

Didactique de la lecture : quelle progression curriculaire ? Des tâches d'enseignement à l'évolution des apprentissages

**Coordination : Christophe Ronveaux et Judith Emery-Bruneau (pour le volet 1),
Magali Brunel et Jean-Louis Dufays (pour le volet 2)**

La progression est une notion clé en didactique, peut-être la plus spécifique des problématiques d'enseignement et d'apprentissage dans la mesure où elle interroge la « rationalité de la discipline », comme l'évoquait Halté en son temps (1992). Parce qu'y sont impliquées d'une part l'organisation dans le temps de contenus et d'autre part « l'expérience du temps des apprentissages » (Nonnon, 2010), cette progression relève, pour l'enseignant, d'une compétence complexe et de savoirs hétérogènes (Thévenaz-Christen & al., 2011), pour l'élève de processus de développement, encore trop peu présents dans les dispositifs et les corpus (Hébert, 2013). La notion intéresse d'autant plus les pays francophones que leurs plans d'études du 3^e millénaire ont institué la séquence comme unité de travail, aux différents niveaux de la scolarité.

La visée de ce double symposium est de questionner la progression en ce qui concerne la didactique de la lecture de deux points de vue complémentaires articulés autant que possible l'un à l'autre, en croisant les regards de chercheurs de différents pays francophones :

1° Un premier volet explorera la manière dont, à différentes étapes du curriculum, l'enseignant distribue des contenus relatifs à la lecture dans le temps, établit des passages obligés, ménage des étapes dans l'apprentissage, ce que Perrenoud (1999) considère comme l'une des dix compétences clés de l'enseignant d'aujourd'hui. Nous posons le problème aux différentes échelles temporelles (a) de la *progression curriculaire* des contenus sur l'ensemble de la scolarité (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008, De Kesel & al., 2011, Dumortier, Van Beveren & Vrydaghs, 2012), (b) de la *programmation annuelle* de notions et leurs mises en séquences d'enseignement (Carlier et al., 2012), (c) de la *planification, mise en œuvre et ajustement* de suites de tâches dans une séquence (Bautier et al., 2006). Nous interrogeons la capacité d'anticipation, d'ajustement, de coordination que requiert un travail d'enseignement qui cherche à concilier contraintes institutionnelles, contraintes contextuelles de la classe et hétérogénéité du rythme des apprentissages.

2° Un second volet analysera la manière dont les élèves progressent dans leurs attitudes et leurs compétences de lecture au fil des niveaux de la scolarité, en lien avec les divers curriculums auxquels cette progression est indissolublement liée, les différents contextes en jeu et avec les choix et les stratégies déployés dans ce but par les enseignants. A la suite d'Hébert (2013) et de la recherche GRAFELIT (Genève, 2010-2015), on privilégiera ici l'étude des capacités et des productions des élèves de différents âges confrontés à des tâches similaires ou à des textes ou des genres identiques, et on s'interrogera d'une part sur les différents types de progression observables au départ de ces données, et d'autre part sur les relations qui peuvent être établies entre ces progressions et les dispositifs ou les tâches proposées par les enseignants.

Dans les deux volets, le questionnement sera à la fois méthodologique et empirique.

Chacun des deux symposiums occupera une plage horaire d'une demi-journée et rassemblera trois ou quatre interventions issues d'auteurs ou d'équipes de pays différents. Chaque intervention interrogera les pratiques enseignantes et/ou les activités des élèves à au moins deux niveaux d'âge différents.

Bibliographie

- Audigier, Fr. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.
- Bautier, É. (Ed.) (2006). *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Carlier, Gh., De Kesel, M., Dufays, J.-L., & Wiame, B. (dir.) (2012). *Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain (Recherches en formation des enseignants et en didactique).
- De Kesel, M., Dufays, J.-L. & Meurant, A. (dir.) (2011). *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Dumortier, J.-L., Van Beveren, J. & Vrydaghs, D. (dir.) (2012). *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e colloque de l'AirDF (Liège, 26-28 août 2010)*. Namur : PUN.
- Halté, J.-Fr. (1992), *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ?, *Revue des sciences de l'éducation* (<http://id.erudit.org/iderudit/1024535ar>).
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Thévenaz-Christen, Th., & al. (2011). Progression : un concept fondateur de la didactique. L'exemple de la lecture à travers l'école obligatoire. In B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 85-115). Namur : Presses universitaires de Namur.

