

CARACTÈRES 62

TRIMESTRIEL DÉCEMBRE 2020

N° ISSN 2736-2329

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL
BOULEVARD D'AVROY, 3/62 B-4000 LIÈGE - BELGIQUE

SOMMAIRE – LITTÉRATURE AU SECONDAIRE

Pratiquer une pédagogie différenciée en vue d'enrichir la compétence de lecture dans le secondaire 5

Bahar Yaras

(Faire) lire une même nouvelle à 9, 12 et 15 ans: quelles opérations de lecture et quels gestes didactiques? Une étude internationale sur 44 classes 7

Jean-Louis Dufays, Magali Brunel, Vincent Capt et Valérie Fontanieu

La littérature de jeunesse dans l'enseignement secondaire en Belgique. Comparaison entre les Communautés française et flamande 22

Pierre Outers

COIN LECTURE

***Gloria*. Martine Pouchain. Éditions Sarbacane, 2017.** 66

Par Déborah Danblon

***Tuer Van Gogh*. Sophie Cherer. L'école des loisirs, 2019.** 67

Par Déborah Danblon

***L'immortelle*. Ricard Ruiz Garzón. Alice jeunesse, 2019.** 68

Par Déborah Danblon

***L'argent*. Marie Desplechin, Emmanuelle Houdart, Thierry Magnier, 2013.** 69

Par Marine André

ABLF ASBL

Fondée en 1974 par Jean Burion †

ADMINISTRATEURS 2019 - 2020

Marine André
Graziella Deleuze
Soledad Ferreira Fernandez
Geneviève Hauzeur
Nora Hocepiéd
Patricia Schillings

BUREAU EXÉCUTIF**Présidente**

Patricia Schillings

Trésorière

Marine André

Secrétaire

Geneviève Hauzeur

Conception graphique - mise en page

Ti Malis (Karine Dorcéan)

SIÈGE SOCIAL : BOULEVARD D'AVROY, 3/62 B-4000

LIÈGE - BELGIQUE ablf@ablf.be

La revue *Caractères* publie des articles pratiques (didactique de la lecture – écriture) destinés aux enseignants et formateurs d'enseignants, du fondamental au supérieur, ainsi qu'aux animateurs et formateurs spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente des adultes. La revue publie également des articles de type scientifique : résultats de recherches récentes dans le domaine concerné ; articles exploratoires et théoriques ; débats et perspectives pour la recherche. Elle se veut ouverte aux débats et à l'expression d'idées et de propositions pour le développement d'une pédagogie de la langue écrite qui s'adresse au plus grand nombre, en milieu scolaire et extrascolaire. Les articles publiés dans *Caractères* ne reflètent pas nécessairement les opinions ou les options théoriques des responsables de l'Association ni de ses lecteurs. Les différentes contributions sont le fait de chercheurs, formateurs, enseignants, animateurs qui développent effectivement des outils, des activités, ou participent à des recherches sur la langue écrite, son enseignement et son apprentissage. Dans ce sens, les seuls textes d'opinions, s'ils ne sont pas étayés par une implication effective dans le domaine, ne peuvent être pris en considération par le comité de rédaction de la revue.

MANUSCRITS

Les contributions proposées seront d'une longueur de 15 pages maximum (notes, tableaux, et bibliographie inclus). Elles peuvent avoir fait l'objet d'une publication antérieure. Elles sont acceptées à l'adresse courriel ablf@ablf.be sous forme d'un fichier électronique word, accompagnées d'un résumé d'une longueur de 10 à 20 lignes, ainsi que d'une proposition de « chapeau » d'une ou deux phrases. Tous les articles soumis reçoivent dans les trois mois une réponse pour leur publication. La rédaction se réserve le droit de suggérer des modifications, d'ajouter ou de modifier le chapeau et des intertitres à l'article proposé.

DROITS DE RÉIMPRESSION ET DE PHOTOCOPIES

Toute réimpression d'article paru initialement dans *Caractères* devra recevoir l'autorisation préalable de l'Abf et sera faite aux conditions qu'elle fixera. Les traductions d'articles repris des publications de l'International Reading Association restent sous copyright de l'IRA, et leur réimpression doit donc recevoir la double autorisation de l'IRA et de l'Abf. Les membres de l'Abf peuvent photocopier les articles de la revue en nombre limité à des fins d'enseignement, avec mention bibliographique précise.

SOMMAIRE – LITTÉRATURE AU SECONDAIRE	5
Pratiquer une pédagogie différenciée en vue d'enrichir la compétence de lecture dans le secondaire	7
Bahar Yaras	
(Faire) lire une même nouvelle à 9, 12 et 15 ans : quelles opérations de lecture et quels gestes didactiques ? Une étude internationale sur 44 classes	22
Jean-Louis Dufays, Magali Brunel, Vincent Capt et Valérie Fontanieu	
La littérature de jeunesse dans l'enseignement secondaire en Belgique. Comparaison entre les Communautés française et flamande	44
Pierre Outers	
COIN LECTURE	66
<i>Gloria.</i> Martine Pouchain. Éditions Sarbacane, 2017.	66
Par Déborah Danblon	
<i>Tuer Van Gogh.</i> Sophie Cherer. L'école des loisirs, 2019.	67
Par Déborah Danblon	
<i>L'immortelle.</i> Ricard Ruiz Garzón. Alice jeunesse, 2019.	68
Par Déborah Danblon	
<i>L'argent.</i> Marie Desplechin, Emmanuelle Houdart, Thierry Magnier, 2013.	69
Par Marine André	

Éditorial

En confiant le précédent numéro de *Caractères* à l'asbl Boucle d'Or, l'ABLF voulait mettre en lumière un moment important du chemin du lecteur : celui de l'entrée dans l'écrit, de la naissance du plaisir de lire, de l'installation de l'échange autour du livre. Dans ce 62^e numéro, *Caractères* franchit les années et interroge le public des adolescents, celui dont on dit qu'il n'aime pas lire, celui dont on dit que son addiction au numérique empêcherait de développer plaisir de lire et compétences en lecture.

Au hasard des titres de presse en France et en Belgique francophone, une vision partagée : « La pratique de la lecture est en baisse chez les 15-25 ans : en cause, Internet et séries télé » [*Le Monde*, 04/7/2019] ; « Au secours, les petits Belges ne lisent plus » [*Le Soir*, 24/07/2019].

Qu'ils recouvrent une réalité ou expriment de manière excessive une inquiétude réelle, ces titres ont en commun de parler des questions que se posent les adultes sur le rapport des jeunes au livre. Et au premier rang de ces adultes inquiets se trouvent les enseignants. Comment, se demandent-ils, développer le goût des élèves pour la lecture ? Quels textes leur proposer ? Et comment les faire lire tous, malgré les différences de « niveaux » ? Comment faire évoluer leurs compétences en lecture ?

L'article de Jean-Louis Dufays, Magali Brunel, Vincent Capt et Valérie Fontanieu rend compte des résultats partiels de « la recherche Gary » menée depuis 2015 dans quatre pays francophones (Belgique, France, Québec et Suisse). Cette recherche se penche sur les différences de l'évolution de trois composantes de la lecture étroitement liées (compréhension, interprétation et appréciation) auprès d'élèves de 9 à 16 ans. Elle met aussi en lumière les différences entre les pratiques enseignantes mises en place dans ces quatre pays pour développer ces trois opérations de lecture fondamentales pour installer et entretenir le goût de la lecture.

Mais précisément, quelles pratiques adopter avec des groupes d'élèves dont le rapport à la lecture et les compétences en lecture sont disparates ? C'est confrontée, lors de ses stages, à cette question, que Bahar Yaras a voulu mettre en place une réelle différenciation et a développé une réflexion, qu'elle nous présente ici, sur un accompagnement différencié via la constitution de groupes de besoins travaillant des stratégies de compréhension en lecture. On verra que cette proposition, loin de cantonner les élèves petits lecteurs dans le travail de la compréhension (comme le montrent certains résultats dans l'étude de Dufays et alii.) a pour ambition d'outiller les élèves pour les accompagner dans le développement des habiletés de compréhension et d'interprétation.

Par ailleurs, quelle place les autorités institutionnelles de Belgique accordent-elles à la littérature de jeunesse et aux pratiques favorisant la lecture littéraire entendue comme un va-et-vient entre une lecture distanciative et une lecture participative

(Dufays, Gemenne et Ledur, 2015)? Pierre Outers propose une amorce de réponse à cette question. Au-delà de l'examen descriptif des instructions officielles, il se penche sur des injonctions qui sont de nature à influencer les pratiques enseignantes. L'originalité de sa démarche réside dans l'analyse comparative inédite des référentiels et programmes de la Vlaamse Gemmentschap et ceux de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Or on sait que les résultats des élèves néerlandophones et francophones aux évaluations externes sont parfois divergents.

Enfin, s'il s'agit de développer les compétences en compréhension, interprétation et appréciation, tout au long du parcours scolaire, il est tout aussi important de se préoccuper de la sélection des supports de lecture. Les enseignants ne manquent d'ailleurs pas d'outils leur proposant des lectures, classées selon thèmes et âge. Limitons-nous à signaler deux ressources bien connues du monde francophone belge : le site Ricochet, une mine d'or dédiée à la littérature de jeunesse francophone (<https://www.ricochet-jeunes.org/>) ainsi que les brochures *Au bonheur de Lire* réalisées par la cellule Culture-Enseignement de la FW-B (http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=cult_ens_bonheurdelire), qui proposent des incitateurs pour les élèves à partir du 2^e degré et ciblent des lectures de l'édition pour adulte.

Et les questions d'émerger à nouveau : proposer des livres choisis pour donner aux adolescents le goût de la lecture, on ne peut qu'adhérer. Mais quels livres alors ? Faut-il proposer une littérature qui réponde à leurs centres d'intérêts ? Qui mette en scène des personnages de leur tranche d'âge ?

Deborah Danblon et Marine André nous font quelques propositions publiées dans le Coin Lecture de notre site (www.ablf.be) et reprises dans le présent numéro. Quelques titres d'une littérature de qualité pour accompagner l'adolescent dans son développement psychologique, social, affectif et sexuel.

Bonne lecture !

Pratiquer une pédagogie différenciée en vue d'enrichir la compétence de lecture dans le secondaire

■ Bahar Yaras

Diplômée de la Haute École de Bruxelles – Brabant – Unité structurelle Deffré

Cet article rend compte d'une recherche qui s'est donné pour objectif de proposer et d'analyser un dispositif pratique, expérimenté dans des classes de secondaire, et visant l'application d'une démarche différenciée sur l'appropriation et la consolidation des habiletés de lecture.

A. INTRODUCTION

Qu'est-ce qu'un lecteur accompli ? Disposons-nous, concrètement, de balises déterminant le niveau précis d'acquisition des compétences de lecture de chacun de nos élèves ? Une fois posé un diagnostic relativement précis, de quels outils bénéficions-nous afin de faire face à l'hétérogénéité des résultats obtenus ? La succession de ces réflexions m'a menée à me questionner sur les possibilités d'accompagner chacun de mes élèves sur ce chemin long et personnel qu'est celui de l'apprentissage de la lecture. Un nombre considérable de solutions ont été jugées envisageables, quelques fois exécutables mais rarement congruentes. Finalement, comment braver les obstacles liés non seulement à la pluralité des profils d'apprentissage, mais également aux spécificités de chacun des adolescents dont l'apprentissage de la lecture m'est confié ?

B. CADRE THÉORIQUE

1. La différenciation pédagogique

Le besoin d'une pratique différenciée des apprentissages découle d'un constat indéniable (Burns cité par Feyfant, 2016) : celui de la pluralité des caractéristiques propres à chacun des apprenants.

Les spécialistes de la différenciation s'accordent à qualifier les différences scolaires de « socialement construites » (Kahn, 2010, p. 8). En effet, elles sont le résultat du regard extérieur de l'observateur (en l'occurrence, l'enseignant) qui les détecte, les classe et par là, institue les différences entre ses élèves. Il est vrai que ces dissemblances

sont initialement objectives, mais dans la mesure où certaines sont sélectionnées comme significatives et d'autres sont négligées, il s'agit là d'un repérage établi par l'observateur, se basant sur son propre système de critères.

Par ailleurs, dans certains cas d'échecs scolaires, ces différences socialement construites provoquent des malentendus sociocognitifs, pouvant être présentés comme des « désajustements relationnels de l'élève avec la culture scolaire » (Kahn, 2010, p. 87). L'élève en difficulté ne percevrait pas ce qui est spécifique et essentiel à ladite culture. Quelquefois, alors même que l'apprenant conçoit les "règles du jeu" de l'école, il pourrait les rejeter pour diverses raisons. Ainsi, l'élève soumis à un nouveau savoir rencontre un obstacle, celui de la culture scolaire à laquelle il doit inévitablement s'acclimater, ce qui lui impose donc de passer par une certaine acculturation afin d'apprendre selon le modèle scolaire proposé (ou imposé). L'un des chemins empruntables pour contrer ce malentendu est la mise en exergue des savoirs travaillés en trois temps, en commençant par une contextualisation (par le biais d'activités concrètes), poursuivant par une décontextualisation (à travers des moments d'explicitation du savoir en jeu) pour terminer par une recontextualisation (permettant à l'élève d'envisager les nouvelles situations dans lesquelles ce savoir peut être transféré). La mobilisation permanente de ce questionnement avec les élèves leur permettrait de saisir les attentes explicitement annoncées et ainsi, d'éloigner le risque du malentendu sociocognitif.

Après avoir abordé la question des différences, tentons à présent de circonscrire le concept de pédagogie différenciée, en confrontant diverses approches le définissant. D'abord, la différenciation implique une « multiplication des itinéraires d'apprentissage » (Meirieu, 1987). En effet, elle se donne pour premier moyen la diversité des chemins empruntables en vue d'atteindre un objectif pédagogique, selon ses propres spécificités. Ensuite, elle porte le statut de « pédagogie de processus. Elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leur propre itinéraire d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire » (Przesmycki, 1991, p. 10). Il est intéressant de retenir la notion d'explicitation, qui s'ajoute à la pluralité des itinéraires d'apprentissage. Enfin, l'optimisation des conditions de travail est un dernier objectif qu'elle se donne, afin que « chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 1997, p. 56) par une utilisation de toutes les ressources disponibles et une variation des paramètres de ces ressources.

2. La lecture

Nous envisageons la lecture comme un processus actif, mettant son praticien en activité cognitive. Cette approche, soutenue par Giasson (2007), implique une manœuvre dynamique de stratégies de lecture en vue d'aboutir à l'élaboration constante, et donc

active, d'hypothèses de sens et de vérification de celles-ci. Cette construction de sens variera à la lumière des différences des lecteurs, dont les expériences antérieures, les connaissances liées au monde et au texte sont distinctes. La somme de ces apports aboutira à une lecture propre à chacun.

Non seulement la lecture exige une approche active et constructive, mais elle met également en relation tout lecteur (avec ses processus, ses structures cognitives et affectives) et texte (comprenant l'intention de l'auteur, sa structure et son contenu) dans un contexte particulier (que l'on peut déterminer sur trois axes : psychologique, social et physique). En ce sens, elle est qualifiée d'interactive (Giasson, 2007), et son efficacité dépendra de la corrélation entre ces trois variables.

Parmi les facteurs qui déterminent le lecteur, Giasson (2011) distingue diverses catégories d'habiletés, dénommées processus, simultanément mobilisées lors de toute lecture :

- » les microprocessus : rendent possibles l'appréhension des informations regroupées au sein d'une phrase. Cette compétence réunit la reconnaissance de mots, la lecture par groupes de mots ainsi que la micro-sélection.
- » les processus d'intégration : contribuent à l'élaboration de liens entre les propositions ou les phrases (compréhension adéquate du réseau anaphorique et des articulateurs textuels, saisie des inférences).
- » les macroprocessus : permettent une compréhension globale du texte, qui apparaît donc sous la forme d'un tout cohérent. Les enjeux ici sont l'identification des idées principales du texte, la construction de résumés ainsi que la reconnaissance et l'exploitation de la structure textuelle.
- » les processus d'élaboration : laissent place au dépassement du texte. Les principales compétences mises en jeu sont la prédiction, l'imagerie mentale, la réaction émotionnelle et l'intégration de l'information nouvelle en lien avec ses connaissances préalables.
- » les processus métacognitifs : représentent des outils guidant le lecteur dans sa construction de sens. De cette manière, l'élève aura la possibilité d'évaluer sa compréhension, de s'ajuster si nécessaire au texte et au contexte.

Idéalement, tous ces processus mentaux s'agencent de façon complémentaire en vue d'aboutir à une littératie équilibrée (Taberski, 2014), alternant harmonieusement temps d'explication des stratégies (par la mobilisation des processus métacognitifs) et moments de lecture. Cette notion nous rappelle l'un des socles de la différenciation : la division des apprentissages en trois temps (contextualisation, décontextualisation et recontextualisation de la stratégie travaillée) et témoigne de la possibilité d'une collaboration entre lecture et différenciation.

Par ailleurs, la littératie équilibrée prônée par Taberski rejoint la définition de la lecture littéraire, envisagée par Dufays (2002) comme un va-et-vient dialectique entre la lecture-participation et la lecture-distanciation, la première englobant les dimensions psychoaffectives et subjectives liées à l'acte de lire ; la seconde, l'analyse des moyens mis en oeuvre par l'auteur pour provoquer ces effets psychoaffectifs et subjectifs. La lecture littéraire serait donc un équilibre parfait entre la distanciation et la participation, équilibre au cœur duquel l'apprenti lecteur est constamment amené à expérimenter.

En outre, Taberski et Giasson proposent la mise en place d'un répertoire de stratégies de lecture offrant un aperçu explicite des habiletés lecturales acquises. En effet, l'activation d'une multitude de stratégies cognitives et l'explicitation des divers mécanismes effectués mentalement favoriserait l'autonomie des apprentis lecteurs. Les deux didacticiennes s'accordent donc à recommander un enseignement explicite des stratégies de lecture.

C. DISPOSITIF PRATIQUE

1. Contexte d'enseignement et public cible

La méthodologie suivie consiste en la récolte et la comparaison, avant et après le processus de différenciation, de l'état d'acquisition de certaines compétences de lecture littéraire.

L'expérimentation s'est déroulée dans une école secondaire du réseau communal de Schaerbeek. Le groupe pilote était composé de 18 élèves (dont l'âge moyen était de 17 ans), membres d'une classe de quatrième année du secondaire de l'enseignement professionnel, en section bureautique. La classe témoin, quant à elle, rassemblait cinq jeunes filles d'âge moyen égal à la classe pilote, en section coiffure. Il est utile de mettre en exergue le taux d'absentéisme élevé au sein des groupes-classes, réalité qui impliquera certains ajustements du dispositif.

Parallèlement à l'enrichissement des habiletés lecturales, je me suis également intéressée aux structures affectives des élèves par rapport à la lecture. Avant d'entamer le dispositif, un questionnaire à double objectif a été soumis aux apprenants : il s'agissait de déterminer, d'une part, leur attitude psychoaffective par rapport à la lecture ; d'autre part, leurs habitudes liées à l'acte de lire. Les données recueillies sont globalement du même ordre : très peu d'élèves ont coutume de lire ; il s'agit d'apprenants qui ne considèrent pas la lecture comme une activité enrichissante, porteuse de sens.

2. Méthodologie du dispositif pratique

Le dispositif peut globalement se définir en trois temps : évaluation diagnostique (pré-test), création des structures de différenciation, évaluation finale (post-test). Ces trois étapes interviennent au sein d'une séquence d'apprentissage dont la tâche finale est de résumer une nouvelle à chute. Les différents moments de différenciation dont le groupe pilote a bénéficié s'insèrent donc entre chacune des activités de la séquence (voir annexe I).

a) Évaluation diagnostique – pré-test

Choix et résumé du texte support (F. BROWN, « Le Vaudou » in *Lune de miel en enfer*, 1964) : le récit nous immerge au sein d'une scène de ménage. Monsieur et madame Decker envisagent le divorce, à une seule condition : l'héritage complet des biens communs par madame Decker. Celle-ci propose un marché : la pratique du Vaudou contre l'héritage. Finalement, c'est à l'époux, homme de précaution, que profitera l'accord. En effet, il a discrètement remplacé sa mère par celle de son épouse, qui a donc malaxé une poupée Vaudou avec ses propres cheveux.

