

Cet article est issu 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 mieux 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. Cet article est ainsi issu d'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. Au cours de l'une des séquences du programme, les élèves de trois classes de 2^e année différenciée d'un même établissement bruxellois se sont prêtés au jeu de la construction de sens à partir d'un corpus de textes résistants diversifiés. Différentes tâches leur ont été proposées afin de les aider à construire progressivement le sens des textes, à prendre conscience des processus et stratégies efficaces dans le domaine de la compréhension et à les mettre en œuvre de façon peu à peu autonome. La présente contribution consistera à développer le travail mené sur l'un de ces textes et à présenter une démarche de lecture particulière : la lecture à rebours (ou rétroactive).

1. Objectifs de la démarche et choix du support de lecture

1.1. A propos des objectifs visés

On sait que nombre des élèves réputés mauvais lecteurs au début du secondaire peinent à repérer l'implicite dans un texte et à inférer, mais aussi à sélectionner des informations ou des indices et à les relier au sein d'une représentation mentale cohérente, à anticiper, à vérifier leurs hypothèses, à les évaluer et à les ajuster, bref ils régulent mal leur propre activité de lecture (Cèbe et Goigoux, 2009 ; De Croix, 2010). Le dispositif de lecture rétroactive qui va être soumis ci-après vise ainsi l'entraînement technique de certaines compétences procédurales (ou processus de lecture) : la prédiction, la mobilisation de connaissance, la sélection, la mise en relation et la mémorisation d'informations, ainsi que l'inférence.

Mais, face aux écrits littéraires, ces jeunes lecteurs éprouvent en outre d'autres difficultés : celle de combiner posture d'identification et posture de distanciation, celle d'entrer dans le monde fictionnel du récit et d'entretenir un rapport adéquat à la fiction. De ce point de vue, lire à rebours pour relever des indices et des pièges devrait contribuer à la construction de

stratégies de compréhension/interprétation et au développement de la capacité à problématiser le texte afin d'être en mesure de pratiquer le jeu de la lecture littéraire au sens où l'entend Michel Picard (Picard, 1986).

Enfin, le dispositif vise à développer la capacité des élèves à expliciter leurs démarches et à construire des connaissances sur l'acte de lire, en particulier celles utiles à la lecture de récits problématiques (ou au traitement des aspects « problématiques » de textes ordinaires).

1.2. A propos du choix du texte

La problématisation des textes passe par l'interaction des lecteurs entre eux et avec le texte et se trouve favorisée par des dispositifs centrés sur des textes ouverts, résistants, visant l'ouverture d'un espace intersubjectif d'expression, de négociation du sens et d'entraide – des textes posant des problèmes circonscrits et surmontables de compréhension, qui paraissent aussi susceptibles de favoriser la métacognition (en amenant par exemple à s'interroger sur les lieux de résistance, les fonctionnements du texte qui génèrent de l'obscurité...) (Tauveron, 2004 et 2005). D'où l'intérêt de privilégier des « nouvelles » ou des textes brefs relevant de genres différents et posant différents problèmes de compréhension/interprétation. Plusieurs textes de ce type ont été proposés et exploités au fil de la recherche-action. Parmi ceux-ci, une nouvelle a particulièrement mobilisé les jeunes lecteurs suivis dans cette étude : « Tueur en série », de Br. Aubert.

Cette nouvelle appartient à la catégorie des textes rétroactifs dont la chute, imprévisible ou subtilement préparée par des indices épars, remet en cause la représentation initiale de l'univers du texte. Ce texte met en effet en scène un personnage que les premières lignes et le titre désignent d'emblée comme un tueur en série. Celui-ci est en vérité un chat et la victime qu'il guette dans un parc, un oiseau. Mais nous n'apprenons l'identité de ce narrateur interne qu'à la fin de la nouvelle. Le point de vue narratif est donc biaisé : le récit laisse entendre qu'il s'agit d'un homme (le monologue intérieur, le scénario type d'une agression dans un lieu public...) alors qu'il s'agit d'un animal. A la fin du récit, le lecteur est obligé de se reconstruire une nouvelle représentation mentale de cette « scène de crime ». Piégé, il est assez naturellement tenté de lire à rebours afin de traquer, d'une part, les leurres et, d'autre part, les indices qui lui ont échappé.