Programme

Volet 1 : Du côté des enseignants

Christophe Ronveaux & Bernard Schneuwly (GRAFE - Université de Genève), *Et pour finir, donner sens au texte. Qu'est-ce qui s'enseigne au moment d'institutionnaliser une lecture de texte réputé littéraire ?*

Érick Falardeau, Julie-Christine Gagné & Cindy Pelletier (Université Laval, Québec), *L'impact de l'enseignement explicite des stratégies sur la motivation et les capacités d'élèves du secondaire en lecture.*

Marion Sauvaire (Université Laval, Québec) & Olivier Dezutter (Université de Sherbrooke), *Quelle progression de l'enseignement de la lecture littéraire dans les cours de français, langue et littérature au collégial québécois ?*

Séverine De Croix (Université de Liège) & Marielle Wyns (Université catholique de Louvain), *Entre outil didactique structuré et observation de la progression des élèves : comment les enseignants planifient-ils les apprentissages relatifs à la lecture des textes informatifs au début du secondaire ?*

Volet 2 : Du côté des élèves

Sylviane Ahr (Université et ESPE de Toulouse), *Quelles tâches d'enseignement pour quelle progression des apprentissages ? Une enquête dans des classes françaises de collège et de lycée.*

Manon Hébert (Université de Montréal), *Quels indices de progression dans la compétence littéraire en situation de lecture entre pairs d'une même œuvre intégrale : synthèse.*

Magali Brunel (Université de Grenoble), Jean-Louis Dufays (Université catholique de Louvain) & Judith Emery-Bruneau (Université du Québec en Outaouais), *Lire un même texte littéraire de 12 à 15 ans : quels apprentissages et quels dispositifs ? Regards croisés France, Belgique, Québec.*

Résumés des propositions

Et pour finir, donner sens au texte. Qu'est-ce qui s'enseigne au moment d'institutionnaliser une lecture de texte réputé littéraire ?

Christophe Ronveaux & Bernard Schneuwly (GRAFE - Université de Genève)

Résumé

Nous observons comment s'enseigne le rapport au texte au fil des niveaux scolaires. Nous décrivons les continuités et les ruptures de la progression curriculaire effective de la lecture de textes réputés littéraires dans le contexte de l'école genevoise. Nous comparons des séquences de lecture de texte en faisant varier les niveaux scolaires (de la 8^e primaire (11 ans), de la 10^e du cycle d'orientation (14 ans) et de la 2^e du post-obligatoire (17 ans)) et les textes (un texte « classique », chargé d'appâts didactiques, et un texte contemporain sans appât didactique).

Proposition

Nous observons ce qui s'enseigne en lecture et en littérature dans deux types de progression : (i) la progression *curriculaire effective* dans trois cycles (le cycle 2 de l'école primaire, le cycle 3 de l'école secondaire obligatoire et l'école post-obligatoire), et (ii) la progression *d'une séquence* de lecture de texte. Quelle variation constate-t-on au fil des niveaux scolaires dans le rapport des élèves au texte ? Quelles suites de tâches organisent les enseignant.e.s quand ils/elles abordent la lecture d'un texte réputé littéraire ?

L'agencement des tâches dans une séquence de lecture donne à voir comment les enseignant.e.s modélisent le rapport des élèves au texte. Finir une séquence de lecture ou d'explication de texte en particulier, c'est donner sens au texte. Selon les niveaux, c'est rassembler les observations éparses et parcellaires pour une représentation unifiée du texte, c'est mettre en commun le produit de l'analyse et formuler une interprétation, c'est institutionnaliser les notions travaillées (personnage, schéma quinaire, figures, etc.), expliciter le lien avec d'autres textes du même auteur, conseiller pour l'évaluation du lendemain, mettre en garde sur les difficultés de l'épreuve du commentaire de fin d'année. Ce moment est stratégique pour l'enseignant.e qui veut passer de la situation d'apprentissage à la formalisation des savoirs, qui voudra identifier ce qui s'est enseigné par le truchement (i) des contenus et objets d'enseignement rencontrés ou non, sémiotisés dans tel ou tel sens par les élèves, en conformité ou non avec sa planification, (ii) des notions pertinentes, les compétences exercées et institutionnalisées par l'enseignant.e, (iii) du travail accompli, mis en perspective dans une progression curriculaire plus large, rapporté aux contenus exposés et travaillés à l'échelle d'un empan temporel d'une année, contenus qui dépassent la séquence et le dispositif, (iv) des produits de la tâche ou des suites de tâches qui font l'objet d'une évaluation.