Cette nouvelle a été choisie pour ses qualités de lisibilité et de « résistance » (Tauveron, 1999, p. 18) qui la rendent à la fois accessible à des élèves de quatrième secondaire, tout en n'offrant

pas une compréhension immédiate. En effet, la clarté du réseau anaphorique, la cohérence de la progression thématique, l'identification aisée de l'ellipse narrative ainsi que la proximité de l'univers de référence (une scène de ménage entre adultes) permettent une entrée aisée dans le texte. Néanmoins, quelques éléments comme certaines rétentions d'informations (le narrateur ne dévoile à aucun moment de manière explicite la mort de madame Decker : le lecteur est donc amené sur une piste de compréhension retardée, surprise générée par l'ellipse concernant les actions de Monsieur Decker dans la salle de bain) ou encore l'effacement des liens logiques « empêchent délibérément la compréhension immédiate » (Tauveron, 1999, p. 19) et obligent le lecteur à inférer pour comprendre la chute.

Le pré-test a pour but d'établir le niveau de développement des diverses familles de stratégies de lecture définies par Giasson. Les questions le composant ont donc été identifiées selon la nature du processus visé.

Le pré-test n'avait pas pour visée de mobiliser toutes les familles de stratégies. En ce qui concerne les microprocessus, et plus particulièrement la lecture par groupes de mots, des données ont pu être recueillies lors de séances d'observation d'activités de lecture orale. Les carences constatées chez certains apprenants font l'objet d'une attention particulière durant les moments de différenciation en travail de groupes.

Concernant ensuite les processus métacognitifs, ils seront exploités lors des pauses métacognitives, entre chacun des moments de travail en groupes de besoins. Séparer ce processus des autres stratégies m'a semblé pertinent car « cette discussion métacognitive est fondée sur le principe que si les élèves savent comment ils apprennent, ils auront plus de chances de réussir dans les tâches de compréhension de texte » (Giasson, 2011, p. 163). Une variation des modalités a donc été mise en place par l'alternance entre les trois moments principaux du dispositif : le travail en groupe de besoins, les moments d'explicitation et le travail sur la séquence didactique autour de la nouvelle à chute (voir vue d'ensemble en [annexe I](#)).

Voici donc la liste des questions composant l'évaluation diagnostique, regroupées par processus mobilisé (les réponses au questionnaire se trouvent en [annexe II](#)).

FAMILLES DE PROCESSUS	STRATÉGIES MOBILISÉES	QUESTIONS
Processus d'élaboration	Prédiction	Question 1 : Après avoir lu le titre, que peux-tu imaginer pour le contenu de l'histoire ?
	Imagerie mentale	Question 12 : Dessine la scène qui se passe entre les lignes 27 – 31 d'une part, et les lignes 32 – 35 d'autre part.
	Prise de position affective par le biais de la projection	Question 13 : T'es-tu retrouvé, dans ta vie, dans une situation analogue à la scène décrite ? Comment aurais-tu réagi à la place de monsieur Decker ?
Macroprocessus	Identification de l'idée principale ainsi que des détails complémentaires du texte	Question 2 : Identifie l'idée principale et les informations secondaires dans le texte. Assure-toi d'évaluer l'importance des détails.
	Résumé	Question 11 : Résume l'histoire en vue de la raconter à un élève du primaire (maximum trois lignes).
Processus d'intégration	Anaphores	Question 3 : Relève les référents auxquels se rapportent les éléments soulignés.
	Connecteurs	Question 4 : Quelle est la relation entre les deux éléments ? Entoure la bonne proposition.
	Inférences de premier degré, dont les réponses sont fondées sur le texte	Question 5 : Quelle est la nature de la relation entre les deux personnages ?

		Question 6 : Ont-ils une bonne entente ?
		Question 7 : Quel était l'objectif du voyage à Haïti ?
	Inférence obligatoire	Question 8 : « Une mort provoquée par le Vaudou est impossible à reconnaître d'une mort par lâchage du cœur » : explique cette phrase en quelques mots.
	Inférences logiques basées sur les informations délivrées par le texte et les schémas antérieurs	Question 9 : Comment se termine l'histoire pour les deux personnages ?
		Question 10 : Pourquoi dit-on de monsieur Decker qu'il est un homme de précaution ?
	Travail sur le lexique en contexte par la démarche d'intégration des indices	Question 14 : Je paraphrase, explique par mes mots, ces différents termes ou expressions.

Je souhaiterais mettre en exergue l'importance de l'utilisation d'un autre canal que l'écriture, par le biais d'une différenciation des productions des élèves. Je constate en effet que cette dimension est essentielle pour un certain nombre d'apprenants. Prenons le cas d'un élève de la classe pilote qui semblait avoir saisi la chute de la nouvelle. En effet, sa réponse à la question 12 était correcte : il avait bien dessiné Madame Decker, décédée, et son époux, surpris de la mort de sa femme. Pourtant, ce même élève n'a pas répondu correctement à la question 9 qui interroge, elle aussi, la fin de la nouvelle. Nous pouvons en déduire que par moments, un autre canal que l'écriture (le dessin, l'utilisation de mots-clés) permet une différenciation des productions d'élèves et leur offre une diversité de chemins pour témoigner de leur compréhension du texte.

b) Création de structures de différenciation

À la suite de cette première évaluation diagnostique, les réponses des élèves ont été analysées et des groupes de besoins ont été créés.

Cette configuration en sous-groupes présente de nombreux avantages. Premièrement, elle permet une concentration particulière sur les difficultés et les besoins des élèves. En outre, ces îlots sont temporaires et donc non stigmatisants, puisqu'ils rassemblent en leur sein des élèves qui ont un même besoin à un moment donné de leur apprentissage. Les objectifs de chacun des comités sont spécifiques et varient en fonction de l'état de développement des stratégies de lecture.

À la lumière des données récoltées dans le pré-test, quatre familles de stratégies ont semblé nécessaires à travailler avec les élèves (des exemples d'activités se trouvent en [annexe III](#)) :

- » les microprocessus : la lecture par groupes de mots ;
- » les processus d'intégration : les référents ainsi que l'inférence ;
- » les macroprocessus : l'idée principale et le résumé ;
- » les processus d'élaboration : l'imagerie mentale et les réponses affectives.

Une fois les groupes de besoins créés, les contenus fournis aux élèves sont également différenciés. En effet, chaque équipe se voit proposer des supports de travail adaptés à ses besoins, en sachant que l'enjeu poursuivi n'est pas de réduire les exigences en fonction des différents niveaux, mais bien de s'entraîner au développement de stratégies de lecture en fonction de l'état de développement des compétences de chacun des élèves.

Les processus d'enseignement sont eux aussi diversifiés par la mise en place d'un lien de tutorat. Ainsi, les élèves pour qui l'une ou l'autre stratégie est acquise sont dirigés vers les groupes de besoins auxquels ils apporteront leur aide, si nécessaire.

La mise en groupes des élèves qualifie la différenciation de simultanée. Cette distribution du travail en fonction des besoins de chacun permet aux apprenants de se concentrer sur des tâches différentes au cours d'un même temps, en vue d'atteindre leur objectif personnel. Ce qui revient à dire que lors de ces moments de travail différencié, tous les apprenants sont actifs, nul n'est mis à l'écart ou en attente. Pendant le travail collaboratif en sous-groupes, le professeur guide chacun des îlots si nécessaire, s'assurant que les consignes sont comprises et respectées.

L'enseignement proposé à travers les séances se veut également régulateur. En effet, entre les différents moments de travail en sous-groupes, des pauses métacognitives ont lieu et donnent la possibilité de construire des automatismes métacognitifs à acquérir lors de toute activité de lecture. Ces pauses d'explicitation des stratégies sont essentielles pour l'acquisition des processus de lecture. Une phase de décontextualisation des divers processus est donc présente, lors de chacune des dites pauses. Afin de rendre ces moments de collaboration constructifs pour chacun des apprenants, un travail par « fiches de stratégies » (Taberski, 2014, p. 239) a été mis en place, outil qui a pour avantage de structurer progressivement les stratégies travaillées par chacun des élèves (un exemple de fiche de stratégies se trouve en [annexe IV](#)). Voici une liste non exhaustive de stratégies qui composent ces fiches personnelles :

Je planifie ma lecture.	Je lis par groupes de mots.	J'identifie ce qu'un mot ou un groupe de mots remplace.
Je me questionne.	Je prédis.	Je vérifie mes hypothèses.
Je me construis une image mentale.	Je ressens des émotions.	J'évalue ma compréhension.

J'infère.	J'identifie les informations principales.	Je résume.
-----------	---	------------

Comme explicité précédemment, les groupes de besoins sont évolutifs. Pour déterminer le niveau d'acquisition des stratégies travaillées lors de la séance, les supports d'activités sont relevés en fin de cours. Ils sont lus, analysés et pour chacun des cours, les groupes sont ajustés, si besoin.

En somme, les séances d'apprentissage se déroulent dans une certaine complémentarité des ingrédients essentiels à une littératie équilibrée : nous jonglons entre des moments collectifs de construction, en passant par des rencontres individuelles entre le professeur et certains élèves, sans omettre le travail en sous-groupes, élément essentiel de notre dispositif. De cette manière, les apprenants ont l'opportunité d'expérimenter diverses situations d'apprentissage, au sein desquelles la différenciation leur permet de consolider leurs savoir-faire à leur propre rythme.

c) Évaluation finale – post-test

Choix et résumé du texte support du texte support (J.-P. CHABROL, « Le plat du chien » in Contes d'Outre-temps, Paris, Presse-Pocket, 1971) : dans un village breton, une famille de touristes aperçoit au loin un chien, mangeant dans un plat de porcelaine rare, d'une valeur estimable. Le père décide d'acheter l'animal à un prix élevé, prétextant que ses enfants ont perdu leur chien et que celui-là lui ressemble fortement. Il avait donc pour projet, en se procurant l'animal, d'emporter avec lui le plat en porcelaine. Mais, le vieux paysan, qui n'en est pas à son coup d'essai, ne lui accorde pas l'objet de ses désirs. La famille repart avec un chien, qu'elle abandonnera quelques centaines de mètres plus loin, et une dépense considérable. Tel est pris qui croyait prendre.

De nouveau, le choix du support d'évaluation résulte d'une analyse de sa lisibilité et de sa résistance, comparable

à celle du pré-test. Ainsi, concernant sa lisibilité, la présence de structures dialogales, le respect de la chronologie des actions ainsi que la familiarité des champs lexicaux mobilisés facilitent la compréhension du récit. Cependant, certaines opérations plus complexes sont nécessaires pour construire une compréhension fine du texte, opérations regroupant principalement des inférences de divers degrés, des plus simples aux plus complexes. Le lecteur est donc amené à construire progressivement le sens du récit, en se servant des indices et de ses propres connaissances. Par exemple, une première inférence simple apparaît au moment où l'élève comprend que le père n'était pas à la recherche de son chien perdu, mais bien dans le projet de récupérer le plat à un prix moindre que sa valeur initiale. Cette inférence pourrait être réalisée à la suite du relevé de certains indices, dispersés tout au

long du texte : « Vise un peu, chérie, dans quoi bouffe ce cabot. Ce disant, il amorce une discrète marche arrière. La pâtée du chien se trouve dans un plat énorme, en porcelaine de Chelsea, une fortune aux yeux de l'amateur ». Une seconde, la plus complexe du récit, provoque sa chute : « Dans un rayon de quelques kilomètres, après un joli virage, on trouve pas mal de chiens errants ». Il s'agit d'une inférence liée non seulement au texte, mais également aux processus de l'élève. En effet, le narrateur n'explique

pas que le paysan a mis en place un jeu prémédité pour tromper le touriste, et que surtout, ce n'est pas la première fois qu'il le fait. Celle-ci n'est donc perceptible seulement si les inférences précédentes ont été opérées.

A la fin des huit séances de cours, au moment du transfert, les élèves ont réalisé une évaluation finale qui m'a permis de mesurer l'impact du travail différencié des stratégies de lecture. Il s'agissait d'évaluer les mêmes familles de stratégies que lors du pré-test.

QUESTIONNAIRE DE LECTURE – POST-TEST (LES RÉPONSES SONT DISPONIBLES EN [ANNEXE V](#))

FAMILLES DE PROCESSUS	STRATÉGIES MOBILISÉES	QUESTIONS
Processus d'élaboration	Prédiction et vérification d'hypothèses	Question 1 : Quel est le titre du texte ? Que penses-tu lire dans ce récit ? Est-ce que tes hypothèses de lecture ont été confirmées ? Explique.
	Imagerie mentale	Question 11 : Dessine le plat du chien en estimant sa valeur en euros.
Macroprocessus	Prise de position affective par le biais de la projection	Question 9 : Comment aurais-tu réagi à la place du paysan ?
	Identification de l'idée principale ainsi que des détails complémentaires du texte	Question 2 : Trouve l'idée principale et les détails complémentaires dans le texte. Assure-toi d'évaluer l'importance des détails.
Processus d'intégration	Résumé	Question 8 : Entoure le résumé le plus exact de l'histoire.
	Anaphores	

		Question 3: Relève les référents auxquels se rapportent les éléments soulignés.
	Inférences de premier degré, dont les réponses sont fondées sur le texte	Question 4: Quel personnage aurait pu dire ou penser ces paroles ?
	Inférence obligatoire	Question 5: Coche la réponse qui te semble la meilleure pour répondre à la question.
	Inférences logiques basées sur les informations délivrées par le texte et les schémas antérieurs	Question 6: Pourquoi le touriste paie-t-il si cher le chien ? Pourquoi le vieux marchand trouve-t-il autant de défauts à son chien ?
		Question 7: Pourquoi trouve-t-on pas mal de chiens errants ?
	Travail sur le lexique en contexte par la démarche d'intégration des indices	Question 10: Je paraphrase, explique par mes mots, ces différents termes ou expressions.

d) Analyse et interprétation des résultats

Au terme du dispositif de différenciation, le post-test de lecture m'a permis d'évaluer ses apports en termes d'enrichissement de la compétence lectorale. Voici les données recueillies au sein des deux classes :



Plusieurs constats significatifs peuvent être relevés. D'abord, nous remarquons une progression des stratégies de lecture dans la classe pilote, contrairement au groupe témoin.

Intéressons-nous de plus près à chacune des familles de processus et tentons d'expliquer l'écart entre, d'une part, les pré et post-tests et, d'autre part, les classes.

Tout d'abord, en ce qui concerne les microprocessus, nous observons une évolution dans la classe pilote alors qu'une constance est remarquée dans la classe témoin. Cette constance résulte du niveau de maîtrise initial des élèves du groupe témoin de la lecture par groupes de mots. Cette famille de stratégies n'a donc pas fait l'objet d'un entraînement en sous-groupes de besoins, par conséquent, aucune évolution n'a pu être enregistrée.

Intéressons-nous à présent aux processus d'intégration, qui semblaient être le point faible des deux groupes-classes. Nous observons une progression plus marquée dans la classe pilote. Diverses interprétations sont envisageables, dont la plus plausible : les membres de la classe pilote éprouvaient davantage de difficultés à mobiliser la stratégie « compréhension des anaphores », alors que dans la classe témoin, c'était l'identification des inférences qui était problématique. Il est naturel que la consolidation des processus d'inférence exige plus de temps et d'entraînement que celle de l'identification des référents. Ajoutons tout de même qu'une approche différenciée des processus d'inférence aurait pu favoriser l'acquisition de ceux-ci.

Penchons-nous à présent sur les macroprocessus. Comme observé dans les schémas, la classe pilote a présenté des progrès à ce niveau-là. De nouveau, le résultat reste inchangé au sein de la classe témoin.

Enfin, une diminution des résultats dans la classe témoin peut être relevée pour la dernière famille de stratégies : les processus d'élaboration. Cette évolution négative pourrait s'expliquer par l'absence de moments métacognitifs lors desquels les élèves auraient bénéficié d'un échange et d'une construction collective des stratégies relevant de ces processus, à savoir la prédiction ainsi que les réponses affectives.

En somme, une réelle évolution positive des compétences lectorales est observée dans la classe pilote, ce qui permet de confirmer que la pratique de la différenciation pédagogique présente bien un apport positif à l'enrichissement de la compétence de lecture des élèves de cette classe. Certes, cette progression varie d'un élève à l'autre, mais je suis satisfaite de constater cette avancée, aussi minime soit-elle.

Enfin, la lecture des questionnaires post-test relatifs aux structures affectives permet de mettre en avant une évolution positive des attitudes psychoaffectives des membres de la classe pilote.

e) Limites et biais du dispositif

Les premiers biais sont d'ordre pragmatique. En effet, dans le cadre restreint d'un stage de trois semaines, seules huit séances de cinquante minutes de cours ont pu

être accordées à l'expérimentation. Par conséquent, les résultats obtenus ne peuvent être considérés comme significatifs sur du long terme.

Une seconde famille de biais serait plutôt d'ordre relationnel – pédagogique. Un développement positif de certaines compétences telles que la coopération, la sociabilisation ainsi que l'entraide me paraissent judicieuses à mettre en exergue. En effet, même si mon objectif principal était le développement de la compétence de lecture ; j'ai pu observer s'installer, par la mise en place du dispositif, et plus particulièrement des groupes de besoins, une aisance dans la communication entre plusieurs élèves. Ainsi, j'émetts l'hypothèse que la mise en pratique d'un dispositif de différenciation pourrait avoir des conséquences bénéfiques sur d'autres compétences comme la coopération et la socialisation.

Enfin, le choix du genre textuel travaillé, la nouvelle à chute, ne serait-il pas en partie responsable de l'implication et de la motivation croissantes des élèves ? Giasson (2007) estime en effet qu'il existe un lien étroit entre l'apprentissage, la motivation et le choix des supports étudiés, ce qui reviendrait à dire que toute action éducative, quelle qu'en soit la forme, serait déterminée par divers facteurs interagissant parfois en dehors de l'acte pédagogique.

Voici identifiées, par la mise en avant de certains biais, les conséquences insoupçonnées de mes actions pédagogiques. Ces imprévus de nature variée me donnent l'occasion de m'interroger sur les limites de mon dispositif. En effet, bien que les conclusions aient permis de répondre à mes hypothèses, questions et objectifs de recherche, celles-ci présentent malgré tout l'une ou l'autre restriction qu'il conviendrait de souligner.

La première limite que l'on pourrait avancer concerne le vécu des élèves lors des regroupements par besoins. En effet, avoir recours de manière systématique à des associations en petits groupes pourrait engendrer un sentiment d'inefficacité personnelle chez certains apprenants, qui pourraient imaginer que leurs compétences ne leur permettent pas d'intégrer des groupes différents.

Une seconde limite d'ordre didactique pourrait être adressée au dispositif proposé. En plaçant les élèves par groupes de besoins, j'ai pris le parti de travailler certaines stratégies de lecture de manière disjointe, selon les besoins prioritaires des élèves. Or Giasson privilégie une approche simultanée des différentes habiletés de lecture. Néanmoins, les traiter distinctement me semblait efficace. En effet, les élèves, faibles lecteurs pour la plupart, ont été entraînés à l'acquisition successive de certaines stratégies, classées par difficulté croissante, afin de ne pas se retrouver au cœur d'une surcharge cognitive. L'enjeu était donc de se concentrer sur une habileté à la fois, tout en mobilisant, de manière implicite, d'autres stratégies de lecture. A l'avenir, il serait bénéfique de privilégier davantage une approche simultanée des stratégies, ou du moins, de conscientiser les élèves sur l'utilisation automatique et nécessaire de certaines habiletés indispensables à toute lecture.

D. CONCLUSION

Je me suis interrogée sur les actions éducatives réalistes à mettre en place afin de tenir compte de l'hétérogénéité présente dans nos classes.

Les résultats obtenus en fin de dispositif me permettent de songer à une relation étroite entre l'application d'une pédagogie différenciée et l'enrichissement de la compétence lectorale. En outre, ma seconde hypothèse, considérant les relations possibles entre la mise en œuvre d'une différenciation et la motivation des élèves, a pu être confirmée par les questionnaires sur les structures affectives. Cependant, expliquer ces évolutions positives par le seul apport de mon dispositif serait biaisé, pour les raisons évoquées précédemment. Dès lors, élargir mon champ de vision en incluant les facteurs interagissant au cœur de toute action pédagogique permettrait de nuancer mes conclusions.

