POSTFACE

Sylviane AHR

Une postface peut certes prendre des orientations diverses, mais elle se doit en premier lieu de mettre en exergue les points saillants qui ont surgi lors de la lecture de l'ouvrage, afin d'éclairer l'ensemble du propos de manière autre puisqu'elle est rédigée par une personne qui n'a pas collaboré au projet. Or, comme la recherche Gary le montre avec pertinence, la lecture de quelque texte que ce soit est nécessairement orientée non seulement par l'enjeu que le lecteur lui assigne, mais également par l'identité même de ce lecteur : un enfant belge de 9 ans et un adolescent québécois de 15 ans, par exemple, lisent-ils un même texte de la même façon et selon les mêmes priorités, en particulier lorsqu'il s'agit d'une lecture réalisée dans le cadre scolaire ? Un professeur¹ du premier degré français et un professeur du secondaire II de Suisse romande, qui ont bénéficié d'une formation initiale différente, perçoivent-ils ce texte de la même manière, assignent-ils à sa lecture et à l'enseignement de cette lecture les mêmes finalités ? Pourquoi en serait-il autrement pour les lecteurs de cet ouvrage, qui porte précisément sur « la progression en lecture au fil de la scolarité », ce qui laisse entendre des variations possibles dans l'acte de lire. Les chercheurs en didactique du français, les formateurs d'enseignants, les enseignants de niveau 4, 7 ou 10 – selon la nomenclature établie par l'équipe Gary –, les acteurs des différentes instances décisionnelles feront-ils tous la même lecture de ce livre en France, en Belgique, en Suisse romande et au Québec, ou même ailleurs ? Surement pas ! C'est la raison pour laquelle, je me propose de revêtir, tour à tour, ces diverses identités lectrices, de dégager, parmi les nombreuses informations que cet écrit scientifique nous livre, celles susceptibles d'intéresser plus spécifiquement les uns et les autres, même si c'est l'articulation des données recueillies et de leurs analyses respectives qui donne à cette publication toute sa richesse et son intérêt.

1. Je fais mien le choix retenu par les auteurs de l'ouvrage : « Tous les noms de métiers sont à lire comme incluant des personnes aussi bien féminines que masculines. »

UNE LECTURE POSSIBLE EN TANT QUE CHERCHEUR EN DIDACTIQUE (DU FRANÇAIS)

À ce titre, la lectrice que je suis apprécie tout particulièrement l'objectivité scientifique avec laquelle les auteurs présentent, expliquent et justifient les choix de recherche, *inédits*, qu'ils ont opérés lors de l'élaboration du protocole ainsi que les ajustements qu'ils ont dû réaliser lors de sa mise en œuvre. Effectivement, comme il est précisé dans l'avant-propos, la recherche Gary se distingue des autres travaux portant sur la lecture scolaire², menés au cours de la dernière décennie : d'une part, elle s'intéresse à cet objet dans une perspective curriculaire ; d'autre part, elle revêt une dimension à la fois comparatiste, puisque le terrain d'enquête concerne la Belgique, la France, le Québec et la Suisse romande, et comparative, dans la mesure où sont interrogées des corrélations possibles entre les pratiques enseignantes et les performances des élèves. De plus, non seulement les données recueillies et traitées concernent « un large empan de la scolarité obligatoire » (p. 34), mais elles sont également d'ordre empirique et non déclaratif : 69 séances de classe ont été enregistrées et 1 787 questionnaires de lecture ont été renseignés par des élèves de niveaux différents.

C'est avec un vif intérêt que j'ai lu la première partie qui offre une synthèse des recherches récentes portant « sur la progression et sur les comparaisons internationales en didactique de la lecture et de la littérature » (p. 32) ainsi qu'une mise au point théorique sur les notions et concepts liés à cette opération complexe qu'est la lecture, notamment celle des textes littéraires. Et, la didacticienne de la littérature que je suis a aussi – il faut le reconnaître – beaucoup appris au plan méthodologique en lisant la seconde partie de cette publication : les analyses statistiques, réalisées dans un souci de scientificité maximale, permettent aux chercheurs de mettre en regard analyses quantitatives et analyses qualitatives, et d'interroger, distinctement (les deux premiers chapitres de la seconde partie) puis conjointement (le troisième chapitre de la seconde partie), les résultats relatifs aux opérations de lecture réalisées par les élèves (compréhension, appréciation interprétation) et ceux concernant les pratiques enseignantes centrées sur telle ou telle de ces opérations de lecture et/ou sur la convocation d'apports culturels, selon les niveaux et les pays.