Notre objet est de comprendre en quoi la lecture d'un texte réputé littéraire, cet objet culturel tant chargé de l'histoire de ses lectures, relève d'une situation d'enseignement spécifique qui permet ou pas une forme d'institutionnalisation générique. Pour ce faire, nous avons proposé à des enseignant.e.s de différents niveaux scolaires de conduire une lecture de deux textes contrastés : une fable classique de La Fontaine, *Le loup et l'agneau*, chargées d'appâts didactiques, patiemment reformulés au fil des siècles selon les savoirs en usage ; une nouvelle contemporaine d'un auteur romand, Lovay, *La négresse et le chef des avalanches*. Nous conduisons notre questionnement sur le corpus de 60 séquences d'enseignement rassemblées par le groupe de recherche GRAFELITT (FNS 100013_129797 / 1).

L'impact de l'enseignement explicite des stratégies sur la motivation et les capacités d'élèves du secondaire en lecture

Érick Falardeau, Julie-Christine Gagné et Cindy Pelletier (Université Laval, Québec)

Plusieurs méta-analyses (Pressley, Graham, & Harris, 2006; Adams & Carnine, 2003; Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001) montrent que l'enseignement explicite a un impact important sur le développement de la motivation et des capacités en lecture, surtout avec les élèves plus faibles (Graham & Harris, 2005). Dans un projet de recherche mené avec des enseignants québécois, nous souhaitons valider l'impact d'une formation continue sur l'enseignement explicite auprès d'enseignants du secondaire, afin de vérifier dans quelle mesure cette méthode d'enseignement contribue à améliorer la motivation et la maîtrise des stratégies par leurs élèves, cette dernière étant réputée un facteur clé dans l'amélioration des capacités en lecture (Cèbe et Goigoux, 2007; Conley, 2009).

Dans un premier temps, nous avons élaboré avec des enseignants de français et des conseillers pédagogiques des outils d'enseignement des stratégies de lecture adaptés au programme du secondaire québécois. Ces outils fournissent aux enseignants des pistes pour modeler, organiser des activités de pratique guidée, questionner les élèves (outils disponibles en ligne sur le site strategieslectureecriture.com).

Notre devis de recherche quantitatif regroupe 54 enseignants (de la 1^{re} à la 5^e secondaire) répartis dans les régions de Québec et de Montréal. 26 ont été assignés de façon aléatoire au groupe expérimental (GE, qui a suivi 4,5 jours de formation en 2015-2016), et 28 au groupe témoin (GT), qui n'a reçu aucune formation. Un groupe de 30 élèves pour chacun de ces enseignants (GE, n= 780 ; GT, n= 870) a complété en septembre et en mai trois tests : capacités en lecture, motivation et utilisation de stratégies de lecture. Les tests en lecture portent sur des textes narratifs pour les plus jeunes, 1^{re} à 3^e secondaire, et sur des textes argumentatifs pour les plus vieux, 4^e et 5^e secondaire. Ils comprennent des items liés à la compréhension – microprocessus, processus d'intégration et macroprocessus (Giasson, 2011) –, et vérifient les capacités d'inférence des élèves; d'autres items sont liés à l'interprétation. Nous avons adopté le cadre théorique de la motivation autodéterminée (Guay, Marsh et Boivin, 2003) pour étudier le degré d'engagement des élèves en lecture, et avons aussi mesuré leur perception d'efficacité (Bandura, 2003).

Dans cette communication, nous analyserons l'impact de notre recherche sur les capacités et la motivation en lecture des élèves (axe 1). En comparant la progression des élèves entre les pré-tests et les post-tests, nous mesurerons l'impact de l'enseignement explicite selon diverses variables : le sexe des élèves, leur niveau de motivation et leurs capacités au pré-test, en portant une attention particulière à la trajectoire des élèves les plus faibles. Nous souhaitons ainsi étudier la relation entre la motivation des élèves et le développement de leurs capacités en lecture, lorsqu'ils suivent un enseignement explicite des stratégies de lecture.