2. Présentation du dispositif¹

La démarche proposée comporte plusieurs étapes. Le texte est d'abord oralisé par le professeur, puis relu silencieusement par les élèves. L'enseignant vérifie alors la

■ _____
¹ Cette activité a été conçue en collaboration avec Dominique Ledur et figure dans l'outil *Enjeux de lecture – Lectures en JEux* (De Croix et Ledur, 2008).

compréhension globale de la nouvelle. Il demande par exemple qui est le tueur et qui est la victime, ou invite les élèves à reformuler le contenu du récit en une ou deux phrase(s) : quelle que soit l'option retenue, l'activité se déroule d'abord individuellement et par écrit. Une mise en commun en grand groupe permet ensuite d'amorcer un débat interprétatif autour, notamment, de l'identification de l'identité véritable du narrateur.

L'activité s'effectue ensuite par paires et par écrit. Les élèves endossent le rôle de détective et établissent l'inventaire des leurres qui ont conduit vers une interprétation erronée et des indices qui auraient pu éveiller (ou ont effectivement éveillé) leurs soupçons. Au terme de ce travail a lieu une mise en commun. Certains indices sont susceptibles de se retrouver dans les deux catégories.

Principaux leurres qui ont mené vers une fausse interprétation	Principaux indices susceptibles de mettre sur la voie de la chute
<ul style="list-style-type: none"> • Les titres du recueil et de la nouvelle renvoient plutôt à un personnage humain • Scénario type d'une agression dans un parc : observation d'un personnage féminin à son insu, plaisir de la perspective de la peur de la victime, lente montée irrésistible du désir, peur d'être surpris • Utilisation de pronoms pour désigner les personnages : je, elle • Présence d'un monologue intérieur • Allusion aux lèvres, à la bouche, aux ongles du tueur 	<ul style="list-style-type: none"> • Association de la victime à un repas (doux repas de réveillon, quatre-heures) • Allusion à la castration (plus habituelle chez un chat) • Comportement du chat à la chasse : se tapir, se dissimuler, plisser les yeux, frémir, tendre les muscles, bondir comme une flèche, jouer avec la victime • Transpercer la peau avec ses dents jusqu'à ce que le cœur se convulse • Présence de hautes silhouettes à la recherche du chat • Enfermement derrière des parois vitrées, avec de la nourriture insipide, des paroles ronronnantes • Fuite par-dessus un mur • La main qui s'abat sur le cou • Incapacité à résister à ses pulsions • L'appellation « minou »

La démarche se solde par un moment de « retour réflexif » au cours duquel les élèves pointent individuellement les particularités du texte et les procédures mises en place pour dépasser les pièges tendus au lecteur. Ensuite, les élèves sont amenés à rassembler leurs découvertes au sein d'un écrit de travail collectif jouant, au fil des différentes activités proposées sur des textes variés, le rôle de mémoire et de synthèse des observations. L'enseignant invite ainsi le groupe à compléter un tableau en deux colonnes amorcé précédemment : la première permet d'identifier l'activité réalisée en classe (par le biais d'un titre attribué à celle-ci), la seconde comprend les remarques, les constats à propos de la lecture comme activité ou du lecteur comme (co)constructeur du sens des textes (cfr infra, exemple de tableau complété par une classe).

3. De l'intérêt et des effets du dispositif...

Divers constats émergent de l'analyse des séances consacrées au travail sur la nouvelle de Brigitte Aubert et des écrits produits par les élèves à l'occasion de ces séances. Ces observations se rapportent au produit de la lecture, à l'impact du texte choisi et aux effets du dispositif proposé.

