

TABLE DES MATIERES :

1. INTRODUCTION	4
1.1 Contexte déclencheur	4
1.2 Didactique du français et enseignement de la littérature au CO : la construction d'un rapport à la lecture	4
2. PROBLEMATIQUE.....	6
2.1 La didactique de la littérature : évolutions et critiques d'un champ de recherche.....	6
2.2 La lecture littéraire : du « texte interrogé au texte qui interroge »	10
2.3 La métacognition et le processus de lecture littéraire	12
3. CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL.....	14
3.1 Comprendre pour interpréter ou interpréter pour comprendre ?.....	15
3.1.1 Débats autour du couple compréhension – interprétation	15
3.1.2 Comprendre : un acte socialement déterminé	18
3.1.3 L'interprétation : une construction sociale des savoirs pour accéder au sens	19
3.2 Développer des stratégies de lecture : l'interprétation comme principe régulateur de la compréhension	20
3.2.1 Développer la capacité à faire des inférences : un savoir-faire en construction.....	22
3.2.2 Des stratégies métacognitives pour apprendre à comprendre.....	23
3.2.3 La communauté de lecteurs comme cadre d'apprentissage des stratégies de lecture...	25
3.3 Un corpus pour stimuler l'activité d'interprétation - compréhension	26
3.3.1 Comprendre des textes ou des textes pour comprendre ?.....	26
3.3.2 Les textes résistants.....	27
3.4 Question de recherche et hypothèses	28
4. METHODOLOGIE	29
4.1 Aspects théoriques	29
4.2 Dispositifs de questionnement.....	29

4.2.1	Population	29
4.2.2	Ingénierie didactique	29
4.2.3	Forme de la séquence.....	30
4.2.4	Les nœuds interprétatifs.....	33
4.2.5	Le travail en comité de lecture.....	35
4.3	Analyse a priori des poèmes de Rimbaud.....	36
4.3.1	Analyse des objets à enseigner du point de vue de leurs qualités résistantes.....	37
4.3.2	Analyse a priori des obstacles que les élèves pourraient rencontrer	39
5.	PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	40
5.1	Reconstruction explicative du déroulement de la séquence.....	40
5.1.1	Evocation des stratégies et leur évaluation par les élèves.....	40
5.1.2	Travail sur les interprétations.....	41
5.1.3	Obstacles observés pendant la séquence et a posteriori	42
5.2	Axes et analyses	42
5.2.1	Axe 1 : les stratégies de lecture et leur évaluation	43
5.2.2	Axe 2 : le travail d'interprétation des élèves.....	53
5.3	Retour à la question de recherche.....	58
5.3.1	Liens entre stratégies et interprétations	58
5.3.2	Rôle de la coopération dans la construction des savoirs en lecture littéraire.....	60
5.3.3	Métacognition et vigilance	60
5.3.4	Nature des apprentissages renforcés par l'explicitation des processus métacognitifs..	61
6.	CONCLUSION.....	62
7.	BIBLIOGRAPHIE	64

TABLE DES ILLUSTRATIONS :

Figure 1 : Modélisation d'un schéma didactique pour l'enseignement de la littérature au secondaire	9
Figure 2 : Facteurs d'accès à la compréhension (inspiré de Rémond, 1999)	15
Figure 3 : Le cadre contextuel de l'acte de lecture littéraire en contexte scolaire	18
Figure 4 : Fragmentation de l'activité métacognitive et interprétative des apprenants lecteurs dans la séquence de lecture littéraire.....	31
Figure 5 : Le cycle de la séquence d'enseignement.....	32
Figure 6 : Lieu d'interprétation « libre » des deux poèmes de Rimbaud.....	33
Figure 7 : Questionnaire de compréhension orienté vers l'explicitation de nœuds interprétatifs.....	34
Figure 8 : Questionnaire individuel de compréhension orienté vers l'explicitation de nœuds interprétatifs.....	34
Figure 9 : Travail en comité de lecture, partage des interprétations et révision des interprétations.....	35
Figure 10 : Obstacles et régulations envisagées durant l'analyse a priori.....	39
Figure 11 : Typologie des conduites métacognitives et de ses lieux de réalisation.....	44
Figure 12 : Analyse détaillée des démarches d'anticipation évoquées par les élèves	46
Figure 13 : Typologie des stratégies d'anticipation des élèves	47
Figure 14 : Autoévaluation de la pertinence des stratégies	49
Figure 15 : Degré de certitude des élèves à l'égard de leurs productions	51
Figure 16 : Indicateur du degré d'interprétation.....	54
Figure 17 : Champ 1, les lieux ou cadre spatial.....	54
Figure 18 : Champ 2, les personnages	55
Figure 19 : Champ 3, les nœuds interprétatifs.....	55
Figure 20 : Interprétations des poèmes : scores du groupe-classe.....	56
Figure 21 : Productions d'élèves : capacité à lever une opacité	57

1. Introduction

1.1 Contexte déclencheur

Le travail que nous présentons marque la rencontre entre nos expériences vécues, en tant qu'enseignant-praticien de français et certaines thématiques, parfois soulevées, parfois approfondies, que nous avons thématisées dans notre cursus académique au sein de la HEP-VS. Durant presque 10 ans d'enseignement, nous avons pu constater, voire éprouver le rapport paradoxal entre le professeur de français, ses élèves et l'objet littéraire, lorsqu'il s'agissait de scolariser une œuvre ou un extrait d'œuvre. Le paradoxe présente plusieurs facettes. D'une part, l'enseignant perçoit la lecture comme un plaisir et se donne la mission de transmettre ce plaisir aux élèves. De ce fait, il s'attend à ce que ces derniers plongent dans un vaste univers empli de nouvelles significations et qu'ils découvrent une quête vers une nouvelle forme de Graal. Cependant, le plaisir et les représentations de l'objet littéraire ne sont pas toujours partagés. Il arrive que les élèves ne répondent pas aux attentes de l'enseignant, qu'ils stoppent leur lecture en cours de route, que les questionnaires s'emplissent d'interprétations erronées, que la frustration du maître l'emporte sur l'ardeur initiale. D'autre part, le plaisir de lire en contexte scolaire représente un idéal fragile. Combien de praticiens, dont nous faisons partie, avons-nous entendu débattre sur le manque de temps qu'ils pouvaient consacrer à la lecture d'œuvres, ou sur la surcharge des contenus. Ainsi, tant le rapport du praticien que celui de l'élève à l'objet littéraire semblent chaotiques, cristallisés dans de multiples frustrations.

1.2 Didactique du français et enseignement de la littérature au CO : la construction d'un rapport à la lecture

Dans ce rapport, nous avons remarqué un biais ; et de celui-ci émerge notre interrogation initiale. Dans la construction de séquences d'enseignement centrées sur la lecture d'œuvres ou d'extraits littéraires, les pratiques présentent une homogénéité formelle et structurelle : le questionnaire de lecture. Il est le medium standard pour favoriser le travail sur les significations et l'accès à la compréhension. En tant que tel, nous ne le remettons pas en question. Nous nous en servons cependant comme point de départ de la réflexion qui va suivre.

L'interrogation que nous soulevons ici porte bien sur le rapport entre l'élève et la lecture littéraire. Que pourrions-nous faire exister, dans ce rapport, pour accompagner l'élève dans ses lectures et la quête de sens, là où le questionnaire montre des faiblesses ? Nous aimerions chercher des pistes en introduisant une nouvelle donnée dans le système. En effet, il se pourrait qu'une cassure entre l'élève et le savoir (i.e. l'œuvre) provienne d'un déficit stratégique ou d'une sous-représentation du développement des savoir-faire en lecture littéraire. En ce sens, nous souhaitons introduire comme variable les théories de la métacognition. Ainsi, nous avons pour projet de questionner le rapport entre le développement des stratégies des élèves avec la lecture littéraire en contexte scolaire.

Comment enseigner les pratiques réflexives à l'apprenti-lecteur afin qu'il puisse lui-même faire exister un rapport personnel à la lecture ? Comment éviter que, par transitivité, ce rapport à la lecture ne soit que le reflet flou de celui de l'enseignant et donc que la compréhension de l'élève ne soit que le reflet de la compréhension de l'enseignant ?

2. Problématique

2.1 La didactique de la littérature : évolutions et critiques d'un champ de recherche

Les ouvrages et articles que nous avons lus et qui faisaient état des recherches en didactique de la littérature (Daunay, 2007. Legros, 2008. Petitjean, 2014), ont mis en évidence les difficultés de s'accorder sur une identité des finalités du champ de recherche. Ils mettent en avant un « état de crise permanent » de l'enseignement de la littérature (Petitjean, 2014, p. 3) qu'ils attribuent à la multiplicité des objectifs qui lui ont été assignés. En absence de consensus, il nous paraît utile pour notre recherche de proposer une discussion diachronique des approches et, parallèlement, d'orienter la présentation vers notre objet de recherche. A ce sujet, nous choisissons, comme Daunay ou Petitjean, d'exposer cette pluralité d'objectifs à travers une liste proposée par Reuter :

La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est aussi impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa sensibilité... (Reuter, 1999, p. 197)

Présenter une telle liste offre un double avantage pour la présentation de notre travail. D'une part, elle démontre la vaste superficie du chantier auquel s'attaquent aussi bien les chercheurs, en tentant de délimiter le champ de recherche, que les praticiens, dans la complexité des mises en acte de la question littéraire en contexte scolaire. D'autre part, nous reprendrons les éléments qui composent cette liste lorsque nous évoquerons la dynamique du couple savoirs / savoir-faire dans les phases d'enseignement – apprentissage de la littérature au secondaire.

Pour commencer, nous synthétisons ici l'évolution des modèles généraux en didactique de la littérature en adoptant une vision diachronique. Nous pourrions opter pour une présentation essentiellement historique des mouvements et évolutions dans le domaine, mais nous choisissons, tout d'abord, d'utiliser le système didactique (Reuter, 2013) comme prisme au travers duquel nous ferons passer trois modèles. Dans un deuxième temps, nous formulerons nos remarques quant aux modèles. Ces dernières, nous l'espérons, faciliteront notre progression vers le cœur de la problématique. Grâce à Legros (2008) et Petitjean (2014), nous choisissons d'identifier trois mouvements distincts dans le renouvellement des modèles :

Le premier correspond, selon Legros (2008), au « modèle traditionnel » : celui-ci privilégiait un enseignement du français axé sur la transmission d'un patrimoine historico-théorique littéraire. L'enseignant y « ordonnait chronologiquement des connaissances souvent

gratuites, sans veiller suffisamment à leur appropriation et à leur intégration dans des pratiques réelles, liées aux intérêts et aux besoins des élèves dans le monde actuel ; d'où le risque de lectures seulement anthologiques. » (2008, pp. 38-39). Les pratiques enseignantes favorisaient des exercices en lien avec la pratique de la dissertation. Ainsi, au regard du système didactique, le processus « enseigner » est prépondérant : il consiste essentiellement en un flux unidirectionnel de transmission des connaissances. Ces derniers ne s'inscrivent pas dans un mouvement systémique des situations d'enseignement / apprentissage. De plus, l'anthologie ainsi présélectionnée en tant que corpus pertinent a fait l'objet de vives critiques puisqu'il résulte d'un choix idéologique, politique, patrimonial et donc potentiellement exclusif. C'est ce que D. Maingueneau nomme « discours constitutants » (2004, pp. 47-48) ou encore ce que Petitjean exprime lorsqu'il explique que « c'est la fonction qui crée l'organe et non l'inverse, le qualificatif de *littéraire* réfère moins à une propriété interne des textes qu'à une construction sociale à laquelle l'institution scolaire contribue pour une part prépondérante. » (Petitjean, 2014, p. 6) Ces considérations éclairent le risque d'une non-prise en compte du sujet-apprenant et postulent une relation inégale, entre les valeurs institutionnelles et les valeurs de ce même sujet. Nous ne cherchons pas ici à faire le procès de ce modèle – essentiellement transmissif – mais à le mettre en perspective face aux évolutions des pratiques pédagogiques et des pratiques en lecture littéraire.

Le deuxième modèle représente, selon Halté, le « passage de l'œuvre au texte » (Halté, 1992, cité par Daunay, 2007, p. 147). Ici, le texte devient « un objet linguistique, qui doit faire l'objet d'une étude immanente » (Petitjean, 2014, p. 14). Il exprime l'influence du champ de la linguistique structurale sur la didactique de la littérature. Ceux que Petitjean appelle les « modernes » rejettent l'exercice de la dissertation littéraire au profit de travaux dont on revendiquait la scientificité, tels que le résumé, l'argumentation ou l'analyse de texte. La linguistique structurale devait alors apporter à la didactique de la littérature des fondements méthodologiques capables d'initier une pédagogie stable de la littérature :

l'accent sera mis sur les indices formels susceptibles d'étayer les interprétations et qui ont l'avantage de fournir à la discipline des savoirs objectivables et des exercices évaluable, procurant, de ce fait, un regain de légitimité aux études de lettres par rapport aux disciplines scientifiques. (Petitjean, 2014, p. 16)

Petitjean montre ici ce déplacement dans le système : le texte devient l'objet central. Des outils d'analyse sont élaborés et fournis aux apprenants pour « travailler » l'objet littéraire. Ainsi, au regard des critiques que nous avons apportées au modèle traditionnel, il nous semble que la dimension des savoirs techniques, scientifiquement établis, prend une position dominante dans les séquences d'enseignement – apprentissage. Nous avons ressenti, par nos lectures, la volonté de donner une valeur scientifique, pédagogique au travail scolaire de lecture littéraire ; et c'est le champ de la linguistique qui a permis une redéfinition des fondements théoriques antérieurs. Face aux pratiques pédagogiques actuelles, nous aimons représenter cette évolution comme un nouveau pas de la discipline vers une prise en compte du sujet-apprenant, dans le processus didactique. La littérature et la lecture littéraire deviennent des objets enseignables pour lesquels des savoirs

scientifiques spécifiques peuvent être clairement identifiés dans le parcours de l'élève, du primaire au tertiaire.

Le troisième modèle témoigne d'une nouvelle évolution en didactique de la littérature, principalement dans le domaine de la lecture littéraire. Ici, le texte n'est plus au centre de la démarche. C'est l'activité de lecture, c'est-à-dire le rapport particulier qu'entretient le lecteur avec son texte qui devient le véritable objet d'étude. En effet, le sujet-apprenant prend une place centrale dans l'acte de lecture littéraire, puisqu'il y apporte un regard unique, composé de l'ensemble subjectif de ses connaissances (savoirs et savoir-faire), de son vécu et de son propre rapport au texte. Il est le « maître du sens » (Petitjean, 2014, p. 20). Attention, le modèle ne néglige pourtant ni le rôle du texte ni celui des savoirs enseignables dans le système didactique :

[L'acte de lecture] est conçu comme une transaction dynamique de significations, un processus dialogique qui met en relation, d'un côté le texte, tel qu'il a été élaboré dans un contexte donné sous l'autorité d'un auteur et dont le sens est à la fois prescrit et indéterminé, et, de l'autre côté, le lecteur. Ce dernier investit le texte de significations différentes selon les enjeux de sa lecture, ses connaissances encyclopédiques, sa compétence linguistique, ses sentiments et ses affects, son système axiologique et plus généralement son identité socioculturelle. Cette conception interactive de la lecture, dans la relation qui unit le texte à un lecteur, met l'accent sur le 'pouvoir créatif' du lecteur (Michel, 2011) et sur le fait, comme le souligne Y. Citton (2007), que 'toute lecture implique une forte activité projective de la part de l'interprète'. (Petitjean, 2014, p. 19-20)

La position du lecteur ainsi que son rapport à la lecture deviennent objets d'étude dans les recherches en didactique de la littérature. Recentrer ces recherches et le travail du didacticien sur l'activité du lecteur a deux conséquences qui nous intéressent particulièrement : d'une part, le corpus ne doit plus uniquement correspondre à une nécessité de transmission d'un patrimoine académiquement approuvé. Le choix des textes peut dépendre désormais de multiples critères, tels que :

- Les apprentissages visés
- La volonté de l'enseignant de susciter le plaisir de lire
- La volonté de faire varier la posture du lecteur
- L'intérêt marqué par le lecteur lui-même

D'autre part, l'activité de lecture littéraire doit « prévoir un enseignement progressif de cette compétence » (Petitjean, 2014, p. 21). Cela implique que le parcours didactique de l'élève, à tous les niveaux d'étude, permette le développement de compétences spécifiques, définies pour le domaine de la lecture littéraire. A nouveau, cela implique un ajustement du choix du corpus – mais pas une simplification – en fonction des enseignements visés, qui tienne compte des compétences et connaissances antérieures des apprenants :

Les travaux qui pensent l'enseignement de la littérature en même temps dans sa spécificité et dans la continuité des niveaux scolaires s'articulent aux questions de la lecture et de l'écriture littéraires (...) et interrogent essentiellement la possibilité du développement chez l'élève d'un rapport esthétique au texte qui passe, outre les dimensions cognitives qu'institue un rapport distancié au texte, par la réévaluation de la part subjective dans l'approche des textes (où ne sont pas minorées les questions du goût, du plaisir, de l'émotion, des valeurs...), mais aussi celle de la part culturelle, où la dimension patrimoniale, sans être réifiée, est interrogée. (Daunay, 2007, p. 149)

Pour conclure, il nous semble que Daunay parvient ici à réconcilier les apports des trois modèles présentés, tout en les actualisant, au profit d'un enseignement de la littérature qui se voudrait systémique. Nous identifions quatre éléments centraux dont nous tiendrons éminemment compte pour la suite de notre travail :

- La réintégration de la « dimension patrimoniale »,
- La didactique de la littérature comme discipline aux fondements didactiques et scientifiques,
- La prise en compte de la dimension subjective de l'apprenant par l'intégration de la notion de « goût » et des valeurs sous-jacentes du sujet apprenant,
- La nécessité du développement cognitif de l'élève pour induire un « rapport distancié » au texte.

Le schéma ci-après démontre notre volonté de proposer notre interprétation de l'évolution de la réflexion théorique en didactique de la littérature, en modélisant ce que pourrait représenter une situation d'enseignement-apprentissage (ou séquence) qui synthétise notre vision des apports des modèles successifs présentés auparavant. Nous ne pouvons nous empêcher d'anticiper ce qui devrait être constitutif du cadre théorique, mais nous espérons que cette simplification schématique offre un accès visuel à la présentation générale de notre approche.

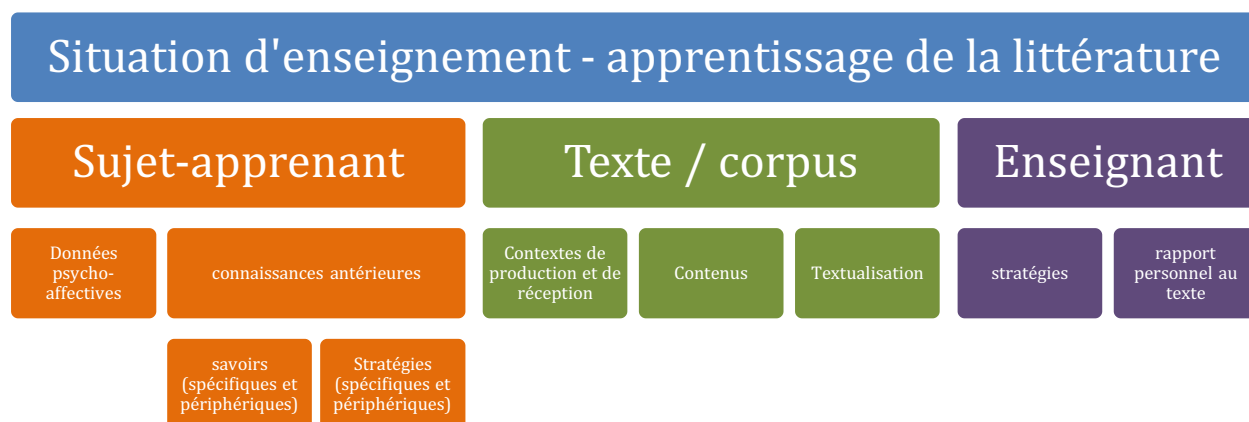


Figure 1 : Modélisation d'un schéma didactique pour l'enseignement de la littérature au secondaire

2.2 La lecture littéraire : du « texte interrogé au texte qui interroge » (Aron, 1987, tiré de Daunay, 2007, p. 168)

Si, jusqu'à présent, nous avons essentiellement discuté de la didactique de la littérature d'un point de vue diachronique, nous aimerions à présent resserrer l'objet de recherche sur l'enseignement de la lecture littéraire. Nous avons déjà identifié trois éléments essentiels, constitutifs des situations d'apprentissage : le rôle du sujet-apprenant, le statut idéologique – instable – du texte et les stratégies d'enseignement en constante (r)évolution.

