

# **Exploiter des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour accompagner les élèves en difficulté au début de l'enseignement secondaire**

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

## **1. Contexte de la recherche**

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale qualitative qui porte sur la compréhension et l'accompagnement d'élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. La recherche s'est donné pour objectif de suivre, sur deux années scolaires, un même groupe d'élèves identifiés en difficulté de lecture 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. Ces dispositifs reposent sur un ensemble d'hypothèses, partagées avec d'autres<sup>1</sup>:

- la lecture littéraire peut être une voie possible de réconciliation des élèves réputés faibles lecteurs avec la lecture ;
- l'aide aux lecteurs en difficulté passe notamment par une clarification pour l'apprenant de la représentation de l'acte lexique mais aussi de ses propres procédures et stratégies de compréhension, par une meilleure perception de soi comme sujet lecteur et par le renforcement de l'estime de soi ;
- l'aide aux lecteurs en difficulté passe aussi par une clarification pour l'enseignant des dispositifs de problématisation, de compréhension, d'appropriation des textes ainsi que par une clarification des dispositifs d'évaluation de la compréhension.

Plus précisément, cet article évoque la première étape de la recherche menée en collaboration étroite avec les enseignantes de français<sup>2</sup> au sein de trois classes de 1<sup>re</sup> accueil<sup>3</sup> (40 élèves). Il porte sur 12 séances successives de travail avec les classes, centrées sur l'exploitation de scènes de lecture et de fictions métanarratives ainsi que sur la pratique du débat d'interprétation, dont il cherche à analyser les effets à un triple niveau : l'émergence des représentations ; la perception de soi comme sujet lecteur et la construction de la compréhension.

## **2. Cadrage**

### **2.1. Lecture et métacognition**

Roland Goigoux, dans une étude consacrée aux élèves en grande difficulté de lecture (Goigoux 1997), a montré que les performances en lecture dépendent en grande partie des pratiques d'enseignement, lesquelles développent très peu la conscience métacognitive des élèves. Or selon cet auteur, ce sont les compétences métacognitives qui, en lecture, différencient le plus nettement les lecteurs experts des lecteurs faibles. Ces derniers « n'ont pas une représentation claire de leur propre activité de lecture et ne savent pas comment s'y

---

<sup>1</sup> En particulier la recherche initiée par l'IUFM de Rennes à propos de l'enseignement primaire, « La lecture littéraire, une voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture » sous la direction de C. Tauveron.

<sup>2</sup> Il s'agit de Geneviève Naert et de Brigitte Engels.

<sup>3</sup> La dénomination « classe d'accueil » correspond aux classes de début de collège qui accueillent des élèves n'ayant pas obtenu leur Certificat d'études de base au terme de la scolarité primaire.

prendre » (Goigoux 1997 : 76) ; « ils ont une très faible conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre » (Goigoux 1997 : 85). Dans le même ordre d'idées, C. Tauveron (2004 et 2005) fait l'hypothèse qu'une mauvaise représentation de ce que c'est que lire et de ce qu'il faut savoir faire pour lire pourrait expliquer en grande partie le défaut d'automatisation de l'identification des mots chez les faibles lecteurs. La non maîtrise de la fonction instrumentale devient alors la conséquence (et non la cause) de cette représentation erronée.