3.1. Des élèves prennent peu à peu conscience des difficultés posées par les textes

La négociation collective du sens de la nouvelle mobilise particulièrement une élève, Arezou. Celle-ci mobilise adéquatement l'indice que constitue la référence en bas de page (plus précisément, le titre du recueil de nouvelles *Scènes de crimes*) pour identifier le genre du texte – *Moi j'ai vu en dessous du texte il y a un nom, celui de celui qui a écrit le texte et il y a mis « Scènes de crimes »*. C'est aussi Arezou qui, la première, lance l'idée d'une piste d'interprétation alternative à celle du récit de l'avant-meurtre d'un tueur en série : *Ils disent « minou », c'est peut-être un chien*, affirme-t-elle avant de rechercher des indices textuels supplémentaires et de relever certains segments, tels que « elle s'envole » (à propos de la victime), « le parc Monceau »... De même, elle entre spontanément dans la complexité, percevant lors de la lecture à rebours de « Tueur en série », que les mêmes segments d'un texte peuvent être à la fois des indices et des pièges pour le lecteur (elle insiste pour que les termes ambigus soient retranscrits dans les deux colonnes « pièges » et « indices »). Elle se montre en outre attentive au travail de l'écrivain, aux intentions qu'il poursuit ou aux effets qu'il programme (et à l'utilisation très fine du vocabulaire pour produire ces effets). Au fur et à mesure, elle prend conscience de la nécessité de conjointre une posture de collaboration et une posture de méfiance (elle en vient même au final à expliciter cette nécessité de rester sur ses gardes tout en jouant le jeu). *En fait, à chaque fois qu'on trouve un indice, on trouve aussi un piège. C'est bien joué, bien mélangé, on est toujours entre les deux. Ça nous met le doute, c'est tout le temps en balance*. Au total, sous l'influence des différents textes résistants et des dispositifs proposés dans la séquence didactique (parmi lesquels la nouvelle de Brigitte Aubert en particulier), Arezou semble avoir développé une conscience plus grande à la fois des difficultés posées par les textes, des stratégies de compréhension et du fonctionnement de l'activité de lecture littéraire.

Les textes à chute comme « Tueur en série » (et les dispositifs d'exploitation de ces textes) font l'objet d'une appréciation globalement positive par les lecteurs adolescents. C'est notamment le cas de la nouvelle de Brigitte Aubert dont le retournement amuse – *C'est un texte très original : au début on croit que c'est un humain, le texte est doux, poétique, puis ça devient hard* (Arezou) ; *Le texte est bien, la chute est amusante, marrante. Il faut chercher*

pour trouver une histoire comme ça (Noémie). Notons au passage la sensibilité qui se développe chez certains lecteurs au travail de l'auteur, le choix de textes à chute n'y étant sans doute pas étranger. On observe aussi un effet « cumulatif » qui se traduit, au fil des activités, par un changement de posture que manifestent les propos suivants : *On s'est méfié parce que chaque fois qu'il y a une histoire comme ça, on se fait attraper donc il y a moyen que ce soit autre chose* (Ibrahim) ; *Ça va peut-être être un piège encore* (Arezou). Les textes qui comportent des ellipses, qui conduisent à inférer, contribuent à accroître la conscience des stratégies de compréhension, ainsi que le révèle la réaction de Jérémy :

Davina – mais on ne sait pas qui c'est

Enseignante – non / évidemment / il faut le deviner je ne vous poserais pas la question sinon / il y a des indices // et comment va-t-on s'y prendre ?

Jérémy – ben on va relire / on va regarder dans le texte

En outre, la brièveté de la nouvelle paraît favoriser l'attention des élèves aux indices textuels, les incite à rechercher des preuves et à s'interroger sur le sens de chacun des mots (ils localisent les segments pertinents plus aisément).

3.2. Des élèves lisent à rebours et interagissent pour construire le sens des textes

Examinons à présent les principaux effets suscités par le dispositif adopté. Les élèves de l'une des trois classes s'engagent volontiers dans l'activité de lecture rétroactive, proposée sur la nouvelle « Tueur en série », lorsque celle-ci est suscitée spontanément par les premiers échanges et par la confrontation d'hypothèses concurrentes ; mais elle paraît fastidieuse aux élèves d'une autre classe, en termes de coût attentionnel, quand elle prend la forme d'une consigne de travail imposée. Dans cette deuxième classe, les élèves semblent n'avoir rien à vérifier au moment d'entreprendre la lecture à rebours : en réalité, ils veulent bien croire que le héros du récit est un chat, et non un tueur en série. *C'est trop long, comme le texte est long, j'ai pas envie de le lire ni de chercher les indices, c'est trop long à faire* (Cindy). Le relevé des indices et des leurres apparaît comme une tâche fortement cadrée qui place les élèves les plus faibles en situation de réussite : elle est à leur portée parce que les opérations intellectuelles exigées sont maîtrisées (extraire des informations locales du texte) et qu'un développement du raisonnement n'est pas requis, la forme de la liste, de l'énumération laissant le choix aux élèves de reprendre les mots du texte ou de reformuler simplement des informations prélevées. Pour autant, le cadrage ne débouche pas sur une réalisation intégrale de la tâche par chaque élève : le relevé des indices et des leurres chez les élèves pris isolément reste largement incomplet, chacun se saisissant d'une partie des indices. Seule la mise en commun permettra de déboucher sur un relevé plus exhaustif et hiérarchisé – la tâche n'est donc pas adaptée à une réalisation individuelle à visée d'évaluation certificative.