Dans les pratiques littéraires actuelles du secondaire I, les dispositifs scolaires correspondent à des séquences de production et/ou de lecture-compréhension de récits. Le choix du corpus dépend d'un triple filtre : celui de l'institution qui pilote les choix didactiques, celui de l'enseignant qui sélectionne les œuvres ou les extraits à travailler et celui des moyens d'enseignement. Ce premier mouvement, descendant (de l'institution vers l'élève), est suivi d'un deuxième, centré sur l'activité de l'élève. Et c'est cette activité qui, selon certains auteurs, légitime la place de la lecture littéraire comme lieu didactique à part entière : « L'étude de la façon dont les textes sont lus, c'est-à-dire enseignés, montrés, reçus, et surtout transformés par des lecteurs particuliers, fait intrinsèquement partie de la réflexion théorique sur la littérature » (Verrier, 1991, cité par Daunay, 2007, p. 167). Nous le démontrerons, en toile de fond de ce travail s'inscrit bien la mise en discussion de l'activité du lecteur, lorsqu'il prend possession du texte. Evidemment, le contexte de réception implique la prise en charge didactique du lecteur, de sorte que son activité soit alimentée, par exemple :

- dans l'exploration de la relation privilégiée qu'entretient l'apprenti-lecteur avec le texte,
- par l'étayage du dispositif didactique prévu par l'enseignant,
- par les discussions orientées par l'enseignant, en référence à la « médiation sociale » de Vygotsky (Schneuwly, 2008, p. 39),
- et dans la confrontation des points de vue.

A présent, nous présentons deux concepts de Maingueneau (2003, cité par Daunay, 2007), afin de rendre pertinente la prise en compte des rapports entre les lecteurs et le texte dans les recherches et les pratiques en didactiques de la lecture littéraire : l'*appropriation subjective* et le *décentrement*. Ces deux concepts nous intéressent particulièrement puisqu'ils expriment le rapport unique et privilégié qu'entretient l'apprenti lecteur avec chaque texte qu'il rencontre dans son parcours. En effet, l'*appropriation subjective* représente tant « l'adhésion affective » que la « prise de distance » (Daunay, 2007, p. 166) du lecteur dans son rapport au texte, alors que le *décentrement* signifierait la capacité de l'élève de se projeter dans le contexte de création littéraire attendant au texte dont il fait la lecture. Nous aimerions également y voir, dans un mouvement inverse, la capacité de l'élève d'extraire le texte de son contexte d'origine pour le mettre en résonance avec son expérience humaine, personnelle et inscrite dans un contexte socio-culturel. De plus, si Daunay y voit deux objectifs, nous préférons y voir deux tentatives complémentaires pour comprendre le système complexe formé par le lecteur et son texte. D'ailleurs, Daunay

n'oublie pas de rappeler que « la notion de lecture littéraire s'est construite par une réévaluation du rôle du lecteur dans l'appréhension des textes, permettant d'ouvrir, dans la lignée de Roland Barthes (1970), à la 'lecture plurielle' et de passer, pour emprunter l'expression de Thomas Aron (1987), 'du texte interrogé au texte qui interroge' » (Daunay, 2007, p. 168). Ces propos sont à rapprocher de ceux de Petitjean, lorsqu'il propose que « le texte ne résulte pas seulement d'un vouloir dire mais possède, par sa cohérence, une 'capacité régulatrice' du sens qui oriente nécessairement les inférences du lecteur » (Petitjean, 2014, p. 23). Dès lors, en lecture littéraire, tant le didacticien que le praticien auront pour mission de développer des activités qui permettent à l'élève de développer ses capacités à questionner un texte – le *texte interrogé* – et d'accéder à une compréhension fondée sur les indices fournis par le texte – le *texte qui interroge* :

En conséquence, il est de notre responsabilité de multiplier les exercices qui développent les capacités inférentielles et interprétatives des élèves et de montrer aux apprentis lecteurs que la validité de l'interprétation se mesure aux types et aux nombres d'aspects du texte dont elle est capable de rendre compte en fonction des contraintes déterminées par le texte. (Petitjean, 2014, p. 24)

Nous entrons là dans le champ didactique que nous souhaitons investiguer. Nous souhaitons nous donner comme objectif général d'observer l'interaction, dans un contexte scolaire, entre l'apprenti-lecteur, le texte et le travail de médiation de l'enseignant. De ce fait, nous adhérons à Schneuwly, cité par Tauveron (1999), lorsqu'il s'exprime sur le rôle de l'école, en lien avec la littérature :

On pourrait dès lors considérer que la tâche de l'école est d'introduire les élèves dans le mode de penser et de parler particulier des pratiques littéraires qui se fondent sur des savoirs tout à fait spécifiques. Dans une telle perspective, le travail sur la littérature constitue entre autre l'apprentissage d'une forme particulière de lecture qu'il s'agit de repérer parmi d'autres formes de lecture que l'élève doit s'approprier. (p. 13)

Tauveron s'applique de son côté et à ce propos à insérer le travail littéraire en classe de français dans un objectif plus vaste que celui de l'apprentissage scolaire. Elle voit, dans l'enseignement de la littérature à tous les niveaux scolaires, la possibilité de développer un savoir transférable aux pratiques littéraires réelles des élèves : « L'une des hypothèses de la recherche est qu'il est nécessaire de traiter le problème à sa source, [...] d'initier les élèves aux spécificités de la lecture littéraire pour, ce faisant, on l'espère, leur faire goûter ce plaisir particulier qui consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu » (Tauveron, 1999, p. 12). Ici, il s'agirait donc de travailler, avec les élèves, sur le développement d'un savoir-lire, et, mieux encore, elle voit dans ce processus une passerelle (pas nécessairement une condition) d'accès au plaisir de lire. Ainsi, voici bien deux objectifs ambitieux dans les missions de l'enseignant : lier *l'apprendre à comprendre* avec le *plaisir de la lecture*. Bien que notre travail s'oriente principalement sur le premier, nous ne pouvons évidemment pas occulter cette notion de plaisir. Nous gardons à l'idée que l'apprentissage doit tenir compte de cette notion de plaisir non seulement, et, fait stimulant pour

l'enseignant, nous souhaitons que ce travail utilise le plaisir comme un instrument didactique pertinent.

2.3 La métacognition et le processus de lecture littéraire

Pour terminer cette partie, nous resserrons l'objet de recherche sur le travail scolaire de la lecture littéraire. Il s'agit ici d'introduire au microcosme de l'objet d'étude et de le mettre en lien avec un/des enjeux d'apprentissage. Nous avons déjà fait état plus haut, grâce à Reuter, de la multiplicité des objectifs en lecture littéraire. Tout d'abord, il nous semble important d'insister sur la centralité du rapport entre le lecteur et le texte. C'est sur ce nœud interactif que nous souhaitons construire notre modèle de travail.

L'activité de lecture implique un acte de compréhension qui résulte du travail cognitif du lecteur et qui est le fruit de son interaction constante avec le texte, au fil de sa lecture. De plus, le cadre scolaire implique un travail étayé par les moyens d'enseignement et médiatisé par l'interaction des personnes physiques dans le contexte-classe. C'est avant tout autour des activités de compréhension que l'enseignant orchestre sa séquence. Nous avons déjà noté qu'il s'agira, dans ces circonstances spécifiques, de la forme scolarisée de l'acte de lecture littéraire. Son objet d'étude devient ainsi le développement, par l'élève, de savoirs théoriques, stratégiques et pratiques, dont l'objectif général représente l'accès à une compréhension des textes sélectionnés :

comme le note Bernard Schneuwly, 'ce n'est jamais la pratique en tant que telle [...] qui devient objet d'enseignement ', mais un savoir sur cette pratique. En retour, 'tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire, ou plus précisément vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles'. (Schneuwly, 2005, in Daunay, 2007, p. 164)

Ainsi, développer la capacité à comprendre un texte revient à travailler avec les élèves à l'acquisition de compétences identifiables et pertinentes, de sorte que l'élève progresse dans sa capacité à devenir un lecteur-acteur. Nous l'avons introduit précédemment avec Petitjean (2014, p. 24), et nous y reviendrons amplement lorsqu'il s'agira de poser le cadre théorique du travail, dans le cadre de la lecture littéraire au secondaire, l'élève devrait apprendre à développer ses capacités inférentielles et interprétatives au cours des séquences de travail. En conséquence, comme Brassart (2008), nous pensons que ces opérations nécessitent un apprentissage, en lien avec l'acte de lecture, de compétences stratégiques de type métacognitif :

Le traitement cognitif des textes met bien en jeu des connaissances déclaratives *factuelles* relatives au domaine thématique évoqué, mais la compétence textuelle elle-même est de l'ordre des savoir-faire et des connaissances procédurales, ou stratégiques étant donnée la complexité des tâches. Cependant, le développement-acquisition de la compétence textuelle passe sans doute par une ou des phases

métaprocédurales et s'accompagne d'un développement métacognitif (...). » (Brassart, 2008, p. 100)

Nous nous efforcerons donc de proposer un cadre théorique, puis pratique qui permette d'observer la mise en relation des concepts de *développement métacognitif*, d'*interprétation* et de *compréhension*, dans le contexte scolaire de la lecture littéraire. Sans trop anticiper, nous adhérons au propos de Rémond (1999) lorsqu'elle postule la nécessité, pour l'élève, de développer ses connaissances métacognitives pour améliorer ses compétences inférentielles et progresser dans la démarche de construction du sens : « En effet, pour faciliter sa compréhension, le bon compreneur fait appel au contrôle et aux connaissances métacognitives qui constituent les deux composantes de la métacognition ; celles-ci ne peuvent être dissociées de l'activité de compréhension et font partie des habiletés impliquées dans la lecture experte. » (Rémond, 1999, p. 207)

3. Cadre théorique et conceptuel

Les élèves ont-ils une bonne compréhension de l'activité de lecture en classe de français ? Qu'en est-il des tâches qui accompagnent cette activité ? Quels liens font-ils entre l'activité scolaire de lecture et leur rapport personnel à la lecture ? Pourquoi se poser de telles questions, diront certains, c'est inscrit au programme : « Lire et analyser des textes de genres différents et en dégager les multiples sens » (Rubrique L1 31 du programme d'étude romand pour l'enseignement du français au secondaire I). Une étude de Goigoux (1999, in Cèbe et Goigoux, 2007) menée sur des élèves en difficulté de lecture démontre que leurs conceptions attendant aux tâches de la lecture en classe de français sont souvent erronées : « Ces élèves [...] pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils mettent en œuvre des modalités de traitement inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées. » (p. 191) Pour prolonger cette amorce de réflexion, un autre élément reporté par Cèbe et Goigoux dans ce même article décrit les rapports qu'entretiennent les élèves avec le texte dans le contexte scolaire : « ils confondent souvent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire soumis a posteriori. » (p. 191) Nous formulons ici deux remarques orientées vers la suite de ce travail : d'une part, l'activité de classe organisée autour du questionnaire induirait un biais dans le travail cognitif de lecture ainsi que dans le chemin d'accès à la compréhension. Pensé comme outil didactique formatif pour étayer la construction d'un rapport à la lecture, le questionnaire se voit réapproprié par l'élève comme une fin en soi. Le texte se fait prétexte : cette finalité que représente le simple plaisir de lire se retrouve effacée devant l'atteinte d'objectifs évaluatifs. Falardeau met justement en garde le praticien contre cette dérive : « En lecture, compréhension rime trop souvent avec questions. Trop souvent parce que les questions présentent le piège périlleux de détourner l'élève de la véritable compréhension d'un texte. » (Falardeau, 2003, p. 677) D'autre part, et comme corolaire à la première remarque, le travail de l'apprenant dans le cadre de la scolarisation de textes littéraires devrait s'efforcer d'insérer le processus d'accès à la compréhension dans le projet de lecture des élèves ; comme moyen pour atteindre deux fins interdépendantes : améliorer ce processus de compréhension et développer le plaisir de lire. Il s'agirait donc de mettre en discussion le rapport inégal qu'entretiennent les apprenants face à la lecture. Ce constat mettra en évidence un paradoxe didactique, puisque nous nous efforcerons de rechercher des régularités dans le processus personnel de construction du sens chez l'apprenant-lecteur, de sorte à favoriser l'accès au texte. Ainsi, Rémond propose la définition suivante de la compréhension d'un texte :

La compréhension d'un texte implique la mise en jeu d'un ensemble de processus, qui conduit à la formation d'une représentation mentale du contenu du texte (pour des détails, voir Golder & Gaonac'h, 1998). Elle fait appel à un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau permettant d'établir la cohérence du texte, ainsi qu'à la capacité d'interpréter. On attend du lecteur accompli qu'il comprenne ce qu'il lit en déployant des stratégies adaptées (au type d'écrits, à la tâche, etc.). Cependant, on n'oubliera pas que l'élève qui lit un texte en classe est un sujet social investi dans une opération spécifique, que le cadre scolaire fournit un certain nombre de contraintes,

mais que celles-ci peuvent devenir des aides efficaces à l'apprentissage (Grossman, 1993). (Rémond, 1999, p. 206-207)

L'idée n'est pas de décider de la validité de la définition mais de mettre à jour des éléments qui participent à la construction du sens, tel que nous venons de l'évoquer. Selon cette définition, et en situation d'apprentissage scolaire, l'accès à la compréhension dépend à la fois de facteurs internes et de facteurs externes au lecteur. Le tableau suivant reprend ceux que nous identifions dans la définition de Rémond, ci-dessus :

Internes	Externes
<ul style="list-style-type: none"> • Traitements cognitifs • Capacité d'interprétation • Déploiement de stratégies adéquates 	<ul style="list-style-type: none"> • Investissement dans des opérations spécifiques, externes à l'acte de lecture en soi, pilotées par les activités de classe • Contraintes du cadre scolaire • Aides à l'apprentissage

Figure 2 : Facteurs d'accès à la compréhension (inspiré de Rémond, 1999)

Le rapport entre l'apprenant et le texte, en contexte scolaire, ne se résume pas à un apprentissage de la lecture. L'accès à la compréhension doit aussi faire l'objet d'un enseignement progressif. Il dépend certes également de facteurs externes à l'école, comme par exemple l'influence de l'environnement familial sur l'apprenant lecteur ou comme le « goût » de l'enfant pour la lecture. Ainsi, dans le cadre de ce travail, nous souhaitons justement observer le travail scolaire d'accès à la compréhension de textes littéraires. Notre point de départ porte sur la relation entre la capacité d'interprétation de l'apprenant et sa compréhension du texte littéraire.

3.1 Comprendre pour interpréter ou interpréter pour comprendre ?

3.1.1 Débats autour du couple compréhension – interprétation

Afin de retenir des définitions pertinentes du couple *compréhension – interprétation*, nous trouvons légitime de faire état des divergences observées dans la littérature. La difficulté semble émerger lorsqu'il s'agit de décrire les relations qu'entretiennent les deux processus lors de la lecture littéraire : primauté de l'un sur l'autre, interdépendance, clivage. Pour la pratique enseignante, le débat est d'importance puisque le cadre théorique retenu orientera la forme et le contenu des situations d'enseignement – apprentissage (méthodologie, forme des séquences, contenu des moyens d'enseignement, etc.). De plus, la question influencera également notre recherche, puisque le modèle que nous retiendrons nous servira pour formuler nos hypothèses de travail.

Dans le cadre de la lecture littéraire en classe, une conception largement répandue dans la pratique enseignante, associée à la forme de travail imposées par les moyens d'enseignement, consiste à mettre la priorité sur les activités de compréhension d'un récit ou d'un ensemble thématique de récits. Cette activité se matérialise le plus souvent sous la forme d'un questionnaire-parcours à travers lequel les élèves sont amenés à déchiffrer contenus et intentions. Il suffit d'observer la construction des manuels de français du secondaire pour vérifier le propos. Leur méthodologie repose ainsi sur la primauté de la compréhension et s'inscrit comme étape imposée, préalable à une possible mise en discussion – plus subjective – des contenus. Cette démarche, certes simplifiée ici, ressemble à ce que Jouve appelle la « conception traditionnelle » de l'articulation entre compréhension et interprétation. La première phase consiste alors en un « décryptage du texte au niveau littéral » alors que la deuxième s'attache à « greffer d'autres sens sur ce sens originel » (Jouve, 2001, p. 25). Cette conception repose, nous le voyons, sur une démarche hiérarchisée dans le travail de lecture littéraire, postulant la primauté de la compréhension.

Gervais (2001) apporte un regard plus systémique sur ces deux notions. Il s'intéresse aux interactions qu'entretiennent l'interprétation et la compréhension dans le processus de lecture. Ce dernier identifie trois actes « imbriqués et complémentaires » (p. 38) dans les pratiques de lecture littéraire : les *manipulations*, la *compréhension* et l'*interprétation*. Il ne voit pas de rapport de succession, ni d'exclusion, mais de complémentarité : « leur co-présence et emboîtement constituent le fondement même de toute pratique de lecture » (Gervais, 2001, p. 38). Prenons un moment pour analyser le point de vue de Gervais. Il définit la compréhension comme une « fonction (...) qui repose sur des habitudes interprétatives, confirmées dans leur application. » (p. 39) Ainsi, l'élève lit et accède au sens du récit en effectuant des gestes cognitifs qu'il connaît et maîtrise déjà : « Ce jeu d'interprétant est accessible au lecteur par le biais de ses compétences sémiotiques particulières, de ses dictionnaires et encyclopédies, de sa connaissance des règles de mise en parole et en récit, de ses expériences de lecture, ainsi que de ses connaissances littéraires et culturelles. » (p. 39) Un premier jeu d'interprétation du texte se met en place grâce aux connaissances antérieures de l'apprenant, aussi bien procédurales que stratégiques. Cela n'est pas sans rappeler Vygotsky et sa vision du développement des savoirs de l'enfants comme « accumulation d'expérience interne » (Schneuwly, 2008, p. 38). La comparaison ne s'arrête pas là. En effet, à ce stade, l'élève n'a pas encore rencontré d'obstacle et l'accès au sens lui est garanti. Cependant, dès l'instant où « ses habitudes de lectures ne lui permettent pas de le faire, il se trouve en situation d'opacité ou d'illisibilité relative. Il lui faut alors renouveler son jeu d'interprétants, modifier quelque chose à ses habitudes interprétatives. Cela ne peut se faire que par un coup de force, que par un savoir nouveau invoqué afin de déterminer des relations inédites. » (Gervais, 2001, p. 39) Ainsi, lorsque l'accès au sens n'est plus garanti, une deuxième phase d'interprétation intervient dans le processus de lecture. Ce « coup de force » ressemble au principe de la *zone proximale de développement* de Vygotsky (Schneuwly, 2008, p. 38). L'élève a ainsi besoin d'un dispositif d'enseignement s'il souhaite progresser dans sa capacité à accéder au sens. Gervais ne pose pas ici clairement, à l'image de Vygotsky, la nécessité d'une médiation sociale, mais évoque cependant l'idée d'un « savoir nouveau invoqué ».

A ce stade, Gervais nous inspire une remarque dont nous nous servons : le débat sur la primauté de la compréhension sur l'interprétation n'a pas forcément lieu d'être : « la

lisibilité ne doit pas être conçue comme résultat ou statut d'un texte, mais comme processus en continuels déroulement. » (Gervais, 2001, p. 39) C'est plutôt le jeu d'interdépendance entre les deux notions qui doit être investi par le didacticien pour développer des situations d'enseignement en lecture littéraire. En effet, les conditions d'accès au sens connaissent de nombreuses variables difficilement prédictibles, mais que l'enseignant doit néanmoins essayer d'anticiper et d'évaluer : les connaissances antérieures et hétérogènes des apprenants, la dynamique de classe, les résistances inférentielles des récits qu'il choisit de travailler en classe.

Tauveron (1999) s'appuie de son côté sur Vandendorpe pour analyser le couple interprétation - compréhension. Ce dernier élimine le rapport de succession au profit d'un rapport d'inclusion : « La compréhension, produit d'une automatisation, advient normalement à l'insu du sujet. L'interprétation, travail conscient de recherche du sens, 'ne se mettrait en marche que si le texte oppose une résistance, ne se laisse pas comprendre de façon évidente ou exige la convocation de savoirs contradictoires' » (Tauveron, 1999, p. 17). Nous adhérons à cette perspective théorique et nous pensons que l'interprétation s'apparente à un mécanisme métacognitif de régulation, initié par le lecteur, pour atteindre cette finalité que représente la compréhension du récit. En ce sens, Tauveron explique qu'elle privilégie d'ailleurs dans sa recherche l'analyse des processus d'interprétation au détriment de ce qu'elle nomme « la qualité du produit de l'interprétation » (p. 23). Evidemment, nous développerons plus loin sur le lien entre métacognition et interprétation car il constitue un des éléments centraux de notre travail.