Quelle progression de l'enseignement de la lecture littéraire dans les cours de français, langue et littérature au collégial québécois ?

Marion Sauvaire (Université Laval, Québec) et Olivier Dezutter (Université de Sherbrooke)

Résumé

Notre contribution abordera la progression de l'enseignement de la lecture littéraire au collégial québécois en abordant d'une part la perspective des prescriptions officielles et de leur mise en œuvre et d'autre part la préparation des enseignants telle qu'elle est pensée dans un cursus de formation spécifique. Premièrement, nous embrasserons une perspective curriculaire afin de cerner la place assignée à la lecture littéraire, tant dans le curriculum prescrit que dans le curriculum « caché ». Deuxièmement, nous interrogerons les enjeux et les limites d'une progression de l'enseignement de la lecture littéraire organisée autour de l'unité de la séquence didactique. Troisièmement, nous décrivons un dispositif de formation centré sur le développement de la compétence à planifier l'enseignement de la lecture littéraire, en prenant soin de distinguer trois unités de programmation temporelle : la séance, la séquence, la session.

Proposition

1. *Quelle progression curriculaire au collégial ?*

Une lecture attentive des prescriptions concernant l'enseignement du « français, langue et littérature » au niveau collégial (secondaire supérieur québécois) permet d'interroger à la fois les principes de cette progression curriculaire, l'ordre des objets à enseigner et le poids respectif des pratiques de lecture et d'écriture. Contrairement à la progression des apprentissages au secondaire, organisée selon une logique spiralaire et intégrative, autour de la mise en œuvre de quatre compétences disciplinaires dans des genres discursifs littéraires et courants, la progression des enseignements au collégial est plutôt organisée selon une progression linéaire et cumulative centrée sur la maîtrise de trois genres scolaires, hérités de la tradition de l'enseignement de la littérature : l'analyse littéraire, la dissertation explicative et la dissertation critique. Cette progression fait ainsi la part belle à la maîtrise de genres métatextuels normés plutôt qu'aux compétences en lecture littéraire, entendues comme capacités à comprendre, interpréter et apprécier des œuvres littéraires. De fait, non seulement le concept de « lecture littéraire » est-il absent des prescriptions, mais la majorité des critères d'évaluation de la compétence en lecture sont en réalité des critères relatifs à la maîtrise de la langue écrite (Babin et Dezutter, 2014).

Dans les pratiques des enseignants de français, ce curriculum prescrit se combine avec un « curriculum caché » (De Kesel, Dufays et Meurant, 2011), hérité en partie des programmes antérieurs (Roy, 1999) et fruit de la relative autonomie des établissements collégiaux dans la programmation de la progression des apprentissages. Ainsi, certains cégeps établissent une progression basée sur d'autres principes d'ordonnement du corpus à enseigner, avec, par exemple, une répartition des genres littéraires selon les cours ou une programmation chronologique selon l'histoire littéraire, ce qui pose évidemment des problèmes de cohérence théorique et méthodologique.

2. *La séquence didactique, comme outil de planification dans la formation des enseignants.*

Dans ce contexte marqué par un certain éclatement de la progression de l'enseignement de la lecture littéraire, la place et le rôle de la séquence didactique comme outil de planification dans la formation des enseignants méritent d'être clarifiés. Comme le souligne Nonnon, si la séquence didactique apparaît aujourd'hui comme une « norme pédagogique » en didactique du français, « il reste à se demander sur quels principes de progression repose ce mode d'organisation : sur une

logique de développement de pratiques discursives des élèves ou de succession des contenus abordés dans chaque séquence » (Nonnon, 2010, 6). Nous distinguerons la progression et la programmation comme deux volets complémentaires de l'activité centrale de l'enseignant qu'est la planification. Concevoir une progression implique de « déterminer un ordre des notions et des séquences successives pour établir un itinéraire dans les apprentissages » alors que fixer une programmation consiste à distribuer chronologiquement les objets à enseigner, selon différentes échelles de temps, en tenant compte des contraintes du calendrier scolaire (Nonnon, 2010, 5). Nous verrons quels sont les apports et les limites de l'enseignement de trois unités de programmation : la séance, la séquence et la session, à partir de la description d'un dispositif de formation des maîtres.