Pointé dans de nombreuses recherches, ce déficit d'auto-régulation en lecture chez les élèves réputés faibles lecteurs a conduit les équipes de chercheurs à élaborer et expérimenter des dispositifs d'enseignement / apprentissage de stratégies de compréhension. Ainsi Roland Goigoux (Goigoux 2002) propose-t-il d'utiliser le questionnaire pour développer une plus grande clarté cognitive. S'il est repensé, le traitement du questionnaire peut, selon lui, passer du statut de modalité privilégiée de l'évaluation de la compréhension à celui d'activité d'apprentissage de stratégies de compréhension. Une autre proposition de dispositif, formulée par Patricia Shillings (Schillings 2006) consiste à enseigner de façon explicite des stratégies de compréhension (la prédiction, le questionnement à propos d'un passage, le résumé et la clarification du sens de mots inconnus) au sein de séquences d'enseignement réciproque. Pour ma part, j'envisage ici une troisième piste possible : l'exploitation de scènes de lecture et de fictions métanarratives empruntées à la littérature de jeunesse. Lors de précédentes recherches menées en collaboration avec D. Ledur (De Croix & Ledur 2006), nous avons pu constater que les scènes de lecture constituent une thématique largement exploitée par les auteurs de littérature de jeunesse et que les différentes composantes de la lecture y sont représentées. Ces scènes montrent, en effet, des héros lecteurs qui fréquentent ou non les lieux du livre, qui expriment leurs difficultés, leurs goûts ou leurs dégoûts ; elles mettent en scène les stratégies des lecteurs faibles ou experts ; elles pointent les processus, les opérations mentales. En cela, elles proposent une initiation, une familiarisation avec l'univers du livre ; elles permettent, dans certains cas, une identification ; elles déculpabilisent car elles donnent l'occasion de parler de soi à travers d'autres. Ces scènes et représentations de la lecture peuvent ainsi permettre la construction progressive d'un modèle de la lecture et de ses composantes.

## **2.2. Sujet lecteur et perception/estime de soi**

On peut raisonnablement penser que la perception de soi comme lecteur influence les attitudes envers la lecture, l'intérêt et, par effet de ricochet, le temps consacré à la lecture plaisir, trois variables au départ desquelles peut se mesurer le degré d'engagement du lecteur (Lafontaine 2003). Dans une étude récente sur ce sujet, D. Lafontaine met en évidence une relation de renforcement mutuel entre l'engagement dans la lecture et les performances en lecture des jeunes. Si l'estime de soi participe à définir le degré d'engagement du lecteur, qui a son tour pèse pour beaucoup sur les performances, il n'est peut-être pas inutile de prendre en compte ce paramètre - parmi d'autres - dans l'accompagnement des élèves en grande difficulté de lecture. Dans l'analyse des effets du dispositif centré sur l'exploitation de questionnaires avec des élèves faibles lecteurs évoqué plus haut (Goigoux 2002), Roland Goigoux pointe lui aussi l'intérêt d'un travail simultané sur l'estime de soi et sur la clarification des stratégies de compréhension en lecture. De son côté, Catherine Tauveron confirme la fonction de réassurance, essentielle pour la « sécurité lectorale », jouée par les écrits de travail (journal de bord, reformulation, écrit-mémoire de lecture...) dans les dispositifs de lecture :

*Du côté de l'élève, ils lui offrent l'occasion de (...) dire ce qu'il comprend mais surtout, sans sanction, ce qu'il ne comprend pas. (...) Ne pas comprendre devient avouable et l'aveu étant partagé (...) voit son impact négatif neutralisé. (Tauveron 2005 : 77)*

Enfin, au cours d'une recherche antérieure menée avec Jean-Louis Dufays (De Croix & Dufays : 2004), l'on avait déjà pu montrer que des démarches visant la perception de soi comme sujet lecteur (on songe ici à la rédaction d'un autoportrait de lecteur, d'une autobiographie de lecteur) permettaient aux lecteurs de clarifier pour eux-mêmes l'activité de lecture *et* leur activité de lecteur (perception accrue de certains processus de lecture, identification plus consciente de leurs difficultés, de ce qui les a générées...).

Ainsi, le dispositif expérimenté dans le cadre de cette recherche intègre plusieurs écrits de travail (une variante de l'autoportrait de lecteur, le journal de lecture dialogué, la formulation d'une interprétation personnelle) qui, parce qu'ils conduisent l'apprenant à transformer ses représentations en donnant du sens à des significations offertes, paraissent de nature à favoriser l'émergence de la construction identitaire du sujet lecteur et à jouer ce rôle de stimulation et de sécurisation simultanément.