Comme Tauveron, nous rejoignons Vandendorpe lorsqu'il pense que la lecture, en contexte scolaire, devrait favoriser la « lecture-interprétation » à la place de la « lecture-compréhension » (Tauveron, 1999, p. 17). En effet, cela souligne que le travail d'interprétation est indissociable de celui de compréhension, surtout lorsque cette dernière n'est pas garantie et que le texte conserve des zones d'opacité qui empêchent l'accès au sens. Nous envisageons provisoirement les sources suivantes d'opacification du texte :

- le texte oppose une résistance au lecteur,
- le lecteur ne dispose pas des connaissances cognitives ou métacognitives pour lever l'opacité.

Ceci est confirmé par Tauveron lorsqu'elle décrit la lecture comme « une activité de résolution de problèmes, problèmes que le texte pose de lui-même ou que le lecteur construit dans sa lecture. » (p. 17) Une fois encore, nous constatons que l'accès au sens n'est jamais garanti ; il dépend à la fois des lecteurs, en tant que sujets sociaux uniques, et du texte, en tant que contenu chargé de sens potentiellement opaque. Evidemment, nous considérons pour l'instant uniquement la relation entre le lecteur et le texte. Mais nous sommes tout aussi conscients de l'influence du contexte de réception sur l'accès au sens et nous ne manquerons pas de le mentionner.

3.1.2 Comprendre : un acte socialement déterminé

Le travail du lecteur correspond à une quête de sens. Dans l'acte de lecture, littéraire ou non, les activités cognitives et stratégiques du lecteur sont orientées vers la recherche de significations. Qu'il lise une posologie, un mode d'emploi, ou de la poésie surréaliste, le lecteur oriente sa lecture vers une compréhension d'une partie ou de l'ensemble des signifiants du texte. Puisque la compréhension n'est pas un acte automatique et garanti, elle doit « contourner ou aplanir les obstacles dressés par la forme, la structure et les idées » (Falardeau, 2003, p. 678). Ceci confirme ce que nous avons montré plus haut, à savoir que l'acte de compréhension décrit en premier lieu le rapport qu'entretient le lecteur avec le récit. Cependant, se limiter à ce rapport reviendrait à décrire une relation artificielle et décontextualisée. N'oublions pas que, dans l'acte de lecture-littéraire en contexte scolaire, l'apprenant lecteur s'insère dans un cadre social à trois dimensions, dont les influences ne peuvent être ignorées :

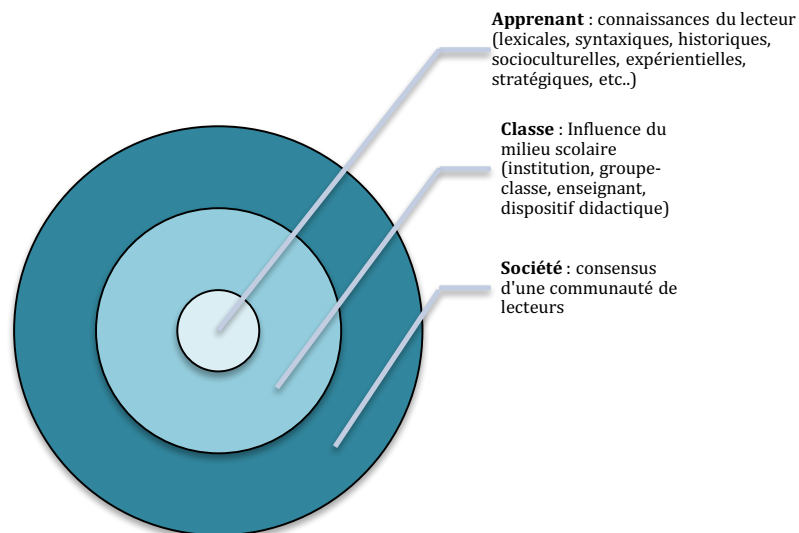


Figure 3 : Le cadre contextuel de l'acte de lecture littéraire en contexte scolaire

La définition de la compréhension que propose Falardeau exprime la profondeur du champ dans lequel s'inscrit l'acte de lecture : « comprendre un récit, ce sera réorganiser le sens à travers une actualisation subjective qui répond à un certain consensus partagé par une communauté de lecteurs, construction qui ne doit pas être forcément justifiée socialement, justement parce qu'elle relève d'un certain consensus. » (p. 678) La construction de la compréhension est un acte socialement déterminé que l'on ne peut pas occulter dans ce cadre-ci :

Tout lecteur s'inscrit dans une communauté de lecteurs à l'intérieur de laquelle il est en partie conditionné par les idéologies de son groupe, les stéréotypes socialement admis qui participent à la formation de son arrière-plan culturel. La compréhension est ainsi en partie conditionnée socialement, elle n'est pas uniquement un processus

autarcique – cette composante sociale agit en amont de la compréhension, puisqu'elle la dessine en partie. (Falardeau, 2003, p. 680)

Dans le contexte de la classe de français, la communauté de lecteur est ainsi constituée par l'ensemble de ses acteurs : les élèves ont la possibilité de travailler en synergie dans la construction de la compréhension alors que le maître devient à la fois le guide vers le sens et le garant du sens en construction. C'est une vision que les praticiens peuvent exploiter pour développer de nombreuses compétences des apprenants, en lecture littéraire d'abord et transférables à d'autres savoirs transversaux. La co-construction des savoirs sera ici orientée vers la construction de compréhensions partagées par la communauté – classe, étayée et validée par l'enseignant si nécessaire.

3.1.3 L'interprétation : une construction sociale des savoirs pour accéder au sens

Nous avons envisagé, avec l'aide de Tauveron, que l'interprétation représente un mécanisme de construction du sens et qu'ainsi, elle donne accès à une meilleure compréhension d'un récit. Si nous décrivons grossièrement l'acte de lecture, quelles étapes pouvons-nous identifier dans cette quête de sens ? Tout d'abord, l'acte de lecture n'est pas linéaire. Au fil de sa progression dans le récit, le lecteur est amené à effectuer différentes opérations simultanées. Dans sa recherche de compréhension globale, il effectue une multitude de réflexions, et, en fonction de ses capacités cognitives et stratégiques de lecteur, ces réflexions lui prendront un certain temps, allant de l'automatisme à la pause réflexive, voire à l'impossibilité de lever l'opacité. Les pauses réflexives, voire les relectures de certains passages opaques, sont donc autant constitutives de l'acte de lecture que la progression linéaire. Selon nous, cette non-linéarité de l'acte de lecture s'incarne à travers les mécanismes d'interprétations par lesquels le lecteur passe pour atteindre une compréhension. En tant qu'acte réflexif individuel, nous insistons sur le fait qu'il s'agit bien d'une compréhension, ce qui correspond bien au point de vue de Falardeau lorsqu'il fait référence à la *sémiosis peircienne* : « L'interprétation s'inspire forcément, comme la compréhension, de la biographie du lecteur : ses expériences sociales et culturelles, ses connaissances, ses sentiments, ses goûts, etc. » (2003, p. 687) Jusqu'ici, dans le processus de lecture littéraire, l'élève chemine seul face au texte. Il active ses propres stratégies inférentielles. L'idée développée plus en amont met en évidence une deuxième phase, nécessaire, d'interprétation – compréhension. Elle correspond à la confrontation des points de vue dans la communauté discursive. Falardeau souligne l'importance de cette étape dans le processus de validation des interprétations et de la compréhension :

L'interprétation passe obligatoirement par une confrontation sociale qui lui conférera sa légitimité. Elle est l'actualisation d'une signification par un sujet au sein d'une communauté, dans la mesure où elle participe à la *sémiosis* ininterrompue : « L'interprétation des textes extériorise les processus de compréhension du lecteur » (Jorro, 1999, p.99). [...] [L]interprétation tire sa justification de cette socialisation. Sans mise en discours, sans confrontation avec l'Autre, l'interprétation ne peut être reconnue et demeure une création personnelle. L'interprète doit veiller à ce que son

interprétation dépasse le statut de signe subjectif pour devenir signe social, pour qu'il puisse participer à la circulation des signes, la sémiotique. (2003, p. 688)

Nous voyons un double intérêt dans cette conception du couple interprétation – compréhension : d'une part, elle fait autant référence à l'acte de lecture littéraire comme pratique sociale de référence qu'à l'acte de lecture littéraire scolairement construit. D'autre part, ces deux phases de construction de la compréhension – la lecture *in progress* et la mise à l'épreuve d'une communauté de lecteurs – proposent au didacticien des lieux d'interventions appropriés aux apprentissages interprétatifs et calqués sur la pratique sociale de référence. Nous rejoignons ainsi Falardeau lorsqu'il conclut la présentation de son modèle autour du couple interprétation et compréhension :

En définitive, 'la compréhension correspond à la stabilisation de l'interprétation : non plus *un point de vue sur* mais une interprétation supposée admise, et partagée' (Olson, dans Grossmann, 1999, p.152). Cette stabilisation de l'interprétation, par définition inscrite dans le social, nous l'avons nommée « sens », parce qu'elle participe d'une nouvelle compréhension. Aussi, sans cesse le sens est-il appelé à se transformer, à la lumière des nouveaux interprétants qui le nourrissent. Son caractère consensuel naîtra de la mise en discours des interprétations successives qui tendent, à mesure qu'elles sont confirmées, à se cimenter autour de certaines significations et à se muer en explication du texte. (2003, p. 690)

Ainsi, pour développer la capacité de l'élève à comprendre un texte littéraire, il faut développer ses capacités à raisonner sur le texte et en marge de celui-ci. Avant que ce travail ne devienne un processus automatisé, dans une perspective d'apprentissage, nous soutenons que l'élève doit être rendu conscient des stratégies sous-jacentes à la lecture. Comme Tauveron (1999), nous pensons que ce travail peut intervenir dès l'entrée en lecture. Dans cette perspective, la « communauté-classe » représente, à tous les stades de développement scolaire, un lieu social privilégié de construction du savoir et du savoir-faire littéraire. Dans cet esprit, nous soutenons qu'il est préférable de mettre un accent particulier sur les capacités interprétatives de l'élève : raisonner sur un texte, c'est savoir activer les bonnes stratégies de lecture aux moments opportuns. C'est ce que nous devons à présent développer.

Avant cela, tâchons de ne pas oublier cet objectif souvent mis de côté dans le travail littéraire en milieu scolaire : développer le plaisir de lire. Nous pensons non seulement que le travail interprétatif autour d'un texte peut y contribuer et comme corolaire, que plus un élève est capable de développer des stratégies pour réduire les zones d'ombres d'un récit, plus il appréciera la lecture.

3.2 Développer des stratégies de lecture : l'interprétation comme principe régulateur de la compréhension

Nous commençons cette section par deux constats complémentaires issus d'études sur les stratégies de lecture : d'une part, on reconnaît les bons lecteurs à leur capacité à identifier

les « informations implicites du texte » (Falardeau, 2003, p. 682). Falardeau entend ici la capacité que développe le lecteur à faire des inférences. Cela renvoie donc non seulement à la question du rôle de l'interprétation au cours de la lecture, mais également à la possibilité de revenir sur sa lecture a posteriori pour en mettre à jour les multiples sens (Tauveron préférera le terme *prolifération* mais, par précaution, nous réservons ce terme à une utilisation ultérieure). Cela fait aussi écho aux deux phases d'interprétation – *INT1 et INT2* – que propose Tauveron (1999). D'autre part, les difficultés de compréhension des élèves proviendraient souvent d'un déficit dans la convocation de procédures de contrôle lorsqu'ils lisent (Rémond, 2001). Ces deux constats renforcent la nécessité de mettre l'accent sur l'enseignement des stratégies de lecture. Ceci implique, à notre sens, de faire appel aux théories de la métacognition, dont nous postulons la transférabilité en lecture littéraire. A juste titre, le lien entre construction de la compréhension et métacognition apparaît souvent dans les recherches consacrées à la lecture littéraire.

Dans le processus de construction de la compréhension, Cèbe et Goigoux (2007) insistent sur les étapes par lesquelles les élèves passeraient pour accéder au sens. Ils relèvent trois stratégies qui devraient être convoquées en cours de lecture, afin d'assurer l'équilibre entre « cohérence locale » et « cohérence globale » :

- Elaborer des représentations provisoires successives
- Mettre en mémoire les informations les plus pertinentes
- Procéder à des inférences pour mettre en relation les données du texte

Cela met en évidence l'importance de la forme du dispositif didactique, dans sa prise en compte de la construction du sens et dans sa régulation par l'élève. Nous postulons que l'enseignant peut, lors de la phase d'ingénierie didactique, intégrer ces stratégies aux objectifs d'apprentissage pour stimuler la construction et la mise en discussion des représentations successives de l'élève (i.e. construction des interprétations). L'accès à une meilleure compréhension serait ainsi dépendant de la gestion progressivement autonomisée, par l'élève, de la réévaluation de ses interprétations au cours de et après la lecture :

« Cela suppose (...) qu'il évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte. Son échec cognitif provisoire (lorsqu'il ne comprend pas ce qu'il vient de lire) peut ainsi être compensé par une réussite métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il peut engager des activités stratégiques pour le résoudre. » (Cèbe et Goigoux, 2007, p. 190)

Ainsi, si les élèves éprouvent des difficultés de compréhension, une approche envisagée pour réduire cet obstacle consisterait précisément à développer leur capacité à construire des stratégies régulières d'autocontrôle et d'autoévaluation de la compréhension. Martine Rémond (1999) décrit également ce lien entre compréhension de l'écrit et rôle de la métacognition dans le processus de construction de la compréhension. Parce qu'elles nous semblent immédiatement convocables lorsqu'on traite du couple interprétation / compréhension, nous avons choisi de reprendre les stratégies qu'elle évoque et de les approfondir, en les mettant en réseau avec les conceptions d'autres auteurs.

3.2.1 Développer la capacité à faire des inférences : un savoir-faire en construction

Pour développer la qualité d'interprétation des élèves lecteurs, certains auteurs (Rémond, 1999 ; Tauveron, 1999 ; Cèbe et Goigoux, 2007) proposent de travailler sur la capacité à inférer. Cela signifie, pour la classe de français, travailler sur les aptitudes des élèves à rétablir les informations non explicites du texte (Rémond, 1999) :

De ce fait, le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime, par exemple en imaginant consciemment ou inconsciemment, une multitude de détails qui ne lui sont pas fournis. Pour toutes ces raisons, il n'existe pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité de celui qui le lit. [...] C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait chaque fois de manière différente. » (Bayard, 1998, 127-128 in Tauveron 1999, p. 11)

Il nous semble que Bayard, cité par Rémond, représente clairement le rôle de l'interprétation dans le processus de construction de la compréhension. Les inférences permettent au lecteur de travailler sur des obstacles ponctuels que le texte lui oppose, favorisant ainsi la multiplication de liens entre les éléments du texte, pour accéder, petit à petit, à une compréhension globale. Cèbe et Goigoux (2007) distinguent deux types d'inférences : les *inférences de liaison*, qui concernent la « recherche des liens logiques entre les différentes informations du texte » et les *inférences interprétatives* qui décrivent les liens « entre les informations issues du texte et leurs connaissances antérieures » (p. 192). Malheureusement, cette qualité stratégique du lecteur est bien souvent hétérogène en classe de français. Certains élèves font des inférences sans s'en rendre compte et se montrent capables de déjouer seuls les opacités rencontrées, alors que, pour d'autres, une première lecture n'est pas suffisante pour accéder à une compréhension du récit, et, de surcroît, le questionnaire de lecture peut constituer une nouvelle source d'opacification potentielle. De plus, n'oublions pas que, pour tout apprenant lecteur, les sources d'obstacles sont doubles : d'une part le récit peut opposer une résistance au lecteur, qui devra, par un travail cognitif et stratégique, s'appliquer à les lever pour améliorer sa compréhension. D'autre part, de la subjectivité du lecteur, donc de l'ensemble de ses compétences, spécifiques à la lecture ou périphériques, émerge une autre catégorie d'obstacles à la compréhension. Ceci renforce l'idée de la nécessité d'intégrer au travail didactique la possibilité, pour les élèves,

- de développer leurs connaissances stratégiques pour renforcer leur capacité à faire des inférences,
- d'adapter la séquence aux obstacles potentiels des textes sélectionnés par le maître.

Voici bien deux axes qui définissent le travail d'ingénierie didactique et que nous nous efforcerons de développer.

3.2.2 Des stratégies métacognitives pour apprendre à comprendre

Dans leurs travaux de conception d'un instrument didactique de compréhension de textes, Cèbe et Goigoux (2007, p. 189), évoquent cinq ensembles de compétences requises en lecture, telles qu'elles ont été synthétisées par l'Observatoire national de la lecture (sous la direction de Fayol, 2000). Les voici :

- Compétences de décodage (identification des mots écrits)
- Compétences linguistiques (syntaxe et lexique)
- Compétences textuelles (genres, ponctuation, énonciation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.)
- Compétences référentielles (connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) traité(s) dans les textes)
- Compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture)

Parmi les compétences nécessaires et présentées ici, il nous semble que les quatre premières sont essentiellement activées en cours de lecture. Les compétences de *décodage*, *linguistiques* et *textuelles* devraient représenter, au secondaire II, des activités automatisées ou pour lesquelles les élèves ont déjà appris à développer des stratégies de régulation : les déficits de lexique, par exemple, peuvent être levés par une recherche de dictionnaire. Le développement ou la mise à niveau des compétences *référentielles* sont généralement intégrées à la séquence de travail et font l'objet d'un apprentissage spécifique régulier en lecture littéraire. Cependant, si l'on observe le contenu des moyens d'enseignements assignés au travail de lecture littéraire en classe, nous remarquons un déficit significatif dans l'apprentissage de compétences stratégiques spécifiques, telles que la régulation ou le contrôle des apprentissage proposés ci-dessus et dont nous avons souligné l'importance pour l'accès à la compréhension.

A ce stade, nous jugeons nécessaire de proposer quelques définitions issues des théories de la métacognition. Elles ne seront en rien exhaustives mais directement orientées vers l'objet de notre recherche. Avant tout, et même si cela paraît logique, la métacognition est un objet qui s'intègre et s'enseigne dans un contexte. Elle est intégrée à l'apprentissage : « L'enseignement métacognitif ne peut pas se limiter à un nombre limité de leçons, mais il doit constituer une attitude constante au cours de l'année scolaire encourageant l'élève à utiliser des stratégies » (De Beni et Pazzaglia, in Doudin et al., 2001, p. 242). Ceci suggère qu'elle a bien sa place dans l'enseignement de la lecture littéraire.

Selon Vianin, la métacognition « désigne les connaissances et la conscience qu'un sujet a de sa propre cognition ou de la cognition d'autrui. (...) La métacognition consiste donc à descendre du vélo pour se regarder pédaler (...). La métacognition exige donc de se situer au-dessus, en position *méta*, et d'objectiver ses démarches d'apprentissage. Lorsqu'on parle d'objectivation, il s'agit donc de la démarche consistant à expliciter sa manière de réaliser une tâche. » (Vianin, 2009, p. 57) Présenter cette définition comporte un intérêt significatif pour notre travail : la démarche d'objectivation démontre un certain rapport de complémentarité avec la démarche d'interprétation que nous nous sommes appliqués à

décrire. En effet, pour bien interpréter, le lecteur doit se montrer performant dans sa capacité à expliciter les éléments du texte, opaques ou non, à les mettre en relation pour en élaborer une compréhension solide.

Nous supposons ainsi qu'il y a, dans le travail d'inférence de l'élève, un rapport de complémentarité entre l'interprétation et la métacognition. Analyser la capacité d'interprétation d'un apprenant lecteur revient aussi à analyser sa capacité à convoquer des stratégies métacognitives spécifiques à l'acte de compréhension en lecture littéraire et à démontrer sa capacité à les justifier. Rémond met amplement en évidence le rôle de la métacognition dans le développement de la « capacité à raisonner sur l'écrit » : « La métacognition est un moyen puissant qui peut les mener à prendre leurs apprentissages en charge (Baker, 1994). Savoir évaluer l'efficacité de la stratégie mise en œuvre et déclencher des stratégies régulatrices est tout à fait indispensable à une bonne compréhension (composantes auto-évaluation et révision du contrôle métacognitif). » (Rémond, 1999, p. 210) Nous nous efforcerons donc de mettre l'accent, lors de la phase d'ingénierie didactique, sur le travail d'auto-évaluation et de révision des interprétations des élèves pour développer leur capacité à mettre en réflexion la pertinence de leurs inférences. D'un point de vue pratique, Rémond (1999) soutient que, grâce à la confrontation commune des points de vue, en classe, les élèves vont pouvoir vérifier, sous la vigilance de l'enseignant, la validité de leurs stratégies et identifier celles qui se sont révélées les plus efficaces.

