, à qui Emily rapporte l'incident le lendemain, semble ne pas la croire : les jumeaux se sont plaints de l'attitude injuste et inexplicable du professeur à leur égard... Harcèlement d'un professeur ou persécution de deux élèves ; menaces réelles ou

¹ CHESBRO, G. (2004) : *Schéma brisé*, Paris, Syros jeunesse (Rat noir).

issues de l'imagination délirante d'une enseignante dépressive? La narration à la 3^e personne tient la balance égale entre ces interprétations et entretient la tension de ce récit à suspense : c'est principalement à cette posture de va-et-vient entre plusieurs hypothèses qui coexistent jusqu'au bout de la nouvelle que le récit doit son appartenance à la catégorie des textes proliférants. Plusieurs procédés le rendent également réticent : de nombreuses informations éparses doivent être reliées ; d'autres sont à inférer ; le portrait des personnages se construit par bribes, pas à pas, de telle sorte que le lecteur ne sait pas vraiment à quoi s'en tenir à leur sujet (l'auteur pratique de ce point de vue la rétention d'informations).

1.2. *A propos du dispositif*

Le dispositif s'étalera sur quinze périodes de cours et alternera lecture individuelle et collective autour des grandes étapes suivantes :

- observation du paratexte (titre du roman, résumé de présentation et extrait du catalogue de la collection « Rat Noir » au sein de laquelle le récit est publié), expression individuelle des premières impressions dans un journal de lecture individuel et bilan collectif des indices et premières hypothèses ;
- découverte de l'incipit, retour sur les premières hypothèses au sein du journal de lecture, analyse du décor (espace-temps) et du personnage principal ;
- expression des impressions de lecture et pointage des difficultés rencontrées au sein du journal, formulation par les élèves de questions qu'ils se posent sur le roman et recherche collective de réponses, retour individuel au journal de lecture pour dresser un bilan personnel de la discussion (passage du « nous » au « je »), amorce d'un tableau de caractérisation des personnages en distinguant les certitudes des incertitudes (chapitre 1) ;
- tâche individuelle de commentaire des réactions des deux nouveaux personnages introduits aux chapitres 2 et 3, lesquels présentent deux lectures différentes des faits et renforcent l'ambivalence ; au sein du journal, dialogue de l'élève avec l'enseignante, qui formule des relances, pose des questions pour amener l'élève à aller plus loin dans son raisonnement, à revenir au texte pour vérifier, prélever d'autres indices... ;
- amplification du tableau de caractérisation des personnages et discussion collective sur les effets que l'auteur semble vouloir produire sur le lecteur (chapitre 4) ;
- tâche individuelle de titrage des différents chapitres lus (reformulation interprétative) et de justification des propositions ;
- expression individuelle d'hypothèses sur l'évolution du récit (chapitre 5) ;
- élaboration d'un scénario de fin possible fondé sur des indices textuels, mise en commun et discussion (première partie du chapitre 6) ;
- dans le journal de lecture, expression des réactions suite à la découverte de la fin du roman et reformulation personnelle de la fin (qui nécessite une inférence globale) ; réflexion en sous-groupe sur les procédés narratifs qui suscitent une tension dramatique forte ; proposition de titre pour le sixième et dernier chapitre et établissement d'une table des matières commentée à visée d'aide-mémoire (utile pour retracer aisément le fil de tout le roman, y rechercher rapidement une information ou un passage...) ;
- tâche finale individuelle d'élaboration d'une présentation du roman pour le catalogue des Editions Syros.

Comme on le voit, dans ce cas de figure, le journal de lecture est pratiqué en salle de classe au départ de paliers dans la découverte du récit établis à l'avance. L'accompagnement de proximité semblait a priori préférable au scénario de gestion autonome du journal, s'agissant d'élèves en difficulté de lecture et d'un récit résistant. Pourtant, le journal de lecture demeure une forme d'écrit relativement libre, générant une variété de postures de lecture et d'écriture. Il intègre une diversité d'écrits de travail, accompagnés de consignes souples afin de ne pas saturer la mobilisation cognitive des élèves.