### **3. Dispositif expérimenté**

#### **3.1. Première étape : « bain » de scènes de lecture et d'images de la lecture**

La première étape de travail proposée aux élèves consiste en un « bain » de scènes de lecture et de représentations iconiques de la lecture<sup>4</sup>, sans orienter au préalable la compréhension. Après un temps de libre exploration, l'enseignante interroge les élèves sur le sens déjà prélevé, sur l'éventuelle perception d'un lien entre les documents. Les documents sont alors repris un à un dans une démarche plus systématique de compréhension et de discussion impliquant la production d'un écrit de travail personnel et débouchant sur l'attribution de « titres » pour désigner ultérieurement les supports proposés.

#### **3.2. Deuxième étape : appariements de scènes et d'images de la lecture**

La deuxième étape du dispositif consiste à appairer les scènes et images qui évoquent des aspects semblables de la lecture et à justifier les regroupements. Ces associations peuvent bien entendu varier d'un sujet-lecteur à l'autre. Dans la phase de mise en commun, l'activité sert à faire émerger quelques composantes qui entrent en jeu dans l'activité de lecture, lesquelles sont réorganisées collectivement au sein d'une affiche (« on peut lire pour... », « on peut éprouver des difficultés à lire parce que... », « quand on lit, on... »).

#### **3.3. Troisième étape : production d'un écrit personnel réflexif**

La troisième étape consiste en la production d'un écrit personnel pour se situer soi par rapport à un héros lecteur (écrit réflexif de type « autoportrait »). Les élèves sont invités à choisir individuellement un texte ou une image parmi les documents proposés dans l'activité précédente et à mettre par écrit les raisons de ce choix en complétant tour à tour ces deux phrases:

« Je ressemble un peu à ce héros-lecteur (le nommer) parce que... » ;

« Je ne ressemble pas du tout à ce héros-lecteur (le nommer) parce que... ».

Pour privilégier les réactions spontanées, nous choisissons de faire écrire en salle de classe.

Le dispositif comporte une quatrième et une cinquième étapes, toutes deux intimement liées dans le dispositif aux trois précédentes. Elles consistent respectivement en la lecture d'une scène de lecture (un roman bref) en dévoilement progressif, avec pratique du journal de

---

<sup>4</sup> Les références des scènes et images de la lecture citées dans ce texte figurent en annexe.

lecture dialoguée et du débat interprétatif, et en la production d'une interprétation personnelle finale à propos de ce même récit.

#### 4. Éléments de méthodologie

Dans le cadre de cette communication, je me suis limitée au traitement des données relatives aux trois premières étapes du dispositif et j'ai choisi de privilégier deux axes d'analyse : celui des **représentations de l'activité de lecture** d'une part, celui de la **perception de soi** d'autre part. Quelle lecture les élèves font-ils des scènes ? Quelles composantes de la lecture repèrent-ils et comment les formulent-ils progressivement ? Quels regroupements les élèves privilégient-ils lors de l'activité d'appariement ? Quels types de lecteur se dégagent des « autoportraits » des élèves (en termes de degré d'engagement / d'instances du lecteur privilégiées / de degré de métacognition) ? Quelle influence les scènes de lecture ont-elles sur la perception de soi de ces jeunes lecteurs ? Telles sont quelques-unes des questions qui m'ont guidée dans l'analyse des écrits produits en situation de classe par les élèves (individuellement et collectivement) et dans celle des échanges oraux filmés et retranscrits.

#### 5. Analyse : résultats provisoires

##### 5.1. Représentations de l'activité de lecture

###### 5.1.1. Lire des scènes de lecture

*M – vous allez observer de quoi ça parle / et pour les textes lisez juste un petit bout pour comprendre de quoi ça parle / c'est pas nécessaire de tout lire*

C'est par cette consigne que démarre l'activité d'amorce (bain de textes). Tant le dispositif (circuler autour de tables, manipuler, observer sans contrainte) que le choix de certains documents (en particulier les illustrations en couleurs) suscitent d'emblée l'intérêt des élèves. Il ne faut pas longtemps au groupe pour repérer que les différents documents ont pour point commun de « parler des livres ».