Pour le bien de notre travail, nous souhaitons opérer une sélection de trois processus métacognitifs que nous jugeons indispensables, tant dans l'apprentissage global de l'élève que dans le cadre plus spécifique de la lecture littéraire. Ces trois processus nous serviront d'ailleurs à l'opérationnalisation de la séquence didactique, lors de la phase d'expérimentation avec les élèves :

- L'anticipation et la planification : ils permettent de permettre « de fixer un but et d'orienter l'action vers ce but (...). Avant d'entreprendre une tâche, l'élève doit imaginer les stratégies à appliquer pour résoudre le problème posé » (Vianin, 2009, p. 93)
- La surveillance de l'action ou monitoring (guidage) : ce processus est « chargé de contrôler, durant l'exécution de la tâche, si les stratégies choisies sont efficaces et permettent d'atteindre le but fixé ; il sert à vérifier, réviser et évaluer les stratégies mises en œuvre. (Vianin, 2009, p. 94)
- L'autocontrôle ou l'évaluation : Il permet « un contrôle conscient du résultat obtenu de la part du sujet. (...) L'autocontrôle se réalise plutôt en fin d'activité et de vérifier si le résultat est conforme aux attentes. » (Vianin, 2009, p. 94) Par ailleurs, pour se faire une idée de l'application pratique du processus, Vianin suggère qu'« un support écrit peut aider les élèves lors de l'autocontrôle. Une liste de contrôle (check-list) ou une liste de questions permettent aux élèves de cocher les différents éléments à contrôler dans leur production ou de répondre à quelques questions importantes qu'ils doivent se poser pour vérifier la qualité de leur travail. » (p. 95)

Nous trouvons intéressant de sélectionner ces trois processus parce qu'ils permettent d'intégrer un mode d'intervention métacognitif linéaire sur une séquence de travail en classe : avant, pendant et après. Ceci facilite l'intervention *méta* et donne des repères tangibles aux élèves dans leur application personnelle de la métacognition. Cette donnée est d'ailleurs non seulement valable pour les apprentissages scolaires, mais est aussi transférable dans d'autres contextes, tant professionnels qu'extrascolaires.

3.2.3 La communauté de lecteurs comme cadre d'apprentissage des stratégies de lecture

Cette partie s'inscrit en continuité et en complémentarité aux considérations qui précèdent. Elle vise à mettre en évidence le rôle des interactions sociales dans le processus d'élaboration de stratégies interprétatives dans la construction de la compréhension des apprenants lecteurs. Nous sommes conscients de la présence, en toile de fond, de la perspective vygotskienne de la construction de la pensée et du rôle de la médiation sociale : « La pensée se développe grâce aux interactions sociales nées des échanges avec des sujets plus compétents » (Rémond, 1999, p. 208). Nous souhaitons cependant nous en détacher pour nous centrer directement sur la notion de communauté de lecteurs, représentée, en milieu scolaire, par le groupe classe. La relation entre l'enseignant et ses élèves est certes déterminante dans la construction des savoirs et des stratégies. Cependant, dans une perspective dynamique et interactive de la confrontation des interprétations, nous souhaitons que le dispositif soit d'abord centré autour de l'activité des apprenants, bien qu'étayé par le maître (médiation).

L'avantage d'une co-construction de la compréhension est double : elle permet aux élèves d'échanger sur la diversité ou l'unité des interprétations et de mesurer leur validité. Elle offre également la possibilité de débattre des stratégies convoquées pour élaborer les inférences : mise en rapport d'indices textuels, sollicitation de références extratextuelles lexicales, encyclopédiques, historiques, etc. Marion Sauvaire (2015) utilise le terme de *communauté interprétative* pour décrire ce mouvement collaboratif de construction des savoirs et stratégies de lecture.

« Si la lecture subjective est d'abord un espace dialogique, celui de la rencontre entre 'le monde du texte' et le 'monde du lecteur' (Ricœur, 1986), en classe, elle apparaît aussi comme un espace intersubjectif dans la mesure où les diverses interprétations doivent être partagées, confrontées, discutées, validées. » (Sauvaire, 2015, p. 4)

Comme Sauvaire, nous pensons que les activités de partage interprétatif permettent de mettre en discussion le fruit de l'élaboration inférentielle des élèves. De par sa forme sociale, la communauté interprétative valorise les stratégies et interprétations des élèves et les met en synergie :

L'activité réflexive des élèves peut s'exercer par rapport au texte lui-même (grâce à la relecture) et prendre appui sur leurs interprétations antérieures (explicitées, par exemple, dans des écrits intermédiaires). Elle se développe aussi dans la confrontation intersubjective des interprétations avec les pairs et l'enseignant. (Sauvaire, 2015, p. 4)

Ainsi, nous tenterons d'inclure, dans la forme de la séquence d'expérimentation, des phases de construction commune de la compréhension par la confrontation des interprétations et l'explicitation des stratégies inférentielles sollicitées.

3.3 Un corpus pour stimuler l'activité d'interprétation - compréhension

Nous devons à présent aborder l'ultime phase de l'exploration théorique : il s'agit de définir ici le rôle que peut jouer le choix du corpus, dans un cadre d'apprentissage où nous mettons clairement l'accent sur le développement de la qualité interprétative et la construction de la compréhension en classe de lecture littéraire.

3.3.1 Comprendre des textes ou des textes pour comprendre ?

Dans la présentation de ses hypothèses de recherche en lecture littéraire, Tauveron (1999) souligne indirectement le rapport qui existe entre la découverte du plaisir de lire et le choix du corpus. Selon elle, il y a un intérêt didactique à proposer des lectures qui poussent le lecteur à se mettre en réflexion. Le texte ne devrait pas être docilement apprivoisé par l'apprenant lecteur :

Il est nécessaire (...) d'initier les élèves aux spécificités de la lecture littéraire pour, ce faisant, on l'espère, leur faire goûter ce plaisir particulier qui consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu (des béances à combler, des pièces qui glissent l'une sur l'autre et peuvent s'imbriquer en une multitude de configurations à la manière d'un mécano), jeu dont il convient à tout moment d'inventer les règles. (Tauveron, 1999, p. 12)

Tauveron pose en quelque sorte l'apprentissage de l'interprétation comme élément constitutif de l'accès au plaisir de lire. Il s'agit de la capacité à voir le récit autrement que comme une simple succession linéaire de mots et de phrases.

Ainsi, il convient que le corpus fasse l'objet d'une sélection réfléchie, en fonction des apprentissages visés. Même si elle occulte un instant la notion de plaisir, Rémond souligne l'importance du choix des textes pour créer des conditions d'apprentissage optimales : « La qualité et la diversité des écrits choisis, essentiellement dans la littérature de jeunesse contemporaine, comme supports de l'enseignement, les aident à s'approprier ces stratégies, à développer des processus de contrôle de leurs apprentissages, et à intégrer les indices linguistiques et textuels sur lesquels s'ancrent les séances de chaque module. » (Rémond, 1999, p. 210) De plus, les résultats de sa recherche soulignent également la nécessité de choisir un corpus spécifique : « C'est parce que certains textes posaient des problèmes d'interprétation que les échanges entre élèves, la recherche de solutions par confrontation des réponses et retours aux textes, ont été fructueux et ont engendré un climat de confiance. » (Rémond, 1999)

Nous souhaitons rejoindre Rémond et Tauveron sur cet aspect. Pour créer les conditions nécessaires à l'apprentissage des stratégies inférentielles, le fait de choisir des récits qui

comportent des opacités (Vaubourg, 2007) garantit une mise en place optimale des conditions de travail avec et pour les élèves.

3.3.2 Les textes résistants

Nous avons clairement marqué notre rapprochement théorique avec Tauveron pour constituer le choix du corpus, lorsqu'il s'agit de travailler la dynamique interprétation – compréhension et l'apprentissage des stratégies qui en découlent. Ces récits qui ne se laissent pas apprivoiser directement sont dits *résistants* ou *opaques* (Vaubourg, 2007). Ce sont « des textes qui ne se laissent pas résumer aisément et / ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément. » (Tauveron, 1999, p. 18) Par ailleurs, Tauveron recense deux catégories de résistance :

- Les textes *réticents* : « la réticence ne provient pas seulement des lacunes volontaires du texte. Elle trouve sa source dans l'ensemble des moyens qui sont utilisés, en rupture délibérée avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate et laisser ainsi une part de travail au lecteur. » (p. 18)
- Les textes *proliférants* : « Les textes proliférants sont des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables. » (p. 19)

Qu'ils soient réticents ou proliférants, de tels récits possèdent cette qualité didactique d'enclencher des mécanismes interprétatifs pendant ou après la lecture. L'accès à la compréhension n'est pas garanti a priori et l'élève se voit dans l'obligation d'élaborer des stratégies, s'il décide de relever les défis que lui posent le texte. Si nous engageons la discussion autour du rôle de l'obstacle dans le processus d'acquisition des savoirs, nous pourrions assumer que les zones d'ombre du récit, ces lieux opaques, fonctionnent comme des nœuds interprétatifs (Calame-Gippet & Marcoin, 1999). Ces nœuds forment, du point de vue de l'enseignant, autant de lieux de travail à exploiter avec les élèves, donc autant de lieux où la capacité à élaborer des stratégies interprétatives est sollicitée.

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons marquer notre intérêt particulier pour les récits du type proliférant. En effet, la possibilité d'assigner à un nœud interprétatif une pluralité de significations favorise le travail communautaire de lecture littéraire, tel que nous l'avons défini auparavant. Les élèves peuvent à la fois confronter leurs points de vue, divergents ou convergents et cette confrontation permet l'élaboration progressive du sens par l'ensemble de la communauté interprétative. Nous souhaitons d'ailleurs que notre travail d'ingénierie didactique s'appuie sur des récits de ce type.

3.4 Question de recherche et hypothèses

Dans l'élaboration du cadre théorique, nous avons postulé que le développement de stratégies métacognitives, associé au travail d'interprétation de textes littéraires favorise la progression de l'élève, dans le processus de compréhension.

En conséquence, il s'agit de créer une séquence de travail dans laquelle nous intégrons et nous observons l'utilisation de certaines stratégies métacognitives, des élèves, au cours de l'activité d'interprétation d'un texte. En effet, si un travail métacognitif jalonne la séquence de travail (avant-pendant-après), nous pensons qu'il active et « garde actif » le renouvellement et l'amélioration de la compréhension, par l'élève (et sous la médiation de l'enseignant) des extraits traités en classe et qu'il devient un instrument indispensable à la progressive autonomisation de leur rapport individuel aux textes. La question que nous souhaitons traiter est la suivante :

- Peut-on rendre observable le rapport entre les processus métacognitifs de la construction du savoir et l'élaboration des interprétations des élèves en lecture littéraire ?
- Dans le cas où ce rapport est reconstituable, quels apprentissages peuvent être considérés comme ayant été renforcés par l'explicitation des processus métacognitifs, telle qu'impliquée par les supports d'enseignement ?

4. Méthodologie

4.1 Aspects théoriques

Dans ce travail, nous nous inscrivons dans une démarche descriptive et compréhensive des processus d'apprentissage, ces derniers étant centrés sur les stratégies inférentielles des élèves dans leur construction du sens d'un récit littéraire. Nous entendons par là, une construction scolairement déterminée de l'objet observé : les élèves s'insèrent socialement dans une communauté de construction des savoirs, parfois autonome, parfois co-construite et pilotée par l'enseignant.

Notre travail sur le terrain s'attache donc à la construction d'une séquence didactique en accord avec le cadre théorique sélectionné. La séquence est ensuite expérimentée en classe avec les élèves. Enfin, nous procédons à l'analyse des données recueillies. La forme de la démarche choisie, ainsi que notre implication de praticien, justifient notre volonté de nous inscrire dans une démarche descriptive. Dans cette dernière, le chercheur n'est pas « extérieur à son objet d'étude » (Dayer et Charmillod, 2012, p. 164). De la sorte, nous adhérons aux trois raisons que donne Schurmans pour expliciter le rapport entre le chercheur et son objet d'étude :

- « le chercheur fait partie de la communauté sociohistorique qu'il étudie. »
- « l'identité du chercheur est fruit de son *expérience vécue*, tout au long de sa trajectoire biographique. »
- « le mouvement d'intériorisation de l'extériorité affecte, à son tour, l'extériorité par le fait de la participation de la personne à l'interaction ; celle-ci est, pour autrui, un autrui qui affecte. » (Schurmans, 2009, p. 95)

L'origine de ce travail, nous l'avons décrit en guise d'introduction, se situe dans notre activité d'enseignant de français dans des classes du secondaire I. Le questionnement étant né de constats issus de notre pratique, nous pouvons prétendre à une démarche compréhensive des phénomènes observés en amont et au cours de la phase d'expérimentation.

4.2 Dispositifs de questionnement

4.2.1 Population

La séquence est conçue pour et travaillée avec une classe de français de 11CO, de niveau 2. Cette dernière est composée de douze élèves (six filles et six garçons).

4.2.2 Ingénierie didactique

Le dispositif de questionnement du réel prendra donc la forme d'une séquence d'enseignement orientée autour d'activités interprétatives, associées à un travail métacognitif des élèves. Avant de décrire la forme du dispositif, nous souhaitons faire deux

remarques importantes. La première découle du choix du dispositif de questionnement du réel : travailler sur une séquence didactique implique une précaution lors de la phase d'ingénierie didactique : il s'agit non seulement de proposer une séquence qui permette un réel apprentissage des élèves au sujet du rôle de l'interprétation dans l'élaboration des stratégies de compréhension, il faut également élaborer une séquence qui permette dans un premier temps de collecter des données, avant de les traiter afin de fournir des éléments de réponse aux questions de recherche ; c'est à travers les données collectées durant la séquence didactique même que nous entendons observer et comprendre l'évolution des capacités des élèves.

La deuxième remarque est influencée par les travaux de Calame-Gippet et Marcoin : « Si l'élève est au centre de l'apprentissage, le texte est au centre du dispositif didactique et en oriente les différents paramètres. » (1999, p. 64) Bien que nous ne retenions pas le textualo-centrisme que sous-tend la citation, nous mettons en évidence que chaque texte possède sa spécificité et, en conséquence, que le dispositif que nous allons mettre en place dépendra fortement des particularités des récits sélectionnés pour travailler avec la classe. Cette remarque implique une précaution de taille : pour renforcer la cohérence du dispositif, il nous incombe de sélectionner des récits qui possèdent des caractéristiques communes. De la sorte, nous nous assurons d'une meilleure cohérence au moment de comparer les résultats. Nous avons auparavant marqué notre intention de choisir uniquement des récits courts de type proliférants de sorte à assurer que le dispositif soit homogène. Ces quelques remarques nous permettent à présent de présenter la forme de la séquence que nous mettons en place.

4.2.3 Forme de la séquence

Grâce au tableau ci-après (figure 4), nous rendons compte du rapport entre la question de recherche et la forme de la séquence de notre travail d'expérimentation. Il démontre le lien entre les activités d'interprétation de textes littéraires et les processus métacognitifs sélectionnés. Nous avons décidé de jalonner le travail d'interprétation autour de trois processus métacognitifs retenus et définis auparavant : la planification, le monitoring et l'autoévaluation. Nous avons ensuite traduit chaque processus en une conduite métacognitive d'apprentissage. Cette conduite est généraliste et s'applique aux apprentissages sans distinction. Enfin, nous avons transposé la conduite en une pratique opérationnalisable en situation de lecture littéraire, et donc applicable au travail d'interprétation avec les élèves.

La deuxième illustration (figure 5) présente le cycle de travail des élèves. Il met en évidence les conduites métacognitives spécifiques à chaque étape de travail (avant, pendant et après la lecture). Le cycle sera accompli deux fois. Nous analyserons donc les deux cycles de productions afin de constater l'évolution des apprentissages. Enfin, la séquence est construite de telle sorte que les élèves soient autonomes dans l'exécution des tâches successives. Les activités sont évidemment orientées vers la production écrite des tâches métacognitives des élèves ainsi que de leur autoévaluation, mais nous avons choisi de limiter les espaces de production afin de pouvoir focaliser notre analyse sur les trois étapes métacognitives que nous explorons.

L'objectif de ce tableau est de rendre observable le rapport entre les processus métacognitifs de la construction du savoir et l'élaboration des interprétations des élèves en lecture littéraire.

Temps métacognitif	Processus métacognitif	Conduites métacognitives	Conduites métacognitives en lecture littéraire : <i>identifier les capacités des élèves à ...</i>	Activités d'explicitation
				Texte 1
avant la lecture	Planification	Imaginer les stratégies à appliquer pour résoudre le problème posé	1. Définir des stratégies de lecture (identification et planification d'objectifs)	Les élèves établissent une trame (guide d'objectifs) qui servira de guide de lecture (inspiré par Allal, 1993)
pendant la lecture	Surveillance de l'action ou monitoring	Contrôler, durant l'exécution de la tâche, si les stratégies choisies sont efficaces et permettent d'atteindre le but fixé	2. Produire et expliciter des inférences (par le recours au texte ou par le recours aux connaissances sur le monde) 3. Autoévaluer leur pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Notes de lecture • Production libre d'inférences • Autoévaluation de la pertinence des inférences
après la lecture	Autocontrôle ou autoévaluation	Vérifier si le résultat est conforme aux attentes. Autoévaluation de sa propre démarche et du produit de sa démarche	4. Réviser les inférences (régulation) 5. Identifier les stratégies les plus efficaces	<ul style="list-style-type: none"> • Mise à l'épreuve des inférences par la communauté discursive • Révision, par les élèves, des stratégies de lecture (planification et monitoring) et des inférences • Identification individuelle des stratégies les plus efficaces

Figure 4 : Fragmentation de l'activité métacognitive et interprétative des apprenants lecteurs dans la séquence de lecture littéraire

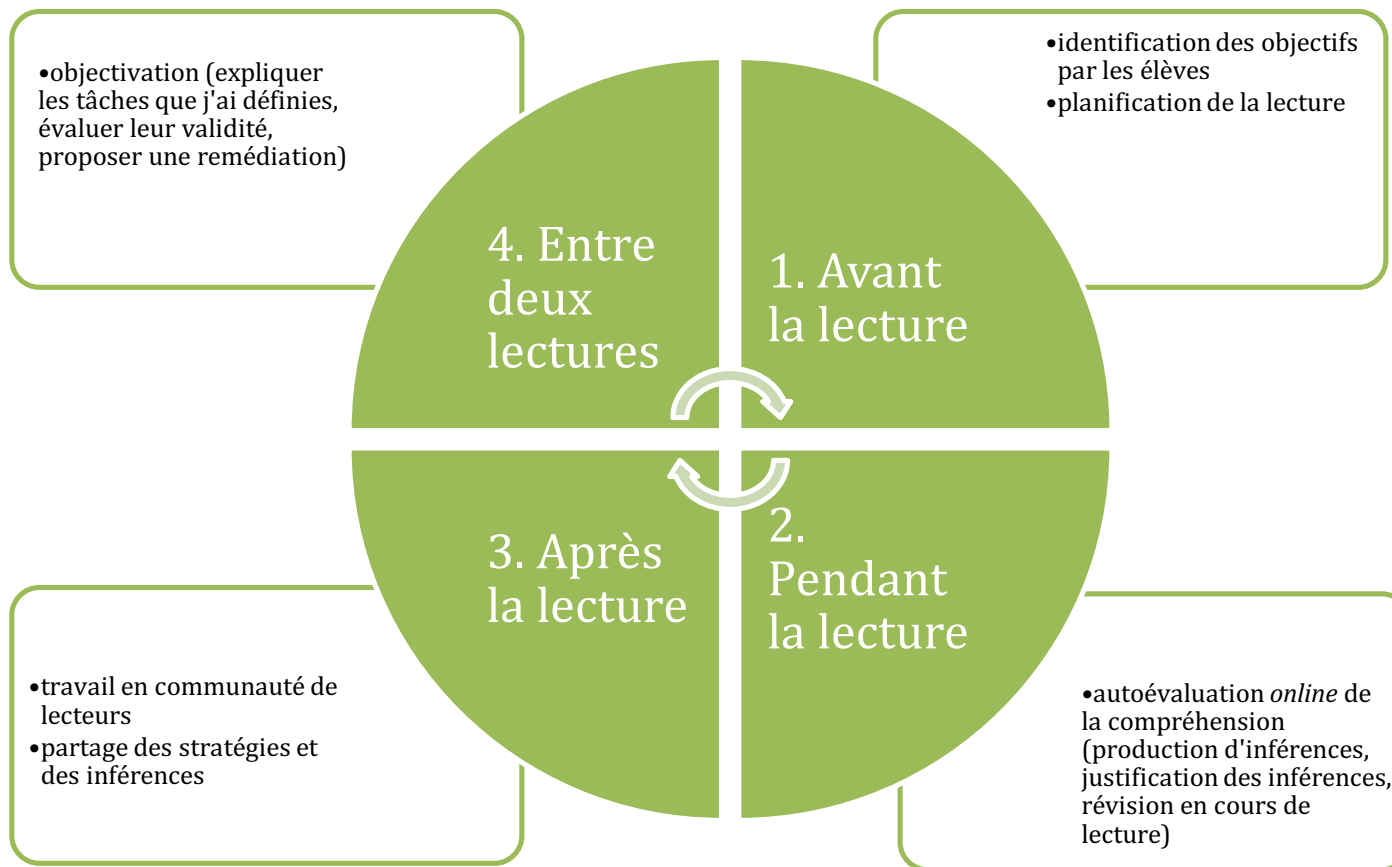


Figure 5 : Le cycle de la séquence d'enseignement

Voici encore quelques remarques supplémentaires sur les lieux d'interprétation des textes et sur les formes sociales de travail de la séquence :

4.2.4 Les nœuds interprétatifs

Notre dispositif s'inspire du *parcours de lecture* que proposent Calame-Gippet et Marcoin (1999) : les élèves effectuent une lecture linéaire d'un récit de type proliférant. Etant donnée la taille du récit, nous ne travaillons pas sur la forme du *dévoilement progressif*, telle qu'elles l'expérimentent elles-mêmes, mais nous sélectionnons « des lieux favorables à l'émergence (...) de nœuds interprétatifs » (Calame-Gippet & Marcoin, 1999, p. 69) et nous orientons les tâches en fonction de ces « lieux problématiques pour l'interprétation et / ou la construction de savoirs d'ordre réflexif » (p. 68). Les récits proliférants sont particulièrement adaptés à cette forme de travail étant donné qu'ils proposent justement une série de lieux opaques et polysémiques pouvant favoriser l'activation de stratégies interprétatives auprès des lecteurs.