2. Traitement des données

2.1. Analyse des journaux de lecture de quelques-uns des élèves suivis

De manière générale, le dispositif du journal de lecture s'articule tout d'abord autour de deux fonctions de cet écrit réflexif : soutenir la compréhension et préparer les échanges entre pairs, d'une part, et intégrer les apports des échanges pour faire évoluer la compréhension/interprétation, d'autre part. Comme d'autres écrits de travail, le journal de lecture est pour l'élève une occasion « d'exprimer sa réception singulière » et une aide pour « penser sa lecture » : Catherine Tauveron associe à ces effets bénéfiques deux autres fonctions – réassurance et clarification pour soi (2005 : 77). Mais le journal apparaît aussi, tant pour l'élève que pour le groupe, comme « la trace du cheminement du sens et du débat collectif » : il assume ainsi une « fonction de mémoire » essentielle du point de vue de l'apprentissage des opérations de lecture (Tauveron, 2005 : 77).

Marwane se caractérise, en tout début de séquence, par une tendance à la surinterprétation au départ de fragments isolés du récit – ce que Cèbe et Goigoux nomment « la compréhension en îlots » (Goigoux, 2002 ; Cèbe et Goigoux, 2007 et 2009) : l'expression, qui figure dans l'incipit de *Schéma brisé*, « lorsque ses vieux démons revenaient à la surface sans prévenir » est non seulement interprétée de façon erronée, mais elle débouche de surcroît sur un scénario interprétatif déviant à un niveau global : *ça parle de meurtre, pour moi la suite sera que la fille deviendra le serpent parce que le démon est en elle, que ça se passe dans une école, que peut-être les démons sont descendus pour lui donner un don de se transformer*. Il se produit ainsi, pour plusieurs élèves, un effet de « brouillage » dès la première étape de travail : la présentation de la couverture de l'ouvrage de Chesbro, laquelle se rapporte à la première des deux nouvelles publiées dans le volume, « Le serpent dans la tour », génère des prédictions erronées parce que les élèves ne perçoivent ni ne conçoivent qu'un livre puisse contenir deux romans et n'illustrer que l'un des deux en couverture (en l'occurrence, l'illustration comporte un serpent à l'avant-plan). Les enseignantes auront beau attirer l'attention sur le résumé de 4^e de couverture, éclairant de ce point de vue, rien n'y fera. De nombreux élèves tenteront d'intégrer un serpent dans leurs hypothèses de lecture ou continueront de croire que les deux histoires finiront par être reliées. La compréhension en îlots évoquée précédemment est manifeste dans les titres de la table des matières : les titres que Marwane propose sont conçus au départ d'informations secondaires, anecdotiques – *Chapitre 1 : « Le démon qui apparaît » (parce qu'il y a des démons qui viennent en elle), chapitre 2 : « Emily la séduisante » (parce qu'il y a écrit que les hommes pourraient la juger séduisante)*... Marwane procède en prélevant un indice isolé dans chacun des chapitres déjà lus. Résultat : les titres attribués manifestent une compréhension fragmentaire, partielle, parfois « juste » à un niveau ponctuel, mais toujours en décalage avec la compréhension globale vers laquelle le récit conduit le lecteur (même en cours de lecture).

A plusieurs reprises, le journal de **Jérémy** manifeste que ce lecteur a tendance à en référer plus aux autres qu'au texte pour déterminer la véracité d'une information ou la plausibilité d'une hypothèse : *C'est vrai parce que les autres disent la même chose*, justifie-t-il en réponse à son enseignante qui lui demande s'il est certain de telle ou telle information. Chez **Ibrahim**, on perçoit de

nombreux signes d'implication et d'appréciation positive, cela dès le début du roman : *ça met beaucoup de suspense ; j'ai envie de connaître la fin*. Les strates de compréhension successives sont manifestes dans le journal de ce lecteur : il revient sur ses premières hypothèses pour les valider, les infirmer, les modifier. Je relève aussi plusieurs relances de l'enseignante pour amener Ibrahim à développer son raisonnement de façon plus approfondie ou à interroger les lieux d'indétermination du texte non encore pris en compte. Ibrahim réagit positivement à ces sollicitations qui font progresser sa compréhension. La table des matières qu'il propose au final comporte des titres qui, dans leur formulation, se centrent prioritairement sur les personnages successifs (« *La menace des deux enfants* », « *La rencontre avec la psychologue* », « *La rencontre de Mary Ann* »...) : Ibrahim semble avoir perçu que les rencontres des jumeaux, d'une part, et d'Emily, d'autre part, avec divers autres personnages permettent l'apport progressif d'informations au lecteur, celui-ci ayant pour tâche de confronter les données entre elles et d'interroger leur fiabilité. Les titres proposés par Ibrahim sont tous justifiés, bien que cette justification se résume le plus souvent à une brève paraphrase du titre.