Lors de l'examen des différents documents du corpus, les élèves repèrent un certain nombre de composantes de la lecture. Plusieurs en effet pointent dans les scènes et les images le rôle du **contexte physique** (lieu, posture) et celui du **contexte social** (présence de tiers...). Ainsi Alberto attire-t-il l'attention du groupe sur l'attitude physique (et partant, psychologique) des héros lecteurs de l'album « On lit trop dans ce pays » de Daniel Picouly auxquels un adulte lit un texte à voix haute.

*E – les enfants ont tous une position différente*

*M – essayez un peu de compléter son idée*

*E – ils sont en train d'imaginer*

*E – ils sont tranquilles*

*E – certains sont passionnés et d'autres sont endormis*

*M – ah voilà / celui-là est tellement bien qu'il s'est endormi*

De son côté, Dylan focalise son attention sur l'attitude de la mère de Basile, le héros de *Halte aux livres* de Brigitte Smadja, allant jusqu'à lui prêter une intention que le texte n'évoque ni ne laisse entendre : ***La maman essaie de se débarrasser de son fils en lui achetant des livres.***

Une majorité d'élèves repèrent, du côté des structures affectives du lecteur, la mise en scène de la **lecture identificationnelle**, mais un certain nombre n'y parvient pas. Ainsi à propos de la planche de Fred Bernard dans *Le livre de bibliothèque* qui montre un héros changeant de costume à chaque fois qu'il change de lecture, Jhanziab déclare dans son écrit personnel ***Quand il lit un livre il imagine qu'il est dans le livre*** tandis que Dylan en reste à une lecture

« littérale » de l'image : ***C'est un enfant qui aime se déguiser***. Il n'a pas repéré (en tout cas, il ne le précise pas dans son texte) que l'illustration met en scène la projection identificatoire du lecteur, son abandon à l'illusion référentielle.

Du côté des structures cognitives du lecteur, un certain nombre de **processus de lecture** sont épinglés par les élèves, mais ce repérage demeure très occasionnel. Ainsi commentant la planche extraite de l'album *Madassa* de M. Séonnet et C. Geiger, Samantha mentionne dans son écrit personnel : ***Sa mère raconte une histoire et les personnages sont sur la tête de son fils***. Il faudra à Samantha les apports du groupe pour comprendre la portée symbolique de ces personnages et y lire l'évocation implicite du processus de la *représentation mentale*.

D – *c'est sa maman qui lui fait un résumé du livre pour que le garçon comprenne mieux / et ça le fait penser*

M – *ah / ça le fait penser / à quoi tu vois que ça le fait penser ?*

D – *ben dans sa tête / ça le fait penser dans sa tête*

R – *c'est un garçon qui lisait une histoire et il pense très fort à des animaux de l'histoire et ça lui sort par la tête*

M – *d'accord / Samantha ?*

S – *il imagine en fait / il imagine l'histoire dans sa tête*

L'anticipation, la formulation d'hypothèses évoquée notamment dans le récit de Gudule, *Barbès blues*, n'échappe pas à Yousra : ***Elle arrive pas à dormir parce qu'elle veut savoir la fin de l'histoire***. Le travail actif du lecteur dans la construction du sens d'un texte est souligné par Cyril au départ de l'illustration représentant un « livre-cadenas » : ***Toutes les pages sont fermées à clé et l'enfant doit les ouvrir pour découvrir*** précise-t-il dans son écrit de travail. De son côté, Wendy voit dans la même planche l'ouverture vers d'autres possibles : lorsqu'elle commente ***Il faut chaque fois ouvrir un autre monde*** sous-entend-elle que chacun de ces « mondes » implique de *mobiliser de nouvelles connaissances référentielles* ?