Auparavant, nous avons souligné l'importance de sélectionner des textes qui possèdent des caractéristiques communes ; nous travaillerons sur deux poèmes de Rimbaud. La section suivante proposera ainsi une analyse a priori des poèmes afin de mettre en évidence leurs traits communs, en terme de prolifération. Lors de l'analyse des tâches conçues pour le travail en classe, nous portons une attention particulière à l'explicitation, par les élèves, de quelques nœuds interprétatifs identifiés a priori dans les poèmes. Nous tentons ainsi d'observer une éventuelle corrélation entre l'identification, voire la qualité de la résolution des nœuds et la capacité des apprenants lecteurs à convoquer des stratégies de lecture. Voici deux lieux propices des documents d'ingénierie (figures 6 à 8) pour observer le traitement des nœuds par les élèves. Notons que la totalité du document d'ingénierie distribué aux élèves figure en annexe I.

3. **J'interprète** le poème : A partir de tes notes et de ta réflexion personnelle, **rédige 5 phrases** qui expriment ce que tu as compris du poème et indique ton degré de certitude.

(1 = *faible* / 4 = *élevé*)


 Ce que j'interprète au sujet du poème		1 - 4
1	
2	
3	
4	
5	

Figure 6 : Lieu d'interprétation « libre » des deux poèmes de Rimbaud

4. Je teste ma compréhension en répondant au questionnaire suivant.



	Avant la mise en commun	Après la mise en commun
a.	Que peux-tu dire du lieu ?	Que peux-tu dire du lieu ? a.
b.	Que peux-tu dire du personnage ?	Que peux-tu dire du personnage ? b.
c.	Donne, en une phrase, ton interprétation du deuxième tercet (v. 12 à 14).	Donne, en une phrase, ton interprétation du deuxième tercet (v. 12 à 14). c.

► A présent, évalue le degré de certitude de tes réponses (1 = faible / 4 = élevé) :

	Avant la mise en commun	Après la mise en commun
a.		
b.		
c.		

Figure 7 : Questionnaire de compréhension orienté vers l'explicitation de nœuds interprétatifs.

4. Je teste ma compréhension en répondant au questionnaire suivant.



	Avant la mise en commun
a.	Que peux-tu dire du lieu dans lequel évolue le personnage ?
b.	Que peux-tu dire du personnage ?
c.	Donne ton interprétation du vers 7 : <i>Mon auberge était à la Grande-Ourse.</i>

► A présent, évalue le degré de certitude de tes réponses (1 = faible / 4 = élevé) :

	Degré de certitude
a.	
b.	
c.	

Figure 8 : Questionnaire individuel de compréhension orienté vers l'explicitation de nœuds interprétatifs.

La figure 6 représente une phase de travail d'interprétation individuelle et libre des apprenants lecteurs. Elle nous permettra peut-être d'observer la capacité des élèves à identifier des nœuds interprétatifs. Nous avons déjà abondamment spécifié le caractère singulier et personnalisé de l'acte de lecture et sommes conscients qu'un décalage peut exister entre les nœuds « attendus » par l'enseignant et ceux « rencontrés » par les élèves. Sur ce principe, nous espérons que les questionnaires de compréhension proposés aux

élèves (figures 7 et 8) compléteront leur réflexion et intégreront leur processus d'interprétation dans la résolution des nœuds que nous aurons soigneusement sélectionnés dans le cadre de l'analyse a priori des poèmes. Ce sera précisément l'objet du chapitre suivant (section 4.3).

De plus, les deux questionnaires de compréhension possèdent des caractéristiques identiques, puisqu'ils se composent de trois questions chacun, centrées sur deux éléments du schéma narratif (personnages et lieux) ainsi que sur un nœud interprétatif propice à sa mise en corrélation avec les stratégies métacognitives exprimées par les élèves.

Enfin, nous ne négligeons pas la valeur formatrice et évaluative des questionnaires ; ils nous permettront d'évaluer la compréhension ainsi que l'évolution de la qualité des stratégies inférentielles des élèves dans leur environnement respectif (développement de l'objectivation).

4.2.5 Le travail en comité de lecture

Nous donnons une importance stratégique à la construction de la compréhension par une communauté interprétative. Nous reprenons ici le constat de Sauvaire : « Dans le cadre des comités de lecture, les élèves parviennent à produire une grande variété d'interprétation. » (2015, p. 7) Dans ce cadre, nous aimerions favoriser la mise en discussion des réflexions des élèves, en groupes de lecture. Nous nous donnons ainsi les moyens d'observer ce que Sauvaire nomme « le rôle de l'intersubjectivité », dans la construction cognitive et littéraire de l'apprenant lecteur : « [la lecture subjective] apparaît aussi comme un espace intersubjectif dans la mesure où les diverses interprétations doivent être partagées, confrontées, discutées, validées. » (Sauvaire, 2015, p. 4) Ainsi, les activités favorisent la comparaison et l'évaluation de la co-construction de la compréhension des élèves autour des nœuds interprétatifs. Dans cette configuration, ce sont les activités orales des élèves en groupe de lecture que nous privilégions. Les échanges, filmés, sont régulés par une fiche de travail mais le maître intervient peu dans la construction des co-interprétations des apprenant-lecteurs (Calame-Gippet & Marcoin, 1999). La figure 9 ci-après témoigne de l'approche que nous décrivons :

5. **Je compare** mes **stratégies** et ma **compréhension** avec mes camarades.

Avec ton groupe, discute des sujets suivants :

- Pour commencer, compare avec tes camarades les actions (**question 2**) que tu as planifiées pour lire efficacement ton poème.
- Ensuite, partage ton interprétation (**question 3**) avec celle de tes camarades.
- Enfin, essaie d'identifier avec eux les interprétations qui vous semblent les meilleures et réponds à nouveau au questionnaire de lecture (**question 4**).

6. **J'évalue** mes stratégies et **je** les **révise** :

- En fonction des travaux de groupe, évalue chacune de tes actions (**mon autoévaluation**) planifiées en page 2.
- En rouge, révise ton tableau de la page 2. Tiens compte de ce que tu as appris avec le groupe.

Figure 9 : Travail en comité de lecture, partage des interprétations et révision des interprétations

4.3 Analyse a priori des poèmes de Rimbaud

Nous avons souligné la nécessité de choisir des textes qui contiennent des traits communs, dans leur qualité de textes proliférants, au sens de Tauveron. Nous donnons à l'analyse a priori l'objectif de définir ces caractéristiques communes pour renforcer la validité du corpus. Nous avons décidé de retenir deux poèmes de Rimbaud : *Le dormeur du Val* et *Ma Bohème* :

Le dormeur du Val

C'est un trou de verdure où chante une rivière,
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent ; où le soleil, de la montagne fière,
Luit : c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Dort ; il est étendu dans l'herbe, sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme :
Nature, berce-le chaudement : il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine ;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine,
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.

Arthur Rimbaud, 1870

Ma Bohème

Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées ;
Mon paletot aussi devenait idéal ;
J'allais sous le ciel, Muse ! et j'étais ton féal ;
Oh ! là ! là ! que d'amours splendides j'ai rêvées !

Mon unique culotte avait un large trou.
– Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course
Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.
– Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou

Et je les écoutais, assis au bord des routes,
Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes

De rosée à mon front, comme un vin de vigueur ;

Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,
Comme des lyres, je tirais les élastiques
De mes souliers blessés, un pied près de mon cœur !

Arthur Rimbaud, 1870

Notre analyse visera à le démontrer, laissent une part de travail (Tauveron, 1999) au lecteur dans sa tâche de reconstitution du sens. De plus, ce choix est issu d'un travail de sélection complexe car le corpus doit réunir des conditions d'admissibilité multiples :

- Les textes doivent être appropriés pour un travail avec le public cible, à savoir, une classe de français de 11CO, de niveau II. Un mauvais choix pourrait aboutir à une situation de non-entrée en matière des élèves.
- Les textes doivent posséder des caractéristiques *proliférantes* similaires, de sorte à pouvoir valider le transfert et la correspondance des analyses, d'un texte à l'autre.
- La séquence doit intégrer des activités sur les textes qui favorisent l'observation des stratégies des élèves dans leur travail d'élaboration du sens (capacité à lever les opacités successives en formulant des interprétations et à les mettre en relation pour élaborer une compréhension).

4.3.1 Analyse des objets à enseigner du point de vue de leurs qualités résistantes.

Les deux poèmes peuvent être considérés comme résistants en ce sens qu'une seule lecture ne sera généralement pas suffisante pour accéder à une compréhension globale. Le lecteur doit opérer une suite d'interprétations pour reconstituer, petit à petit, les pistes laissées au fil des vers. Cela correspond à la première phase d'interprétation décrite par Tauveron : « INT1 est une suite d'élections locales de sens là où il y a pluralité de choix et qui concourent à se forger une représentation (parmi d'autres) globale et cohérente de l'intrigue. » (Tauveron, 1999, p.20) La séquence de travail portera essentiellement sur cette étape de la construction du sens par les apprenants lecteurs. A ce titre, dans notre travail d'ingénierie, nous avons défini trois axes de lecture, transposables aux deux poèmes de Rimbaud, qui orientent la réflexion de l'élève dans leur recherche d'une compréhension des récits :

- axe 1 : les personnages

Le soldat du *Dormeur du Val* présente cette qualité de résistance que nous recherchons. Les occurrences textuelles qui jalonnent le sonnet forcent le lecteur vers une, voire plusieurs lectures attentives. La révélation finale (« deux trous rouges ») expose la supercherie dont il a été victime jusqu'à l'avant dernier vers.

L'opacité joue ici sur la polysémie des termes qui appartiennent au champ lexical du sommeil, mais qui portent aussi leur rapport métaphorique à la mort. Une deuxième lecture mettrait d'ailleurs à jour d'autres occurrences du poème qui viennent confirmer les soupçons du dernier vers (« bouche ouverte », « pâle », « enfant malade », « ne font pas frissonner sa narine »).

Ma Bohème présente également un personnage qui ne se laisse pas connaître immédiatement. Le lecteur doit reconstituer le puzzle disséminé dans le poème, comme celui matérialisé par les vêtements du poète (« poches crevées », « paletot », « large trou », « souliers blessés »), pour apprendre à connaître ce « Je » vagabond. Une deuxième lecture viendrait d'ailleurs, comme pour le précédent poème, confirmer les soupçons.

- axe 2 : les lieux

Dans les deux poèmes, les indices textuels qui font références au cadre spatial sont disséminés à travers les vers du sonnet. Par l'analyse des lieux, les élèves peuvent démontrer leur capacité à reconstituer une partie de l'univers dans lequel s'inscrit le récit : Le « Val » du dormeur et l'« auberge » du poète.

- axe 3 : travail autour d'un nœud interprétatif

Pour compléter le travail d'interprétation, nous avons sélectionné, pour chaque poème, un lieu d'opacité. Nous avons sélectionné ces nœuds parce qu'ils se trouvent à la convergence du local et du global. Lorsque l'apprenant lecteur parvient à lever ces opacités locales (« Il a deux trous rouges au côté droit » et « Mon auberge était à la Grande-Ourse »), il peut ensuite prétendre à la (re)construction d'une interprétation globale des deux poèmes de Rimbaud. Nous avons intentionnellement situé cet axe en dernier, puisqu'il concrétise la réflexion des lecteurs et vient valider le travail d'interprétation réalisé en amont.

Lors de la phase d'analyse des productions des élèves, ces trois axes porteront une valeur essentielle. En effet, nous voulons mettre en relation les potentialités des élèves, révélées sous la forme métacognitive d'intentions stratégiques, avec les résultats de leurs interprétations, telles qu'elles sont matérialisées par leurs courtes productions sur les trois axes décrits ci-dessus (voir annexe I, pages 5 et 8 des documents d'ingénierie didactique).

Nous ne revenons pas ici sur la logique de progression des activités ; les tableaux II et III de ce chapitre servent de référence pour justifier l'agencement des phases de travail dans la séquence.

4.3.2 Analyse a priori des obstacles que les élèves pourraient rencontrer

A présent, voici un tableau qui recense les obstacles que les élèves pourraient rencontrer durant la phase d'expérimentation de la séquence de travail ainsi que des régulations envisagées.

Obstacles	Régulations envisagées
Les élèves ne parviennent pas à mettre en mots leurs stratégies.	Donner un exemple en veillant à influencer au minimum leurs évocations à venir.
Les élèves n'ont pas l'habitude de travailler avec des notes de lecture.	Insister sur le caractère libre de la prise de note durant la lecture. Les élèves l'utilisent selon leur envie ou nécessité.
Les élèves éprouvent des difficultés à « entrer » dans les poèmes proposés.	Pour le bien-fondé de l'expérimentation, ne pas donner d'indications interprétatives, mais rassurer les élèves quant à leurs capacités à donner du sens à ce qu'ils lisent.

Figure 10 : Obstacles et régulations envisagées durant l'analyse a priori

De plus, nous souhaitons ajouter un lieu potentiel d'*empêchement didactique*¹, lié à la forme particulière de la séquence de travail avec les élèves. En effet, cette dernière ne correspond pas exactement aux séquences que les élèves ont l'habitude de traiter en classe de lecture littéraire. Ainsi, pour éviter une non-entrée en matière des élèves, qui aurait pour source la simple forme didactique, nous envisageons d'intégrer une introduction orale par l'enseignant. Cela contribuerait à rassurer les apprenants lecteurs et à rationaliser la démarche pour qu'elle face sens à leurs yeux. Par cette médiation, nous souhaitons éviter tout effet déstabilisant, issu de la particularité du dispositif, sur l'apprentissage des élèves.

¹ Nous empruntons ce terme au *Glossaire des didactiques* de la formation professionnelle de la HEP-VS. Il trouve sa source dans les travaux de Bachelard (1938), Vygotsky (1997) et Brousseau (1976, 1989, 1998)

5. Présentation et analyse des résultats

5.1 Reconstruction explicative du déroulement de la séquence

La séquence de travail avec les élèves s'est déroulée sur un total de quatre heures de cours (4 fois 45 minutes). Elle a porté, comme indiqué précédemment, sur l'interprétation de deux poèmes de Rimbaud. Le travail sur chaque poème se divisait en trois phases : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. La seule différence structurelle que nous notons entre les deux poèmes est la suivante : pour le premier (« Le Dormeur du Val »), une phase de travail en communauté de lecteur venait ponctuer la phase d'interprétation post-lecture. Cette différence se justifie par l'intérêt que nous avons marqué pour la co-construction des savoirs et le partage des connaissances, tant stratégiques qu'interprétatives. Les élèves étaient amenés à partager les stratégies évoquées ainsi que les interprétations et à les réviser, si cela leur semblait nécessaire ou pertinent dans leur démarche. Nous reviendrons sur le travail en communauté dans la partie consacrée aux analyses des productions des élèves.

De manière à respecter la forme de l'analyse qui suivra, nous souhaitons scinder le récit du déroulement de la séquence en trois parties :

- Evocation des stratégies et leur évaluation par les élèves
- Travail sur les interprétations
- Obstacles rencontrés

5.1.1 Evocation des stratégies et leur évaluation par les élèves

Une partie du travail des élèves consistait à évoquer, réviser et évaluer les stratégies de lecture qu'ils appliquent lorsqu'ils lisent. Cette phase de travail fait directement référence aux stratégies métacognitives que nous avons retenues lors de la phase d'élaboration théorique de ce travail. Dans un premier temps, les élèves ont évoqué leurs stratégies de lecture. Comme cette phase est intervenue en début de séquence, les élèves ont anticipé les objectifs de lecture qu'ils souhaitaient se fixer. Cela correspond à la phase de planification que nous avons reprise de Vianin (2009). Nous avons ainsi travaillé à rendre conscientes les connaissances stratégiques antérieures des apprenants et avons mis en place leur réactivation pour la présente séquence. Dans un deuxième temps, à la fin du travail sur le premier poème, les élèves ont été amenés à partager leurs stratégies avec leurs camarades et à revisiter leur liste initiale d'objectifs stratégiques. Dans une perspective d'apprentissage, nous avons ainsi favorisé la mise en place d'un monitoring, par les élèves, des stratégies. Le monitoring est activé lors du partage des informations. En effet, cela a obligé les élèves à porter un regard critique et comparatif sur leurs pratiques. Dans un troisième temps, ils ont évalué les stratégies évoquées (« mon autoévaluation », pages 2 et 6 du document de travail). Par cette mise en perspective des stratégies, postérieure au travail d'interprétation et au travail en communauté de lecteurs, les apprenants ont activé un

processus d'autocontrôle, vérifiant ainsi les écarts entre la démarche évoquée et la démarche réalisée.

Ce travail sur les stratégies de lecture a été réalisé pour les deux poèmes. Dans le cadre de notre travail, cela nous offre l'occasion de travailler non seulement sur l'analyse du contenu métacognitif évoqué par les élèves mais aussi sur l'évolution de ces stratégies dans le temps (approche diachronique).

5.1.2 Travail sur les interprétations

Notre analyse théorique cherche à rapprocher et observer les interactions éventuelles entre les stratégies métacognitives et l'interprétation en lecture littéraire. Lors de la phase d'ingénierie didactique, nous nous sommes efforcés de conserver ce lien théorique afin de mettre en interaction ces deux pôles de la lecture littéraire en contexte scolaire. Ainsi, après avoir créé les conditions pour que les élèves initient une réflexion métacognitive attenante au travail de lecture littéraire, nous avons donné la possibilité aux élèves de réaliser leur planification stratégique. Dans un premier mouvement, ces derniers ont pris connaissance du poème, l'ont lu et ont bénéficié d'un espace de production écrite libre. Dans cette partie, qui reprend les principes du carnet de notes, nous avons souhaité laisser libre champ aux élèves pour qu'ils utilisent cet espace comme bon leur semble. Qu'ils travaillent à étayer leur construction lexicale de l'univers du poème ou qu'ils initient un discours interprétatif, nous n'avons pas orienté la production des notes de lecture. Aux questions des élèves, nous avons toujours répondu en insistant sur la liberté de contenu.