Chez **Thomas**, je relève une très bonne exploitation du catalogue lors de l'étape de prédiction initiale (il en infère le genre du texte qu'il s'appête à lire) : *Avec l'édition du Rat noir je pense que c'est toujours des livres où il se passe des scènes où il y a des meurtres*. D'entrée de jeu, il adopte une posture de problématisation du texte : il a conscience de la pluralité des hypothèses possibles – l'hypothèse que *C'est deux élèves qui veulent tuer leur professeur parce qu'il est méchant avec eux* coexiste avec cette autre hypothèse, formulée quelques lignes plus loin dans le journal, *On pourrait penser que le prof a fait un rêve des deux enfants parce qu'on apprend qu'elle a été dans un asile* – et il ne cherche pas à trancher en faveur de l'une d'elles, même s'il déclare souhaiter savoir assez vite à quoi s'en tenir. La table des matières commentée révèle une préoccupation de Thomas par rapport à la formulation (la recherche de la bonne formule) ainsi qu'une focalisation sur les effets produits/recherchés sur le lecteur, parfois au détriment du résumé des informations importantes du chapitre (« *Une surprise inattendue* » *parce que les jumeaux viennent et on apprend qu'ils menacent Emily, [...] « Les surprises » parce qu'on apprend beaucoup de surprises...*).

Cindy, quant à elle, se lance dans la démarche proposée en investissant psychoaffectivement le journal de lecture : elle refuse d'utiliser le cahier vierge distribué en classe et préfère en utiliser un à elle, qu'elle prend le soin de décorer (sans recherche de lien avec le roman) : c'est surtout le fait d'avoir à tenir un écrit personnel sur plusieurs séances qui l'intéresse, semble-t-il. Cindy identifie très vite l'importance de la dimension psychologique dans le traitement des personnages, mais elle s'en sert pour extrapoler au-delà des balises textuelles – *Ses vieux démons, c'est peut-être quelque chose qu'elle a eu quand elle était petite, peut-être la mort de ses parents*. Elle exprime aussi ses difficultés en relation avec la mise en route du récit, qu'elle dit ne pas apprécier. Les reformulations des chapitres 2 et 3 révèlent que Cindy tisse peu de liens entre les personnages et entre les événements. Toutefois, sa compréhension gagne en clarté lors de la lecture du chapitre 4, par rapport auquel elle parvient à pointer les effets recherchés sur le lecteur, effets qu'elle étaye par des indices textuels précis : le lecteur doit croire *que les jumeaux font semblant d'ignorer ce qui c'est passé*. Mots du texte : « *ils semblaient n'y rien comprendre* », « *nous ne savons pas de quoi vous parlez* ». Dans le tableau des caractéristiques des personnages, Cindy rassemble quantité d'éléments redondants ; elle oscille aussi constamment entre reformulation et citation du texte. La table des matières qu'elle propose en cours de lecture montre qu'elle a compris l'essentiel, globalement, mais elle manifeste aussi une tendance à fermer l'interprétation (cfr le titre proposé pour le chapitre 4, « *La comédie des jumeaux* »). Son scénario de fin atteste un mode de lecture centré sur la recherche de réalisme et de morale – *les jumeaux parlent avec la prof pour améliorer cette affaire et s'excuser au prof*. Et la reformulation de la fin donne l'impression à l'examineur que Cindy n'a pas compris la stratégie d'Emily, puisqu'elle est aboutit à un contre-sens : *Emily est folle et non pas les*

jumeaux. Cindy ne réalise pas l'inférence requise par le dernier chapitre et revient au scénario initial de la folie de l'enseignante.