Enfin, les **difficultés de lecture**, présentes dans de nombreuses scènes de lecture, constituent l'un des aspects les plus présents dans les propos tant oraux qu'écrits des élèves. ***Max n'aime pas lire car il dit qu'il y a trop de longues phrases*** écrit Thomas à propos du petit ouvrage *Max n'aime pas lire* de D. de Saint Mars, S. Bloch.

Si les élèves repèrent bien un certain nombre de composantes de la lecture dans ces scènes et images de la lecture (ce qui atteste leur rôle de « représentations » offertes), ils sont toutefois loin de repérer l'ensemble des composantes effectivement présentes. On a ainsi pu constater que les élèves se limitent à la formulation d'une composante dans chaque document. Sans doute est-ce la tâche (décrire ce qui se produit pendant que le héros lit) qui génère cet effet ? Sans doute est-ce aussi le signe d'une difficulté chez ces élèves à prendre en compte le caractère complexe et protéiforme de l'activité de lecture ? En revanche, les élèves acceptent sans difficulté le recours à la fiction pour construire des connaissances sur l'activité de lecture. La fictionnalisation de l'activité du lecteur sert ici à la théorisation de l'acte lexique. Loin de poser problème aux élèves, il semble au contraire que cette démarche contribue à la clarification des opérations, des conduites de lecture. En cela les élèves me paraissent adopter une posture de *lectant*, centrée sur l'analyse de trajets de lecteur, de rapports à la lecture, ce qui bien sûr n'empêche pas les élèves d'entrer parfois dans le *lu*.

### ***5.1.2. Appairer des scènes de lecture et construire un modèle de la lecture***

L'activité d'appariement demande aux élèves de mobiliser leurs souvenirs de lecture, de les organiser de manière à tisser des liens entre des documents évoquant les mêmes composantes

de la lecture. L'enjeu est de taille pour des publics d'élèves à ce point étrangers aux livres que l'idée même d'un lien entre une œuvre et leur univers référentiel, d'un jeu d'échos entre les textes est inconcevable.

Lors de la mise en commun des appariements constitués, l'enseignante amorce l'élaboration du modèle de la lecture. Il est parfois nécessaire de réactiver ou de repréciser les souvenirs de lecture des élèves (travailler simultanément avec quelque 20 documents – parfois assez longs et complexes – n'est pas sans entraîner une forme de surcharge cognitive). Lancés dans la réflexion, les élèves prennent conscience que les premiers regroupements peuvent s'élargir par l'ajout d'un nouveau document ou se scinder lorsque les critères (et donc les composantes de la lecture) se précisent, s'affinent.

*M – Nargesse qu'as-tu regroupé ?*

*N – « Alice au pays des merveilles » avec « Le garçon qui se transforme » et « Le livre qui fait imaginer »*

*M – ah explique pourquoi tu les as mis ensemble*

*N – chaque titre c'est des histoires d'imagination / ce qui se passe dans leur cervelle*

*A – j'avais aussi mis « L'escalier magique » moi*

*M – oui pourquoi ?*

*A – quand ils ouvrent le livre / ils rentrent dedans / et c'est partout pareil ils rentrent dans l'histoire ou avec l'imagination ou avec des escaliers ou en sautant dedans*

*M – ah oui bien ils rentrent dans l'histoire / ça peut se passer quand on lit / je vous propose sur le panneau là-bas d'écrire au fur et à mesure ce qui se passe quand on lit qu'on découvre en faisant nos catégories / alors toi tu viens de décrire une catégorie ici où il se passe quoi ?*

*A – on rentre dans le livre*

*M – voilà (elle note sur le panneau) / donc il peut se passer quand on lit qu'on a l'impression de rentrer dans l'histoire d'accord ? alors qui peut proposer une autre catégorie ?*

*S – « Stéphane ne sait pas lire » avec « Les bouquins c'est du charabia pour Max » / tous les deux savent pas lire / ils comprennent rien de l'histoire ils comprennent pas ce qu'ils lisent*