Dans un second mouvement, que nous ne dissociions pas de l'activité de lecture, les élèves ont eu à produire 5 phrases, de sorte à présenter un panel de leur interprétation du poème. En parallèle, chaque interprétation a fait l'objet d'un retour réflexif de l'élève, qui a évalué le degré de certitude de ses inférences. Ceci constitue une nouvelle forme de monitoring, par l'élève, du travail d'interprétation. En effet, l'élève se retrouve non seulement dans la position du lecteur mais de plus, il doit s'observer dans son rôle de lecteur pour émettre un jugement quant à la validité présumée de ses interprétations.

Enfin, dans un dernier mouvement, nous concentrons les pensées du lecteur sur trois objets d'interprétation (documents de cours, p. 5 et 8). Comme précisé lors de l'analyse a priori des poèmes, nous avons sélectionné ces objets pour qu'ils portent sur des lieux de résistance, tels que Tauveron les a définis. Nous rappelons que ces phases de travail sont identiques d'un poème à l'autre et que les lieux de résistances des deux poèmes sont tels qu'ils comportent des caractéristiques communes. Cette partie est ponctuée par une autoévaluation du degré de certitude des élèves. Nous avons à nouveau souhaité favoriser le questionnement métacognitif des apprenants, lors de cette ultime étape de travail.

A présent, nous souhaitons revenir sur une étape particulière de la séquence qui concerne la construction des interprétations en communauté de lecteurs. Nous avons souligné à plusieurs reprises notre volonté de créer une séquence à double vocation : elle est un outil de recherche pour notre travail de mémoire et elle représente également un moyen par lequel les élèves opèrent un apprentissage. La phase de co-construction des savoirs devenait ainsi un lieu privilégié où convergeaient d'une part la mise en commun des stratégies et inférences des élèves et d'autre part la possibilité d'observer le « rôle de l'intersubjectivité » (Sauvaire, 2015) dans la construction littéraire de l'apprenant lecteur.

L'étape décrite ici s'est déroulée de la façon suivante : par groupes, les élèves ont partagé leurs interprétations sur le « Dormeur du Val », ils ont débattu la validité de chacune et sélectionné celles qui leur paraissaient plus pertinentes. Cette étape a été également ponctuée par une autoévaluation du degré de certitude des inférences sélectionnées par le groupe. Cette donnée occupera une part de nos analyses. Nous trouvons un réel intérêt à observer l'écart des représentations des élèves entre leur analyse individuelle et celle réalisée en communauté. Nous espérons y observer l'influence de la communauté sur la qualité des interprétations et sur la valeur de la démarche en tant que processus métacognitif de monitoring des stratégies de lecture.

5.1.3 Obstacles observés pendant la séquence et a posteriori

Pour commencer, comme nous l'avions anticipé, les élèves ont connu des difficultés à *entrer* dans la séquence de travail. Durant la phase d'introduction au travail, nous avons donc pris du temps pour présenter les objectifs (scolaires et de recherche) de ce qu'ils accompliraient. Nous avons aussi laissé aux élèves le soin de prendre connaissance de la première activité et de poser des questions, afin d'éviter une non-entrée en matière de leur part.

La séquence n'a pas échappé au phénomène de réappropriation par les élèves des activités proposées. Entre la transposition didactique et les tâches effectuées, nous avons observé des écarts, dont les effets ont été, à notre sens, riches en informations. Par exemple, au moment d'évoquer les stratégies personnelles envisagées, les apprenants ont éprouvé des difficultés à travailler seul. Bien que nous ayons spécifié en amont que la possibilité de partager les points de vue leur serait donné en temps et en heure, les élèves ont ressenti très vite ce besoin d'activer la communauté environnante pour améliorer la qualité de leur compréhension. Le plaisir de la lecture n'est devenu, à notre sens, une donnée observable qu'au moment où les lecteurs ont pu former un réseau d'échange. Ainsi, nous avons dû canaliser la communication thématique pour qu'elle corresponde à la planification a priori.

5.2 Axes et analyses

Dans la première question de recherche que nous avons formulée, nous cherchons à rendre observable un rapport entre les processus métacognitifs de la construction du savoir et l'élaboration des interprétations des apprenants lecteurs. Afin de pouvoir construire ce rapport, il nous semble devoir identifier deux axes d'analyse :

- Axe 1 : Les stratégies de lecture (telles qu'identifiées par les élèves durant la séquence)
- Axe 2 : Les interprétations des élèves au cours de la séquence

Nous souhaitons penser et observer ces deux axes du point de vue synchronique – en tant que constellation d'éléments signifiants analysables – et du point de vue diachronique – en tant qu'éléments issus de la double articulation des apprentissages visés et de la progression effective des élèves.

En ce qui concerne les stratégies de lecture (axe 1), les critères d'analyse trouvent leur source dans le rapport entre notre articulation théorique et la forme spécifique de la séquence de travail : nous y avons retenu trois conduites métacognitives (planification, monitoring et auto-évaluation). Ces dernières nous serviront de point d'ancrage que nous mettrons en rapport avec les stratégies évoquées par les élèves. Ainsi, nous envisagerons en premier lieu l'établissement d'une typologie des stratégies (synchronie). Puis nous observerons les éventuels déplacements opérés par les élèves tout au long de la séquence (diachronie).

Nous consacrons le deuxième axe aux interprétations des élèves. Nous proposons de traiter les interprétations de la manière suivante : pour espérer les mettre en relation avec les stratégies de lecture, il nous faudra préalablement définir des critères favorisant l'évaluation de la pertinence de l'interprétation. Cela permettra la mise en relation des qualités résistantes des poèmes avec la capacité des élèves à surmonter les résistances pour accéder à une compréhension étayée et globale.

Puisque la séquence supposait un apprentissage des élèves, tantôt autonome, tantôt communautaire, nous aurons aussi à intégrer cette dimension évolutive (diachronique) dans nos analyses.

Par cette approche, nous souhaitons pouvoir rendre compte d'un rapport (ou non) entre processus métacognitifs et interprétations. Nous souhaitons, à terme, pouvoir identifier si des conduites métacognitives ont effectivement renforcé les capacités d'interprétation des élèves.

5.2.1 Axe 1 : les stratégies de lecture et leur évaluation

Pour rappel, le corpus est composé d'un dossier de travail complété dans sa totalité par 12 apprenants. Comme annoncé, l'analyse des stratégies des élèves implique l'établissement d'un lien significatif entre les trois conduites métacognitives retenues et les productions des élèves. Nous avons tenté, lors de la phase de conception de la séquence, de créer un espace initial de réflexion durant lequel les élèves envisagent et matérialisent par l'écrit des stratégies qui ne sont pas toujours réalisées consciemment. Cela constitue en soi une difficulté, puisque les élèves doivent réfléchir à leurs stratégies de lecture avant de les matérialiser. Cela représente aussi une étape formatrice dans le développement métacognitif des apprenants lecteurs. La verbalisation permet de rendre conscient des mécanismes souvent sous-jacents et favorise leur utilisation future, voir leur transfert d'un domaine de connaissance à un autre.

Pour observer ce phénomène chez nos apprenants lecteurs, nous établissons ci-après une typologie des stratégies. Pour ce faire, nous commençons par une approche descendante : nous partons des processus théoriques retenus pour classer les productions des élèves. Cela nous permet, dans un premier temps, de voir quelles correspondances existent entre les deux et, dans un deuxième temps, de compléter, si nécessaire, nos observations avec les productions qui ne correspondraient pas au cadre d'observation prévu initialement. Le tableau qui suit met en lien les conduites métacognitives avec les lieux d'observation privilégiés de chacune d'elles. Nous passons ensuite à la phase d'analyse des productions au regard de chacune des stratégies évoquées.

Conduites métacognitives	Stratégies à observer	Lieu d'observation privilégié dans la séquence travaillée
Anticipation et planification (fixer des objectifs)	a) Imaginer des stratégies à appliquer en fonction de la situation	<i>J'identifie mes objectifs de lecture</i> (ingénierie, p. 1 et 2)
Monitoring (contrôle d'efficacité)	b) Réviser et évaluer les stratégies appliquées	<i>J'évalue mes stratégies et je les révisé</i> (ingénierie, p. 5, activité 6)
Autocontrôle ou évaluation (contrôle du résultat)	c) Vérifier si le résultat est conforme aux attentes (test sur la précision de la mise en œuvre)	<i>J'évalue le degré de certitude de mes réponses, avant et après la mise en commun</i> (ingénierie, p. 5)

Figure 11 : Typologie des conduites métacognitives et de ses lieux de réalisation

Anticipation et planification : imaginer des stratégies à appliquer en fonction de la situation

Après avoir présenté aux élèves le contenu de la séquence didactique, ces derniers ont eu pour première tâche d'identifier les objectifs de lecture qu'ils se fixaient. Pour les aider à structurer leur pensée, nous avons séparé l'espace de production écrite en trois :

- Ce que je fais personnellement **avant** la lecture
- Ce que je fais personnellement **pendant** la lecture
- Ce que je fais personnellement **après** la lecture

A partir de ces espaces de production et de l'observation minutieuse des écrits des élèves, nous pouvons établir une classification des démarches d'anticipation. Les catégories évoquées ci-dessous établissent ainsi une correspondance entre une conduite métacognitive décrite dans la littérature spécifique et la démarche effective des élèves dans le cadre décrit par cette même conduite.

Imaginer des stratégies à appliquer en fonction de la situation			
phases	démarches envisagées	exemples de production	occurrences
Avant la lecture	concentration	« je me pose à un endroit silencieux »	9

	effectuer des lectures initiales (couverture, images, chapitres)	« Je lis la 4 ^{ème} de couverture »	9
	effectuer des recherches préalables	« m’informer sur le livre »	2
	confort	« je me mets à l’aise »	2
	imaginer le contenu à partir d’indices des lectures initiales	« je regarde aussi ce que je connais par rapport à ce sujet »	1
	évaluer le plaisir de lire	« je commence par lire le titre si ça m’attire déjà rien que le titre »	1
Pendant la lecture	faire exister mentalement	« Je lis le poème et je l’imagine dans ma tête », « je me mets à la place du personnage principal »	5
	varier les techniques de lecture	« je lis lentement pour bien comprendre l’histoire »	5
	aide par les outils de référence	« Lorsqu’il y a des mots que je ne comprends pas, je cherche la signification »	4
	relecture de passages	« les phrases que je ne comprends pas, je les relis jusqu’à ce que j’arrive à comprendre »	4
	anticipation	« je m’imagine la suite »	1
	prise de notes	« je note les passages dont je n’ai pas compris le texte »	1
Après la lecture	résumer la lecture	« je me redis ce que j’ai lu »	9
	relecture	« si j’ai le temps, je peux relire le texte pour mieux comprendre l’intrigue »	4
	aide par les outils de référence	« je cherche dans un dictionnaire »	4
	aide par les pairs	« Si j’ai des doutes et je n’ai pas compris, je demande à quelqu’un »	2

	réflexion compréhensive	« j'essaie de comprendre »	2
	recherches post lecture	« je regarde sur internet le résumé pour voir s'il est semblable au mien »	2
	création d'un réseau de lecture	« j'en parle à mon entourage si il me plaît et leur conseille le livre »	1

Figure 12 : Analyse détaillée des démarches d'anticipation évoquées par les élèves

Nous sommes dès lors en mesure de proposer une typologie qui tient compte à la fois des catégories a priori (figure 11) et de l'analyse détaillée des stratégies évoquées par les élèves (figure 12) :

Phases	Typologie	Démarches envisagées
Avant la lecture	Se constituer un cadre	concentration
		confort
	Effectuer des pré-lectures	effectuer des recherches préalables
		effectuer des lectures initiales (couverture, images, chapitres)
		imaginer le contenu à partir d'indices des lectures initiales
	Evaluer le plaisir de lire	évaluer le plaisir de lire
Pendant la lecture	Activer et garder actif l'imagination	faire exister mentalement
		varier les techniques de lecture
		prise de notes
		relecture de passages
		imaginer la suite
	Faire appel à des ressources externes	aide par les outils de référence
Après la lecture	Poursuivre la réflexion	résumer la lecture
		relecture
		aide par les outils de référence

		recherches post lecture
		réflexion compréhensive
	Activer la mise en réseau	aide par les pairs
		création d'un réseau de lecture

Figure 13 : Typologie des stratégies d'anticipation des élèves

A présent, nous pouvons présenter nos commentaires quant aux observations issues des deux tableaux précédents. Tout d'abord, lors de la phase qui préfigure celle de la lecture elle-même (« avant la lecture »), les élèves ont identifié 6 démarches que nous avons choisi de regrouper en trois stratégies distinctes :

- Se constituer un cadre : 46 % des occurrences mettent en avant la nécessité, pour les élèves, de se préparer à la lecture en choisissant un cadre de travail propice à une lecture de qualité. Le *confort* et la *concentration* constituent des préalables déclarés nécessaires pour aborder la lecture dans les meilleures dispositions.
- Effectuer des pré-lectures : 50 % des occurrences concernent les lectures que les élèves peuvent effectuer avant de commencer celle du corpus principal. Les élèves démontrent ici leur volonté de ne pas entrer dans la lecture sans une phase de réflexion préliminaire, que ce soit par la découverte de l'environnement du livre (*effectuer des lectures initiales* et *effectuer des recherches préalables*) ou par l'activation de l'imaginaire personnel du lecteur (*imaginer le contenu*).
- Evaluer le plaisir de lire : un apprenant lecteur mentionne enfin la volonté de questionner le livre, à partir d'indices préliminaires, sous l'angle du plaisir potentiel suscité. Malgré la faible représentation de cet indicateur dans les propositions des élèves, nous ne pouvons ignorer cette donnée en tant que stratégie de lecture. Nous avons déjà établi le rapport qui existe entre l'implication émotionnelle et l'intensité de la démarche de lecture. Ce rapport est non-négligeable dans un contexte scolaire, où le lecteur se voit imposer des lectures.

Nous regroupons ensuite les démarches évoquées pour la phase de lecture en deux stratégies :

- Activer et garder actif l'imagination : 75 % des occurrences portent sur la relation qu'entretient le lecteur avec le contenu littéraire. Les élèves mettent en évidence la place du lecteur dans le récit. Ces stratégies révèlent, à notre sens, que le lecteur se met ici dans la position de l'interprétant. La volonté d'accéder à la compréhension se matérialise sous deux formes : d'une part, l'élève se met littéralement à la place des personnages du récit (cf. exemples de production ci-dessus) et, d'autre part, il se projette dans la trame qu'il construit au fur et à mesure de sa lecture (« je m' imagine

la suite »). Sans apprentissage particulier, les apprenants semblent démontrer ici à la fois des qualités de lecteur interprétant et la capacité d'explicitier leur démarche.

- Faire appel à des ressources externes : la prise de notes et l'utilisation de ressources externe (25 % des occurrences) correspondent à l'activation stratégique de ressources. Ces dernières leur permettent de lever les obstacles lexicaux qui viennent entraver l'activation de l'interprétation dans le processus d'accès à la compréhension. Notons que ces élèves démontrent ici leur connaissance des moyens et des outils à leur disposition dans le cadre de la lecture proposée.

Enfin, voici nos observations qui concernent la phase post-lecture. Les mots-clés de cette phase semblent être la *réflexion* et la *mise en réseau* :

- Poursuivre la réflexion : l'orientation des intentions stratégiques des élèves en fin de lecture révèle la nécessité de continuer la réflexion (63 %). Que ce soit sous la forme de retour en arrière, de synthèse ou de questionnement interprétatif, ils démontrent l'impact potentiel d'une lecture sur son lecteur.
- Activer la mise en réseau : 12 % des occurrences mentionnent la volonté de former une communauté de lecture. Cette communauté aurait deux fonctions principales : partager l'expérience vécue et formuler, comparer les hypothèses d'interprétation. Pour certains apprenants-lecteurs, l'acte de lecture implique un processus de mise en réseau. Lire ne constitue pas uniquement, à leurs yeux, un acte égoïste, mais implique l'autre dans son positionnement stratégique de lecteur.

De cette analyse des intentions stratégiques des lecteurs, nous retenons avant tout la diversité des moyens potentiels évoqués par les élèves. A ce stade, nous ne pouvons et ne souhaitons pas inférer de leur réalisation effective, mais l'analyse démontre que les élèves se sont montrés capables de se projeter dans le rôle du lecteur réflexif et ils ont défini le rôle de la lecture comme une activité complexe comportant de nombreux axes de mise en réflexion personnelle et collective.

Monitoring : réviser et évaluer les stratégies appliquées

La deuxième partie de l'analyse des stratégies porte sur le monitoring, c'est-à-dire, sur la capacité des lecteurs à évaluer, durant la réalisation de la tâche, si les stratégies évoquées initialement sont efficaces et à les modifier si nécessaire.

Nous avons planifié la séquence de sorte à favoriser la révision des stratégies par les élèves. En effet, en préambule de l'analyse du second poème, ces derniers avaient pour tâche de redéfinir les stratégies de lecture qu'ils allaient mettre en œuvre. Ainsi, après un cycle entier du processus de lecture (préparation, lecture, analyse, auto-évaluation, travail en communauté de lecture), nous avons d'abord demandé aux élèves d'amorcer le travail de monitoring en évaluant leur satisfaction quant aux stratégies énoncées en début de séquence (cf. annexe I, page 5, *mon autoévaluation*). Puis les élèves ont dû redéfinir les

stratégies envisagées pour la deuxième lecture. Enfin, la séquence de lecture était ponctuée par une dernière autoévaluation, de sorte que les élèves se retrouvent à nouveau dans la position de l'évaluateur.

Dans un premier temps, nous avons comparé les stratégies évoquées par les élèves durant les deux phases de la séquence, de sorte à pouvoir recenser celles qui ont été modifiées (par ajout, suppression ou modification). Cette observation donne une indication sur l'évolution des représentations des élèves quant aux conduites qu'ils souhaitent appliquer dans leurs lectures.

Puis, nous avons traité quantitativement les scores des autoévaluations des élèves :

- L'auto-évaluation des stratégies évolue vers le positif entre la première et la deuxième lecture : il y a un accroissement du sentiment d'efficacité des stratégies.
- L'auto-évaluation des stratégies évolue vers le négatif entre la première et la deuxième lecture : il y a une réduction du sentiment d'efficacité des stratégies.

Enfin, nous avons regroupé ces observations dans le tableau suivant (figure 14) :

		autoévaluation de la pertinence des stratégies	
		accroissement du sentiment d'efficacité des stratégies	réduction du sentiment d'efficacité des stratégies
Stratégies	n'ont pas revisité de stratégie	0 élève	1 élève
	ont revisité une stratégie	0 élève	3 élèves
	ont revisité deux stratégies	4 élèves	2 élèves
	ont revisité trois stratégies	1 élève	0 élève
	ont revisité quatre stratégies	1 élève	0 élève

Figure 14 : Autoévaluation de la pertinence des stratégies

Nous sommes conscients de la faible représentativité de ce tableau étant donné la taille de l'échantillon, mais nous formulons cependant les observations suivantes : nous avons ainsi observé le rapport entre la capacité des élèves à affiner (monitoring) leurs stratégies de lecture en fonction de leur expérience passée et le sentiment d'efficacité au regard de l'application de ces mêmes conduites. Le tableau indique les éléments suivants :

- Les élèves qui n'ont pas ou peu revisité leurs stratégies n'ont pas ressenti d'amélioration dans l'application des stratégies choisies.
- Les élèves qui ont révisé leurs stratégies (monitoring) en cours de séquence ont un sentiment d'efficacité accru. Ce qui signifie qu'ils ont effectué une sélection des stratégies en fonction des objectifs qui leur étaient fixés. Voici les explications que nous donnons à ce phénomène :
 - Lors du travail sur le premier poème, les élèves ont mis à l'épreuve les conduites envisagées lors de la phase de planification et les ont modifiées (par régulation) ou ont supprimé celles qu'ils ont jugées inefficaces.
 - Lors des travaux de groupes, les élèves ont mis en commun leurs stratégies. De la confrontation qui en a résulté, ils ont eu l'occasion d'ajouter celles de leurs camarades qui paraissaient pertinentes à leurs yeux.

Ainsi, le monitoring, ce travail réflexif sur les stratégies, a favorisé pour certains élèves une progression déclarée de leur capacité à sélectionner et élaborer des conduites métacognitives et à augmenter leur sentiment d'efficacité. Cette donnée est importante puisque, lorsque nous présenterons les résultats liés aux interprétations des élèves, nous serons alors en mesure de vérifier si la qualité de leurs interprétations a effectivement augmenté, donc si le sentiment rejoint la performance.