Bibliographie

Babin, J. & Dezutter, O. (2014). Lecture d'œuvres littéraires complètes : quelques pratiques d'enseignement actuelles. *Correspondance*, 19/3, <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr19-3/2.html>.

De Kesel, M., Dufays, J.-L. & Meurant, A. (dir.) (2011). *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain (Recherches en formation des enseignants et en didactique).

Nonnon, E. (2010). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères*, 41, 5-34.

Roy, M. (1999). La réforme de l'enseignement collégial au Québec : vers des compétences littéraires communes. *Enjeux*, 43/44, 53-68.

Entre outil didactique structuré et observation de la progression des élèves : comment les enseignants planifient-ils les apprentissages relatifs à la lecture des textes informatifs au début du secondaire ?

Séverine De Croix (Université de Liège) et Marielle Wyns (Université catholique de Louvain)

La contribution envisagée porte sur des données recueillies dans le cadre d'un projet de recherche collectif, de type semi-expérimental. « Lire pour apprendre » a pour principaux objectifs d'expérimenter au fil de deux années successives, avec 86 classes de français du premier degré de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, un programme didactique consacré au développement des compétences en lecture des textes informatifs ainsi que d'évaluer les conditions les plus favorables, d'une part, à l'implémentation et à l'appropriation d'un nouvel outil par les enseignants ; d'autre part, au développement des compétences des jeunes lecteurs. L'entraînement proposé, de type métacognitif, porte sur la familiarisation avec les usages et particularités des écrits à visée informative, sur les opérations de sélection et de liaison d'informations (issues d'un ou de plusieurs texte-s), sur la reformulation et le résumé, ainsi que sur le traitement de la double page de manuel et des questionnaires de lecture. Il compte cinq modules distincts – présentés comme non linéaires –, couvre environ 50 séances de cours et s'accompagne d'un guide méthodologique à destination de l'enseignant.

Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons étudier qualitativement l'activité de planification de l'enseignant telle qu'elle advient lorsqu'elle est guidée par un outil didactique structuré. Les quatre enseignants chevronnés, issus de deux écoles contrastées en termes d'indices socioéconomiques, dont nous étudions les pratiques étaient initialement placés dans la « condition contrôle » (à l'issue de la répartition aléatoire des écoles dans les différentes conditions). Ils sont entrés dans la condition expérimentale lors de la 2e année de l'expérience. À ce titre, ils bénéficient d'un outil et d'une formation légèrement ajustés, ainsi que de modalités de mise en œuvre du dispositif plus souples. Ce sont précisément ces conditions qui nous incitent à observer :

- la place des séquences consacrées à la lecture des textes informatifs au sein de la programmation annuelle, compte tenu des contraintes institutionnelles (les programmes d'enseignement) et contextuelles (la participation à la recherche « Lire pour apprendre »);
- la planification, la mise en œuvre et l'ajustement des tâches et des notions au sein de deux séquences particulières, l'une en début d'année scolaire, l'autre en fin d'année scolaire, compte tenu des lignes de conduite esquissées dans le programme « Lire pour apprendre » et de l'observation régulière des élèves par les enseignants (caractéristiques des élèves et de la classe, engagement dans les activités, progression, etc.).

Cette recherche, un développement qualitatif de la vaste recherche semi-expérimentale, s'inscrirait dans le 1er volet du symposium et porterait sur les données suivantes :

- pour l'enseignant, la planification d'année (et ses éventuels ajustements en cours d'année) ; le questionnaire de mesure d'implémentation du programme (dosage et fidélité) ; deux séances de cours filmées, librement choisies par l'enseignant dans la mesure où il les estime représentatives de ce qui se passe dans sa classe lorsqu'il travaille à partir du programme, séances accompagnées des notes personnelles de préparation, des supports d'enseignement et des éventuelles évaluations prévues ultérieurement ; un entretien post-séance avec le chercheur ;
- pour chacune des quatre classes, les résultats de tous les élèves (environ 80) aux épreuves initiale et finale (pré- et post-test) et les traces écrites du travail mené à l'occasion des deux séances filmées (notes des élèves, écrits préparatoires, productions ultérieures en relation avec l'objet d'étude de la séance).