*M – donc y peut se passer aussi (elle note) qu'on ne sait pas bien lire comme tu dis / qu'on ne comprend pas / alors est-ce que tu te souviens si dans ces textes-là on explique ce qui fait qu'on ne comprend pas bien ?*

*S – il ne connaît pas tout le vocabulaire*

*M – ah donc il y a des mots difficiles / quoi encore ? / [...] Max / qu'est-ce qu'il dit ?*

*E – qu'il n'y a pas d'illustrations*

*[...]*

*M – et à la fin il dit « quand je lis une phrase longue je ne me souviens plus du début »*

*E – ah oui/ c'est un peu comme nous ça (rires)*

*M – oui / il décrit un phénomène très courant chez les enfants et les adolescents / comment on expliquerait ça ? [...] phrases trop longues ? oui d'accord*

Assez logiquement, les appariements les plus spontanés correspondent aux composantes de la lecture les plus aisément identifiées dans l'étape précédente. Les élèves privilégient le regroupement en fonction de :

- la possibilité de s'identifier aux héros, d'adopter la posture du *lu* (ici mise en scène littéralement par le phénomène de l'absorption dans l'histoire ou de l'entrée dans le livre) ;
- les difficultés de lecture occasionnées par un lexique complexe, des phrases trop longues, une mémorisation problématique, une maîtrise imparfaite du décodage... ;
- l'engagement dans la lecture (souvent évoqué par la performance ou par le caractère extrême, incontrôlable de la lecture) ;

- l'influence de l'environnement social (présence de pairs, pratique du prêt de livre...);
- l'influence du contexte physique (lire tard la nuit, en cachette).

Ce sont ces mêmes aspects, très partiels encore, qui se trouvent synthétisés dans le modèle de la lecture en construction.

## 5.2. Perception de soi comme sujet lecteur

Examinons tout d'abord les textes produits sous l'angle des profils de lecteurs. Pour y parvenir, je prendrai en considération le facteur « aisance ou difficulté exprimée en lecture » et le facteur « attitude ». Bien sûr, je ne perds pas de vue que nous n'accédons ici qu'à des discours sur les pratiques de lecture, non aux pratiques elles-mêmes. Il s'agit plutôt de voir comment les élèves se disent en tant que sujets lecteurs. Ainsi, un peu plus de la moitié des élèves se déclarent explicitement « bons lecteurs » (ils le font par comparaison à des héros qui sont incapables de lire en raison de l'absence de maîtrise du décodage, ce qui incite à penser que pour nombre d'entre eux un bon lecteur est tout simplement quelqu'un qui décode un écrit avec une relative aisance). Ces mêmes élèves se dépeignent comme lecteurs passionnés, capables de lire avec gourmandise sans voir l'heure passer, pressés de découvrir la suite ou la fin... Par ailleurs, un bon tiers des élèves évoquent des difficultés de lecture (mémorisation, lexicale, compréhension, longueur de certains livres...). Le plus souvent (mais la corrélation est moins nette que pour le profil des « bons lecteurs » corrélé à celui des « passionnés »), ces mêmes élèves se disent peu engagés dans la lecture. Cet essai de repérage de profils apporte en lui-même peu d'informations à ce stade d'avancement de la recherche. Il s'agira par la suite de confronter ces discours que les élèves tiennent sur eux-mêmes à leurs pratiques et difficultés effectives de lecture.

Si l'on se penche sur la sélection de scènes de lecture et d'images de la lecture opérée par les élèves au sein de leurs autoportraits, les constats sont en revanche plus éclairants. On remarque tout d'abord que les scènes les plus citées en positif sont souvent celles qui le sont en négatifs par d'autres élèves. Autrement dit, les élèves retiennent souvent les mêmes héros-lecteurs pour s'identifier à eux ou se dépeindre comme leur contraire. Cela débouche dès lors sur des résultats contrastés quant aux profils de lecteurs, mais aussi convergents quant aux composantes de la lecture les plus convoquées. Ainsi, il est intéressant de remarquer que la scène de lecture la plus fréquemment évoquée est celle qui porte sur l'interdit de la lecture tard le soir (rapport à la norme). *Max n'aime pas lire* est lui aussi très souvent cité soit comme tremplin pour évoquer ses propres difficultés de lecture soit au contraire pour se distinguer en tant que bon lecteur.