Moyennant les prudences et réserves liées à mes conclusions, je peux affirmer que la mise en pratique de ce dispositif a permis l'atteinte de mes objectifs. Certes, il est difficile de différencier, comme nous avons pu le voir au fil de nos questionnements ; néanmoins, il me semble que la différenciation relève d'une prise de position personnelle, au bénéfice du brassage social et de la réussite de tous. C'est en cela que la différenciation dépasse, selon moi, l'unique application mécanique d'une pédagogie pour mériter l'appellation de « philosophie ». Peut-être s'agirait-il là d'une « ambition volontariste » (Zakhartchouk, 2001, p. 80), mais répondant sans aucun doute aux valeurs d'une démocratie sociale. Aussi limitée soit-elle, cette expérimentation m'a convaincue que la prise en compte de chacun est un pari pour la réussite de tous car, comme le défend Meirieu (2008, p. 2), « tous les enfants sont doués pour toutes les matières. Et, même si ce n'est pas vrai, vous devez faire comme si. Effectivement, nous n'avons aucune manière de prouver que tous les enfants sont aptes à toutes les disciplines et au plus haut niveau. Il y a même de fortes chances pour que ce ne soit pas le cas. Mais on doit faire comme si, en faisant le pari qu'ils peuvent quand même y arriver. Pourquoi ? Parce qu'on ne sait jamais à quoi attribuer un échec et avoir la certitude que cet échec est imputable exclusivement au déficit d'une personne et non pas aux conditions éducatives de l'accompagnement qui lui a été proposé. ». Ainsi, ce pari d'éducabilité met en avant l'obstination pédagogique du didacticien, convaincu de l'éducabilité de l'humain, qui qu'il soit.

Prendre en compte les spécificités de chacun nous permet donc de différencier notre pédagogie, et non pas de la rendre « différenciatrice ». En effet, le pédagogue doit continuellement mesurer l'impact de ses actions sur chacun des élèves, en s'assurant de s'adapter à leurs besoins sans introduire de discrimination. Cette approche reste donc bien entendu un moyen, et non pas une fin en soi. Elle ne se donne pas pour mission, encore moins pour ambition, de répondre à tous les usages scolaires. Tomber

dans une « illusion pédagogique » [Zakhartchouk, 2001, p. 81] attribuant le monopole absolu à ce moyen irait à l'encontre de la philosophie-même de la différenciation, prônant la variation et la multiplicité des chemins. Le pédagogue réaliste ne devrait donc pas s'imaginer un parcours sans résistances, sans obstacles, au risque de perdre espoir et obstination pédagogique. L'enjeu, ne l'oublions pas, se situe dans la volonté d'épanouissement et de réussite de tous les élèves dont nous avons la responsabilité, et ce, quel que soit le chemin que nous décidons d'emprunter.

BIBLIOGRAPHIE

- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5 - 16.
- Giasson, J. (2007). *La lecture - De la théorie à la pratique*. De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture*. De Boeck.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Meirieu, P. (1987). La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page. *Cahiers pédagogiques*, 254-255.
- Meirieu, P. (2008). Le pari de l'éducabilité. Récupéré sur <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF.
- Przesmycki. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette Education.
- Taberski, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture - Développer la compréhension des jeunes lecteurs*. Chenelière Education.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38. .
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Institut National de Recherche Pédagogique.

ANNEXES

[Annexe I](#) - Canevas simplifié de la séquence d'apprentissage et moments d'ateliers de différenciation

[Annexe II](#) - Questionnaire de lecture - pré-test

[Annexe III](#) - Exemples d'activités à proposer lors du travail en sous-groupes de besoins

[Annexe IV](#) - Exemple de fiche de stratégies de lecture

[Annexe V](#) - Questionnaire de lecture - post-test

(Faire) lire une même nouvelle à 9, 12 et 15 ans: quelles opérations de lecture et quels gestes didactiques? Une étude internationale sur 44 classes

■ Jean-Louis Dufays (UCLouvain), Magali Brunel (Université Côte d'Azur), Vincent Capt (HEP Lausanne) et Valérie Fontanieu (IFE)

Dans cet article, quatre chercheurs issus de quatre communautés du monde francophone font état des résultats d'une enquête d'envergure internationale qui étudie la réception d'une nouvelle de Romain Gary par des élèves de trois niveaux différents. Sont analysées, d'une part, trois opérations de lecture des élèves, la compréhension, l'interprétation et l'appréciation, d'autre part, l'évolution des pratiques des enseignants à propos de ces mêmes opérations.

1. LA RECHERCHE GARY, VUE D'ENSEMBLE

Né en 2015, le projet Gary est un projet international réunissant neuf chercheurs qui étudient les pratiques des enseignants et les compétences de lecture des élèves sur trois axes complémentaires: 1° celui de la progression entre trois niveaux de la scolarité, les niveaux 4, 7 et 10 (qui correspondent aux élèves de 9-10, 12-13 et 15-16 ans, et donc pour la Belgique aux classes de 4^e primaire, 1^{re} secondaire et 4^e secondaire); 2° celui des spécificités repérables dans quatre pays ou communautés francophones, à savoir la Belgique, la France, le Québec et la Suisse; 3° celui des relations identifiables – dans un sens ou dans l'autre – entre les productions des élèves et les pratiques des enseignants. Pour se concentrer sur ces trois objectifs stratégiques, l'équipe du projet a fait le choix de neutraliser la variable socioéconomique en récoltant

1 Magali Brunel (Université Côte d'Azur, France), Jean-Louis Dufays et Marie Barthélemy (UCLouvain, Belgique), Vincent Capt et Sonya Florey (HEP Lausanne, Suisse), Judith Émery-Bruneau (Université du Québec en Outaouais), Martin Lépine (Université de Sherbrooke, Québec), Isabelle Brun-Lacour (ESPE Auvergne, France) et Valérie Fontanieu (IFE, France). Pour des résultats intermédiaires de la recherche, voir notamment Brunel & al. 2017 et Brunel & al. 2020.

ses données seulement dans des classes d'indice socio-économique moyen (situé entre 7 et 13 sur une échelle de 20). Elle a également neutralisé le support « support » en limitant ces données au traitement d'un texte unique, qui a été choisi à la fois pour l'intérêt de son contenu et pour sa relative accessibilité à des élèves d'âges différents, en l'occurrence la nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence »².

La trame de cette nouvelle est la suivante. Le narrateur, dégoûté du mercantilisme de notre société moderne, quitte la France en quête d'un mode de vie plus altruiste. Après un passage décevant à Tahiti, il arrive sur Taratora, une île des Marquises, où il croit trouver une société idéale auprès d'une population qui se met à son service, ainsi qu'une véritable amitié avec Taratonga, femme généreuse et soucieuse du bien-être de tous les habitants. Mais voilà que celle-ci lui offre des gâteaux enveloppés dans ce qu'il croit être des toiles de Gauguin et qui auraient, lui dit-elle, été offertes à son grand-père par un Français. Dès lors, l'appât du gain renaît chez cet amateur d'innocence, et sans rien dire aux habitants ni à Taratonga – à qui il cède cependant sa montre et ses économies –, il obtient de recevoir toutes les toiles dont elle dispose et s'apprête à les ramener dans son pays, imaginant le profit qu'il pourrait en tirer. Mais sur le chemin du retour, un hôtelier lui révèle que Taratonga imite fort bien des œuvres de Gauguin et a coutume de les vendre à l'étranger. Ses rêves de richesse s'envolent dès lors, avec ses illusions sur le monde idéal de l'île et sur les valeurs de l'innocence.

La récolte des données comporte deux temps : un premier temps de 45 à 50 minutes pendant lequel les élèves lisent le texte silencieusement en autonomie et répondent à un questionnaire constitué de trois questions, l'une centrée sur la compréhension du récit, la deuxième portant sur son appréciation et la troisième invitant à l'interpréter ; et un second temps de 45 à 70 minutes, pendant lequel les enseignants exploitent le texte librement et sont filmés. Nous disposons ainsi des réponses des élèves au questionnaire d'une part et des verbatims des séances de classe filmées d'autre part. Ces données, qui devraient concerner à terme 80 classes³ et plus de 2000 élèves, consistent d'une part dans les réponses des élèves au questionnaire à propos du texte et d'autre part dans les films et verbatims des séances que les enseignants ont ensuite consacrées à ce texte en déployant les pratiques de leur choix.

Pour traiter ces données, l'équipe recourt à différents codages. Les réponses des élèves au questionnaire sont analysées d'abord en fonction du nombre d'items du récit jugés

2 Nouvelle publiée originellement dans le recueil *Gloire à nos illustres pionniers*, Gallimard, 1962, et republiée en 2013 par Larousse dans une version réduite de ce recueil intitulée *J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute*.

3 A terme, l'équipe prévoit d'avoir recueilli des données dans 8 classes par pays dans les niveaux 7 et 10 (soit 64 classes pour ces deux niveaux) et dans 8 classes belges et françaises de niveau 4 (soit 16 classes pour ce niveau).

pertinents (sur 17 items identifiés) qu'ils arrivent à restituer (score de compréhension), puis en fonction du nombre d'appréciations et d'interprétations jugées valides qu'ils formulent (score en appréciation et en interprétation). Plus précisément, quatre types d'appréciation sont distingués et codés : celui qui relève de la clarté cognitive (le plus souvent : « je n'ai pas aimé le texte parce que je ne l'ai pas compris »), celui qui relève de la portée référentielle (« j'ai aimé le texte ou non pour l'univers qu'il évoque »), celui qui relève de l'éthique (« j'ai aimé le texte ou non pour la leçon qu'il propose ») et celui qui relève de l'esthétique (« J'ai aimé le texte ou non pour la manière dont il est raconté »).

Ensuite, les verbatims des séances filmées sont codés selon le pourcentage de temps accordé à chaque catégorie au sein de la leçon selon cinq grilles successives : 1° les trois opérations de lecture (auxquelles nous ajoutons les apports culturels, qui constituent un quatrième aspect des activités liées à la lecture du texte) ; 2° les « schèmes didactiques transversaux » (Dufays, 2010) que constituent le discours méthodologique (exposé de consignes), le cours magistral, le cours dialogué, le travail de groupe, le travail individuel et les intermédiaires ; 3° les « gestes didactiques fondamentaux » définis par Schneuwly et Dolz (2009), à savoir la situation de l'objet enseigné dans le temps (l'enseignant sollicite la mémoire des élèves et les amène à anticiper sur des éléments à venir), la mise en place de dispositifs didactiques (l'enseignant « élémentarise » l'objet de savoir en plusieurs composantes et il les « présentifie » à travers divers supports et médiations), la régulation/évaluation (l'enseignant combine des régulations internes – en convoquant des critères et des grilles d'évaluation – et locales – à travers ses interactions, ses jugements de valeurs et ses modalisations) et l'institutionnalisation à travers la généralisation (l'enseignant signale la portée générale du savoir qui a été travaillé), la modalisation (il insiste sur son importance, ses enjeux) et la décontextualisation/recontextualisation (il souligne son applicabilité à d'autres contextes)⁴ ; 4° les « genres d'activité scolaire » (ou GAS) propres à la lecture définis par Aebly Daghe (2014), qui sont rassemblés en trois grands « modes d'approche du texte », à savoir les genres de l'appropriation (résumé, lecture à haute voix et lecture à la maison), les genres du commentaire (explication de texte, travail de la compréhension et étude de dimensions de l'objet) et ceux du discours de réception et de production (mise en réseau et présentation du texte ou de son contexte, débat interprétatif, discussion thématique, expression d'avis et production de texte) ; et 5° les « aspects du texte » exploités par les enseignants, à savoir le titre, le thème et les champs lexicaux, les oppositions, le schéma narratif, le narrateur, les personnages principaux, et leurs relations, le cadre spatio-temporel, les objets, la chute, la leçon morale, l'énonciation, les autres éléments linguistiques, les valeurs et l'auteur, ces éléments ayant été distingués de manière empirique à partir de notre traitement exploratoire des données.

4 Pour une analyse de cette typologie et de ses enjeux, voir Dufays, 2019.

Pour limiter autant que possible le biais subjectif inhérent à toute analyse de données, chaque codage fait l'objet d'une négociation « interjuge » entre deux membres de l'équipe.

Une fois codées, les données font l'objet d'un traitement statistique à l'aide du logiciel Stata, qui nous permet de calculer puis de comparer pour chaque catégorie étudiée les tendances propres à chaque classe d'âge et à chaque pays. Sur cette base, nous cherchons enfin à établir des corrélations entre catégories sur la base du coefficient de Pearson complété d'un test de significativité.

2. OBJET DE CET ARTICLE

La présente étude⁵ s'étend aux trois niveaux scolaires concernés par le projet, mais se limite aux deux pays dans lesquels le recueil de données dans des classes de niveau 4 a été possible, à savoir la Belgique et la France. Plus précisément, nous examinons ici 1 072 questionnaires recueillis dans 44 classes réparties comme suit :

	FRANCE		BELGIQUE		TOTAL	
NIVEAU 4	7 classes	164 élèves	7 classes	151 élèves	14 classes	315 élèves
NIVEAU 7	8 classes	195 élèves	7 classes	165 élèves	15 classes	360 élèves
NIVEAU 10	8 classes	233 élèves	7 classes	164 élèves	15 classes	397 élèves
TOTAL	23 classes	592 élèves	21 classes	480 élèves	44 classes	1 072 élèves

Tableau 1. Présentation synthétique du nombre des classes et des élèves concernés par l'étude

Nous présenterons d'abord nos résultats relatifs à la progression des compétences des élèves dans les trois opérations de lecture que nous avons distinguées – la compréhension, l'interprétation et l'appréciation. Nous nous intéresserons ensuite à l'évolution des pratiques de leurs enseignants à propos de ces mêmes opérations, puis en ce qui concerne une autre composante essentielle de leur action : les « gestes didactiques » qu'ils mettent en œuvre. Nous ferons enfin le point sur les relations que nous avons pu établir jusqu'à présent entre nos deux ensembles de données (scores des élèves et pratiques des enseignants) en examinant dans quelle mesure le choix des enseignants varie ou non en fonction du niveau de compétence de leurs élèves. Pour ce faire, nous avons calculé séparément les scores des 25 % (quartiles) des classes respectivement les moins et les plus « performantes » dans le questionnaire afin de voir si leurs différences allaient de pair avec des variations sur le plan des pratiques des enseignants.

⁵ Une version plus courte sera publiée en 2021 dans un ouvrage collectif issu du colloque « Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage » organisé par l'Université de Liège en juillet 2020.

3. L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES DE LECTURE DES ÉLÈVES⁶

3.1. L'évolution d'ensemble des compétences de lecture

Posons d'abord un regard d'ensemble sur l'évolution au fil des trois niveaux des trois opérations de lecture que nous avons analysées dans les réponses des élèves au questionnaire, à savoir la compréhension, l'interprétation et l'appréciation. Le graphique ci-dessous⁷ le montre clairement, toutes les opérations progressent avec l'âge des élèves, ce qui n'a rien de surprenant, mais la progression est particulièrement forte en ce qui concerne la compréhension, alors que celle qui concerne l'appréciation et l'interprétation est beaucoup moins saillante puisque ces opérations ne progressent que très légèrement entre les niveaux 4 et 7. Cette remarque doit cependant être nuancée si on distingue, comme nous l'avons fait, les interprétations et les appréciations dans leur ensemble et celles que nous pouvons considérer comme valides. Par exemple, dire que le récit nous invite à nous méfier des apparences est sans conteste une interprétation pertinente, alors que dire qu'il promeut les valeurs de l'amitié constitue une interprétation erronée. Et s'agissant de l'appréciation, s'il est pertinent de la fonder par exemple sur la leçon morale que le texte propose, il l'est beaucoup moins de l'appuyer sur le fait qu'il mettrait en scène de bons sentiments. Cette distinction entre opérations valides et non valides montre que les interprétations et appréciations non valides abondent surtout au niveau 4, où elles sont aussi nombreuses, voire plus nombreuses que les valides, mais que cette proportion diminue fortement à partir du niveau 7. Autrement dit, si l'interprétation et l'appréciation en tant que telles progressent peu entre ces deux niveaux, la qualité de ces deux opérations évolue en revanche de manière remarquable.

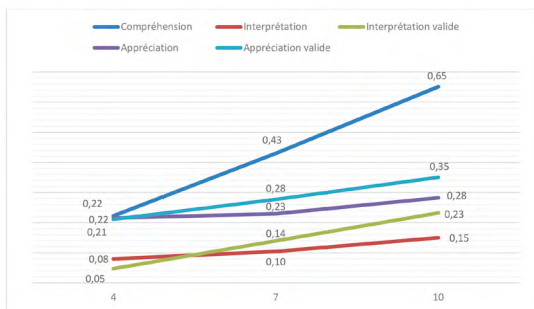


Tableau 2. L'évolution des trois opérations de lecture au fil des trois niveaux scolaires

⁶ Ce volet de notre étude reprend des éléments d'un article qui sera publié sous peu dans le n° 62 de Repères (Brunel, Dufays, Brun-Lacour, Fontanieu, 2020).

⁷ Les chiffres y correspondent au nombre moyen de réponses jugées recevables. Ainsi, 0,65 signifie 65 % de bonnes réponses (en moyenne 11 items de l'intrigue identifiés) face au maximum qui aurait été de 100 % (les 17 items).

La distinction que nous venons de faire apparaît encore plus clairement si l'on observe les deux graphiques qui suivent⁸. On y voit le nombre moyen d'appréciations et d'interprétations valides progresser beaucoup plus que la quantité moyenne globale de ces deux opérations. Plus précisément, on constate qu'à partir du niveau 7, les appréciations deviennent pratiquement toutes valides, alors que, pour les interprétations, il subsiste jusqu'au niveau 10 un certain taux de propositions non valides, même si leur nombre diminue fortement au fil des niveaux.

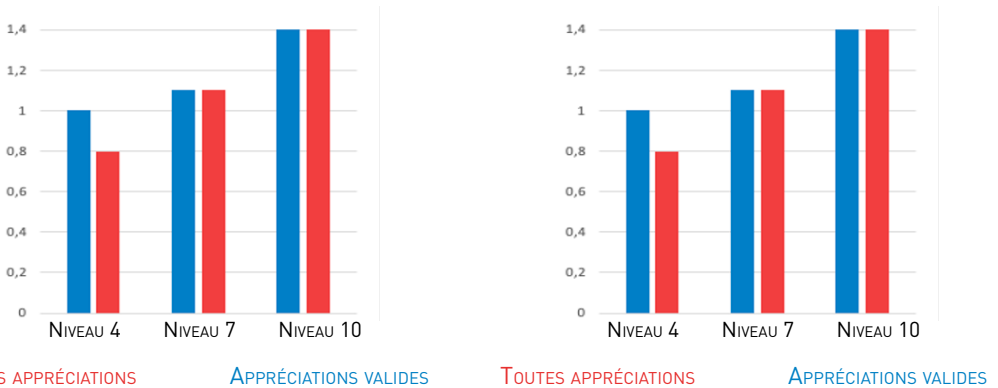


Tableau 3. L'évolution des appréciations et des interprétations moyennes au fil des trois niveaux

3.2. Les compétences de compréhension

Si l'on observe de plus près la manière dont la compréhension évolue au fil des niveaux, on constate sans surprise que les élèves du niveau 10 accèdent de manière bien plus complète à la diégèse puisque plus de 80 % d'entre eux mentionnent 7 items sur les 17 répertoriés, et ils sont deux fois plus nombreux que ceux du niveau 7 à évoquer la déception finale du narrateur, ce qui signale une meilleure perception de la complexité du personnage. Quant à l'identité masculine du narrateur, elle ne fait problème que pour moins de 20 % d'entre eux.

En somme, au fil de la scolarité, de plus en plus d'éléments de la diégèse sont identifiés, sans doute à la fois parce que les élèves les perçoivent mieux et qu'ils sont plus efficaces pour en rendre compte par écrit dans un temps limité. En outre, les éléments qui débordent de la trame événementielle de l'intrigue sont moins bien identifiés au niveau 7 et encore moins au niveau 4.

⁸ L'indice 1 y signifie que chaque élève a formulé en moyenne une interprétation ou une appréciation.