Le dispositif proposé fait également la part belle aux interactions, considérées comme ressources essentielles pour coconstruire le sens des textes. Je constate les effets bénéfiques des échanges collectifs sur la compréhension à plusieurs niveaux :

- certains élèves font évoluer leur compréhension en intégrant les apports des pairs (ils revoient, ajustent leur lecture ou trouvent des arguments supplémentaires pour la défendre) ;
- d'autres saisissent les échanges de classe comme une occasion de manifester leur non-compréhension ou leur désaccord (par exemple Noémie qui intervient à plusieurs reprises pour « corriger » des interprétations abusives) ;
- l'ensemble des sujets suivis mentionnent les interactions comme l'un des éléments d'appréciation positive du travail conduit – *On réfléchit plus, on parle ensemble et les idées des autres, ça t'aide, ça fait parfois changer d'avis (Arezou).*

Toutefois, je relève aussi quelques effets non désirés des interactions. Celles-ci jouent parfois un rôle de distracteur – la discussion se construit sans retour au texte. En outre, certains élèves adoptent très vite l'avis d'un pair quand ils n'en ont pas de propre. Ce constat incite à préserver le plus régulièrement possible un temps de réflexion individuelle en amont des interactions. Enfin, du côté des enseignants, les échanges de classe soulèvent une autre difficulté, celle de respecter le cheminement interprétatif des élèves sans donner l'impression de valider des interprétations provisoires ou erronées. L'une des enseignantes donnera par exemple une consigne secondaire qui, involontairement, contribuera à entériner une interprétation face à laquelle plusieurs élèves sont (encore) en résistance :

Enseignante – relève tous les éléments qui t'ont amené sur une fausse piste / tout ce qui t'a fait croire que les personnages étaient un serial killer et sa victime / une femme

3.3. Des élèves construisent des connaissances sur l'(leur propre) activité de lecture (lecteur)

Le dispositif adopté comportait une étape de retour réflexif visant à construire des connaissances sur la lecture littéraire au départ de son activité propre ou de celle des pairs. Amenée à revenir sur la lecture de « Tueur en série », Nargesse écrit *Il faut être super attentif. C'est parce qu'on n'a pas été attentifs qu'on a cru que c'était un humain.* Ces propos manifestent une représentation bien ancrée chez les lecteurs les moins habiles : la difficulté provient du lecteur, et non du texte ; un bon lecteur ne serait pas tombé dans le piège. Jérémy rétablira la balance : *Mais il donne pas beaucoup d'indices pour savoir que c'est un chat, donc même si on fait attention...* Le bénéfice du travail sur des textes résistants pourrait, comme le montre l'intervention de Jérémy, se situer notamment à cet endroit : ils montrent que les difficultés n'ont pas toujours trait aux lecteurs (Tauveron, 2004 et 2005) et contribuent, parce qu'ils posent problème, à faire émerger des stratégies possibles pour dépasser ces difficultés.

Dire « ce que j'ai appris sur la lecture » se résume pour plusieurs lecteurs à redire la solution, sans parvenir à expliciter comment celle-ci a pu être obtenue. JérémY manifeste, par exemple, une faible conscience des apprentissages en cours lors du retour réflexif sur « Tueur en série » : *ça m'a pas appris quelque chose, à part de découvrir qui c'est, faire l'inspecteur, c'est tout* (JérémY). Les retours réflexifs rendent ainsi visible le manque d'appropriation réfléchi des savoirs et des démarches chez certains sujets. Invités à verbaliser ce qu'ils ont appris, à nommer les démarches qu'ils ont mises en œuvre, les élèves réagissent le plus souvent par rapport à leur appréciation de l'activité ou du texte et résistent à transférer les connaissances pourtant développées à propos de l'activité de lecture.