Plus concrètement, les autoportraits se focalisent sur certains aspects, certaines composantes de la lecture. **Le contexte** de la lecture est ainsi très fréquemment évoqué, en lien avec **les normes** qu'il instaure et par rapport auxquelles les élèves prennent position ou se situent. Il peut s'agir notamment du moment de la lecture, autour duquel se greffe la question de la désirabilité : *Je ne ressemble pas du tout à la fille qui lit en cachette parce ce que, à la différence de ce héros, je n'aime pas lire et si un jour je lis je ne le ferai pas en cachette parce que mes parents ne demandent pas mieux* (Iliana). Les élèves évoquent également les lectures prescrites ou interdites par l'entourage (pour raison morale ou par crainte d'inaccessibilité) : *Quand je vais à la bibliothèque et que je prends des gros livres, ma mère me dit « c'est trop gros les livres pour ton âge* (Yousra).

Un deuxième groupe récurrent rassemble les propos, fort nombreux, tenus sur le **rapport d'identification** à la fiction. A cet égard, il est particulièrement intéressant de remarquer que certains élèves pointent avec finesse l'apport de l'identification à la compréhension qu'ils

construisent des textes : *Moi je sais imaginer et rentrer dans l'histoire. Même si je ne crois pas aux livres imaginaires, je fais semblant de croire quand je lis, car autrement on ne saurait pas comprendre l'histoire* (Sengül).

Un troisième groupe concerne **l'expression des difficultés de lecture**. Certaines de ces difficultés tiennent à la mémorisation des éléments importants (difficulté sans doute révélatrice du coût attentionnel exigé par une activité de décodage non encore automatisée ou d'un repérage peu aisé des informations importantes, d'une mise en relation peu efficace des informations prélevées) : *Pour moi il y a des phrases qui sont compliquées et parfois quand je suis à la fin de l'histoire j'oublie le début de l'histoire* (Jhanziab). En lien avec une mémorisation problématique, l'expression d'une difficulté à se représenter mentalement le récit : *J'ai du mal à m'imaginer tout ce que je lis* (Iman), mais cette difficulté est peu diagnostiquée et énoncée comme telle par les élèves. Plus courante en revanche s'avère l'expression d'une difficulté à traiter les mots inconnus : *J'ai parfois dur à comprendre les mots car des fois ils sont trop compliqués ou trop bizarres* (Karen).

Enfin, un dernier groupe reprend quelques textes d'élèves, moins nombreux il est vrai, qui évoquent **l'utilisation de stratégies de lecture**. Ces textes prennent appui sur une scène extraite du roman *Momo la cité des bleuets* de Yaël Hassan et font écho à une discussion menée dans une classe à propos de l'intérêt ou non de s'arrêter en cours de lecture pour réfléchir, fixer des éléments en mémoire ou relire certains passages. *Je m'arrête de temps en temps pour réfléchir à ce qui s'est passé dans l'histoire et je mémorise* (Sara S.).