3.3. Les compétences d'appréciation

Ensuite, s'agissant de l'appréciation, en moyenne, près de la moitié des élèves des niveaux 4 et 7 disent ne pas avoir aimé le texte, en justifiant le plus souvent cette appréciation par un critère cognitif, à savoir leur difficulté de compréhension. La plupart de ces élèves, néanmoins, se montrent capables de citer au moins un autre critère d'appréciation, en priorité le critère esthétique (la construction de la narration est citée par 44 % des élèves au niveau 7), puis, de manière assez homogène, les autres dimensions. De ce point de vue, les élèves de niveau 10 présentent un profil bien différent puisqu'ils indiquent très majoritairement avoir aimé l'œuvre (à 75 %) et convoquent une plus grande diversité de critères d'appréciation (1,5 par élève en moyenne) que leurs condisciples des niveaux précédents, le critère éthique dominant à plus de 50 %, suivi du critère esthétique (40 % environ).

3.4. Les compétences interprétatives

En ce qui concerne l'interprétation, enfin, seul un élève du niveau 4 sur deux arrive à formuler une réponse, tandis que les élèves de niveau 7 se montrent capables d'attribuer en moyenne chacun une piste interprétative à la nouvelle. Parmi leurs interprétations qu'on peut qualifier de valides, la plus courante (38 %) est la critique du matérialisme, et elle est souvent associée à l'idée que l'argent s'oppose à la véritable valeur qu'est l'amitié, comme l'illustre cet exemple : « l'auteur cherche à nous dire que l'amitié est le plus important et que l'argent est secondaire » (F7-02). En revanche, le caractère irrésistible de l'attrait du matérialisme et la construction « arroseur arrosé » ne sont perçus que par 9 % des élèves du niveau 7.

Une nette progression sur ce point apparaît chez les élèves de niveau 10 : ils dégagent en moyenne 1,6 pistes interprétatives chacun, presque toutes pertinentes, dont les plus fréquentes sont à nouveau la critique du matérialisme, qui progresse de 38 % à 49 %, mais aussi l'opposition entre quête d'innocence et soif d'argent, dans la structure « arroseur arrosé » (33 % des élèves), ce qui indique que la complexité du récit leur devient accessible.

3.5. Liens entre les trois opérations de lecture : quelques tendances

Nous constatons par ailleurs plusieurs liens tendanciels entre les différentes opérations de lecture. En premier lieu, entre compréhension et appréciation : quel que soit leur âge, les élèves qui disent avoir apprécié le texte obtiennent un score moyen de compréhension plus élevé⁹ que ceux qui indiquent le contraire. Ceci confirme l'effet de la compréhension sur le gout qu'avaient déjà constaté Falardeau et Pelletier (2015).

⁹ Cela confirme un constat précédent : les élèves de niveau 7 sont en moyenne à la fois ceux qui évoquent le plus la difficulté du texte lorsqu'on leur demande de justifier leur appréciation et ceux qui le comprennent le moins.

De la même façon, il apparaît qu'une meilleure compréhension du texte va de pair avec une interprétation plus riche et plus complexe : c'est parce qu'ils ont compris que le narrateur poursuit une quête d'innocence et a été piégé par Taratonga que de nombreux élèves du niveau 10 sont en mesure d'avancer la piste interprétative de l'« arroseur arrosé ».

Enfin, les positionnements appréciatifs ont un lien avec les orientations interprétatives : non seulement les élèves du niveau 10 disent apprécier davantage le texte que ceux des niveaux 7 et 4, mais en outre ils convoquent davantage d'interprétations à caractère axiologique. En particulier, plus ils attribuent de visées morales au récit, plus ils l'apprécient, trouvant dans ces interprétations de quoi nourrir leur propre réflexion éthique (Rouvière, 2018).

Une forme de circulation vertueuse semble donc relier les opérations de compréhension, d'interprétation et d'appréciation, et dans ce contexte, la dimension éthique du texte fonctionne comme un levier d'appropriation à la fois pour son interprétation et pour son appréciation.

3.6. Comparaisons des résultats selon les deux contextes nationaux

Intéressons-nous ensuite aux scores des élèves dans les deux pays dont sont issues les données de cette étude. S'il est frappant ici de constater la parfaite égalité des résultats en ce qui concerne l'appréciation et l'interprétation en général, notre échantillon révèle que les élèves français présentent des scores légèrement supérieurs tant en ce qui concerne la compréhension qu'en ce qui concerne les interprétations valides. Comme cette différence est cependant moins importante que les convergences qui apparaissent entre les scores des deux pays, le caractère limité de nos données rendrait périlleux tout commentaire plus avancé à ce propos.

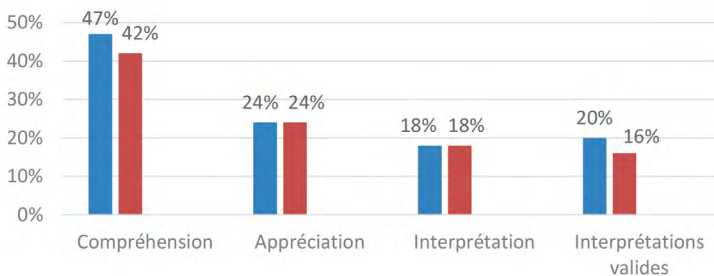


Tableau 4. Moyennes des scores des échantillons français (en bleu) et belge (en orange)

3.7. Les difficultés de lecture : focus sur les classes les moins « performantes »

Si les résultats qui précèdent affichent des tendances marquées, ils n'ont rien de surprenant : il est conforme au développement des élèves que leurs scores dans les différentes opérations de lecture progressent au fil des années, et il semble logique que, malgré les spécificités institutionnelles et culturelles, les convergences soient fortes entre les performances d'élèves de deux pays francophones voisins. Nous avons dès lors voulu aller plus loin que ces résultats généraux pour nous intéresser aux difficultés de lecture repérables aux trois niveaux considérés.

A. Les difficultés de compréhension

En ce qui concerne la compréhension, le repérage de ces difficultés suppose qu'on identifie quels items de la diégèse les élèves ont eu le plus mal à restituer dans la réponse à la question leur demandant de restituer l'histoire de la nouvelle. On constate ici que, quel que soit le niveau scolaire, les difficultés concernent les mêmes moments ou épisodes du récit, à savoir l'interruption du don des toiles par Taratonga au narrateur, le désir de celui-ci d'en acquérir de nouvelles, la mention de l'origine supposée de ces toiles, qui auraient été offertes à Taratonga par son grand-père, ainsi que la rencontre finale d'un hôtelier lors d'une escale à Tahiti sur le chemin du retour. Le fait que ces éléments ne soient guère nommés dans la plupart des résumés n'a rien en soi d'étonnant dans la mesure où ils concernent seulement des éléments secondaires de la diégèse qui, par inférence, aident à mieux cerner la complexité des personnages (De Croix, 2010). Plus surprenante est l'absence fréquente de mention de la déception finale du narrateur, qui sert en quelque sorte de morale à l'histoire. On peut cependant faire l'hypothèse que les élèves en difficulté rencontrent aussi des problèmes de gestion du temps dans la production écrite de leur réponse, ce qui expliquerait ce faible score.

Par ailleurs, le tableau ci-dessous montre bien à quel point le taux des items les moins mobilisés diminue de manière spectaculaire au fil de trois niveaux.

		Compréhension (question 1)																
		Identité masculine du narrateur	Quête initiale d'innocence	Arrivée à Tahiti : déception	Arrivée dans l'île de Taratonga	Relation avec Taratonga	Gâteaux emballés dans toiles	Toiles de Gauguin	Grande valeur des toiles	Interruption du don des toiles	Désir d'acquérir d'autres toiles	Origine présumée des toiles (grand-père de Taratonga)	Réception de nouvelles toiles	« Cardou » (argent) en échange	Retour vers la France	Escale à Tahiti, rencontre d'un hôtelier	Découverte que les toiles sont l'œuvre de Taratonga	Déception finale
Niveau	4	50	72	77	54	48	53	73	88	96	91	94	90	85	73	95	89	95
Niveau	7	29	34	61	44	32	29	43	65	90	77	84	58	81	47	72	48	73
Niveau	10	10	7	46	15	8	10	11	25	80	61	79	31	62	32	53	10	53

Tableau 5. Le % des items non mentionnés dans les réponses au questionnaire au fil des niveaux scolaires

B. Les difficultés sur le plan de l'appréciation

En ce qui concerne l'appréciation, on constate sans surprise à tous les niveaux scolaires un lien entre les appréciations absentes ou non valides et le manque de gout pour le texte. Autrement dit, moins un élève investit le texte de valeurs, moins il l'apprécie, et inversement, plus il se montre capable de lui attribuer des valeurs, plus il le juge positivement. C'est, sans surprise à nouveau, au niveau 4 que la qualité des appréciations est la plus basse, l'écart étant réduit à ce niveau entre les classes les plus fortes et les plus faibles et le critère d'appréciation le plus mobilisé ici étant le critère cognitif : avant de s'appuyer sur des valeurs référentielles, éthiques ou esthétiques, les élèves les plus jeunes apprécient d'abord le texte – ou non – en fonction de la clarté qu'ils lui attribuent.

C. Les difficultés d'interprétation

Enfin, pour analyser les difficultés d'interprétation, nous avons comparé le score dans cette opération des 25 % de classes les moins performantes avec celui des 25 % de classes les plus performantes. Comme le montre le tableau ci-dessous, l'écart à ce propos est surtout spectaculaire au niveau 4, où les évaluations valides sont trois fois plus nombreuses dans les classes les plus fortes que dans les classes les plus faibles. Cela dit, le score moyen en interprétation étant très faible dans l'ensemble du niveau 4, on peut légitimement se demander si cette opération de lecture est accessible à la plupart des élèves sans le soutien des enseignants et si ceux-ci la suscitent suffisamment.

	SCORE MOYEN DU QUARTILE LE PLUS FAIBLE		SCORE MOYEN DU QUARTILE LE PLUS FORT	
	Interprétations totales	Interprétations valides	Interprétations totales	Interprétations valides
NIVEAU 4	0,6	0,12	0,76	0,36
NIVEAU 7	0,8	0,6	1,2	1
NIVEAU 10	1,1	1	1,8	1,6

Tableau 6. Les scores en interprétation au fil des niveaux scolaires

Au niveau 7 aussi, les classes les plus fortes performant presque deux fois mieux que les plus faibles, tandis qu'au niveau 10, la différence entre les plus forts et les plus faibles se marque davantage par la richesse de l'acte interprétatif, c'est-à-dire par le nombre total d'interprétations convoquées (1,8 par élève dans les classes les plus fortes contre 1,1 dans les classes les plus faibles). Autrement dit, à ce niveau d'âge, les meilleurs interprètes ne sont plus seulement ceux qui relèvent une interprétation pertinente, mais ceux qui diversifient leurs interprétations.

Ces résultats amènent à se demander quels sont les choix de l'enseignant dans les classes les plus faibles. On peut imaginer à priori que certains d'entre eux sont tentés de renoncer à travailler l'interprétation, qu'ils considèrent comme inaccessible à leurs élèves. S'ils entreprennent à l'inverse de la travailler, quelles pratiques spécifiques mettent-ils en œuvre à cette fin ? Observe-t-on dans les pratiques des gestes qui invitent à diversifier et à complexifier les interprétations produites de manière autonome ? Gardons ces questions à l'esprit en vue de l'analyse qui sera faite plus loin des pratiques enseignantes.

3.8. Les performances des élèves: conclusions intermédiaires

Ce premier volet de notre étude montre donc que les scores progressent entre les trois niveaux tant en ce qui concerne la compréhension qu'à propos de l'interprétation, où l'évolution se manifeste par des justifications étayées ainsi que par l'augmentation de la préoccupation éthique. La mise en relation des résultats des trois compétences aide en outre à mieux cerner comment elles s'alimentent mutuellement, tandis que la confrontation des quartiles des classes les plus performantes avec ceux des classes les moins performantes permet d'identifier les principales difficultés éprouvées par les élèves dans chacune des opérations et à chacun des niveaux.

Mais si les comparaisons ici entamées permettent ainsi d'avancer certaines hypothèses sur la continuité et la rupture des apprentissages entre les niveaux scolaires, elles soulignent aussi l'intérêt de mettre en relation les réponses au questionnaire avec les opérations de lecture travaillées lors des séances d'enseignement.

En particulier, il s'agirait d'examiner d'une part si les enseignants travaillent différemment les opérations de lecture selon les niveaux scolaires, et d'autre part si la convergence des performances des élèves français et belges va de pair avec une similitude des pratiques de leurs enseignants. Il conviendrait aussi de voir dans quelle mesure les enseignants prennent en compte les difficultés de leurs élèves : travaille-t-on plus les opérations dans les classes où les élèves rencontrent le plus de difficultés à leur propos ?

Pour pouvoir aborder ces questions, nous en venons à présent au second volet de notre étude.

4. L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

4.1. Le travail sur les opérations de lecture au fil des niveaux

Qu'en est-il de la place accordée aux opérations de lecture aux trois niveaux scolaires chez les enseignants des 44 classes belges et françaises de notre échantillon ? Le tableau 7, qui permet de saisir en un coup d'œil les parts respectives réservées à la compréhension et à l'interprétation, confirme clairement que la première diminue au fil des niveaux, alors que la seconde se voit au contraire de plus en plus privilégiée. Plus précisément, le travail de la compréhension passe de 50 % à 30 % entre les niveaux 4 et 10, et on assiste à l'inverse à une augmentation spectaculaire de l'interprétation, qui passe de 14 à 40 %. L'appréciation quant à elle est très peu travaillée quel que soit le niveau, puisque le temps qui lui est accordé ne dépasse jamais 5 % de la leçon.

Ces résultats confirment les tendances générales déjà observées dans d'autres recherches (notamment Ronveaux et Schneuwly, 2018) à propos de l'évolution des opérations au fil des trois niveaux. On peut donc affirmer que plus les élèves sont jeunes, plus leur compréhension est mobilisée, et qu'à mesure qu'ils grandissent, les enseignants sollicitent leurs capacités d'interprétation, mais qu'à tous les niveaux ils sont peu incités à exprimer leur appréciation.

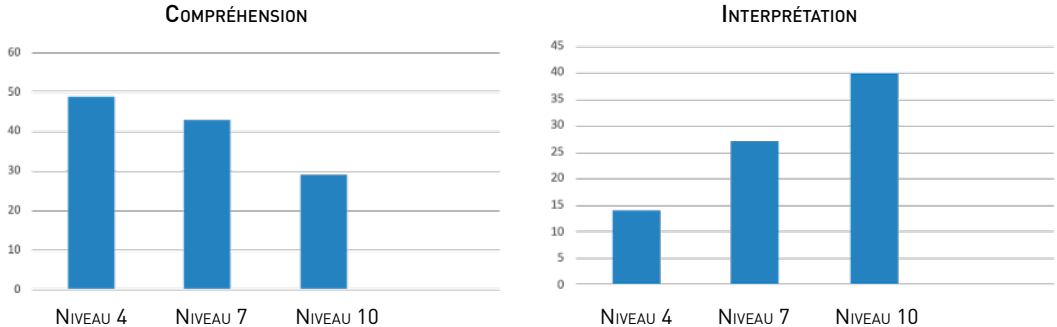


Tableau 7. La place de la compréhension et de l'interprétation dans les 44 classes

En revanche, les apports culturels connaissent un sort contrasté et quelque peu étonnant, puisqu'ils sont surtout mis en œuvre aux niveaux 4 et 10, et beaucoup moins au niveau 7.

APPORTS CULTURELS

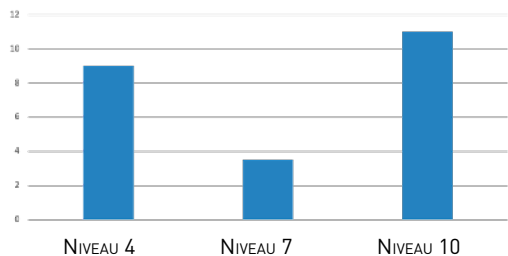


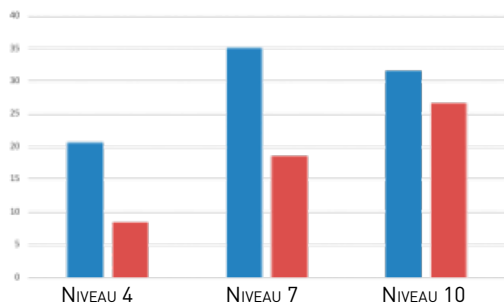
Tableau 8. La place des apports culturels dans les 44 classes

Est-ce à dire qu'à ce niveau-là, la priorité serait ailleurs (au développement de la compréhension et de l'interprétation), tandis que les repères culturels seraient jugés plus essentiels avec les jeunes élèves (qui en manquent assurément davantage que leurs aînés) et avec les plus âgés (qui seraient considérés comme plus aptes à être initiés à des codes de la culture « adulte » ?).

4.2. Un traitement différent des opérations de lecture entre enseignants français et belges

Si l'on regarde ensuite les scores des 44 classes en confrontant les données belges et françaises, le contraste devient saisissant à propos de deux opérations, l'interprétation et l'appréciation. En particulier, la part accordée par les enseignants à l'interprétation est deux fois plus importante en France au niveau 4 (tandis que la différence tend à se résorber au niveau 10), et la part accordée à l'appréciation est cinq fois plus grande au niveau 7 en France, ce qui est difficile à expliquer sinon peut-être par l'importance minimale qui était donnée jusqu'à présent à cette opération dans les instructions officielles belges du début du secondaire.

INTERPRÉTATION



APPRÉCIATION

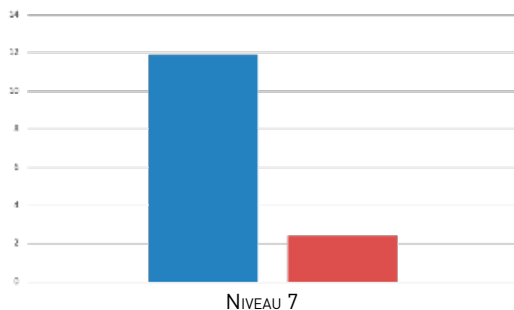


Tableau 9. L'interprétation et l'appréciation dans les classes françaises (en bleu) et belges (en rouge)

Bien sûr, ces chiffres doivent être considérés avec circonspection dans la mesure où ils ne concernent que sept ou huit enseignants par pays et par niveau. Néanmoins, si elle se confirmait, cette différence pourrait être liée à une différence dans les programmes scolaires et dans les habitus nationaux. En l'occurrence, le fait que les programmes français du primaire du début des années 2000 aient explicitement préconisé une lecture littéraire centrée sur la diversification des interprétations pourrait avoir influencé les pratiques des enseignants.

La différence est plus flagrante encore, mais inversée, en ce qui concerne les apports culturels au niveau 4, qui sont huit fois plus abondants en Belgique qu'en France. Par ailleurs, les enseignants belges de notre échantillon, tous niveaux confondus, consacrent beaucoup plus de temps que leurs collègues français à des activités extérieures aux opérations de lecture. Apparaît donc ici une concentration plus grande des enseignants français sur l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation, qui apparaît également dans les programmes.

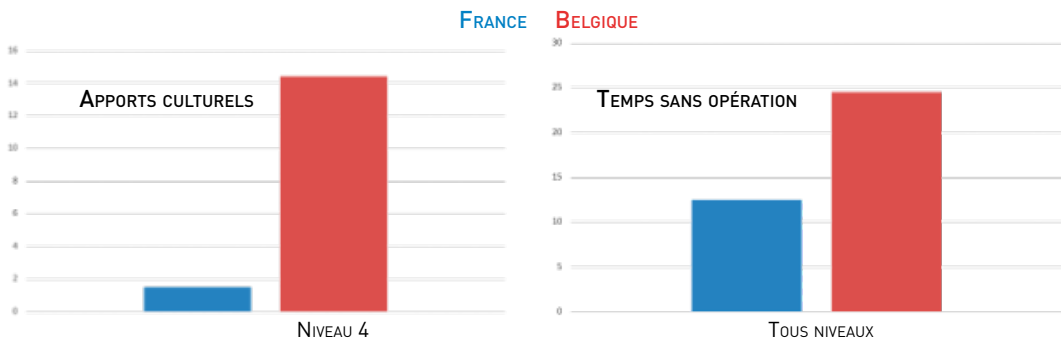


Tableau 10. Les apports culturels et les temps sans opérations dans les classes belges et françaises

4.3. Les gestes didactiques fondamentaux des enseignants au fil des niveaux

Pour approfondir notre analyse des pratiques enseignantes, en nous fondant sur les travaux de Schneuwly et Dolz (2009), nous avons distingué dans nos verbatims les quatre gestes didactiques majeurs par lesquels les enseignants développent les apprentissages des élèves (voir la section 1 de cet article). Qu'en est-il de ces gestes didactiques au fil des niveaux scolaires ? Au vu de nos données, deux d'entre eux évoluent de manière assez significative : la présentification et l'institutionnalisation, qui se voient toutes deux accorder une part croissante par les enseignants à mesure que les élèves grandissent. Même si elle n'est pas spectaculaire, cette progression semble indiquer que, plus leurs élèves grandissent, plus leurs enseignants consacrent

du temps et de l'attention d'une part à une diversité d'aspects du texte et à des notions spécifiques, et d'autre part aux compétences abordées et aux savoirs qu'il faut retenir.