Enfin, **Noémie** se distingue au sein de l'échantillon par l'abondance des écrits rassemblés au sein du journal de lecture. Elle propose un relevé adéquat des éléments importants de la situation initiale ; elle manifeste des signes d'implication dans le récit (adhésion à la tension dramatique) – *J'ai hâte de lire la suite pour voir comment ça va se passer* –, et elle intègre les échanges de classe dans son journal, notamment la divergence de vue avec ses pairs, qui la conduit à prendre clairement position – *Arezou croit que c'est une attrape comme les autres textes que Madame nous a donnés. Mike croit que c'est un rêve. Moi je crois que ça s'est vraiment passé et que les « enfants » veulent vraiment la tuer. Je reste sur mon idée et je pense que la suite sera qu'elle voudra prouver son innocence*. Au sein du tableau des caractéristiques des personnages, Noémie manifeste une capacité de sélection précise des informations. Elle se montre capable d'anticiper sur les relations de causes à effets (par exemple le risque, pour Emily, de perdre son travail si celle-ci parle de la première confrontation aux jumeaux au sein de l'établissement scolaire) et de reformuler le sens global d'un chapitre lu en le mettant en relation avec les chapitres antérieurs. Les titres qu'elle formule au sein de sa table des matières manifestent une interprétation assez fine du récit et un souci d'évocation plus que d'explication (« *La menace* », « *La confession* », « *Explication* »...). De tout l'échantillon de lecteurs, Noémie est la seule à proposer l'une des interprétations possibles du titre – *C'est comme si ils ont fait un plan bien précis de ce qu'ils voulaient faire à Madame Terrault et qu'elle l'a brisé* –, interprétation qui met en lumière une capacité à établir des relations entre des éléments textuels (même distants). Enfin, si elle n'identifie pas la narration à la 3^e personne comme étant un procédé générateur d'ambivalence et de suspense, elle pointe néanmoins le dispositif du dévoilement progressif du texte – *Le fait qu'on s'est arrêté à chaque chapitre* – comme un élément susceptible de renforcer les effets de suspense du texte.

2.2. Analyse des échanges de classe

Globalement, les interactions de classe donnent l'impression d'une lecture plus fine du récit de Chesbro que les journaux de lecture – vraisemblablement en raison du rapport à l'écrit qui mobilise une partie de l'énergie attentionnelle et qui accentue la difficulté pour les élèves à manifester, à dire leur lecture. On peut pourtant constater que les écrits de travail réalisés dans le journal alimentent les interactions : la problématisation individuelle et écrite du récit précède et favorise la problématisation collective orale.

Les enseignantes sont progressivement plus en retrait, notamment parce qu'elles ont entrepris de noter, au fil de la séquence, quelques interventions des élèves pour rendre compte, dans un carnet de bord, de l'avancement du travail collectif autour de *Schéma brisé*. Il en résulte que les élèves posent plus souvent eux-mêmes les questions et y répondent spontanément – des « comportements de discussion » semblent bien s'être peu à peu développés (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001). En outre, les interactions ont pour effet d'amener les lecteurs à observer plus finement le texte et à faire évoluer leur interprétation. Voyons plus avant quelques-unes des fonctions que semblent assurer les échanges de classe.

2.2.1. Une fonction d'aide à la mise en relation d'éléments du texte

C'est au cours d'échanges collectifs qu'Arezou est amenée à en référer au passé des jumeaux pour tester l'hypothèse qu'ils puissent être des meurtriers (*avec leur passé c'est possible / une mère qui abandonne un père tué / leur passé ça tape sur le système // en plus ils grandissent dans un home*). Les interactions conduisent aussi Nargesse à porter attention aux différentes façons de nommer

Emily (à savoir « Emily » lorsqu'elle est désignée par le narrateur et « Madame Terrault » lorsque ce sont les jumeaux ou la psychologue de l'école qui s'adressent à elle) : cette observation facilitera l'identification ultérieure des personnages. Ces deux exemples illustrent la fonction de mise en relation d'éléments textuels (parfois distants) qu'assurent en partie les interactions.