Quelles tâches d'enseignement pour quelle progression des apprentissages ? Une enquête dans des classes françaises de collège et de lycée

Ahr Sylviane (ÉSPÉ de Toulouse)

Je propose de m'intéresser, dans le cadre de ce symposium, à la progression curriculaire (du collège au lycée) ainsi qu'à la programmation annuelle des contenus d'enseignement en matière de lecture des textes littéraires et, à partir de l'analyse d'enregistrements de séances, aux modalités selon lesquelles les élèves sont invités à s'appropriier ces contenus.

Sera interrogée la manière dont les enseignants « distribue[nt] [l]es contenus relatifs à la lecture » du texte poétique, du texte dramatique et du texte narratif (récit fictif) au sein de leur programmation annuelle (progression horizontale) mais aussi dans une perspective curriculaire (progression verticale). Il y a lieu d'entendre par « contenus » non seulement les corpus et les notions privilégiés par les enseignants au regard des contraintes institutionnelles, mais également les stratégies et les postures de lecture qu'ils tendent à développer chez les élèves durant leur parcours annuel et au fil de leur scolarité, et cela en fonction des trois genres littéraires retenus. On se demandera en effet si les spécificités génériques des textes déterminent ou non la progression des apprentissages que les professeurs proposent ainsi que les tâches d'enseignement qu'ils programment.

Seront questionnés, dans un premier temps, la progression curriculaire selon laquelle les trois genres littéraires scolaires se construisent, la place et le rôle qui leur sont respectivement accordés dans la programmation annuelle des enseignants et, par là même, dans la formation des lecteurs. De façon à prendre en compte les « contraintes contextuelles » (type d'établissement, projet d'établissement prenant en compte ou non la progression curriculaire, équipe pédagogique, profil de classe), une enquête par questionnaire sera menée auprès de l'ensemble des professeurs de français d'un même établissement (collège ou lycée). Ces données, de l'ordre du déclaratif, seront croisées avec celles recueillies auprès d'un enseignant de chacun de ces établissements (une douzaine, à ce jour, collèges et lycées confondus) : entretiens semi-directifs, mise à disposition du projet annuel et des séquences d'enseignement, collecte d'écrits d'élèves, enregistrements de séances de lecture (poésie, théâtre, fiction narrative) au cours de l'année 2015/2016. Il s'agira donc, dans un second temps et à partir de données empiriques, d'une part d'identifier les écarts entre les tâches d'enseignement programmées (*planification*) et celles réalisées (*mise en œuvre*) ainsi que les facteurs susceptibles d'expliquer ces écarts (*ajustement*), d'autre part d'interroger leur incidence sur l'évolution effective des apprentissages au cours d'une même année scolaire.

Quels indices de progression dans la compétence littéraire en situation de lecture entre pairs d'une même œuvre intégrale : synthèse

Manon Hébert (Université de Montréal)

Si la littérature de jeunesse est certes de plus en plus valorisée à l'école, il reste que le défi est grand pour l'enseignant lorsqu'il s'agit d'enseigner/évaluer la lecture littéraire afin de donner à tous un accès à la culture, et ce, dans un contexte favorisant la socialisation et l'appétence du jeune lecteur. Comment développer des approches d'enseignement qui permettent de respecter à la fois les « droits » du lecteur, du texte et du contexte scolaire de la classe de français ? En sachant, entre autres, que tout ce qui tient du « discours sur une œuvre », du jugement esthétique ou de l'écriture de soi en classe de français, constitue une tâche-problème encore mal définie (Dumortier, 2006 ; Chabanne et Dufays, 2011). Cet étrange contrat didactique qu'est la « réaction » à une œuvre constitue « un lieu d'opacité pour beaucoup d'élèves. Il pose des problèmes d'évaluation, mais aussi de clarification d'objectifs et de prise en charge didactique. » (Nonnon, 2008 : 94). Pour que des changements puissent survenir à cet égard, selon Goigoux (2002), il faut que l'enseignant dispose d'une théorie des conduites de l'apprenant, par exemple comme celles qui peuvent être adoptées en classe dans le cas de la lecture d'une œuvre longue (p.126-127). Or, en didactique de la littérature nous commençons à peine à mieux comprendre les modalités de la lecture littéraire et celles de l'activité du sujet lecteur (Langlade, 2007). Tant du point de vue de la définition de l'objet (lecture littéraire *scolaire*), que des phases de développement de l'élève sujet lecteur en *classe* (sur les plans cognitif, esthétique, etc.) ou que de l'agir enseignant dans ce contexte (pilotage, posture, étayage, tissage, évaluation) et de ses outils (débat interprétatif, écrits de travail, théâtralisation, etc.), il reste beaucoup à faire.