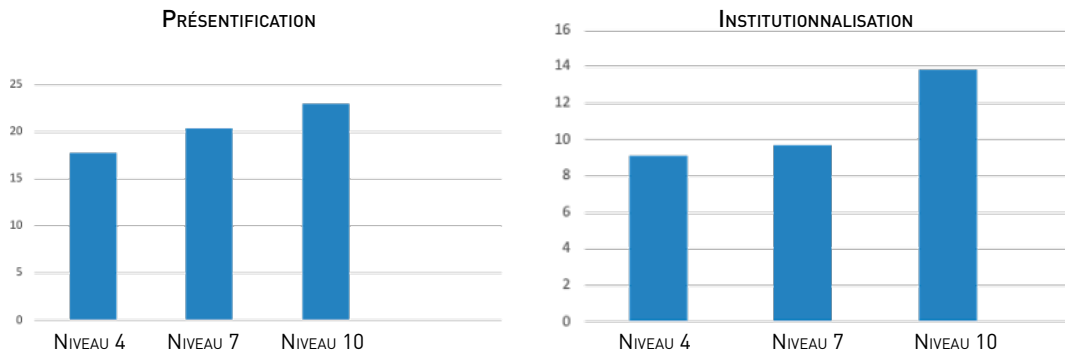


Tableau 11. Les gestes didactiques mis en œuvre dans les 44 classes des 3 niveaux

4.4. Des gestes didactiques différents chez les enseignants français et belges

Si l'on examine ensuite les gestes didactiques au regard des deux contextes nationaux de nos données, deux différences significatives ressortent : la première concerne l'institutionnalisation, qui, aux niveaux 7 et 10, s'avère beaucoup plus pratiquée par les enseignants français, la seconde concerne les temps sans geste, qui sont deux fois plus abondants dans les classes belges.

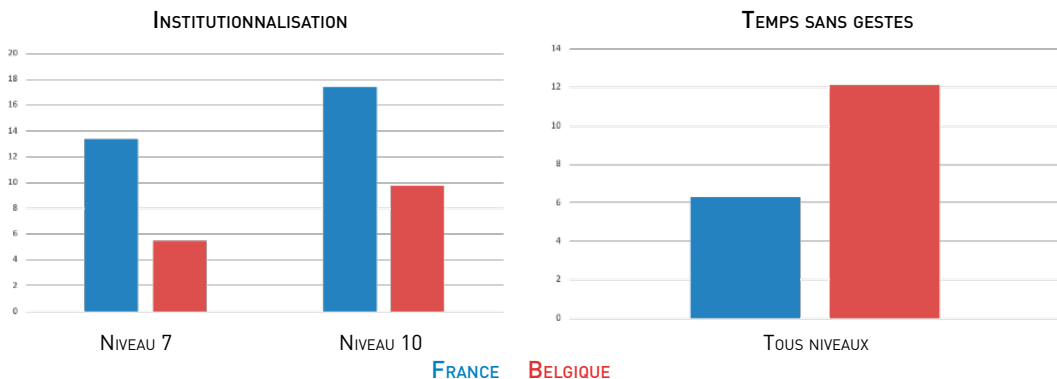


Tableau 12. Les gestes didactiques mis en œuvre chez les enseignants français et belges

Cette différence corrobore à certains égards celle qui a été constatée plus haut à propos des opérations de lecture : elle semble indiquer que, dans les classes françaises de notre échantillon, les enseignants ont davantage utilisé leur temps pour assurer des apprentissages.

5. QUELLES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES CLASSES EN DIFFICULTÉ ?

5.1. Le travail sur les opérations de lecture dans les classes en difficulté de compréhension

Abordons à présent la troisième question de notre étude : les pratiques enseignantes sont-elles différentes dans les classes en difficulté de compréhension ? Le tableau ci-dessous, qui concerne l'ensemble des 44 classes, indique clairement que la réponse est positive : le travail sur la compréhension est beaucoup plus présent dans les classes les plus faibles, et inversement le travail sur l'interprétation est presque trois fois plus important dans les classes les plus fortes. Autrement dit, tout indique que les enseignants « s'adaptent » aux difficultés de leurs élèves tant sur le plan de la compréhension que sur celui de l'interprétation.

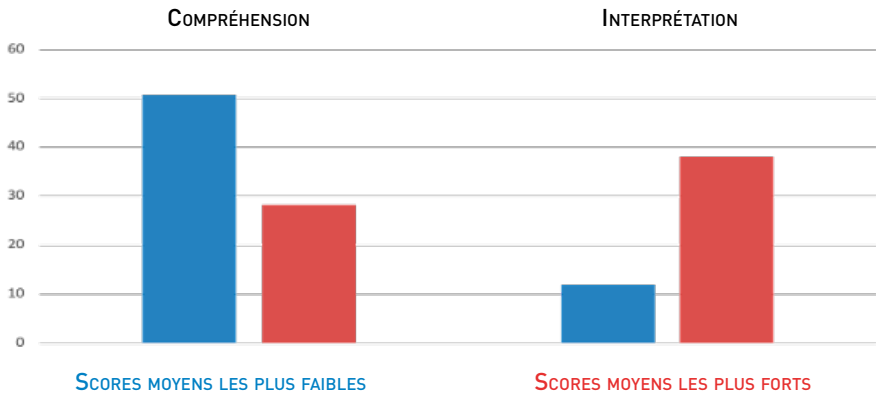


Tableau 13. Place des pratiques enseignantes axées sur la compréhension et sur l'interprétation dans les classes les plus et les moins performantes en compréhension

Cependant, comme on peut le voir ci-dessous, l'attention portée sur la compréhension varie selon les niveaux scolaires : le travail de la compréhension n'est dominant que dans les classes en difficulté des niveaux 4 et 7, mais pas dans celles du niveau 10, où, au contraire, de manière assez étonnante, les enseignants travaillent davantage la compréhension avec les élèves les plus performants qu'avec les moins performants : serait-ce l'indice d'une attention concentrée, pour ces dernières, sur les difficultés d'interprétation ?

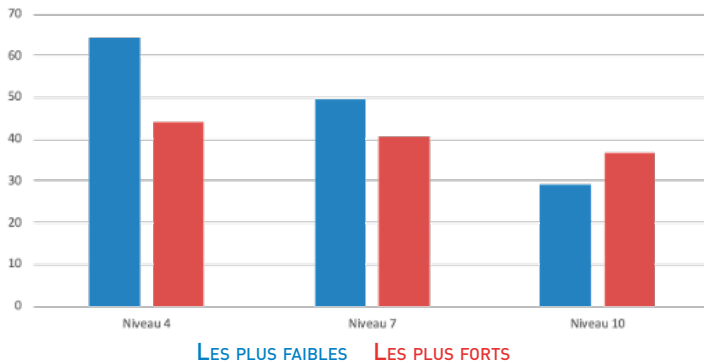


Tableau 14. Le travail de la compréhension dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension

5.2. Les gestes didactiques dans les classes en difficulté de compréhension

Un autre signe que les enseignants « s'adaptent » aux difficultés de compréhension de leurs élèves apparaît du côté de certains gestes didactiques. Le graphique ci-dessous montre que les gestes de régulation sont davantage présents dans les classes les plus en difficultés de compréhension que dans les classes les plus fortes – ce qui semble indiquer que les enseignants concernés ont conscience du besoin d'aide que leurs élèves éprouvent dans leur rapport au texte. À l'inverse, cependant, les gestes d'institutionnalisation sont presque deux fois moins présents dans les classes les plus faibles que dans les classes les plus fortes... Est-ce à dire que le fait d'acter des acquis et de faire le bilan des savoirs est jugé moins essentiel avec les faibles comprennent... ou seulement que toute l'énergie face à ces élèves est centrée sur la régulation ?

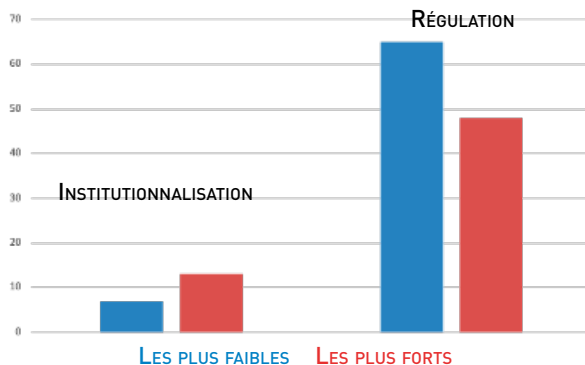


Tableau 15. Les gestes didactiques dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension

5.3. Le travail sur les opérations de lecture dans les classes en difficulté d'interprétation

Intéressons-nous ensuite aux pratiques enseignantes dans les classes les plus en difficulté sur le plan de l'interprétation. D'une manière globale (tous niveaux et pays confondus), il est frappant de constater que, dans ces classes-là, les enseignants travaillent bien davantage la compréhension que l'interprétation et accordent très peu de place aux apports culturels, mais beaucoup plus de temps que dans les classes les plus fortes à des activités non liées aux opérations de lecture. Les « faibles interprètes » seraient donc fortement stimulés à comprendre, mais très peu stimulés à interpréter et à convoquer la culture, et cela à chacun des trois niveaux... Voilà un constat interpellant pour la formation des enseignants.

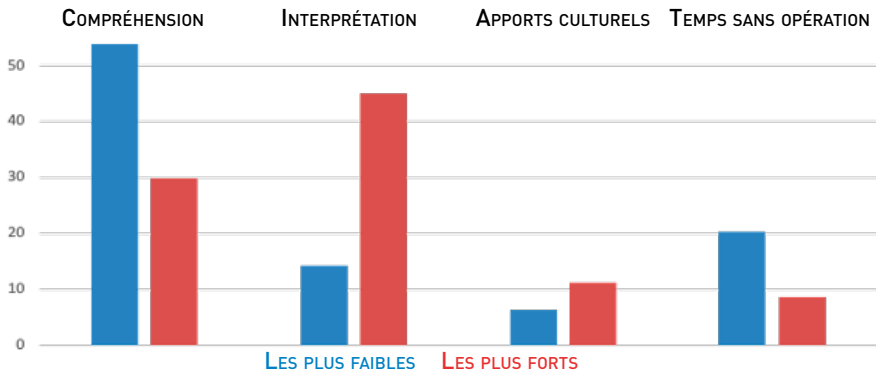


Tableau 16. Le travail sur les opérations dans les classes les moins et les plus fortes en interprétation

5.4. Les gestes didactiques dans les classes en difficulté d'interprétation

Si l'on s'intéresse ensuite aux gestes didactiques dans les mêmes classes en difficulté d'interprétation, une différence significative apparaît à propos du geste d'institutionnalisation, qui est plus de deux fois moins mis en œuvre dans ces classes que dans les classes les plus fortes en interprétation : on peut donc en conclure que les « faibles interprètes » sont très peu stimulés à institutionnaliser les savoirs et compétences qu'ils ont travaillés... alors que ce geste-là semblerait justement de nature à rendre plus explicites les stratégies interprétatives.

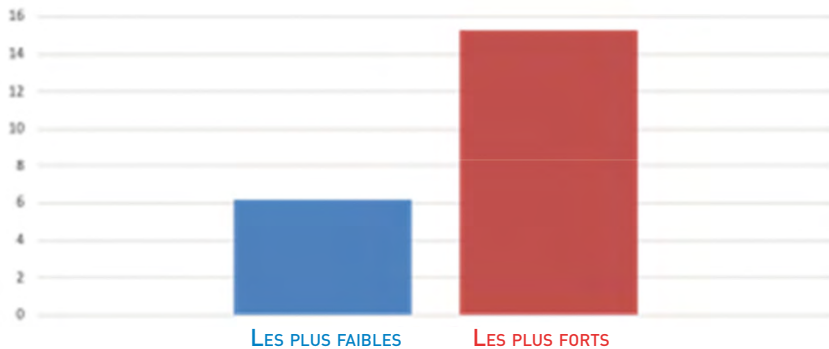


Tableau 17. Le geste d'institutionnalisation dans les classes les moins et les plus performantes en interprétation

5.5. Le travail sur l'appréciation dans les classes en difficulté d'appréciation

Posons enfin un regard sur les classes en difficulté d'appréciation : qu'en est-il dans celles-ci du travail de l'appréciation ? Comme pour l'interprétation, il est frappant de constater que ce sont les élèves qui auraient apparemment le plus besoin d'être stimulés dans leur capacité à apprécier le texte qui le sont le moins, puisque cette opération est bien davantage stimulée avec ceux qui, selon leurs réponses au questionnaire, la pratiquent déjà avec fruit.

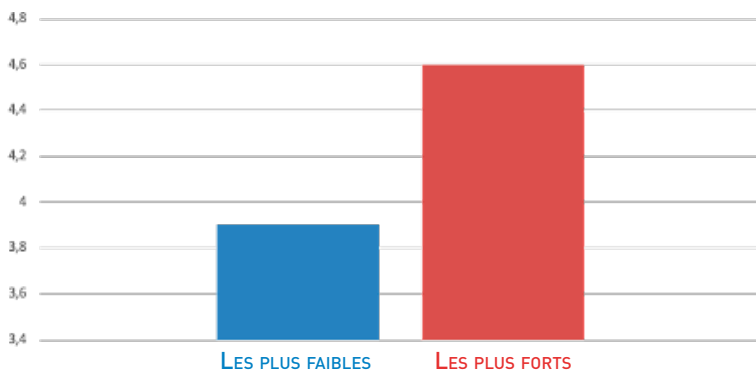


Tableau 18. Le travail de l'appréciation dans les classes les moins et les plus performantes en appréciation

6. CONCLUSIONS

Même si elle ne porte que sur une partie des données de notre projet, cette étude nous autorise, nous semble-t-il, à tirer au moins deux conclusions majeures.

La première est que les convergences semblent plus fortes entre les élèves belges et français qu'entre leurs enseignants puisque les scores des premiers sont sensiblement similaires, alors que les choix des seconds présentent d'importantes différences tant en ce qui concerne les opérations de lecture qu'en ce qui concerne les gestes didactiques. Cette divergence dans les pratiques apparaît a priori comme un reflet probable de différences dans les programmes et la formation des enseignants. Il n'est pas étonnant par exemple que l'interprétation soit davantage travaillée par les enseignants français dès l'instant où, depuis une vingtaine d'années, les programmes français ont fortement stimulé le travail de cette opération dès le primaire. Il est possible par ailleurs que la part plus grande accordée par les enseignants belges à l'apport culturel soit liée à un « effet texte » : comprendre et interpréter un récit qui se passe en Polynésie et qui évoque Gauguin nécessiterait plus d'apports culturels en Belgique qu'en France.

Notre deuxième conclusion concerne les corrélations remarquables que cette étude a fait apparaître entre les pratiques des enseignants et les scores des élèves dans leurs réponses au questionnaire. En effet, comme on a pu le constater, les professeurs s'adaptent à leurs classes dans des sens divers, puisqu'avec les faibles compreneurs, ils travaillent beaucoup plus la compréhension, tandis qu'avec les faibles interprètes, ils travaillent beaucoup moins l'interprétation et l'apport culturel... dont ces élèves auraient pourtant peut-être davantage besoin que les autres. Il en va de même pour le travail de l'appréciation, qui est moins stimulé avec les faibles appréciateurs. Par ailleurs, quand ils ont affaire à de faibles compreneurs et de faibles interprètes, les enseignants mobilisent moins l'institutionnalisation. Il est vrai qu'ils doivent forcément faire un choix, puisque, dans une seule séance, ils ne peuvent tout faire de manière approfondie ; dans ce cadre, ils choisissent donc très largement de privilégier la compréhension, soit qu'ils considèrent qu'elle constitue un préalable à l'enseignement de l'interprétation, soit qu'ils considèrent qu'elle est primordiale, et qu'il est donc légitime de lui accorder plus de temps qu'aux autres opérations de lecture.

Il est frappant enfin de constater que des corrélations entre les scores des élèves et les pratiques des enseignants apparaissent, quelle que soit l'opération de lecture considérée : la compréhension est travaillée en priorité presque partout... sauf dans les « meilleures » classes ; l'interprétation est surtout travaillée avec les élèves qui la pratiquent déjà ; et l'appréciation est globalement très peu travaillée, quel que soit le niveau de difficulté des élèves.

Il y a là des constats interpellants pour la formation des enseignants : ne conviendrait-il pas de s'interroger plus profondément sur la place qu'y occupent actuellement – et que devrait peut-être y occuper davantage à l'avenir – l'interprétation et l'appréciation ?

Ces questions, et d'autres, figurent à l'agenda de la suite du projet Gary, qui devrait se poursuivre une grosse année encore... En effet, même si 44 classes, ce n'est pas rien, les résultats que nous venons de présenter restent des résultats partiels. Nous donnons donc rendez-vous à nos lecteurs dans le livre qui rassemblera les résultats de l'ensemble de la recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Aeby Daghe, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres: Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Berne : Peter Lang.

Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. & Falardeau, E. (dir.) (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Presses universitaires de Namur (Diptyque).

Brunel, M., Dufays, J.-L., Brun-Lacour, I., Fontanieu, I. (à paraître). « Lire et faire lire un texte littéraire au secondaire : quelle progression entre les niveaux 7 et 10 de la scolarité ? ». *Repères*, 62.

De Croix, S. (2015). Lire en classe de français langue d'enseignement : Vers la prise en compte des difficultés et de l'activité du sujet lecteur dans les dispositifs didactiques. In J.-M. Defays (dir), *Pratiques. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Etrangère et Seconde de 1995 à 2015. Volume III* (pp. 63-81). Editions modulaires européennes.

Dufays, J.-L. (2010). De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire. In M. Rispaïl & C. Ronveaux (dir.), *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations* (pp. 147-193). Peter Lang.

Dufays, J.-L. (2019). Du geste professionnel au geste didactique : une intégration stratégique pour la recherche en didactique et la formation des enseignants. In S. Aebly Daghe, E. Bulea Bronckart, G.S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux & B. Védrines (dir), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogue avec Bernard Schneuwly* (pp. 197-209). Presses Universitaires du Septentrion.

Falardeau, E. et Pelletier, D. (2015). Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire. *Le français aujourd'hui*, 190, 85-98.

Rouvière, N. (dir.). (2018). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Berlin : Peter Lang (<https://doi.org/10.3726/b14930>).

Schneuwly, B. & Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation*. Bruxelles : Peter Lang (<https://doi.org/10.3726/b14933>).

La littérature de jeunesse dans l'enseignement secondaire en Belgique. Comparaison entre les Communautés française et flamande

■ Pierre Outers
Université de Liège (DIDACTIfen)

Cet article s'inscrit dans une recherche doctorale en didactique des disciplines que Pierre Outers mène actuellement à l'Université de Liège. Cette recherche vise à comparer l'enseignement-apprentissage de la littérature dans le cours de langue première de l'enseignement secondaire, entre les Communautés française et flamande de Belgique.

1. INTRODUCTION

Déjà en 1996, Beaude, Petitjean et Privat actaient la « scolarisation » – terme que Connan-Pintado et Schneider reprennent en 2020 (p. 152) – de la littérature de jeunesse¹. Canvat (1999, p. 15) et Delbrassine ne disent pas autre chose, ce dernier écrivant qu'elle est « désormais reconnue en tant qu'instrument adéquat pour la formation des jeunes lecteurs » (2007, p. 14). En effet, si certains chercheurs y voient un moyen de faciliter le passage vers les auteurs pour adultes (Bolscher, Dirksen, Houkes et van der Kist, 2004, p. 38 ; De With, 2005, p. 6), d'autres estiment qu'elle présente l'intérêt de rencontrer les préoccupations et les attentes des lecteurs adolescents (Delbrassine, 2007, p. 5 ; Simard, 1996, p. 45). Poslaniec, quant à lui, met en évidence l'influence de l'introduction de la littérature de jeunesse à l'école sur sa légitimation dans le champ littéraire et sur la stimulation de sa production (2008, p. 89). De là à considérer qu'une production stimulée conduirait à une présence accrue dans les classes, il n'y a qu'un pas à franchir, ce que nous ne ferons pas.