2.2.2. Une fonction d'aide au développement d'inférences

Noémie se distingue de ce point de vue des autres lecteurs de l'échantillon : elle établit des relations de cause à effet (*si elle le dit on va la prendre pour une folle*) et elle infère à plusieurs reprises grâce à une attention au choix des mots (*la psy ne la croit pas / « C'est quoi le nom de votre médecin ? » cela veut dire qu'elle croit qu'elle délire*).

2.2.3. Une fonction d'aide à l'identification des lieux de résistance du texte et des difficultés rencontrées (en provenance du texte, du dispositif ou du lecteur)

Plusieurs propos des élèves attirent l'attention du groupe sur certaines difficultés posées par le texte à ses lecteurs. Ainsi, Arezou identifie l'ellipse temporelle entre le chapitre 5 et le chapitre 6 (*ça se passe quand ? une autre année ?*). Quant à Thomas, il identifie explicitement l'ambivalence qui installe le doute tout au long de la lecture et qui déstabilise le lecteur (*on doute entre la version d'Emily et celle de Heath et Kathy*).

D'autres échanges de classe portent sur les difficultés « non délibérées » rencontrées par le lecteur dans sa confrontation au texte. L'identification de ces obstacles constitue en elle-même une avancée positive dans le domaine de l'autorégulation de la lecture. Elle s'illustre par exemple chez Marwane, qui évoque à plusieurs reprises ses difficultés :

- à se concentrer pendant la lecture (*dès que je lis j'ai quelque chose qui vient / ça vient tout seul / par exemple // qu'est-ce que je vais faire en rentrant à la maison*) ;
- à mettre en relation des éléments épars (*je ne comprends pas / le garçon lui dit qu'il va tuer Emily puis après il a une voix de petit garçon ça ne va pas ensemble*) ;
- à identifier les personnages et leurs relations (*c'est qui qui parle avec la mère de Kathy et Heath ?*).

Il est aussi intéressant de noter que certaines des difficultés qui ont pu être levées font l'objet d'une communication au grand groupe : *je pensais qu'Emily allait les tuer / j'avais pas bien compris pourquoi elle disait qu'elle voulait retourner dans la clinique puis j'ai compris que c'était juste pour les faire avouer* (Thomas). Faire part de ses méprises et les « corriger » *on line* me semble concourir à l'installation progressive d'une représentation de la lecture littéraire comme processus cyclique et à la clarification de stratégies de compréhension.

2.2.4. Une fonction de sensibilisation à l'adoption d'une posture de méfiance

Plusieurs échanges de classe contribuent à développer la conscience de la nécessité de tresser, combiner, alterner posture de collaboration et posture de méfiance au sein du jeu de lecture littéraire. Ibrahim conduit par exemple le groupe à tester des hypothèses de lecture soit au départ d'un raisonnement sur le texte (premier exemple), soit par une prise en compte de la construction du récit (second exemple).

Exemple 1

Sandra – Margie a été écrasée soi-disant / je pense que Kathie l'a poussée pendant que son frère sortait en faisant diversion

Sana – pour que personne ne voie

Ibrahim – et les gens dans le bus ?

Bryan – y avait peut-être personne dans le bus ?

Sana – quand tu lis le texte / ils disent qu'il y avait déjà des gens dans le bus / mais quand tu es dans un bus / tu ris / tu parles avec tes copains / tu écoutes de la musique

Ibrahim – et le chauffeur du bus ?

Sana - mais / elle est tombée devant le bus / Kathie l'a poussée au moment où le bus est arrivé / donc il n'a pas freiné

Exemple 2

Bryan – elle ne peut pas mourir sinon y a plus d'histoire

Ibrahim – elle peut pas mettre les points sinon y a plus d'histoire // combien de chapitres il reste ?

De son côté, Arezou fait référence aux nombreux « textes pièges » travaillés pour inciter à se méfier d'une interprétation trop vite établie ; elle contribue en cela à ouvrir le débat interprétatif : *est-ce que c'est une histoire psy ? ça se peut que ce n'est pas ça du tout*, plus loin dans la discussion, *on est à côté de la plaque / quoi qu'on fasse quoi qu'on pense il y a un « mais » à la fin / c'est peut-être pas un humain ?* La familiarité avec le fonctionnement des textes littéraires qui offrent une résistance semble ainsi se mettre peu à peu en place, et avec elle, une plus grande conscience des opérations de lecture et de contrôle de la lecture.