Evaluation : vérifier si le résultat est conforme aux attentes

Dans cette partie, nous analysons le contrôle effectué par les apprenants lecteurs après le travail d'interprétation des poèmes. Nous avons demandé aux élèves d'évaluer le degré de certitude des réponses apportées au questionnaire de compréhension. Implicitement, il s'agissait donc pour eux de juger de l'adéquation entre les choix stratégiques opérés et leur performance interprétative.

Le tableau suivant présente une synthèse du degré de certitude affiché par les élèves à l'égard de leurs productions (relatives au questionnaire de compréhension). Il s'agissait ici de demander aux élèves de prendre du recul par rapport à leurs réponses et d'émettre une évaluation de ces dernières. Trois « moments » ont été retenus pour cette phase d'évaluation : après avoir complété le questionnaire de compréhension (poème 1), après avoir partagé et révisé les réponses en groupes de 3-4 élèves (poème 1) et, à nouveau, après avoir complété le questionnaire de compréhension (poème 2).

	1 ^{er} poème		2 ^{ème} poème
	Avant mise en commun	Après mise en commun (co-construction)	(Pas de mise en commun)
Elève 1	100	100	75
Elève 2	58	83	58
Elève 3	83	100	75
Elève 4	83	100	92
Elève 5	92	100	75
Elève 6	75	100	67
Elève 7	58	100	58
Elève 8	83	75	58
Elève 9	67	92	33
Elève 10	92	100	75
Elève 11	75	83	58
Elève 12	58	100	50
Moyenne	77	94.4	64.5

Figure 15 : Degré de certitude des élèves à l'égard de leurs productions

Ces données nous permettent de relever un premier élément d'analyse : le rôle de la co-construction des savoirs dans le processus d'évaluation. En effet, bien que les élèves n'aient pas montré de sentiment d'insécurité face aux réponses qu'ils ont formulées dans les questions de compréhension, la phase de mise en commun des réponses leur a permis de conforter leur assurance (degré de certitude) face aux réponses données. Attention, nous ne traitons pas ici de la validité même des réponses mais de la capacité des élèves à réviser et évaluer leurs productions. Dans cette situation, nous jugeons la mise en commun des savoirs entre les élèves (nous avons formé des groupes de 3 ou 4 élèves) comme un élément métacognitif déterminant de la phase d'évaluation en situation de lecture littéraire. En effet, cette phase de confrontation implique, chez l'élève, une réévaluation de sa compréhension lors de laquelle :

- L'élève maintient sa position interprétative, jugée conforme par l'ensemble du groupe.
- Il révisé sa position interprétative, en fonction des délibérations intra-groupe.

Lors de la deuxième phase d'évaluation individuelle (poème 2), nous voyons que les élèves adoptent une position de méfiance accrue à l'égard de leurs interprétations. En effet, les chiffres montrent une baisse quasi générale du degré de certitude affiché. Nous pourrions bien sûr attribuer cela à une difficulté croissante du poème analysé. Cependant, comme nous l'avons démontré lors de l'analyse a priori des poèmes, ces derniers ont été sélectionnés en fonction des caractéristiques résistantes communes qu'ils partagent. Ainsi, nous avons préalablement tenté de limiter le biais induit par la pluralité des textes traités.

Bien qu'il nous faille rester prudent, cette baisse de certitude affichée par les élèves peut se faire l'indicateur d'un phénomène intéressant : il s'agirait d'une progression dans la capacité d'évaluation des interprétations en situation de lecture littéraire. Suite à la première mise en commun, les élèves ont pris conscience de leur propre subjectivité lorsqu'ils émettent des jugements interprétatifs et adoptent une attitude de prudence au moment de l'évaluation de leurs productions. L'intérêt réside donc ici dans la forme de la conduite métacognitive de l'évaluation : elle met en évidence l'importance de la co-construction et co-évaluation des savoirs en lecture littéraire. Le travail en comité de lecteurs favoriserait le partage des stratégies de construction des savoirs.

Synthèse des observations du 1^{er} axe

Nous rejoignons la position de nombreux auteurs quant à la double nécessité d'intégrer la métacognition à l'enseignement apprentissage et d'explicitier les stratégies qu'ils invoquent (p. ex. Doudin et al, 2001 et Vianin, 2009). Selon nous, la lecture littéraire ne peut pas échapper à cette approche, dès le moment où l'on souhaite que l'apprenant développe des stratégies spécifiques au domaine d'application.

Evidemment, nous aurions pu retenir plus de conduites à observer, mais nous avons effectué un choix nécessaire pour les rendre observables dans notre travail. Nous sommes aussi conscients que la taille de l'échantillon nous incite à la prudence face aux résultats que nous formulons.

L'expérimentation nous a permis de mettre à jour une typologie des stratégies de lecture des élèves. Cette typologie d'anticipation offre des pistes de réflexion sur les pratiques des élèves et sur celles que l'enseignant peut développer avec eux. Notons par exemple la faible représentation du *plaisir de lire* dans les propositions des élèves ; ne serait-ce donc pas un indicateur central à travailler, en tant que stratégie, avec des apprenants lecteurs ? Nous reviendrons sur ce point au moment de dresser le bilan de notre travail.

Ensuite, en travaillant sur le monitoring ou travail réflexif sur les stratégies choisies, nous avons constaté qu'il avait une influence sur le sentiment d'efficacité des élèves. Dans le développement de leur capacité à sélectionner des stratégies de lecture appropriées, les élèves auraient donc aussi développé, dans le métier de lecteur réflexif, une capacité à porter un regard critique quant aux choix qu'ils opèrent.

Enfin, nous avons vu que la confrontation des idées (co-construction) permettait aux élèves de développer un regard critique, tel un analyste, face à leurs propres jugements. La lecture devient un acte social où le lecteur adopte une position consciemment subjective, prudente, qu'il peut défendre ou confronter avec ses pairs.

5.2.2 Axe 2 : le travail d'interprétation des élèves

Dans cette partie, nous nous efforcerons d'analyser le produit des interprétations des élèves, issues des questionnaires de compréhension des deux poèmes. Pour que les interprétations soient observables tant qualitativement que quantitativement, nous proposons de commencer par définir des critères d'analyse. Ces derniers seront calibrés de sorte à évaluer la pertinence des interprétations des élèves. Ainsi, ce mécanisme en deux temps (définition de critères - analyse) favorisera la mise en réseau des informations :

- Evolution poème 1 – poème 2
- Etablissement de liens entre métacognition et interprétation

Définition des critères d'analyse pour évaluer la pertinence de l'interprétation

L'élaboration de critères pertinents doit faire l'objet d'une démarche systématique. Notre approche cherche à partir des bases établies lors de la construction théorique de l'objet de recherche. Nous établirons un lien entre les bases théoriques et les productions des élèves par la création de descripteurs d'analyse. Cette approche descendante vise à conserver, au moment de l'analyse, la vision interprétative que nous avons retenue plus haut.

Pour commencer, rappelons que l'analyse a priori des poèmes nous a permis de retenir trois champs d'interprétation. Ces derniers ont été jugés pertinents car ils possèdent des critères communs, en terme de résistances, entre les deux poèmes. Dès lors, nous avons demandé aux apprenants lecteurs de produire des inférences concernant :

- les lieux ou cadre spatial du poème,
- les personnages,
- un nœud interprétatif du poème (à la convergence du local et du global).

Sur cette base, nous conduisons à présent une analyse qualitative des interprétations des élèves. (Annexe I, document d'ingénierie, activité 4, page 5 et activité 4, page 8)

Nos critères trouvent leur origine et leur validité dans la convergence des éléments théoriques liés à l'interprétation et les éléments constitutifs des analyses a priori des poèmes. En effet, il s'agit bien ici d'établir des descripteurs solides permettant de traiter les productions des élèves. Les tableaux ci-dessous présentent les descripteurs retenus pour les trois champs inférentiels (lieux, personnages et nœud). Globalement, nos descripteurs devront évaluer :

- *la capacité des élèves à s'appuyer sur des éléments textuels,*
- *la capacité à produire un discours sur le poème dans son ensemble.*

D'ailleurs, dans le processus de construction de la compréhension en lecture littéraire, Cèbe et Goigoux (2007) postulent bien qu'il s'agit de convoquer des stratégies qui permettent d'assurer l'équilibre entre « cohérence locale » et « cohérence globale ». Pour définir nos

descripteurs, nous avons justement retenu l’articulation entre le local et le global comme critère d’accès à une interprétation fondée et solide.

Voici, pour commencer, une transposition générale de ce que nous souhaitons évaluer. Elle différencie les degrés (faible et élevé) d’interprétation que les élèves peuvent atteindre.

	Faible degré d’interprétation	Haut degré d’interprétation
1	Les élèves produisent des informations de surface qui sont plus le fruit d’une description que d’une interprétation. Les opacités ne sont pas ou peu questionnées.	Les élèves produisent des textes qui sont le résultat d’une interprétation. Ils sont capables de questionner les opacités pour produire du sens.
2	Les élèves ne s’appuient que sur leur propre imaginaire et n’utilisent pas les indices du poème pour interpréter ; les éléments du poème ne sont vus que comme une succession d’événements locaux indépendants.	Les élèves sont capables d’utiliser les occurrences du texte pour produire un discours sur le poème dans son ensemble.

Figure 16 : Indicateur du degré d’interprétation

A présent, sur la base de ces descripteurs globaux, nous pouvons proposer une grille de lecture adaptée à chaque champ et nous disposons également d’un point de départ pour traiter les interprétations des élèves. Voici le détail des grilles d’analyse que nous avons construites sur cette base :

Champ 1 : les lieux ou cadre spatial

Points	0	1	2	3
Descripteur : <i>Capacité à s’appuyer sur des éléments du récit et à produire un discours sur le poème dans son ensemble.</i>	L’interprétation relève d’un discours de surface, issu uniquement du produit de l’imagination de l’élève. Elle ne prend pas appui sur des éléments du récit.	L’interprétation est issue d’un discours de surface et reste vague. Elle prend rarement appui sur des éléments du poème, empêchant une transcription claire du cadre spatial.	L’interprétation s’appuie sur des éléments concrets du poème mais manque encore de précision pour transcrire l’atmosphère du cadre spatial du poème.	L’interprétation s’appuie spécifiquement sur des éléments concrets du poème et transcrit avec précision l’atmosphère du cadre spatial du poème.

Figure 17 : Champ 1, les lieux ou cadre spatial

Champ 2 : les personnages

Points	0	1	2	3
Descripteur : <i>Capacité à s'appuyer sur des éléments du récit et à produire un discours sur le poème dans son ensemble</i>	L'interprétation relève d'un discours de surface, issu uniquement du produit de l'imagination de l'élève. Elle ne prend pas appui sur des éléments du récit.	L'interprétation relève d'un discours de surface et reste vague. Elle prend rarement appui sur des occurrences du poème, empêchant de dépasser l'obstacle de l'opacité polysémique.	L'interprétation s'appuie sur des occurrences textuelles du poème mais manque encore de précision pour dépasser l'obstacle de l'opacité polysémique.	L'interprétation s'appuie spécifiquement sur des occurrences textuelles du poème et transcrit avec précision le portrait du personnage, dépassant clairement l'obstacle de l'opacité polysémique.

Figure 18 : Champ 2, les personnages

Champ 3 : les nœuds interprétatifs

Points	0	1	2	3
Descripteur : <i>Capacité à s'appuyer sur des éléments textuels pour lever l'opacité</i>	L'élève n'a pas réussi à dépasser les informations de surface du poème. Il n'a pas effectué de démarche pour lever l'opacité relative aux vers à interpréter.	L'élève a produit une interprétation mais qui ne prend pas appui sur des éléments textuels.	L'élève a produit une interprétation correcte et la justifie à l'aide d'un élément textuel opaque (polysémique).	L'élève a produit une interprétation correcte et prend appui sur plusieurs éléments textuels opaques.

Figure 19 : Champ 3, les nœuds interprétatifs

Ces grilles permettent à la fois de hiérarchiser plus précisément le niveau d'interprétation atteint par les apprenants et aussi de produire des données quantitatives, de sorte à faciliter le traitement ultérieur des résultats. Pour cette raison, nous avons choisi d'attribuer des points (0 – 1 – 2 – 3) pour chaque *pallier* d'interprétation atteint par les

élèves. La méthode d'analyse fonctionne donc comme une évaluation de productions d'élèves, avec des descripteurs qui fixent les critères d'atteinte des objectifs et les scores correspondants. D'une part, cette approche nous a paru adaptée tant à la taille, restreinte, de l'échantillon qu'à la forme de la méthode de recherche, à savoir une séquence didactique en lecture littéraire.

Analyse des interprétations au regard des critères retenus

Le tableau suivant présente une synthèse des résultats observés. Douze élèves ont travaillé sur la séquence. Leur travail d'interprétation s'est cristallisé sous forme écrite à trois reprises. A la fin des activités liées au « Dormeur du Val », les élèves ont d'abord produit individuellement leurs interprétations sur les trois sujet sélectionnés (et décrits plus haut). Ils ont ensuite travaillé en communauté de lecteurs (groupes de trois) pour mettre en commun leurs savoirs (i.e. leurs interprétations) et produire une nouvelle interprétation. Enfin, après les activités sur « Ma Bohème », les élèves ont fourni une dernière interprétation individuelle sur ces mêmes thématiques. Le tableau ci-dessous expose les résultats sous la forme suivante : nous avons additionné les scores des élèves de la classe, de sorte à mettre en évidence les tendances interprétatives générales. Voici donc les totaux que nous relevons (sur un maximum de 36 points pour le groupe classe, soit 3 points par élève et par thème) :

	Le Dormeur du Val		Ma Bohème
	individuel	co-construction	individuel
Lieux	12	20	14
Personnages	18	28	25
Nœuds interprétatifs	12	24	12

Figure 20 : Interprétations des poèmes : scores du groupe-classe

De ces résultats, nous dressons deux constats :

- De manière globale, les élèves ont retiré un bénéfice du travail en communauté de lecteurs. Pour chaque thématique traitée, les scores ont augmenté substantiellement. Cette donnée corrobore l'idée que la mise en commun des savoirs contribue à l'élaboration d'une compréhension commune et pertinente. Cette donnée a certes un intérêt, mais ce dernier croît lorsqu'on observe les résultats des élèves lors de la deuxième phase d'interprétation individuelle (travail sur « Ma Bohème »). C'est lorsqu'on observe la capacité des élèves à lever l'opacité des vers 12 à 14 (« Le

Dormeur du Val) que la progression, par le travail communautaire, est véritablement ressentie. Voici quelques exemples que nous souhaitons recenser ici :

Travail individuel	Travail en communauté
« Il ne sent rien de particulier mais il dort tranquillement. »	« Il est sûrement blessé ou peut-être en train de mourir. »
« Il ne sent plus de parfum, il dort au soleil avec sa main sur la poitrine. »	« Il ne bouge pas, il est mort, tué par deux balles sur le côté droit. »
« L'odeur ne lui a rien fait, il dort au soleil, la main sur la poitrine. »	« Le soldat est mort sur l'herbe sous le soleil une main sur la poitrine. »

Figure 21 : Productions d'élèves : capacité à lever une opacité

Lors du travail communautaire, une stratégie en particulier a souvent été observée : les élèves ont commencé par confronter leurs inférences. Après avoir constaté des divergences de point de vue, les élèves se sont rapidement tournés vers le texte pour relever ensemble les indices textuels. A chaque fois qu'un tel processus a été initié, les élèves se sont accordés et ont reformulé leurs interprétations pour dépasser l'opacité en question (le soldat ne dort pas, il est mort).

- En comparant les deux phases d'interprétations individuelles, nous remarquons un progrès global des élèves lors du travail sur « Ma Bohème ». A l'exception de la question des nœuds interprétatifs des poèmes, il semblerait donc que les élèves aient tiré un bénéfice personnel de la phase de co-construction des savoirs. Ce phénomène est d'autant plus intéressant que les phases de travail n'incluaient ni intervention du maître, ni institutionnalisation. Cela renforce l'idée que la plus-value des élèves est issue, en partie, des activités de partage des savoirs. Par la confrontation des méthodes et des idées, les élèves ont progressé dans leur capacité à interpréter des textes littéraires ou, comme présenté dans le cadre théorique, dans leur capacité à identifier les « informations implicites du texte » (Falardeau, 2003, p. 682). Nous souhaitons cependant nuancer le propos, car il s'agira ensuite de discuter du lien entre le travail métacognitif parallèle effectué par les élèves et les progrès observés ici. Cela reviendra évidemment dans la section suivante de l'analyse des résultats (i.e. lorsqu'il s'agira de revenir à la question de recherche).

Synthèse des observations du 2^{ème} axe

Tout d'abord, nous mettons en évidence la difficulté de créer une séquence de travail qui permette un réel travail d'apprentissage des élèves et en même temps, qui fournisse au chercheur un terrain d'analyse complet et approprié. Nous avons pris soin de sélectionner des poèmes qui possédaient, en terme de réticences des caractéristiques similaires. L'analyse a priori des deux poèmes atteste de ce travail de recherche minutieux. Nous avons également cherché à proposer aux apprenants des espaces de travail qui autorisent le travail d'analyse que nous avons effectué. Les jalons étaient ainsi posés pour constituer des

grilles d'observation des productions. Les critères ainsi élaborés ont servi à décrypter ces productions et à établir les tendances évolutives générales des capacités des élèves à interpréter et à lever des opacités. Nous pensons que la seule séquence ne suffit pas à déterminer avec précision les progrès des apprenants ; il ne faut pas oublier que, dans le cursus scolaire, l'apprentissage de la lecture est un processus transversal de très longue haleine. Cependant, les analyses ont déjà mis en évidence deux processus qui nous intéressent au plus haut point : commençons par le rôle significatif de l'apprentissage collaboratif. La lecture n'est pas qu'un acte individuel. En situation d'apprentissage notamment, elle gagne à être mise en réseau. Les résultats observés, à très court terme, à travers le filtre des grilles que nous avons établies, tendent à le démontrer. Puis, les résultats individuels observés sur les deux poèmes démontrent l'importance de confronter les élèves à des textes résistants. Comme Tauveron, nous pensons que l'apprentissage de la lecture littéraire doit passer par des lectures qui poussent les élèves aux limites de la compréhension. Cette situation ne représente-t-elle pas un exemple prototypique de mise en *zone proximale de développement* si favorable à l'apprentissage ? Cela a pour effet d'activer leurs ressources stratégiques, voire d'en développer davantage, pour accéder à un nouveau degré de lecture. Cela nous mène à la dernière phase d'analyse des résultats, celle où nous mettons en commun les observations des deux axes pour analyser les interactions entre le travail d'interprétation des apprenants et les stratégies qu'ils ont élaborées, revisitées, activées simultanément.

5.3 Retour à la question de recherche

Il s'agit de mettre en commun les analyses des deux axes pour conclure notre travail et présenter des éléments de réponse aux questions de recherche. Rappelons que nous avons souhaité questionner un hypothétique rapport entre les processus métacognitifs, dans la construction des savoirs, et l'élaboration des interprétations des élèves en lecture littéraire. De plus, nous souhaitons préciser la nature des apprentissages renforcés par l'explicitation des processus métacognitifs. Bien que nous ne soyons pas en mesure de confirmer les corrélations attendues, les enseignements ont été riches et nous disposons malgré tout d'éléments de réponse ainsi que de nouvelles pistes de réflexion.

5.3.1 Liens entre stratégies et interprétations

Dans la forme de la séquence que nous avons élaborée, nous avons pris soin de lier les activités d'élaboration du sens et les retours métacognitifs. En lecture littéraire, la construction du sens ne suit pas la même linéarité que l'acte de lecture en soi. Elle est constituée de recherches outillées, de pauses ou de retours réflexifs, de partages communautaires, de déconstructions et de reconstructions du sens. Le champ d'action d'un lecteur averti est vaste. Le champ d'action de l'apprenant lecteur est non seulement vaste, mais il est aussi en cours de systématisation et en constante redéfinition. C'est sur ce point que les actions stratégiques vont progressivement prendre sens puisqu'elles devraient permettre à l'élève d'orienter ses stratégies vers des objectifs d'interprétation simples et complexes, dans lesquels la levée des opacités prend une part considérable.