¹ Nous l'entendons ici comme un ensemble comprenant des romans, de la poésie, du théâtre, des albums (Poslaniec, 2008, p. 82-83), des contes (Nières-Chevrel, 2009, p. 22), des documentaires, des imagiers, des comptines, des abécédaires (Delbrassine, 2019, p. 89-90), le tout écrit à destination de la jeunesse (Cantin, 2002, p. 227 ; Connan-Pintado et Schneider, 2020, p. 152) ou en tout cas publié à son intention (Nières-Chevrel, 2009, p. 19).

Avec trois communautés qui détiennent dans leurs pouvoirs décisionnels, depuis 1988, celui de l'enseignement, mais qui présentent des caractéristiques très proches (réseaux, durée de la scolarité obligatoire, filières dans le secondaire, etc.) et un « héritage commun » (De Witte et Hindriks, 2017, p. 24), la Belgique est un contexte intéressant en vue d'une étude comparative. Cependant, la différence de langue – français, néerlandais, allemand – entre les communautés a pour conséquence que les acteurs du champ scolaire et du champ scientifique connaissent mal ce qui se passe au-delà de la frontière linguistique.

Nous proposons ici de contribuer un peu à une meilleure connaissance des deux principales communautés de Belgique, d'un côté en interrogeant la place de la littérature de jeunesse dans les instructions officielles en vigueur ces dernières années pour le cours de langue première du secondaire en Communauté française et en Communauté flamande (désormais CF et VG pour *Vlaamse Gemeenschap*) et, d'un autre côté, en présentant quelques outils dont l'objectif est d'aider les enseignants et leurs élèves à sélectionner des textes de la littérature de jeunesse dans l'importante production du champ à l'heure actuelle.

2. MÉTHODOLOGIE

Nos questions de recherche, auxquelles nous tenterons de répondre dans une perspective comparatiste, peuvent être réparties selon deux axes bien distincts. D'une part, l'axe des instructions officielles pour l'enseignement secondaire : la littérature de jeunesse y est-elle mentionnée ? Si oui, selon quelle(s) appellation(s) ? Son usage relève-t-il d'une suggestion ou d'une obligation ? En fonction de quelle temporalité, c'est-à-dire à partir de quand et jusqu'à quand ? D'autre part, l'axe des outils : les enseignants et leurs élèves disposent-ils d'aides leur permettant de choisir les textes de la littérature de jeunesse qu'ils feront lire / liront ? Ces aides émanent-elles des instances responsables de l'enseignement, des maisons d'édition scolaires, etc. ? Comment se présentent-elles, quelle est leur fonction ?

Pour rappel, le système scolaire belge est structuré en réseaux d'enseignement, ceux-ci étant définis en fonction de leur pouvoir organisateur. Ainsi, que ce soit en CF ou en VG, dans le cadre de l'enseignement secondaire, cohabitent trois réseaux différents :

- » le réseau officiel, organisé et subventionné par la communauté (le réseau WBE² en CF et le réseau GO!³ en VG) ;

² Wallonie-Bruxelles Enseignement.

³ GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

- » le réseau libre, organisé par des personnes privées ou des associations (catholiques en très grande majorité) et subventionné par la communauté (pour l'essentiel, le réseau de la FESeC⁴ en CF et le réseau KOV⁵ en VG) ;
- » le réseau organisé par les provinces, villes et communes et subventionné par la communauté (le réseau du CPEONS⁶ en CF et les réseaux POV⁷ et de la OVSG⁸ en VG).

Chaque communauté détermine ses propres instructions officielles, avec en tête de celles-ci les référentiels : ils sont valables pour tous les réseaux d'enseignement d'une même communauté et chaque réseau les traduit ensuite en programmes. Par ailleurs, dans le secondaire, chacun des trois degrés détient son propre référentiel et son propre programme. Il en va de même pour les sections (CF) / les formes (VG), qui sont organisées à partir de la troisième année et jusqu'à la fin du secondaire.

Tableau 1 : Équivalence des systèmes d'enseignement secondaire entre la CF et la VG.

	CF	VG
1D : 1 ^{re} – 2 ^e (12 à 14 ans)	Commun (C)	<i>A-stroom</i> (A)
	Différencié (D)	<i>B-stroom</i> (B)
2D : 3 ^e – 4 ^e (14 à 16 ans)	Section de transition (ST) Général	<i>Algemeen secundair onderwijs</i> (aso)
3D : 5 ^e – 6 ^e [– 7 ^e] (16 à 18-19 ans)	Artistique de transition	<i>Kunstsecundair onderwijs</i> (kso)
	Technique de transition	<i>Technisch secundair onderwijs</i> (tso)
	Section de qualification (SQ) Artistique de qualification	
	Technique de qualification	
	Professionnel	<i>Beroepssecundair onderwijs</i> (bso)

⁴ Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique.

⁵ *Katholiek Onderwijs Vlaanderen*.

⁶ Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné.

⁷ *Provinciaal Onderwijs Vlaanderen*.

⁸ *Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten*.

Étant donné le nombre important de documents à traiter, nous ne considérerons ici que les programmes des réseaux officiels – WBE et GO! – et ceux des réseaux libres – FESeC et KOV – qui, placés côte à côte dans chacune des communautés linguistiques, concernent au moins 80 % des élèves de l’enseignement secondaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019, p. 77 ; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018, p. 17). Les programmes des autres réseaux (CPEONS, POV, OVSG), trop peu représentatifs par rapport à la population scolaire concernée par notre article, ne seront par conséquent pas envisagés⁹.

3. LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES POUR L’ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

3.1. En Communauté française

Une première remarque s’impose : les référentiels de la CF – qu’il s’agisse des Socles de compétences (1999), des *Compétences terminales et savoirs requis en français* pour les deuxième et troisième degrés de la section de transition (1999 puis 2018) ou des *Compétences terminales et savoirs communs* (2000) puis des *Compétences terminales en français* (2014) pour les deuxième et troisième degrés de la section qualifiante (2000) – ne fournissent aucune indication relative à la littérature de jeunesse. Comme Dufays (2010, p. 35) l’a souligné pour les *Socles de compétences*, les questions de corpus y sont d’ailleurs assez rarement abordées, les référentiels les laissant aux différents programmes.

Il n’en va pas de même dans les programmes, dans lesquels l’expression *littérature de jeunesse* – « unicéphale », si l’on se calque sur Delbrassine (2020) qui parle d’appellations bicéphales pour se référer à la même réalité dans d’autres langues (*literatura infantil y juvenil* en espagnol, *Kinder- und Jugendliteratur* en allemand, etc.) – est très souvent présente.

Le programme du premier degré commun de la FESeC réserve une place importante à la littérature de jeunesse. En effet, dans la fiche no 1 intitulée *Lire des textes littéraires pour se construire, découvrir le monde et partager sa lecture*, nous trouvons l’extrait suivant :

Pourquoi privilégier la littérature de jeunesse ? Parce que celle-ci, désormais pleinement reconnue, a atteint aujourd’hui une certaine maturité et fait partie du fonds culturel commun. Elle présente également l’avantage d’offrir aux jeunes lecteurs des œuvres souvent de qualité qui répondent bien à la diversité de leurs intérêts ou de leurs niveaux de lecture sans pour autant renier les « classiques ». (CF/FESeC/1D/C/2005, p. 25)

⁹ Les instructions officielles seront désormais référencées ainsi : [Communauté] / [Réseau s’il s’agit d’un programme] / [Degré(s) : 1D-2D-3D] / [Section (CF) / Forme (VG)] / [Date de parution].

Nous y relevons l'usage du mot privilégier, ce qui donne à penser que l'enseignant doit établir son corpus en y incluant surtout (voire exclusivement) de la littérature de jeunesse. Ce que confirme la suite de l'extrait ci-dessus : dans les « objets à lire » de cette même fiche no 1 figure l'indication « récits fictionnels empruntés à la littérature de jeunesse (album, bande dessinée, nouvelle, conte, mythe, roman) » (CF/FESeC/1D/C/2005, p. 26). Une lecture stricte du programme nous amène à conclure que l'enseignant n'a pas le choix et que les supports de lecture doivent relever de la littérature de jeunesse. Signalons toutefois que, en ce qui concerne les textes poétiques – « textes poétiques (chanson, fable, poème, certains textes d'humour) » (CF/FESeC/1D/C/2005, p. 26) – il n'est pas fait mention de la littérature de jeunesse. Nous retrouvons une indication similaire dans le programme pour le premier degré différencié : « récits fictionnels de littérature de jeunesse » (CF/FESeC/1D/D/2008, p. 17).

Dans les programmes anciens et actuels des deuxième et troisième degrés, que ce soit pour la section de transition ou pour la section qualifiante, n'est repérable aucune indication quant à la littérature de jeunesse, exception faite d'une mention dans un ancien programme pour la section qualifiante : « La littérature de jeunesse peut encore offrir des ressources intéressantes » (CF/FESeC/2D-3D/SQ/TQ/2002, p. 58). Doit-on par là considérer que, dans ces différents contextes, la littérature pour adultes est à privilégier ou bien que le choix est laissé à la libre appréciation de l'enseignant ?

Le propos des programmes du réseau WBE diffère de celui des programmes de la FESeC. Le programme du premier degré commun se montre sensiblement plus flexible que son homologue du réseau libre, car on y trouve ceci : « On puisera parmi les œuvres de qualité de la littérature de jeunesse, sans pour autant négliger les auteurs (de préférence contemporains) plus classiques susceptibles de toucher les jeunes » (CF/WBE/1D/C/2000, p. 10). L'enseignant semble donc avoir davantage le choix pour constituer son corpus, mais il est étonnant que, si le programme précise bien que les œuvres sélectionnées doivent être « de qualité », il ne fournit pas aux enseignants de critères précis pour effectuer leur choix.

Dans l'ancien programme pour les deuxième et troisième degrés de transition, on peut lire ceci :

[...] s'il n'est pas exclu de poursuivre un certain temps la lecture d'œuvres et de documents destinés à la jeunesse, il est indispensable de s'habituer progressivement à lire des œuvres et documents contemporains ayant pour destinataire un public adulte, puis des textes issus du patrimoine culturel. (CF/WBE/2D-3D/ST/2000, p. 16)

Les nouveaux programmes des deuxième et troisième degrés du réseau WBE continuent à faire mention de la littérature de jeunesse. Dans celui de la section de transition, on trouve ces quelques lignes, qui s'apparentent assez aux propos du programme antérieur :

En termes de choix de lectures, le professeur ne s'interdira rien à priori. Aucune raison de jeter l'anathème sur la littérature de jeunesse. Certaines maisons d'édition développent dans ce créneau des collections ciblant les adolescents et proposent des œuvres de qualité. Cependant, dès la quatrième année, le professeur introduira des œuvres destinées à des lecteurs adultes en gardant toujours son public en point de mire de sa sélection. (CF/WBE/2D-3D/ST/2018, p. 69)

Pour le réseau WBE, le deuxième degré constituerait donc un moment de transition entre un corpus constitué majoritairement d'œuvres destinées à la jeunesse et un corpus comprenant de la littérature contemporaine pour adultes ainsi que des classiques de la littérature.

Le propos du nouveau programme de WBE pour la section qualifiante s'avère un peu différent, puisque la mention qui imposait, dans celui pour la section de transition, d'introduire dès la quatrième année des œuvres destinées à des adultes n'y figure pas et que les autorités institutionnelles insistent plutôt sur la liberté pédagogique de l'enseignant :

En termes de choix de lectures, le professeur ne s'interdira rien à priori. Aucune raison de jeter l'anathème sur la littérature de jeunesse. Certaines maisons d'édition développent dans ce créneau des collections ciblant les adolescents, qui proposent des œuvres de qualité dont le volume et la difficulté sont conciliables avec l'appétence et les compétences lectorales des élèves de l'enseignement qualifiant, tout en abordant des thématiques qui rencontrent leurs centres d'intérêt et sont susceptibles de contribuer à leur construction personnelle et sociale. Mais il n'y a aucune raison de se cantonner aux collections pour la jeunesse. C'est au professeur qu'il appartient d'optimiser la rencontre entre livre et lecteur, en gardant toujours son public en point de mire de sa propre lecture et de sa sélection. (CF/WBE/2D-3D/SQ/2015, p. 56)

Dans les deux cas cités ci-dessus, pourtant, nous nous interrogeons : pourquoi a-t-il semblé nécessaire aux auteurs de ces programmes de préciser qu'il ne faut pas « jeter l'anathème » sur la littérature de jeunesse ? S'agit-il d'un constat réalisé à l'écoute des enseignants, ou encore de la trace d'une ancienne résistance à l'encontre de la littérature de jeunesse ?

La synthèse de nos observations met donc en évidence une progression claire quant aux corpus préconisés dans les instructions officielles pour l'enseignement secondaire en CF : aux premiers degrés commun et différencié, la littérature de jeunesse est à prendre en compte de façon privilégiée voire, selon le réseau et l'analyse, de façon exclusive. Dans la suite du cursus scolaire, quelle que soit la section, elle reste une ressource à considérer même si les programmes (surtout ceux pour la section de transition) invitent à intégrer aux corpus, dès la quatrième voire la troisième année, des œuvres destinées aux adultes.

3.2. En Communauté flamande

Signalons d'abord que le prescrit légal pour la forme professionnelle en VG, contrairement à celui pour la section qualifiante en CF¹⁰, ne comporte que peu d'indications (voire aucune parfois) pour l'enseignement-apprentissage de la littérature ; il ne sera donc pas abordé ici. Les autres instructions officielles de la VG mentionnent la littérature de jeunesse – en néerlandais *jeugdliteratuur* – de deux façons différentes, l'une implicite et l'autre explicite.

Commençons par présenter la mention implicite, à partir des référentiels et des programmes. Dans les instructions officielles de la VG, toute tâche à effectuer par l'élève – que ce soit dans une posture de réception (lire et écouter) ou de production (écrire et parler) – se définit par trois critères (VG/2D/ASO/2012) :

- » le genre discursif (en réception : une publicité, un schéma, un texte fictionnel, etc. ; en production : des instructions, une invitation, un compte rendu, etc.) ;
- » le public (les élèves concernés, des personnes du même âge connues, des personnes du même âge inconnues, des adultes connus, un public inconnu) ;
- » le niveau de traitement (répéter ou retranscrire l'information reçue, restructurer l'information, évaluer l'information, etc.).

Précisons que le public est le destinataire visé par l'auteur du texte lu ou celui auquel l'élève adresse sa production. Ce qui nous intéresse ici est que le critère du public associé à la compétence de lecture et aux textes fictionnels semble renvoyer à la distinction entre la littérature de jeunesse et la littérature pour adultes, la littérature de jeunesse étant définie par son public (Nières-Chevrel, 2009, p. 19). Ainsi, au premier degré et au deuxième degré (forme générale, artistique ou technique), les élèves doivent lire des textes fictionnels destinés à des lecteurs de leur âge, donc – selon nous – des textes qui relèvent de la littérature de jeunesse. À partir du troisième degré, en revanche, ils doivent lire des textes fictionnels destinés à un public inconnu, qui relèveraient dès lors de la littérature pour adultes. Il semble donc y avoir là une rupture entre les deux premiers degrés et le troisième.

Présentons ensuite les mentions explicites de la littérature de jeunesse. Seuls quelques référentiels sont concernés. D'une part, l'ancien référentiel pour le premier degré b-stroom (remplacé par un nouveau en 2018), dont un des items est « obtenir du plaisir de lire par exemple grâce à la littérature de jeunesse » (VG/1D/B/2010 ; traduction personnelle¹¹). D'autre part, les référentiels pour le deuxième degré (forme générale,

10 Nous l'avons montré brièvement ci-dessus.

11 La phrase en néerlandais – « *verwerven leesplezier zoals bij jeugdliteratuur* » – s'avère difficile à traduire, surtout en ce qui concerne le *zoals bij*, littéralement « comme avec / auprès de / par ». Signifie-t-elle qu'il

artistique ou technique), où il est écrit que les élèves doivent pouvoir reconnaître les caractéristiques, entre autres, du *(jeugd)roman* (« roman pour la jeunesse »), de la *jeugdpoëzie* (« poésie pour la jeunesse ») et du *jeugdtheater* (« théâtre pour la jeunesse ») (VG/2D/ASO/2012). Signalons ici l'usage des parenthèses autour de *jeugd* accolé à *roman* : signifient-elles que l'enseignant a le choix et peut, quand il enseigne au deuxième degré, travailler sur des romans pour adolescents ainsi que sur des romans pour adultes ? Si tel est bien le cas, pourquoi dès lors ne pas étendre ce choix à la poésie et au théâtre ?

Tous les programmes du réseau GO ! reprennent l'articulation entre le critère du public et les textes fictionnels et mentionnent régulièrement la littérature de jeunesse aux premiers degrés a-stroom et b-stroom. Par exemple, on retrouve la phrase suivante : « Bien entendu, les élèves doivent lire de la littérature de jeunesse qui se rapporte à leur expérience, mais la lecture peut aussi créer l'expérience » (VG/GO!/1D/A/2010, p. 46 ; traduction personnelle).

Les programmes du réseau KOV se révèlent les plus précis sur la question de la littérature de jeunesse. Ainsi, l'ancien programme pour le premier degré a-stroom précise ceci : « Les élèves lisent et/ou écoutent (en classe ou autre) au moins deux romans pour la jeunesse et également une dizaine de poèmes et/ou d'autres textes littéraires ou extraits de texte par an [...] » (VG/KOV/1D/A/2010, p. 58 ; traduction personnelle). Mais, surtout, les programmes du réseau KOV – l'ancien programme pour le premier degré a-stroom et les programmes toujours actuels pour la suite du cursus scolaire – constituent une exception en établissant une progression plus fine que celle qui est présente ailleurs (entre autres, VG/KOV/1D/A/2010, p. 57) :

- » Premier degré : *kinder- en jeugdliteratuur* (« littérature d'enfance et de jeunesse ») ;
- » Deuxième degré : *jeugdliteratuur, adolescentenliteratuur, literatuur voor volwassenen* (« littérature de jeunesse, littérature pour adolescents, littérature pour adultes ») ;
- » Troisième degré : *adolescentenliteratuur, literatuur voor volwassenen* (« littérature pour adolescents, littérature pour adultes »).

La progression est donc bien plus spécifique, et surtout quelque peu différente : elle invite les enseignants d'une part à maintenir la littérature pour adolescents jusqu'au troisième degré – cette place réservée à la littérature pour adolescents rencontre une prescription de chercheurs néerlandophones (Bolscher *et al.*, 2004, p. 38) – et d'autre

s'agit d'utiliser la littérature de jeunesse comme outil pédagogique pour que les élèves éprouvent du plaisir lors de leur lecture ou bien de viser à ce que les élèves « obtiennent » le plaisir de lire qu'ils pourraient ressentir en lisant de la littérature de jeunesse ? Nous choisissons de traduire avec « par exemple grâce à », considérant que la littérature de jeunesse peut tout à fait être perçue par les instances officielles comme un moyen de réconcilier les élèves avec la lecture de textes littéraires.

part à travailler avec leurs élèves sur des textes relevant de la littérature pour adultes dès le deuxième degré. Cela semble contrevvenir aux prescriptions déjà mentionnées pour la VG, qui paraissent réserver la littérature pour adultes au troisième degré exclusivement. Néanmoins, précisons qu'à deux reprises, dans le programme pour le deuxième degré, on trouve l'adjectif *eenvoudige(r)* (« [plus] simple ») accolé à *boeken voor volwassenen* (« livres pour adultes ») (VG/KOV/2D/AKT/2012, p. 73) ou à *literatuur voor volwassenen* (« littérature pour adultes ») (VG/KOV/2D/AKT/2012, p. 74). On se trouve en tout cas face à une tripartition du corpus.