2.2.5. Une fonction de déploiement et de confrontation d'hypothèses de lecture

D'autres échanges manifestent le souci de considérer et d'évaluer les hypothèses de lecture à la lumière du réel ou du vécu : *ça n'a pas de sens une femme qui sort d'un asile et elle donne cours / ces histoires ça peut exister mais on ne donne pas des histoires comme ça aux ados / je suis très étonnée que vous nous donniez ce genre d'histoires*, s'étonne par exemple Arezou ; *et dans la réalité il n'y aurait pas de poursuites pour la prof ?*, s'interroge Ibrahim à la lecture des dernières lignes du texte. Les élèves se lancent à plusieurs reprises dans des discussions, amorcées par le récit, sur le thème « l'envie de tuer ses profs ou ses parents » : ces réflexions manifestent la prégnance, dans leurs pratiques, d'un mode de lecture participatif.

2.2.6. Une fonction de reformulation, de clarification (pour soi ou pour d'autres)

Les échanges de classe portent parfois sur des reformulations intermédiaires qui semblent avoir pour but de clarifier et de synthétiser le produit de la lecture en cours. Il s'agit de noter que ces reformulations sont proposées le plus souvent spontanément par les élèves, sans qu'une consigne de l'enseignante y invite. Thomas reprend et reformule les scénarios interprétatifs qui émergent d'une discussion et qui semblent se maintenir provisoirement – *soit elle est folle ou elle rêve soit les deux ados sont fous*. A un autre moment, il donne une explication sur la phrase « Le chasseur et les chassés, avec des rôles qui s'invertissent sans cesse » : *les chasseurs c'est les jumeaux et Emily le gibier / les rôles s'inversent // elle devient le chasseur et eux le gibier*. Noémie réexplique l'épisode du meurtre de Margie (en faisant les inférences requises) : *Heath part de l'école en courant et après il fait le pitre pour distraire les autres / et Kathie l'a poussée*. Ainsi, certains élèves assument un rôle essentiel dans l'entreprise de construction collective du sens : s'ils proposent eux-mêmes peu de pistes, ils

s'attachent en revanche à confronter entre elles celles qui émergent du groupe et à les reformuler pour faire le point.

2.2.7. Une fonction de régulation (par les élèves ou par l'enseignant)

Enfin, les interactions assurent une fonction de régulation (notamment repérage et traitement des fausses pistes), prise en charge à la fois par les élèves et par l'enseignante. C'est grâce aux tout premiers échanges qu'Arezou réalise qu'elle a affaire à deux histoires différentes et indépendantes l'une de l'autre, que Jérémy réajuste sa représentation de l'établissement psychiatrique ou que Nargesse tente d'éclaircir sa compréhension de la fin du récit :

Davina - je comprends pas / on sait pas ce que les jumeaux vont faire ce qui leur arrive

André – en fait le psy était derrière la porte

Nargesse – mais dans la dernière phrase, elle parle à qui ?

Davina – aux jumeaux

L'observation des échanges de classe, comme celle des journaux de lecture, permet aussi aux enseignantes d'ajuster leurs interventions. L'une d'elles recentre ainsi l'attention sur ce qui semble ne pas avoir été compris : *avant de lire le chapitre trois, je leur demande d'être attentifs à ce que fait Heath d'après Mary Ann parce que j'ai vu dans leurs cahiers que personne n'avait compris*. Cette même enseignante propose une nouvelle tâche intermédiaire en relation avec les personnages, dont l'identification rapide pose problème aux élèves : elle dresse ainsi avec le groupe une liste des personnages et de leurs relations.