C'est donc pour répondre à un besoin de documenter les conduites effectives qu'adoptent de jeunes élèves lecteurs réels, et ce, dans le cadre précis de tâches de lecture où ils sont invités à réagir de manière autonome à une même œuvre longue (*Le Passeur*), que nous avons entrepris nos recherches (I=2003 ; II=2005-2008 ; III=2009-2014). Pour ce faire, les mêmes dispositifs didactiques de type dialogique (journaux et cercles de lecture) ont été mis l'essai dans différents contextes (favorisé, défavorisé, primaire/secondaire, urbain, semi-rural). Nous voudrions ici tenter de mettre en parallèle les principaux résultats obtenus relatifs aux différentes dimensions observées dans le comportement des élèves engagés dans ces tâches (modes et stratégies de lecture convoqués; degré d'élaboration des réflexions; types de sujets abordés; modes de collaboration et types de reformulation/justification utilisés) pour discuter à savoir jusqu'à quel point ce peuvent être là des indices de « progression » de la compétence littéraire en contexte scolaire.

Lire un même texte littéraire de 12 à 15 ans : quels apprentissages et quels dispositifs ? Regards croisés France, Belgique, Québec

Magali Brunel (Université de Grenoble), Jean-Louis Dufays (Université catholique de Louvain),
Judith Emery-Bruneau (Université du Québec en Outaouais)

L'objectif de cette intervention est de documenter différents aspects de la progression des apprentissages et des dispositifs d'enseignement entre deux niveaux de l'enseignement secondaire sur la base de données recueillies dans trois pays différents selon un même protocole.

A la suite du travail d'Hébert (2013) sur la progression des lecteurs et de la recherche GRAFELIT (Genève, 2010-2013) sur l'évolution des pratiques d'enseignement de la lecture, nous avons réalisé en 2015 une première enquête qui nous a permis de caractériser les compétences de lecture manifestées par les élèves et les dispositifs mis en place par leurs enseignants dans des classes de trois niveaux scolaires différents en France et en Belgique. Dans le cadre du présent symposium, nous souhaitons approfondir l'analyse en l'élargissant à des données québécoises mais en resserrant la focale sur des classes de 6^e et 9^e années de l'enseignement obligatoire (12 ans et 15 ans).

Nous étudierons d'abord les performances individuelles des élèves à travers leurs réponses à un questionnaire lorsqu'ils sont confrontés à une première lecture d'un même texte, en l'occurrence la nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence », et qu'ils sont invités à manifester leur compréhension, leur(s) interprétation(s) et leur(s) appréciation(s) à son propos. Cette première partie visera à interroger le degré de précision assignable aux processus de lecture concernés ainsi que la manière dont ils peuvent être utilisés pour comparer la progression des apprentissages.

Nous nous intéresserons ensuite aux dispositifs d'exploitation collective de la lecture du texte spontanément mis en œuvre par les enseignants après la passation du questionnaire. Nous chercherons à caractériser et à catégoriser leurs différents choix et nous nous interrogerons sur leur influence possible, voire avérée, sur les attitudes et les performances collectives des élèves.

Dans les deux volets de l'étude, la confrontation de données issues de contextes nationaux différents permettra également d'interroger le poids de certaines variables institutionnelles et culturelles.

Bibliographie

Brunel, M. & Dufays, J.-L. (2015). Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment leurs enseignants le didactisent-ils ? Une comparaison France-Belgique. Intervention présentée dans le cadre du symposium *Le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du primaire à l'université*. Montréal : REF octobre 2015.

De Kesel, M., Dufays, J.-L. & Meurant, A. (dir.) (2011). *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain (Recherches en formation des enseignants et en didactique).

Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation* (<http://id.erudit.org/iderudit/1024535ar>).