Dans les nouveaux programmes du réseau KOV pour les premiers degrés a-stroom et b-stroom, la mention de *jeugd literatuur* disparaît, mais celle de *jeugd theater* (« théâtre pour la jeunesse ») subsiste : « Via la fiction – livres, extraits littéraires, poésie, courts-métrages, (extraits de) films, théâtre pour la jeunesse... – [...] » et « Vous laissez les élèves faire connaissance avec différentes sortes de textes. Exemples : histoires, poésie, extraits littéraires, courts-métrages, bandes dessinées, théâtre pour la jeunesse » (VG/KOV/1D/A/2019, p. 12 et p. 18 ; traduction personnelle). Nous ne disposons malheureusement d'aucune explication.

Nous pouvons ici aussi souligner une progression pour les corpus préconisés dans les instructions officielles pour l'enseignement secondaire en VG. Si l'on se base uniquement sur l'articulation entre le critère du public et celui des textes fictionnels, faire lire des textes relevant de la littérature de jeunesse semble la seule possibilité aux deux premiers degrés, et la littérature pour adultes la seule possibilité au troisième degré. Par contre, lorsque l'on se réfère aux mentions de *jeugd literatuur*, *jeugd roman*, etc., on voit que la question du corpus prescrit au deuxième degré reste floue sauf dans les programmes du réseau KOV, qui proposent une progression extrêmement précise entre les trois degrés. Dans tous les cas, il paraît clair que la littérature de jeunesse – sous la forme du roman pour adolescents surtout – subsiste plus longtemps dans le cursus scolaire des élèves de la VG que dans celui des élèves de la CF, comme s'il s'agissait de proposer plus longtemps aux élèves des textes susceptibles de retenir leur intérêt, de rencontrer leurs préoccupations, etc.

4. DES OUTILS POUR SÉLECTIONNER DES TEXTES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE

4.1. Dans les manuels scolaires...

Si tous les manuels scolaires pour le cours de français langue première en CF proposent des textes relevant de la littérature de jeunesse ou de la littérature pour adultes à partir desquels un travail est réalisé (étude de la langue, questions de compréhension, etc.), deux collections proposent en plus des listes de textes supplémentaires (le plus souvent littéraires) pour les élèves désireux d'aller plus loin, sans qu'une activité spécifique leur soit liée. Il en va ainsi de la collection *Parcours & moi* (Érasme) qui propose après

chaque chapitre un « Coin lecture » et, une fois par manuel, après tous les chapitres, un « Coin lecture – Pour aller plus loin... ». Dans le manuel de première année, sauf rares exceptions, il s'agit toujours de textes publiés dans des collections de littérature de jeunesse (Gallimard Jeunesse, l'école des loisirs, Flammarion Jeunesse, etc.) (cf. illustration 1¹²).

Coin lecture



21 contes des origines de la Terre
De **Brigitte HELLER-ARFOILLÈRE**
À l'heure où la protection de la nature est devenue une priorité, ces contes nous ramènent aux origines... Au temps où les autres espèces étaient respectées par l'Homme, et la Terre préservée.
Flammarion Jeunesse (Castor poche) – 2009 – 199 p.

L'ogre au pull vert moutarde
De **Marion BRUNET**

Abdou et Yoan vivent dans un foyer pour enfants. Vous savez, les enfants dont personne ne veut... Quand ils découvrent que le nouveau veilleur de nuit est un OGRE, ils ripostent : pas question de se laisser croquer comme des cookies !
Sarbacane (Pépix) – 2014 – 160 p. – Grand format





Verte
De **Marie DESPLECHIN**
À onze ans, la petite Verte ne montre toujours aucun talent pour la sorcellerie. Sa mère, Ursule, est consternée. C'est si important pour une sorcière de transmettre le métier à sa fille. En dernier ressort, elle décide de confier Verte une journée par semaine à sa grand-mère, Anastabotte.
L'école des loisirs (Neuf) – 2012 – 178 p.

La rivière à l'envers, Tome 1 - Tomek
De **Jean-Claude MOURLEVAT**

Tomek tient la petite épicerie de son village. Un soir, Hannah, une jeune fille, entre dans sa boutique et lui demande s'il vend de « l'eau de la rivière Qjar », « l'eau qui empêche de mourir », lui dit-elle. Ainsi commence, pour le garçon, un immense voyage qui va le conduire à la forêt de l'Oubli, au village des Parfumeurs, sur l'île Inexistante...
Pocket Jeunesse – 2009 – 192 p.





Histoire du prince Pipo, de Pipo le cheval et de la princesse Popi
De **Pierre GRIPARI**
Accompagné de son fidèle cheval rouge, le prince Pipo part à la reconquête de son royaume. Mais leur route est parsemée d'embûches : ils devront passer au-dessus d'un énorme volcan, affronter le terrifiant dragon Tarabistrakoum. Réussiront-ils à sauver la princesse Popi ?
Grasset Jeunesse – 2012 – 216 p. – Grand format

Illustration 1 : De Cooman et al., 2016, p. 124.

Dans le manuel destiné aux classes de deuxième année, il en va de même, à quelques exceptions près, à peine plus nombreuses que dans celui de première (cf. illustration 2).

12 Toutes les illustrations sont reproduites avec l'aimable autorisation des éditeurs.

Coin lecture – Pour aller plus loin...



La dernière reine d'Ayiti
D'Élise FONTENAILLE

C'est l'histoire d'une île paradisiaque qui fut longtemps habitée par un peuple doux qui n'aimait pas la violence. En 1492, trois grands bateaux accostèrent sur ses plages, et en descendirent des êtres bizarres à la peau claire... Par la voix du neveu de la dernière reine des Tainos, Anacoana, Élise Fontenaille raconte le génocide du peuple des Tainos lors de l'arrivée de Christophe Colomb aux Antilles...

Rouergue (Doado) – 2016 – 99 p. – Grand format

La double vie de Cassiel Roadnight
De Jenny VALENTINE

Chap n'a pas cherché à se faire passer pour un autre, il a simplement laissé faire... Dans ce foyer d'urgence pour jeunes paumés où il refusait obstinément de donner son nom, les gens du centre sont venus le voir avec une photo, celle d'un ado porté disparu qui lui ressemblait comme deux gouttes d'eau. Chap a fini par dire ce que les autres attendaient, que c'était bien lui Cassiel Roadnight ! Et puis tout s'est enchaîné, la sœur de Cassiel est venue le chercher pour le ramener chez lui, dans sa maison, où l'attendaient sa mère et son grand frère. (...)

L'école des loisirs (Médium) – 2015 – 331 p.



Cœurs brisés, têtes coupées
De Robyn SCHNEIDER

Ezra Faulkner, 17 ans, sportif, beau, brillant, appartient à la clique branchée du lycée d'Eastwood High, en Californie. Mais, un soir d'été, un drame survient et sa vie bascule. Son année de terminale ne se passera pas comme prévu, Ezra ne sera plus le roi de la promo qu'on attendait... Brisé, il déjeune désormais à la table des losers. Parmi eux, il y a une nouvelle, excentrique et fascinante : Cassidy Thorpe...

Gallimard Jeunesse (Pôle fiction) – 2013 – 304 p.

Frères de sang
De Mikael OLLIVIER

Dîner tranquille chez les Lemeunier. On sonne à la porte et tout bascule : Brice, le fils aîné, est arrêté par la police, soupçonné d'avoir commis cinq meurtres. Rapidement, les preuves et les mobiles s'accroissent. Pourtant, contre l'avis de tous, Martin reste convaincu de l'innocence de son frère. Armé de cette seule conviction, l'adolescent se lance dans une terrifiante enquête qui va lui révéler d'incroyables secrets. Au péril de sa vie, Martin avance, sans faiblir, prêt à tout pour sauver Brice...

Thierry Magnier – 2006 – 142 p.



Illustration 2 : Georges, Geuquet, Lejeune et Samain, 2017, p. 124.

Sans surprise si l'on se réfère au prescrit légal de la CF, le manuel pour la troisième année introduit dans le « Coin lecture » des œuvres relevant de la littérature pour adultes, tout en continuant à parts égales à proposer de la littérature de jeunesse (cf. illustration 3).

Coin lecture



Des fleurs pour Algernon
De **Daniel KEYES**
Algernon est une souris dont le traitement du prof. Nemur et du D^r Strauss vient de décupler l'intelligence. Enhardis par cette réussite, les savants tentent, avec l'assistance de la psychologue Alice Kinnlan, d'appliquer leur découverte à Charlie Gordon, un simple d'esprit. C'est bientôt l'extraordinaire éveil de l'intelligence pour le jeune homme. Il découvre un monde dont il avait toujours été exclu, et l'amour qui naît entre Alice et lui achève de le métamorphoser. Mais un jour, les facultés supérieures d'Algernon commencent à décliner...
J'ai lu – 2012 – 542 p.



Jenna Fox, pour toujours
De **Mary E. PEARSON**
Jenna est amnésique après un an passé dans le coma. Surprotégée par ses parents, elle réapprend à être celle qu'elle a toujours été. Pourtant, très vite, Jenna comprend qu'elle a bien plus à se remémorer que les vidéos de son enfance qu'on l'oblige à regarder. Et avec les souvenirs apparaissent des questions auxquelles personne ne répond...
Gallimard Jeunesse (Pôle fiction) – 2011 – 352 p.



Autre-Monde, Tome 1 : L'Alliance des Trois
De **Maxime CHATTAM**
Personne ne l'a vue venir. La Grande Tempête : un ouragan de vent et de neige qui plonge le pays dans l'obscurité et l'effroi. D'étranges éclairs bleus rampent le long des immeubles, à la recherche de leurs proies, qu'ils tuent ou transforment... Après leur passage, Matt et Tobias se retrouvent sur une Terre ravagée, différente. Désormais seuls, ils vont devoir s'organiser. Pour comprendre. Pour survivre... à cet Autre-Monde.
Le Livre de Poche – 2012 – 451 p.



Terrienne
De **Jean-Claude MOURLEVAT**
Tout commence sur une route de campagne... Après avoir reçu un message de sa sœur, disparue depuis un an, Anne se lance à sa recherche et passe de l'autre côté. Elle se retrouve dans un monde parallèle, un ailleurs dépourvu d'humanité, mais où elle rencontrera cependant des alliés inoubliables.
Gallimard Jeunesse (Pôle fiction) – 2011 – 406 p.



Les Puissants, Tome 1 : Esclaves
De **Vic JAMES**
Dans une Angleterre alternative, chacun doit donner 10 ans de sa vie en esclavage. Seuls quelques privilégiés, les Égaux, riches aristocrates aux pouvoirs surnaturels, restent libres et gouvernent le pays. Abi, 18 ans, et son frère Luke, 16 ans, voient leur destin bouleversé quand leurs parents décident de partir accomplir leurs jours d'esclavage. Abi devient domestique au service de la puissante famille Jardine. (...) Luke, quant à lui, a été exilé dans la ville industrielle de Millmoor. Dans un environnement brutal et pollué, il s'épuise à la tâche. Il découvre alors qu'il existe un pouvoir bien plus grand que la magie : la rébellion.
Nathan – 2017 – 440 p. – Grand format

Illustration 3 : De Cooman, Georges, Klinkenberg, Parisse et Samain, 2018, p. 32.


Le « Coin lecture – Pour aller plus loin... » ne comporte, lui, que des œuvres de littérature de jeunesse. Par ailleurs, notons que les volumes deux et trois de cette collection *Parcours & moi* comportent la mention suivante : « La sélection des ouvrages des rubriques "Coin lecture" a été effectuée grâce aux conseils et aux recherches des libraires de "La Parenthèse" à Liège » (Georges *et al.*, 2017, p. 2 ; De Cooman *et al.*, 2018, p. 2).


La collection *Tangram* (Plantyn) propose quant à elle, sur la page de garde de chaque chapitre en première année et en troisième année, une rubrique « Pour aller plus loin en lecture ». Cette rubrique devient « Pour aller plus loin » en deuxième année et étend à cette occasion ses suggestions à des films, des jeux, etc. En première année, il s'agit (à quelques exceptions près) de textes publiés dans des collections pour la jeunesse (cf. illustration 4).

CHAPITRE 3

EN AVANT LES HISTOIRES !

« LIRE, C'EST VOYAGER ; VOYAGER, C'EST LIRE. »
Victor Hugo (écrivain français, 1802-1885), *Choses vues*, 1867.





OBJECTIF DU CHAPITRE

Développer ses goûts de lecteur à travers la rencontre de différents genres littéraires et la création d'une mini-bibliothèque de classe.

CONTENU

Les genres (littéraires)

- CA** Retrouver des éléments dans une bande-annonce
- CA** Interviews
- CL** Texte informatif sur les genres littéraires
- CL** Repérer des éléments visuels sur une couverture
- EE** Texte argumentatif (guidé)

ORTHO Homophones : son, sont

»» TÂCHE FINALE ««

PRÉSENTER ORALEMENT UN GENRE LITTÉRAIRE ET CRÉER UNE MINI-BIBLIOTHÈQUE DE CLASSE.

POUR ALLER PLUS LOIN EN LECTURE

ROMAN POLICIER DOWD Siobhan, *L'étonnante disparition de mon cousin Salim*, Gallimard Jeunesse, 2012.

ROMANS "RÉALISTES" PARR Maria, *Cascades et gaufres à gogo*, Thierry Magnier, 2012.

ROMAN D'AVENTURES MORPURGO Michaël, *Le Royaume de Kensuké*, Gallimard, « Folio Junior », 2000.

ROMANS FANTASTIQUES BOTTERO Pierre, *Le chant du troll*, Rageot, 2010.

Illustration 4 : Fosset, Lejeune et Simon, 2017, p. 51.

En deuxième année, quand il s'agit de lectures (et non de films, de jeux, etc.), ce ne sont pas systématiquement des textes relevant de la littérature de jeunesse. En troisième année, enfin, et à l'instar de ce qui se faisait dans la collection *Parcours & moi*, nous retrouvons un mélange de littérature de jeunesse et de littérature pour adultes (cf. illustration 5).

CHAPITRE 7

AU SECOURS ! POLICE !

« C'EST EN FAISANT SEMBLANT D'ÊTRE ÉCRIVAIN QU'ON LE DEVIENT VRAIMENT. »
J.M.G. Le Clézio

OBJECTIF DU CHAPITRE
Découvrir le récit policier en éveillant son regard critique sur la société

CONTENU

- UAA 0 Justifier et expliciter des démarches
- UAA 1 Rechercher l'information
- UAA 2 Synthétiser un ensemble de textes
- UAA 5 S'inscrire dans une œuvre culturelle
- CL Lire des extraits d'*Évangile pour un gueux* et divers textes informatifs
- EE Écrire un récit policier
- CA Écouter la chanson « Un homme debout »

Outils de la langue

- VOC Employer des synonymes
- GRAM Exprimer la cause, la conséquence et le but

POUR ALLER PLUS LOIN EN LECTURE

Roman
RUNE Michaels, *Génésis Alpha*, éd. Milan Macadam, 2008
MOLLA Jean, *Coupable idéal*, éd. Rageot, 2004
GRANGÉ Jean-Christophe, *Les Fivrières pourpres*, éd. Le Livre de Poche, 2001

Série TV à exploiter
Sherlock (BBC One)

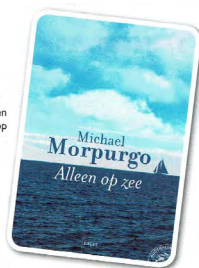
Bande dessinée
Cassio, éd. Dupuis
Le Sang de la vigne, éd. Glénat
IRS, éd. La Lombard

»» TÂCHE FINALE ««
ÉCRIRE UNE NOUVELLE POLICIÈRE AYANT POUR CADRE UN ÉVÈNEMENT SOCIÉTAL.

Illustration 5: Centi, Rassalle et Sacré, 2018, p. 225.

Les manuels de la VG pour le cours de néerlandais langue première fonctionnent un peu différemment, comme nous allons le voir. Dans la collection Ned anders (Averbode – Érasme), on retrouve pour chaque chapitre une rubrique avec pour titre *Leesidee* (« Idée de lecture »), qui propose aux élèves les données essentielles relatives à, souvent, un roman pour adolescents, avec un résumé et pour seule activité des étoiles à colorier si l'élève souhaite indiquer son avis (cf. illustration 6).

Titel: Alleen op zee
Auteur: Michael Morpurgo
Uitgeverij: Facet/Clavis
Inhoud: De zesjarige Arthur wordt net als zo veel Engelse weeskinderen na de Tweede Wereldoorlog op een boot naar Australië gezet. Daar moet hij als slaaf op een boerderij werken.
Jouw score: ☆☆☆☆☆



Titel: Hoe ik het kopbeest versloeg – 23 manieren om niet onzichtbaar te zijn
Auteur: Mieke Versyp (auteur)
 Trui Chielens (illustrator)
Uitgeverij: Lannoo
Inhoud: Het pubermeisje Talula vertelt over haar alledaagse en minder alledaagse beslommingen als deel van een bijzonder groot gezin. Ze groeit op bij een labelle moeder en zussen en broers van verschillende vaders.
Jouw score: ☆☆☆☆☆

Titel: Mooier dan de vlek
Auteur: Karla Stoefs
Uitgeverij: Davidsfonds/Infodok
Inhoud: Samen met Min, oom en een wonderlijke muzikdoot leeft Yasmine op de zolderverdieping van een oud herenhuis. Op school heeft ze het zwaar. Haar klagenoten zien enkel een meisje met een lelijke vlek. Nacht na nacht danst Yasmine de pijn weg. Tot op de dag dat ze Samuel leert kennen. Tegen hem is geen enkele dans opgewassen...
Jouw score: ☆☆☆☆☆



Illustration 6 : Avgoustakis et al., 2017, chap. 2, p. 41.

Cette rubrique se retrouve telle quelle jusqu'en quatrième année (le manuel n'existe pas pour le troisième degré), et il s'agit principalement de romans pour adolescents, même si des romans pour adultes sont régulièrement proposés.

La collection *Impact Nederlands* (Plantyn) propose dans ses volumes pour le premier degré, à la fin de chaque chapitre, une rubrique intitulée *De Leesclub* (« Le Club de lecture ») (cf. illustration 7).

GRIESELSTATE
ANTHONY HOROWITZ
Een prachtig boek, vol spanning en avontuur. In het begin is het nog een mysterie en het einde is heel onverwacht. Ik zou het zeker aanraden aan iedereen die houdt van spanning, avontuur en mysterie.
Spanningslevel: ☆☆☆☆
Jordy, op Boekenzoeker.org
Wanneer David niet langer welkom is op zijn school, sturen zijn niet zo sympathieke ouders hem op internaat naar Grieselstate. Met de nieuwe school is duidelijk iets vreemds aan de hand. *Grieselstate* is gruwelijk, spannend en sleept je helemaal mee. Pijlnet volgen de bizarre gebeurtenissen elkaar op.

I ♥ Liv
MARLIES SLEGERS
Maar ik dwaal enorm af. Dat doet mijn puberbrein nu geregeld. Zit ik biologiehuiswerk te maken, dan denk ik aan brownies bakken.
Klaar voor de WOW-factor?
Girlpowerniveau: ☆☆☆☆
Liv zit pas op de middelbare school en houdt een dagboek bij. Ze schrijft over wat ze op school en thuis allemaal meemaakt. Haar moeder huilt vaak en voelt zich ziek. Haar vader is – al jaren – op zoek naar zichzelf en de zin van het leven. En dan die school ... Hoe sla je je daar doorheen als je niet het juiste imago hebt?

ZOALS HET GEBEURD IS
Herman van de Wijdeven
Spanningslevel: ☆☆☆☆
Maar wat is er in hemelsnaam gebeurd?
Bent en Joeri zijn de allerbeste vrienden. Bent durft op zijn eenje misschien niet zo veel, maar met de stoere Joeri in de buurt kan hij des te meer. Zo hebben ze de hele zomer lang elkaar uitgedaagd en de ene waaghazerij na de andere uitgehaald. Maar nu is de vakantie voorbij en zit Finn ineens bij hen in de klas. Bent kan slechts machteloos bakslaan hoe hij z'n boezemvriend kwijtspeelt. De rivaliteit tussen de drie jongens loopt hoog op. Als Joeri het grootste geheim van Bent verkijpt, daagt Bent Joeri nog een laatste keer uit. Met verregaande gevolgen.

Illustration 7: Jossels et al., 2018, p. 35.