## 6. Conclusion

L'hypothèse selon laquelle scènes et représentations de la lecture peuvent constituer des leviers privilégiés pour susciter le métacognition semble se vérifier auprès d'une large majorité d'élèves. La fictionnalisation d'expériences de lecture offre en effet accès à des représentations clarifiées, identifiées pour les élèves faibles lecteurs eux-mêmes. Ceci constitue un réel appui pour des lecteurs qui bien souvent ne disposent pas de mots pour parler de leurs lectures, d'eux-mêmes comme lecteurs et moins encore de leurs difficultés. L'expérimentation menée pousse à penser que de tels dispositifs sont susceptibles de doter les élèves des ressources qui leur permettent de se percevoir comme sujets-lecteurs, peut-être davantage qu'un questionnaire global de type « qu'est-ce que ça veut dire lire pour toi ? que faut-il faire pour comprendre ? que fais-tu quand tu ne comprends pas ? » qu'on leur soumettrait. L'attitude plus réflexive souhaitée dans le passage du modèle de la lecture à l'écriture d'un autoportrait semble bien se produire chez un certain nombre d'élèves. En revanche, ce transfert des données issues du modèle s'opère de manière fragmentée et imprécise. S'agissant d'une première confrontation à des textes métanarratifs, d'une première démarche visant l'explicitation des opérations de lecture, ce résultat n'étonne guère mais incite plutôt à poursuivre le travail de clarification pour l'apprenant de l'activité de lecture et de ses propres stratégies de compréhension.

La suite de la recherche portera sur l'analyse des journaux de lecture dialogués et des débats d'interprétation menés en classe : il s'agira notamment de vérifier si la clarification préalable de l'activité de lecture constitue ou non une aide mobilisée par les élèves pour lire un récit de type métanarratif, le comprendre et formuler en cours et au terme de la lecture des hypothèses interprétatives. Au-delà, l'équipe souhaite vérifier l'existence d'une corrélation entre les discours que les élèves tiennent sur eux en tant que lecteurs et les pratiques de lecture de ces élèves.



## Bibliographie sélective

- DE CROIX, S. et DUFAYS, J.-L. (2004) : « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », dans ROUXEL, A. et LANGLADE, G., *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, pp. 153-165.
- DE CROIX S. et LEDUR D. (2006) : « Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficultés à l'issue de l'enseignement fondamental », dans LEBRUN M. : *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>.
- GOIGOUX, R. (1997) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Editions du CNEFEI.
- GOIGOUX, R. (2002) : *Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*, CRDP d'Aquitaine et Académie de Bordeaux.
- LAFONTAINE, D. (2003) : « L'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Résultats de PISA 2000 », dans *Caractères*, n°13, pp. 24-28.
- SCHILLINGS, P., PONCELET, D. et LAFONTAINE, A. (2006) : « Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture : résultats d'une recherche menée en première accueil », dans *Le point sur la Recherche en Education*, n°31, pp. 3-17.
- TAUVERON, C. (2004) : « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », dans TAUVERON, C. (dir.) : *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne*, Scéren-CRDP de Versailles, pp. 56-70.
- TAUVERON, C. (2005) : « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture », dans *Repères*, n°31, pp. 73-112.

## Annexe : références des scènes et images de la lecture citées dans l'article

- GUDULE (1995) : *La Bibliothécaire*, Paris, Hachette Jeunesse.
- DEBORDE, S. et FAUT C. (2000) : *Le livre de bibliothèque*, Paris, Editions Thierry Magnier.
- BALAERT, E. (1997) : *La lettre déchirée*, Paris, Castor Poche Flammarion.
- PICOULY, D. et PEF (2000) : *On lit trop dans ce pays*, Saint-Germain-du-Puy, Rue du Monde.
- SMADJA, Br. (1993) : *Halte aux livres*, Paris, L'Ecole des Loisirs.
- SEONNET, M. et GEIGER, C. (2003) : *Madassa*, Paris, Editions Sarbacane.
- GUDULE (2001) : *Barbès blues*, Paris, Hachette Jeunesse.
- BLOCH, S. et de SAINT MARS, D. (1997) : *Max n'aime pas lire*, Paris, Calligram.
- HEIDELBACH, N. (1998) : *Un livre pour Elie*, Paris, Seuil Jeunesse.
- HASSAN, Y. (2003) : *Momo la cité des bleuets*, Paris, Syros/VUEF.

De Croix, S. (2007), « Exploiter des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour accompagner les élèves en difficulté au début de l'enseignement secondaire », in Dufays, J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 297-306.