3. A propos des effets du tandem « journal de lecture et échanges autour du texte » sur les lecteurs en difficulté

Parmi l'ensemble des dispositifs testés dans la recherche-action, le recours simultané aux échanges de classe et aux écrits de travail personnels fait figure de tandem particulièrement stimulant pour les élèves réputés « mauvais » lecteurs. Le **dialogue des élèves** autour du texte a vigoureusement stimulé l'attention des élèves aux indices du texte, mais il a aussi incité ces derniers à opérer les vérifications dont ils ne ressentaient pas le besoin pour eux-mêmes. Ainsi, les échanges de classe ont, plus d'une fois, favorisé le déploiement multiple du dialogue solitaire du lecteur avec le texte. Les interactions aident les élèves à mettre en relation des éléments du texte, à inférer, à identifier les lieux de résistances ou les difficultés rencontrées ; elles favorisent aussi l'adoption d'une posture de méfiance et de collaboration, le déploiement et la confrontation d'hypothèses de lecture, la reformulation et la clarification (pour soi et pour d'autres) ainsi que la régulation (du dispositif d'enseignement-apprentissage). Plusieurs de ces fonctions ne semblent toutefois possibles que grâce à l'étape, préalable aux échanges de classe, de la problématisation individuelle du texte par écrit – les écrits de travail personnels vont nourrir la problématisation collective et aider ensuite à la réappropriation de la parole collective –, mais aussi grâce à la perception des finalités assignées aux échanges, notamment par un étayage de l'enseignant pour centrer l'attention des élèves sur les apprentissages visés par les interactions, et grâce à l'instauration d'un sentiment de sécurité lectorale suffisant pour permettre à l'élève de prendre part à la discussion.

Les **écrits de travail** proposés en cours de lecture, particulièrement le journal de lecture, ont exercé un effet bénéfique sur le développement de la compréhension chez les sujets suivis dès lors qu'ils revêtaient un caractère souple, peu contraignant dans leur forme et dans leurs consignes. En dépit d'une difficulté récurrente dans l'activité de verbalisation écrite de la compréhension, le journal favorise la prise de conscience de la lecture comme processus cyclique

(les élèves sont amenés, par des procédés légers d'annotation, à revenir sur leurs hypothèses, à procéder par vérifications et par amplifications successives). Il est aussi un lieu de métacognition qui conduit les élèves à identifier les difficultés générées par le texte ou par le dispositif, comme les difficultés inhérentes à leurs propres pratiques de lecteurs. En outre, les traces consignées au sein du journal alimentent les interactions en groupe-classe, en même temps qu'elles permettent d'intégrer celles-ci à la réflexion individuelle. Sous l'ensemble de ces aspects, le journal de lecture m'apparaît dès lors comme un outil de travail tout à fait pertinent dans le cadre d'une intervention auprès d'adolescents en difficulté de compréhension : respectueux de la nature évolutive de la lecture, le journal est tout à la fois un tremplin vers le collectif et une source de réappropriation du collectif ; il sécurise en reconnaissant un rôle et une légitimité à la non-compréhension et il favorise la régulation et l'évaluation par l'enseignant (songeons au diagnostic des réussites autant que des difficultés que, dans le dispositif, seule l'analyse des journaux de lecture a permis de poser). Il constitue enfin un support pertinent pour engager des **entretiens métacognitifs avec l'adulte** (enseignant ou chercheur), une autre forme de dialogue particulièrement bénéfique au développement de l'engagement, de la clarté cognitive et de la compréhension – l'étayage de l'adulte qui cherche à comprendre les conduites de lecture d'un élève sur un texte précis favorisant chez ce dernier la prise de conscience des procédures efficaces pour comprendre.

Bibliographie

- CEBE, S. et GOIGOUX, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, n°35, 185-208.
- CEBE, S. et GOIGOUX, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- DE CROIX, S. (2001). Je lis, j'écris : la pratique du journal de lecture. *Enjeux*, n°50, 121-130.
- DE CROIX, S. (2010). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*. Thèse de Doctorat soutenue le 8 février 2010 à Louvain-la-Neuve, Faculté de Philosophie, Arts et Lettres, CRIPEDIS-CEDILL.
- DE CROIX, S. & LEDUR, D. (2008, rééd. 2010). *Enjeux de lecture, lecture en je(ux). Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*. Bruxelles : FESeC et Fonds Social Européen-Objectif 1-Jonction 1.
- GOIGOUX, R. (2002). *Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*. CRDP d'Aquitaine et Académie de Bordeaux.
- TAUVERON, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, n°31, 73-112.