En dépit de ces constats, il n'en demeure pas moins que les écrits réflexifs et les moments de mise en commun des observations des élèves favorisent l'explicitation de démarches de lecture, l'identification et la description des stratégies de compréhension. Ce sont de telles observations qui permettront, *in fine*, dans la synthèse collective de classe, d'identifier une « méthode de lecture », d'en préciser les buts et d'en circonscrire les conditions d'application.

Ce que nous avons fait en classe	Ce que nous avons appris sur la lecture, sur le rôle du lecteur...
« Tueur en série » (lire en « marche arrière »)	<p>On a découvert :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>qu'il ne faut pas toujours croire « un truc » directement (il faut se méfier de ce qu'on raconte dans le texte) ;</i> • <i>que, parfois, le texte veut nous faire croire une chose pour nous montrer ensuite que ce n'est pas vrai (il nous mène sur de fausses pistes, il joue avec les mots pour nous piéger) ;</i> • <i>que même quand le texte nous piège, il donne des indices qui, si on est attentifs, nous aident à comprendre (parfois, il n'y a pas beaucoup d'indices, c'est encore plus dur ; parfois aussi le texte est long, c'est plus difficile de trouver tous les indices et de faire des liens) ;</i> • <i>que le texte peut nous mettre en balance parce qu'il donne des indices sur ce qu'il faut comprendre, mais en même temps, il place des pièges..., alors ça met le doute.</i> <p>On a dû relire le texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>il faut revenir et revoir ; puis, ça devient clair (on a compris grâce à la fin) ;</i> • <i>on a fait des listes (les indices et les pièges) qui expliquaient mieux le texte.</i>

4. En guise de conclusion

« Tueur en série », comme les autres textes résistants sélectionnés dans le cadre de la recherche-action, faisaient peu partie du répertoire familier des lecteurs suivis dans le cadre de cette recherche-action. Ces derniers manifestent, comme on l'a montré, un rapport à la fiction qui peut parfois constituer un blocage pour aborder des textes résistants. Pourtant, je relève, parmi les atouts de ces supports, le rôle important qu'ils peuvent jouer dans la prise de conscience des origines plurielles des difficultés de lecture (opération de « déculpabilisation ») et dans la construction et l'explicitation de stratégies de compréhension qui aident à traiter les obstacles, à faire advenir une interprétation possible,

plausible. La brièveté des supports choisis favorise en outre la problématisation des textes littéraires et leur diversité (thématique, générique) au fil des séances présente l'avantage d'accroître les chances de développer la motivation interne du lecteur, son engagement dans les textes.

Le dispositif proposé comporte pour principaux intérêts (1) la progression d'une démarche allant de la compréhension individuelle, par le recours à des écrits de travail souples et peu exigeants cognitivement vers la problématisation collective ; (2) l'intégration d'un moment de réflexivité qui contribue à la clarification de la nature de l'activité de lecture comme processus cyclique. Il y aurait toutefois lieu de clarifier le rôle des moments de retour réflexif et de convenir de modes de conduite de ces moments de façon à « faire des outils métacognitifs un véritable moyen de développement pour les élèves, et non des interventions formelles coûteuses en temps, au détriment de l'activité elle-même », ce qui accentuerait le décalage entre les bons et les mauvais lecteurs au lieu de le combler (Nonnon, 2007 : 25). Enfin, soulignons l'efficacité de la technique de la lecture rétroactive pour entraîner les lecteurs qui distinguent peu (et peu aisément) le texte du hors-texte, le jeu de la lecture littéraire du « hors-jeu ».

Séverine De Croix
Haute Ecole Léonard de Vinci – ENCBW
Université catholique de Louvain - CEDILL

Bibliographie

- AUBERT, Br. (2007), « Tueur en série », in *Scènes de crimes*, Paris, Thierry Magnier, coll. « Nouvelles ».
- CEBE, S., GOIGOUX, R. (2009), *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz.
- DE CROIX, S., LEDUR, D. (2008), *Enjeux de lecture, lecture en je(ux). Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*, Bruxelles, FESeC et Fonds Social Européen-Objectif 1-Jonction 1.
- 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.
- PICARD, M. (1986), *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- TAUVERON, C. (2004), « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », in TAUVERON, C. (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne*. Scéren-CRDV de Versailles/Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 56-70.
- TAUVERON, C. (2005), « Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture », in *Repères*, n°31, 73-112.