Dans le champ de la métacognition, nous avons retenu et analysé trois stratégies : la planification, le monitoring et l'auto-évaluation. Nos recherches ont souligné que ces trois stratégies, bien qu'initialement traitées séparément, sont au service d'un processus global, celui de la conduite du lecteur dans sa quête de sens. Dans les recherches que nous avons menées sur la planification, nous avons pu établir une typologie des conduites stratégiques des élèves. Sa forme finale (figure 13) a pu être élaborée grâce à l'analyse systématique des productions des élèves et sous l'impulsion des concepts théoriques décrits en amont. La planification avait pour objectif de renforcer la position de l'apprenant, en tant que lecteur réflexif et en tant que lecteur conscient de la nécessité d'aborder la lecture selon des stratégies spécifiques parfois internes, parfois externes au lecteur. Ce dernier a pris conscience que sa démarche est autant constituée d'introspection (le lecteur réflexif) que de prospection (le lecteur en quête de sens). En conséquence, la typologie réalisée offre une vitrine d'observation de la variété des conduites envisagées par les apprenants de la classe.

Dans la seconde phase métacognitive, celle du monitoring, nos analyses ont montré que les élèves de la classe qui étaient parvenus à revisiter et sélectionner des conduites métacognitives pertinentes à leurs yeux, augmentaient parallèlement leur sentiment d'efficacité dans le travail d'interprétation du deuxième poème. En ce sens, le monitoring présenterait le double avantage d'agir sur le comportement des lecteurs, dans leur rapport à la lecture et d'agir sur leur affect. Conscient que notre travail n'est pas suffisant pour tenter une telle conclusion, nous nous plaisons à observer qu'au travail structuré des phases métacognitives, une variable identitaire et subjective s'est ajoutée à nos observations.

Enfin, dans le travail d'autoévaluation des élèves, nous avons évoqué que les lecteurs avaient pris conscience de leur propre subjectivité, en tant que lecteurs interprétants. En effet, le degré de certitude affiché par les élèves quant aux réponses formulées dans leur questionnaire a quelque peu diminué entre le premier et le second poème. Nous avons alors proposé qu'ils adoptaient là une attitude de prudence. Nous jugeons cette conduite digne d'intérêt. N'oublions pas que les textes recèlent parfois des secrets qui ne se laissent pas voir dès la première lecture. Un lecteur prudent est un lecteur conscient de ce phénomène, il se fait « lecteur réflexif ».

A partir de ces constats et pour faire écho à la question de recherche, sommes-nous en mesure d'affirmer qu'un lien existe entre ces trois conduites métacognitives et la progression des élèves dans leur capacité interprétative ? Nos observations ont été riches mais notre démarche ne permet pas expressément de l'affirmer. Voici les arguments qui justifient notre prudence :

- La forme de l'analyse : les analyses que nous avons effectuées permettent de récolter des données sur le comportement global de la classe. Elles sont généralistes par essence et dessinent des tendances globales sur une population de 12 élèves. Cependant, nous ne pouvons pas évoquer de liens explicites, observés, entre les conduites métacognitives et les interprétations. Le travail pose cependant des jalons qui mériteraient une exploration plus fine : pour trouver des corrélations plus

solides, il faudrait notamment travailler à l'échelle des individus. De plus, nous devrions envisager d'élargir la taille de l'échantillon (travailler avec plusieurs classes, par exemple).

- Le point de vue : nous avons focalisé notre recherche sur le lien entre métacognition et interprétation. Cependant, nous ne devons pas oublier que l'évolution des qualités interprétatives des apprenants dépend aussi d'autres facteurs (internes et externes), évacués sciemment de la recherche : hétérogénéité des apprenants, dimension psycho-affective relative à l'objet d'enseignement, rôle de la médiation, qualités résistantes des textes, etc.

Bien que nos analyses poussent à la prudence, nous y avons également découvert de nouvelles pistes de recherche qui viennent prolonger la réflexion que nous avons menée. Nous les proposons ci-après.

5.3.2 Rôle de la coopération dans la construction des savoirs en lecture littéraire

Au moment de présenter ces résultats, nous ne pouvons pas sous-estimer les observations que nous avons développées au sujet du travail en communauté de lecteurs. Toutes les données recueillies et toutes nos analyses ont mis en évidence le rôle joué par ces moments de partage dans la séquence de lecture littéraire. Tant par le développement des stratégies que par la construction du sens, les lecteurs en ont tiré un profit considérable : les élèves ont pris connaissance de stratégies nouvelles qu'ils ont eu loisir d'adopter ou non, de tester ou non. Ils ont également franchi ensemble les obstacles que posaient le texte résistant en comparant, argumentant et revisitant les indices disséminés ça et là dans « Le Dormeur du Val ». En conséquence, ne devrions-nous pas envisager que le travail collaboratif tient également lieu de stratégie métacognitive, en tant que mécanisme agissant sur et grâce à la communauté de lecteurs ? L'échange autour des stratégies et la construction collaborative des significations constitueraient également un facteur pertinent dans la progression de la capacité des élèves à produire des inférences adéquates.

5.3.3 Métacognition et vigilance

Les analyses ont montré que les élèves adoptaient, au fil du travail conjoint d'élaboration de stratégies de lecture et d'interprétation, une attitude de prudence à l'égard de leurs productions. Ainsi, à défaut de justifier le lien entre métacognition et interprétation, nous avons observé l'évolution du comportement des élèves en situation de lecture. La vigilance constitue un pas non-négligeable dans la construction personnelle de l'apprenant-lecteur. Ce dernier développe sa capacité à porter un regard réflexif quant à sa propre posture de lecteur et quant au regard qu'il porte sur les contenus littéraires.

5.3.4 Nature des apprentissages renforcés par l'explicitation des processus métacognitifs

Au terme de cette analyse, nous aimerions évoquer le rôle joué par l'explicitation des processus métacognitifs dans la construction d'une identité de lecteur. De manière générale, les trois conduites retenues peuvent influencer l'attitude des élèves en situation de lecture. Ainsi, les conduites métacognitives contribuent

- à développer la capacité à planifier le travail d'interprétation, en anticipant des pratiques ;
- à remarquer que les interprétations envisagées ne sont pas figées et peuvent être actualisées
 - en fonction des caractéristiques du lecteur (se connaître en tant que lecteur),
 - en fonction des obstacles rencontrés dans les lectures ;
- à développer une attitude de vigilance face aux résistances des textes ;
- à découvrir que la mise en réseau des interprétations favorise la construction des représentations et donne accès à une compréhension accrue du récit (dans ses localités ou dans sa globalité).

Il y a donc un intérêt marqué, dans le développement des pratiques de lecture – et en particulier dans le travail d'interprétation de textes – dans un cadre scolaire, à intégrer le développement de stratégies spécifiquement littéraires. Celles issues des théories de la métacognition doivent faire l'objet d'une transposition à ce champ spécifique pour qu'elles deviennent opérationnelles.

6. Conclusion

Nous donnons à cette section finale deux orientations complémentaires : d'une part, nous revenons sur la construction et le contenu de l'objet d'étude. D'autre part, sous la forme d'une analyse de pratique, nous évoquons les incidences de la recherche sur notre évolution professionnelle, dans l'enseignement de la littérature au secondaire I.

Nous avons tenu à interroger le rapport des élèves à la lecture littéraire dans le cadre scolaire. Pour cela, nous avons fait référence à différents axes de recherche : lors de l'exploration de l'axe historico-théorique, nous avons fait l'inventaire des principes globaux qui ont influencé l'enseignement de la littérature. En parallèle, et en rapport avec notre expérience quotidienne, nous avons intégré et interrogé les apports potentiels de la métacognition au champ de la lecture littéraire. Ce choix initial relève bien de nos observations répétées du rapport entre l'élève et les textes rencontrés en classe de français, mais il a aussi trouvé écho dans les travaux de recherche consultés tout au long du processus, validant ainsi la démarche.

De ce processus d'exploration a émergé l'idée d'un dispositif d'exploration du réel axé sur la réalisation d'une séquence didactique qui devait nous permettre de récolter des données pertinentes pour corréler le travail d'interprétation des élèves avec trois conduites métacognitives. En outre, nous avons aussi l'ambition de réaliser une séquence qui devait permettre aux élèves de développer des connaissances stratégiques pertinentes dans le rapport qu'ils entretiennent presque quotidiennement avec l'objet littéraire. Bien que nous n'ayons pas pu directement corréler, par cette forme d'observation, métacognition et développement des qualités interprétatives des élèves, les phénomènes que nous avons observés ont largement contribué à notre développement professionnel. Les voici :

- Favoriser le développement d'une identité de lecteur : pour que l'élève progresse dans son rôle de lecteur, ce dernier devrait être progressivement en mesure de questionner son identité de lecteur. Nous trouvons là l'idée d'un lecteur réflexif, capable d'effectuer sciemment, tout au long du processus de lecture, des choix stratégiques et interprétatifs. Et l'enseignant peut, dans la forme des séquences qu'il élabore, favoriser le questionnement des apprenants quant à leur identité de lecteur.
- Inscrire le lecteur dans une dynamique communautaire : le lecteur peut forger une partie son identité lorsqu'il rend son savoir accessible et lorsqu'il bénéficie, en retour, de celui des autres membres de la communauté. Bien que nous n'ayons pas expressément défini cet objet comme élément de recherche, nous avons proposé, grâce aux analyses, que *l'espace communautaire* permet aux élèves de confronter leurs stratégies et leurs interprétations, de les réviser et de sélectionner celles qui leur semblent pertinentes. Dans cet esprit et à l'avenir, nous avons l'intention de multiplier les situations de partage communautaire dans nos classes lors de lectures littéraires.

Par ailleurs, nous souhaitons également évoquer les influences d'éléments méthodologiques sur notre développement personnel et professionnel.

- Transférer les acquis de la méthode de recherche à l'enseignement de la lecture littéraire : dans la construction théorique de notre approche, nous avons fait référence à des auteurs qui évoquaient le rôle des récits résistants en contexte scolaire. Nous avons d'ailleurs nous-même instrumentalisé cette qualité pour favoriser le travail sur les interprétations. Sur cette base, lors de nos analyses, nous nous sommes employés à développer des indicateurs pour traiter et classer les productions des élèves (cf. figures 16 à 20). Nous considérons ce processus comme un temps fort de l'analyse. En effet, l'élaboration de tels indicateurs trouve une résonnance dans notre capacité à analyser les productions des élèves. Cela constitue bien une part essentielle du travail du praticien / enseignant de français dans le cadre des séquences didactiques qu'il élabore.

Sur le *plaisir de lire*. Dans notre conception de l'enseignement de la lecture, nous considérons chaque apprenant comme un lecteur qui développe son plaisir de lire à mesure qu'il se façonne une identité littéraire, en tant qu'individu et en tant qu'être social. En ce sens, l'enseignant soutient l'élève dans sa quête de sens. Il incarne celui qui fait exister des situations par lesquelles l'élève prend possession du livre et lui donne une identité nouvelle. Et il se pourrait que l'élève, aussi, y trouve de l'identité.

Mais c'est le propre des longs voyages que d'en ramener tout autre chose que ce qu'on y allait chercher.

Nicolas Bouvier. *Chronique japonaise*. (1975).

7. Bibliographie

- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In Allal, L. Bain, P. & Perrenoud P. (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brassart, D.-G. (2008). Didactique du français langue maternelle : approche(s) « cognitiviste(s) » ? In Chiss, J.L., David, J. & Reuter, Y. *Didactique du français, Fondements d'une discipline* (pp. 95-118). Bruxelles : De Boeck.
- Büchel, F. Berger, J.-L. & Kipfer, N. (2011). *Questions sur l'Apprentissage*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- Calame-Gippet, F. Marcoin, D. (1999) Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école. *Repères*, pp. 61-101.
- Charmillot, M. Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant.e.s*, no. 15, p. 163-179.
- Cèbe, S. Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères* 35, pp. 185-208.
- Chiss, J.L., David, J. & Reuter, Y. (2008). *Didactique du français, Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- Daunay, B. (2007). Etat des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie* 159. pp. 139 - 189.
- Doudin, P.-A., Martin, D., Albanese, O. (2001). *Métacognition et éducation. Aspects transversaux et disciplinaires*. Berne : Editions scientifiques européennes.
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 29, No 3. p. 673-694.
- Gervais, B. (2001). Sans fin les terres. *L'occupation des sols* au risque d'une définition des pratiques de lecture. In Tauveron, C. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 37-54). Paris : INRP.

- Jouve, V. (2001). De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture. In Tauveron, C. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 25 - 35). Paris : INRP.
- Legros, G. (2008) in Chiss, J.L., David, J. & Reuter, Y. *Didactique du français, Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : A. Colin.
- PetitJean, A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques*. *Pratiques* 161-162, pp 2-68.
- Rémond, M. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. *Repères* 19, pp. 203-224.
- Rémond, M. (2001). De l'identification des difficultés de compréhension à l'apprentissage : parcours de recherche au cycle III. In Tauveron, C. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 115 - 123). Paris : INRP.
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Sauvaire, M. (2015). *Entre errance et erreur : la diversité des lectures subjectives à l'épreuve de la communauté interprétative*. Actes du symposium : Le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du primaire à l'université (REF 2015, octobre).
- Schneuwly, B. (2008). Vygotsky, l'école et l'écriture. *Cahier de la Section des sciences de l'éducation* 118.
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, no 177, p. 91-103.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école. Du texte réticent au texte proliférant. *Repères* 2009, pp. 9-39.
- Tauveron, C. (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.
- Vaubourg, J.-P. (2007). « À ton avis » et « Selon toi », ou comment le travail sur les textes opaques facilite la compréhension en lecture. *Repères* 35, pp. 285-303.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vuillet, Y. Gabathuler, C. (2015). *L'apprentissage de lectures de textes littéraires compris entre obstacles épistémologiques et nœuds idéologiques*. Actes du symposium : Le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du primaire à l'université (REF 2015, octobre).

Zimmerman, B. Bonner, S. & Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*. Paris : De Boeck.

Plan d'études romand. (s.d.). Consulté le 12.01.2016 dans www.plandetudes.ch

Tables des Annexes :

- Annexe I Documents d'ingénierie didactique
- Annexe II Attestation d'authenticité

Annexe I : Documents d'ingénierie didactique

Phase I : Avant la lecture

Introduction

Dans toute **activité de lecture**, en classe de français comme pour les lectures personnelles, le lecteur cherche à **donner du sens** à ce qu'il lit. Donner du sens au récit, cela signifie se préparer **avant** la lecture et tenter de **comprendre, pendant** et **après**.

Description de l'activité 1

Tu vas travailler sur **un poème** de **Rimbaud**. Avant de commencer la lecture, tu as **deux tâches** à accomplir :

1. Identifier les objectifs que tu souhaites te fixer
2. Planifier ton travail de lecture, en tenant compte des objectifs

Remarque



Pour bien planifier, tu dois donc te poser la question suivante :

► **Quelles démarches dois-je entreprendre pour parvenir à comprendre ce que je lis (avant, pendant et après la lecture) ?**

Prend quelques minutes pour y réfléchir seul.

1. **J'identifie** mes objectifs de lecture.

Ce que je fais personnellement **avant** la lecture :

.....

.....

.....

.....

.....



Ce que je fais personnellement **pendant** la lecture :

.....

.....

.....

.....

.....



Ce que je fais personnellement **après** la lecture :

.....

.....

.....

.....

.....

2. Je planifie mon travail en fonction des objectifs.

Rédige **les actions** (marche à suivre) que tu accompliras, dans un ordre chronologique. Tu n'es pas obligé de remplir toutes les cases!



Mes actions

Mon autoévaluation

		--	-	+	++
A V A N T	.....			
				
				
				
P E N D A N T	.....			
				
				
				
A P R È S	.....			
				
				
				



A présent, passe à la lecture du premier poème !

Prends la page suivante du dossier et **effectue la lecture** en accomplissant les actions selon ta planification! Tu peux lire plusieurs fois le poème.

Tu disposes d'un **espace d'écriture**. Utilise-le selon ta nécessité. Essaie d'y noter les réflexions que tu te fais à propos du poème, au moment même où tu les penses.

Phase II : Pendant la lecture

Le Dormeur du Val

Notes de lecture



- C'est un trou de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent ; où le soleil de la montagne fière,
Luit : C'est un petit val qui mousse de rayons.
- 5 Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Dort ; il est étendu dans l'herbe, sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.
- Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
10 Souriait un enfant malade, il fait un somme :
Nature, berce-le chaudement : il a froid.
- Les parfums ne font pas frissonner sa narine ;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.

Arthur Rimbaud, 1870



Mes réflexions personnelles, après lecture du poème :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. **J'interprète** le poème : A partir de tes notes et de ta réflexion personnelle, **rédige 5 phrases** qui expriment ce que tu as compris du poème et indique ton degré de certitude.

(1 = *faible* / 4 = *élevé*)



Ce que j'interprète au sujet du poème

1 - 4

1	..... ..... .....
2	..... ..... .....
3	..... ..... .....
4	..... ..... .....
5	..... ..... .....

Phase III : Après la lecture

4. Je teste ma compréhension en répondant au questionnaire suivant.



	Avant la mise en commun	Après la mise en commun
a.	Que peux-tu dire du lieu ?	Que peux-tu dire du lieu ?
b.	Que peux-tu dire du personnage ?	Que peux-tu dire du personnage ?
c.	Donne, en une phrase, ton interprétation du deuxième tercet (v. 12 à 14).	Donne, en une phrase, ton interprétation du deuxième tercet (v. 12 à 14).

► A présent, évalue le degré de certitude de tes réponses (1 = faible / 4 = élevé) :

	Avant la mise en commun	Après la mise en commun
a.		
b.		
c.		

5. **Je compare** mes **stratégies** et ma **compréhension** avec mes camarades.

Avec ton groupe, discute des sujets suivants :

- Pour commencer, compare avec tes camarades les actions (**question 2**) que tu as planifiées pour lire efficacement ton poème.
- Ensuite, partage ton interprétation (**question 3**) avec celle de tes camarades.
- Enfin, essaie d'identifier avec eux les interprétations qui vous semblent les meilleures et réponds à nouveau au questionnaire de lecture (**question 4**).

6. **J'évalue** mes stratégies et **je** les **révise** :

- En fonction des travaux de groupe, évalue chacune de tes actions (**mon autoévaluation**) planifiées en page 2.
- En rouge, révise ton tableau de la page 2. Tiens compte de ce que tu as appris avec le groupe.

Lecture du 2^{ème} poème

Pour **travailler sur le deuxième poème**, tu devras passer par les mêmes étapes :

- ▶ **planification** de la lecture
- ▶ **lecture** et **prise de notes** pour rendre visible ta réflexion
- ▶ **interprétation** du poème

1. **Je planifie** mon travail en fonction des objectifs.

Rédige **les actions** (marche à suivre) que tu accompliras, dans un ordre chronologique. Tu n'es pas obligé de remplir toutes les cases!



Mes actions

Mon autoévaluation

		--	-	+	++
A V A N T	.....			
				
				
				
P E N D A N T	.....			
				
				
				
A P R È S	.....			
				
				
				

2. **Je lis** le poème

**Ma Bohème
(Fantaisie)**

Notes de lecture



Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées ;
Mon paletot aussi devenait idéal ;
J'allais sous le ciel, Muse ! et j'étais ton féal¹ ;
Oh ! là ! là ! que d'amours splendides j'ai rêvées !

.....
.....
.....
.....
.....

- 5 Mon unique culotte avait un large trou.
– Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course
Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.
– Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou

.....
.....
.....
.....
.....

- Et je les écoutais, assis au bord des routes,
10 Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes
De rosée à mon front, comme un vin de vigueur ;

.....
.....
.....
.....
.....

Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,
Comme des lyres, je tirais les élastiques
De mes souliers blessés, un pied près de mon cœur !

.....
.....
.....
.....
.....

Arthur Rimbaud, 1870

¹**féal** : partisan loyal, dévoué



Mes réflexions personnelles, après lecture du poème :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. **J'interprète** le poème : A partir de tes notes et de ta réflexion personnelle, **rédige 5 phrases** qui expriment ce que tu as compris du poème et indique ton degré de certitude.

(1 = faible / 4 = élevé)



Ce que j'interprète au sujet du poème		1 - 4
1	
2	
3	
4	
5	

4. **Je teste ma compréhension** en répondant au questionnaire suivant.



Avant la mise en commun	
a.	Que peux-tu dire du lieu dans lequel évolue le personnage ?
b.	Que peux-tu dire du personnage ?
c.	Donne ton interprétation du vers 7 : <i>Mon auberge était à la Grande-Ourse.</i>

► A présent, évalue le degré de certitude de tes réponses (1 = faible / 4 = élevé) :

	Degré de certitude
a.	
b.	
c.	

8 sur 8

Annexe II : Attestation d'authenticité



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Formation professionnelle – Secondaire I
Mémoire professionnel – Volée 2013-2016

Attestation d'authenticité

Je soussigné certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et de déontologie de la recherche en le réalisant.

Lieu : *Sion*

Date : *23 mai 2016*

Nom, prénom : *Monbaron Alexandre*

Signature :