Cette rubrique devient *Het laatste woord* (« Le dernier mot ») au deuxième degré puis *Mag het wat meer zijn?* (littéralement, « Peut-il y en avoir plus ? ») au troisième degré. On peut y retrouver un résumé apéritif, un avis de lecteur, un court extrait, le niveau de difficulté, le « dernier mot », parfois une combinaison de plusieurs de ces éléments. Si les romans pour adultes sont quasiment absents des propositions pour le premier degré (comme on s'y attend au vu du prescrit légal), ils sont fréquents dans celles du deuxième degré et la littérature de jeunesse a pratiquement disparu dans les volumes pour le troisième degré.

Enfin, la collection *Netwerk TaalCentraal* (Van In) émaille le volume de première année de Leestips (« Conseils de lecture ») : seule la couverture du livre est proposée, en avant-gout pour donner à l'élève l'envie de lire le texte (cf. illustration 8).



Illustration 8 : Wuyts et al., 2015, p. 54.

Par ailleurs, à la fin de l'ouvrage, on trouve des *Literatuurtips* (« Conseils littéraires ») : il s'agit des références de tous les textes littéraires travaillés dans le manuel. Encore une fois, sauf exception, il s'agit de textes publiés dans des collections de littérature de jeunesse.

En conclusion, il faut préciser que les suggestions dans les manuels scolaires de la CF et de la VG, quelle que soit leur forme, possèdent en réalité un double destinataire :

d'une part, les enseignants qui achètent et utilisent les manuels et qui y trouvent donc des idées de textes à faire lire, et d'autre part les élèves qui, s'ils possèdent ces manuels scolaires, peuvent y trouver des invitations à aller lire d'autres textes en dehors de ceux travaillés en classe.

4.2. ... et ailleurs

Précisons d'emblée qu'il ne s'agira pas ici d'une recension exhaustive : rappelons qu'il existe par exemple de nombreux prix littéraires en littérature de jeunesse (prix Farniente, prix Première Victor, etc.), qui aident eux aussi les enseignants à sélectionner des œuvres.

Le Ministère de la Communauté française propose à ses enseignants (mais aussi à toute personne intéressée, évidemment) un site internet entièrement consacré à la littérature de jeunesse (http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/index.php?id=lij_accueil). Le site propose des critiques de textes pour la jeunesse et l'enseignant peut y trouver des sélections de diverses natures : d'une part, des sélections d'œuvres « incontournables » de la littérature de jeunesse (ces sélections souvent renouvelées regroupent des œuvres sur une période de deux-trois ans), d'autre part des sélections thématiques (l'humour, les migrations, la citoyenneté, etc.) et enfin des sélections générales, notamment *Une entrée en littérature* (2006) et *150 livres qui donnent envie d'en lire d'autres* (2011).

En ce qui concerne la VG, certaines maisons d'édition – dont l'offre est surtout constituée de manuels scolaires – proposent aux enseignants des groupes de (souvent cinq) textes relevant de la littérature de jeunesse et renouvelés chaque année scolaire. Il en va ainsi des *Lijsters* de Plantyn (<https://www.plantyn.com/web/nl/secundair-onderwijs/nederlands/lijsters>) ou des *Boektoppers* de Van In (<https://boektoppers.be/nl/secundair-onderwijs>), relevés par Nicolaas et Vanhooren (2008, p. 16) et par Vanhooren et Mottart (2009, p. 12).

Signalons enfin un site internet à l'usage répandu en VG et qui est suggéré dans un grand nombre de programmes pour le secondaire : <https://www.boekenzoeker.be>. L'enseignant – ou, bien entendu, l'élève – peut y chercher des ouvrages en fonction de plusieurs critères : l'âge, le genre littéraire (romans, recueils de nouvelles, recueils de poèmes, etc.), le thème, l'épaisseur, etc. Outre un résumé apéritif, on peut trouver sur ce site des extraits, des lectures à voix haute, des avis de lecteurs, etc. L'internaute peut aussi donner son avis et reçoit des suggestions de lecture en fonction du livre dont il consulte la page.

5. CONCLUSION

Nous l'avons montré, de nombreux outils – de forme et de fonction quelque peu différentes d'une communauté à l'autre – existent, à destination des enseignants ou de leurs élèves, pour aider chacun à opérer des choix dans la production actuelle – abondante – du champ de la littérature de jeunesse. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, la littérature de jeunesse possède depuis longtemps et surtout conserve une place importante dans les instructions officielles pour le secondaire en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique. Cependant, selon la communauté, elle fait partie plus ou moins longtemps du corpus prescrit, chaque instance officielle définissant le moment exact où la littérature pour adultes peut intervenir et celui où la littérature de jeunesse n'est plus vraiment nécessaire.

Le constat que nous établissons par rapport à une présence de la littérature de jeunesse plus tardive dans le corpus prescrit en Communauté flamande vient s'ajouter à d'autres constats posés quant à d'autres critères d'analyse dans le cadre de notre recherche. Il semblerait en effet que la Communauté flamande, dans ses instructions officielles, accorde une place plus importante à la formation du sujet lecteur (nous renvoyons ici à Rouxel et Langlade, 2004) et se dirige vers ce que Nicolaas et Vanhooren (2008, p. 40) nomment un *lezersgericht literatuuronderwijs*, un « enseignement de la littérature orienté vers le lecteur » ; le fait que soient prescrits plus longtemps des textes davantage susceptibles de rencontrer les préoccupations et les attentes des lecteurs adolescents nous paraît corroborer ce résultat. Nicolaas et Vanhooren opposent le *lezersgericht literatuuronderwijs* à un *cultuurgericht literatuuronderwijs*, un « enseignement de la littérature orienté vers la culture¹³ » (p. 11) : l'injonction que nous avons relevée dans les instructions officielles de la Communauté française d'introduire dès que possible de la littérature pour adultes et des textes appartenant au patrimoine littéraire nous semble renvoyer à cette orientation de l'enseignement-apprentissage de la littérature. Ces constats restent bien évidemment à confirmer et probablement à nuancer grâce aux suites de notre recherche, qui nous conduiront à nous pencher également sur les pratiques effectives des enseignants.

13 On retrouve d'ailleurs la distinction entre ces deux paradigmes chez Bolscher et al. (2004, p. 168-169) ainsi que chez Vanhooren et Mottart (2009, p. 6).

BIBLIOGRAPHIE

- Avgoustakis, S., Bracke, J., Kemps, A., Mennes, B., Tiesters, P., Van Eyck, E. et Wachters, A. (2017). *Ned anders 1*. Averbode – Érasme.
- Beaude, P.-M., Petitjean, A. et Privat, J.-M. (dir.). (1996). *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Université de Metz.
- Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H. et van der Kist, S. (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. NBD Bibliën.
- Cantin, A. (2002). Enfance et jeunesse. Dans P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire* (p. 227-228). Presses Universitaires de France.
- Canvat, K. (1999). Apprentissage de la lecture et enseignement de la littérature. Enjeux, finalités, articulations. Dans P. Demougin et J.-F. Massol (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école* (p. 15-28). CRDP de l'académie de Grenoble.
- Centi, V., Rassalle, C. et Sacré, S. (2018). *Tangram 3*. Plantyn.
- Connan-Pintado, C. et Schneider, A. (2020). Littératures de jeunesse. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 152-154). Honoré Champion.
- De Cooman, G., Evrard, C., Geuquet, S., Lejeune, V., Nuellens, C. et Samain, S. (2016). Parcours & moi. 1^{re} secondaire. *Recueil de documents*. Érasme.
- De Cooman, G., Georges, O., Klinkenberg, S., Parisse, I. et Samain, S. (2018). *Parcours & moi. 3^e secondaire*. Recueil de documents. Averbode – Érasme.
- De With, J. (2005). *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers? Een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman*. Stichting Lezen.
- De Witte, K. et Hindriks, J. (2017). Introduction générale. Chances de réussite et égalité des chances. Dans K. De Witte et J. Hindriks (dir.), *L'école de la réussite* (p. 9-28). Skribis.
- Delbrassine, D. (2007). *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*. Presses Universitaires de Namur.
- Delbrassine, D. (2019). L'hybridation des genres dans la littérature pour la jeunesse : au service d'une préoccupation didactique ? Dans M. Jacquin, G. Simons et D. Delbrassine (dir.), *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (p. 89-103). Peter Lang.
- Delbrassine, D. (2020). *Littérature pour la jeunesse* [notes de cours]. Université de Liège.
- Dufays, J.-L. (2010). Discontinuités dans l'enseignement de la littérature en Belgique francophone. *Le français aujourd'hui*, 168, 33-42.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Les indicateurs de l'enseignement. 2019*.

Fosset, P., Lejeune, L. et Simon, C. (2017). *Tangram 1*. Plantyn.

Georges, O., Geuquet, S., Lejeune, V. et Samain, S. (2017). *Parcours & moi. 2^e secondaire. Recueil de documents*. Averbode – Érasme.

Jossels, D. (dir.), De Bock, T., De Laat, S., Kegels, J., Schaumont, S., Vandorpe, M. et Veciana, L. (2018). *Impact Nederlands 1*. Leerwerkboek. Plantyn.

Nicolaas, M. et Vanhooren, S. (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Nederlandse Taalunie.

Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Didier Jeunesse.

Poslaniec, C. (2008). *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*. Gallimard / Bibliothèque nationale de France.

Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.

Simard, C. (1996). Le choix des textes littéraires. Une question idéologique. *Québec français*, 100, 44-47.

Vanhooren, S. et Mottart, A. (2009). De literaire vorming van nabij bekeken. Een vergelijking tussen de retoriek over het literatuuronderwijs in Vlaanderen en Nederland. *Vonk*, 38 (3), 3-21.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2018). *Vlaams Onderwijs in cijfers*. 2017-2018.

Wuyts, R. (dir.), Bastiaenssen, N., Bergen, L., Coorens, E., Eggermont, N. et Wyffels, P. (2015). *Netwerk TaalCentraal 1*. Leerwerkboek. Van In.

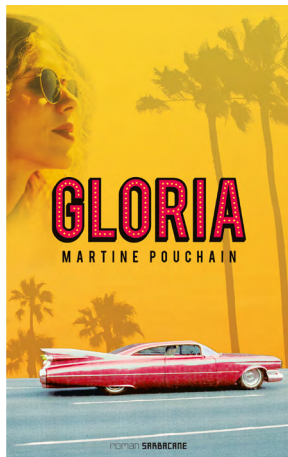
Gloria

Martine Pouchain. Éditions Sarbacane, 2017.

■ Par *Déborah Danblon*

Jeune fille aux États-Unis, quand elle était encore au lycée, Gloria s'est amourachée de son professeur de théâtre et s'est retrouvée enceinte. Elle a « arrangé » les choses en permettant à une femme stérile de déclarer l'enfant comme son propre fils. De toute façon, elle sentait bien qu'elle était trop jeune pour devenir mère, toute à ses espoirs d'avenir et de succès, persuadée qu'Hollywood n'attendait qu'elle. Hélas, pour elle, comme pour tant d'autres, entre les rêves et la réalité, le fossé fut implacable. Et quand, à 25 ans, sa carrière toujours à l'arrêt, elle apprend qu'elle ne pourra plus avoir d'enfant, son impulsivité ne fait qu'un tour, elle saute dans sa voiture, va chercher le gamin là où elle l'avait laissé et part avec lui sur les routes, avec une seule idée en tête, se faire aimer de lui. Une fameuse gageure, dans la mesure où le fiston déborde de la jugeotte et du raisonnement qui manquent cruellement à sa mère biologique. Et voilà le tandem en partance, cahin-caha, vers des aventures dont l'un se passerait bien et qui dépassent de très loin l'autre et son cœur d'artichaut.

Grâce à son écriture et sa formidable capacité à camper des personnages attachants, au point d'en être bouleversants dans certaines scènes, Martine Pouchain transforme la situation – déjà souvent vue – du duo mal assorti sur la route, en un immense moment de tendresse, qui nous prend au cœur et ne nous lâche plus, même une fois le roman refermé. Elle nous sert un récit doux et bienveillant, dont l'intérêt repose certes sur la rencontre de deux êtres mais aussi sur le chemin intérieur qu'ils font chacun en retrouvant l'autre. Les ressorts dramatiques ne sont pas un instant dans l'inquiétude qu'on pourrait ressentir pour l'enfant mais plutôt dans la crainte qu'ils ne se croisent pas. Une histoire forte et belle, où chacun découvrira, espérons-le, sa juste place.

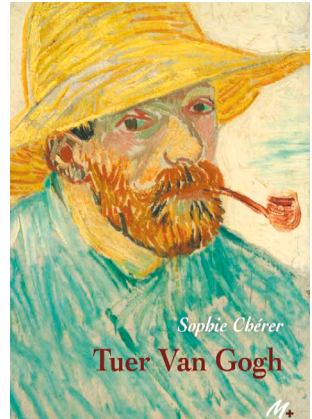


Tuer Van Gogh

Sophie Cherer. L'école des loisirs, 2019.

■ Par Déborah Danblon

Mai 1890, Vincent Van Gogh ne le sait pas encore mais il est à la fin de sa vie. Il s'est installé quelques temps à Auvers-sur-Oise, dans une pension de famille, et il peint de toutes les forces de sa passion. Quand il ne travaille pas, il profite de l'environnement et de la douceur de vivre. Il sympathise avec deux frères, de passage dans la région. Gaston et René Secrétan sont différents comme on peut l'être. L'ainé est doux, rêveur et l'artiste timide en lui cherche la compagnie du peintre qu'il admire et qui le rassure. René, le cadet, n'aime rien tant que les westerns, se prend pour Buffalo Bill, ne perd pas une occasion de chercher la bagarre et tire sur presque tout ce qui bouge plus vite qu'il ne réfléchit. Pendant quelques semaines, ce petit monde va cohabiter en bonne entente jusqu'au jour où... On sait tous comment l'existence de Vincent Van Gogh s'est achevée. A moins que, ce roman n'en change l'éclairage...



Sophie Cherer nous raconte les derniers jours de Van Gogh comme si nous y étions. De sa plume précise et imagée, elle dépeint les choses à la façon d'un tableau connu mais vu sous un angle dont on n'a pas l'habitude. Bien sûr, elle a fait sienne l'histoire – en se basant sur des thèses qu'elle partage en fin d'ouvrage – et une bonne partie du roman repose sur le fait de savoir où la réalité s'arrête et où commence la fiction. Cela dit, tout captivant que cela soit, là n'est pas le seul intérêt : au-delà de la remise en question du suicide, le récit repose aussi sur la découverte de l'intimité d'un génie au travail. Côtayer l'artiste dans les menus détails de son quotidien est tout à la fois captivant et extrêmement touchant.

L'immortelle

Ricard Ruiz Garzón. Alice jeunesse, 2019.

Traduit de l'espagnol par Anne Cohen Beucher.

■ Par Deborah Danblon

Judit n'a qu'une idée en tête, passer et surtout réussir un grand concours de dessin. Il faut qu'elle l'obtienne si elle veut entrer dans l'école de ses rêves. Alors, elle s'exerce sans relâche. Pour qu'elle pratique sa technique, et pour varier les sujets, son grand-père l'emmène au parc où elle s'entraîne à croquer les joueurs d'échecs. Et, qui l'eût cru, elle qui ne jurait que par les crayons et les pincesaux se découvre une nouvelle passion. Le jeu lui-même. Passion attisée par son aïeul qui s'en réjouit secrètement et par Maître Aliyat, un vieux joueur iranien, aussi génial que sans papiers. Concentrée sur la partie qu'elle décide de jouer presque malgré elle et sous l'œil d'un étrange narrateur, il va falloir un temps à la jeune fille pour comprendre qu'autour d'eux, un jeu d'une tout autre ampleur est en train de se tisser.

En voilà un hommage multiple et enthousiasmant au monde des échecs. La partie ne se joue pas que dans l'histoire, elle se développe aussi au fil des pages par le biais d'une construction subtile et implacable que les amateurs apprécieront. Mais il n'est pas besoin de maîtriser les échecs pour apprécier le livre parce que l'auteur ne s'arrête pas là, au point presque de dire que les pions et leur histoire ne sont qu'un prétexte pour aborder des choses essentielles. Car, dans son roman, Ricard Ruiz Garzón touche à bien des sujets cuisants, comme les secrets de famille, le sort des réfugiés, les inégalités sociales ou encore les choix de vie et le droit d'être soi. Et il le fait avec finesse, malice sans oublier de divertir le lecteur. Une fameuse quadrature qu'il relève avec brio. Et qui plus est, on découvre au fil des pages quantité d'anecdotes sur le noble art tout en étant parfaitement tenu en haleine jusqu'au dénouement. Du grand art. Avec, en conclusion, une morale essentielle s'il en est (et sans rien vous divulguer, bien sûr) : Judit découvrira que parfois, c'est en acceptant de perdre qu'on peut gagner.



L'argent

Marie Desplechin, Emmanuelle Houdart.
Éditions Thierry Magnier, 2013.

■ Par Marine André

Atypique! Voici le premier mot qui vient à l'esprit à la lecture de cet album. Atypique par le public auquel il s'adresse, les adolescents. Atypique par son format imposant et ses illustrations à la fois fascinantes et effrayantes. Atypique par son thème déconcertant : l'argent.

Bientôt aura lieu le mariage de Virginie et Ernesto, l'occasion pour Sylvia, la mère de la mariée, de réunir l'ensemble de la famille : parents, oncles, tante, cousins.

Commence alors une série de commentaires sur cette union. Les portraits des invités s'enchaînent sous la forme de monologues qui se répondent et se mettent en perspective. Chacun a un rapport particulier à l'argent. Si Edward, le grand patron capitaliste, ne cache pas son amour pour celui-ci et est prêt à tout pour le gagner, il se considère aussi généreux car il permet aux populations des pays pauvres de travailler. Sa sœur, Bonnie, se considère différente de son abominable frère car elle vole aux riches pour donner aux pauvres mais celle-ci joue avec la légalité, contrairement à son frère...

À la fois stéréotypés et singuliers, ces portraits décrivent la complexité du monde et les rapports de forces qui s'y jouent : nous ne vivons pas dans un monde binaire, manichéen, fait de méchants et de gentils. Face à ces conceptions si différentes de l'argent, mais surtout de la vie, ce livre nous pousse à réfléchir à notre propre rapport à l'argent et nous renvoie à certains dilemmes moraux qui jalonnent notre existence : est-il préférable de gagner de l'argent légalement au détriment des plus pauvres ou d'être dans l'illégalité en le volant aux riches pour le donner aux pauvres ? Est-il plus juste de donner la même chose à tout le monde ou de donner plus à ceux qui en ont besoin ? Doit-on imposer notre mode de vie à d'autres sous prétexte qu'il semble mieux fonctionner ou laisser les autres vivre comme bon leur semble ? Autant de questions qui invitent à apporter notre propre réponse...



À PARAÎTRE (AVRIL 2021)

CARACTÈRES 63 : EXPLOITATION DES ALBUMS SANS TEXTE

Dans les albums contemporains, « l'importance de l'image au regard de la narration devient si déterminante que certains ouvrages pour la jeunesse se composent exclusivement d'images sans texte et fonctionnent narrativement de manière efficace » (Prince, 2010 : 170). Pour qualifier ce phénomène, l'auteure parle d'« hypericonicité » (*Ibidem*). Citons quelques exemples d'albums illustrant cette singularité artistique : *La porte* (2008) de Michel Van Zeveren, *Le code de la route* (2010) et *Quand j'étais petit* (1997) de Mario Ramos, *Trois chats* (1990, 2015) d'Anne Brouillard, *Loup noir* (2004) d'Antoine Guillopé... Pour autant, « l'absence de texte n'implique pas l'absence de discours. Bien au contraire, nombre de ces ouvrages sont conçus dans une perspective pédagogique et sollicitent une énonciation. Les albums sans texte appellent une mise en mots de l'image proposée » (Van der Linden, 2006 : 49).

À quels usages et/ou à quelles fins didactiques ces albums aux qualités artistiques étonnantes peuvent-ils se prêter ? C'est à ces questions qu'un prochain numéro de la revue *Caractères* tentera de répondre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse*. Paris : A. Colin.

Van der linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

SOUTENIR L'ABLF

En soutenant l'ABLF, vous contribuez au développement des compétences d'une communauté d'enseignants et d'autres professionnels soucieuse d'améliorer les pratiques de littératie en Fédération Wallonie-Bruxelles et dans le monde francophone. L'ABLF a pour but, par l'échange d'informations, de pratiques, d'expériences et d'analyses, de promouvoir la littératie sous toutes ses formes, à l'intérieur et à l'extérieur des écoles.

Informations : www.ablf.be/association/adhesion