Une autre spécificité d'ordre méthodologique propre à la recherche Gary est la combinaison d'outils divers mais ciblés pour analyser les pratiques enseignantes : les schèmes pédagogiques transversaux, les gestes didactiques, les genres d'activités scolaires et les aspects du texte étudié constituent des filtres d'analyse complémentaires, qui permettent d'éclairer différemment les choix pédagogiques et didactiques des enseignants au fil de la scolarité obligatoire. Cette mise en perspective multidimensionnelle tend à souligner combien le croisement des champs scientifiques est aujourd'hui indispensable à toute recherche s'intéressant à la réalité effective des classes. Et c'est, outre l'articulation des analyses quantitatives et qualitatives, ce croisement qui permet aux auteurs d'interroger finement les corrélations qui peuvent être établies entre les performances des élèves et les pratiques des professeurs, lorsqu'ils enseignent la lecture des textes littéraires à différents niveaux de la scolarité.

Par ailleurs, si tout chercheur admet aisément qu'il se doit de questionner sans cesse les fondements épistémologiques sur lesquels il appuie ses propres recherches, il est plus

2. Le choix est fait de ne référencer, dans cette postface, aucun des travaux mentionnés par les auteurs ni aucun des fondements théoriques sur lesquels la recherche s'appuie. Le lecteur retrouvera aisément les références dans les chapitres concernés et dans la bibliographie.

novateur, du moins dans le champ de la didactique du français, d'interroger les méthodologies qui cadrent les recherches dont les résultats sont publiés. Et c'est là un autre atout majeur de cet ouvrage. En effet, ses auteurs se « prête[nt] au jeu de l'auto-examen critique des choix du projet Gary, plutôt que de se limiter à les justifier » (p. 79). La composition de l'équipe et sa dimension internationale, même si elle se limite à quatre pays francophones, ont favorisé cette réflexion méthodologique, voire théorique³, menée en continu, c'est-à-dire lors de l'élaboration et de la mise en œuvre du protocole comme lors du traitement des données, ce dont le tableau proposé en fin de première partie rend compte avec force précisions. On ne peut que saluer la posture critique qui a guidé l'écriture des chercheurs, la priorité ayant été donnée à la « transparence », à « l'authenticité », à « la prudence » (p. 79) pour présenter et *questionner les résultats de la recherche*. Et les questionnements auxquels les multiples analyses conduisent autorisent l'équipe à envisager des pistes de recherche ultérieure. L'enjeu premier de cette publication est, de toute évidence, d'informer le lecteur, quel que soit son statut, sur les différents aspects évoqués et surtout de l'inviter à examiner, à son tour et avec circonspection, les résultats de la recherche et non de les utiliser « à des fins applicationnistes » (p. 79).

UNE LECTURE POSSIBLE EN TANT QUE FORMATEUR D'ENSEIGNANTS

Et c'est cette posture critique qu'il revient au formateur d'enseignants d'adopter lors de sa lecture de cet ouvrage, mais aussi lorsqu'il envisagera de prendre appui, dans ses propres actions de formation initiale et/ou continue, sur certaines des données, théoriques et/ou empiriques, que l'équipe Gary lui livre ici.

La formatrice d'enseignants que j'ai été sait combien il est difficile, dans le temps bref accordé aux sessions de formation, de sensibiliser les (futurs) professeurs aux finalités et aux modalités selon lesquelles la lecture⁴ est enseignée en amont et en aval du niveau dans lequel ils exerce(ro)nt. Or, tout apprentissage ne peut se réaliser efficacement que dans la durée, en l'occurrence dans celle de la scolarité obligatoire, et selon une progression établie avec cohérence et réalisme. Si les enseignants – en particulier lorsque leur sont confiés les élèves de niveau 10 – perçoivent aisément l'objectif à atteindre, à savoir la formation de lecteurs critiques et autonomes, capables de comprendre, d'apprécier et d'interpréter des textes, notamment littéraires⁵, mesurent-ils de façon précise le chemin que les élèves doivent parcourir, les obstacles de natures diverses qu'il leur faut surmonter pour atteindre cet objectif? Cet ouvrage offre ainsi la possibilité aux formateurs belges, français, québécois et suisses d'inciter les enseignants, expérimentés ou non, à s'intéresser au curriculum prescrit (quatrième chapitre) mais aussi tel qu'il se réalise dans les classes (seconde partie), en d'autres termes, à « analyser les relations entre les finalités d'un enseignement, les contenus à enseigner, les méthodes et les dispositifs par lesquels ceux-ci sont enseignés au fil d'un cursus scolaire » (p. 14). Et cette perspective doit conduire les

3. On peut lire, par exemple, que « [l]a catégorie "interprétation", notamment, a exigé un travail important d'explicitation et de négociation » (p. 89) entre les « huit chercheurs, parfois issus de cultures scientifiques différentes » (p. 94).

4. Tout comme les autres dominantes de la discipline français (l'écriture, l'oral, la langue).

5. Et non, de façon exclusive, la réussite aux évaluations certificatives, qui reposent, par exemple en France, sur un « format et des attendus académiques » (p. 232) bien précis.

formés à *interroger eux-mêmes* « les logiques de cohérence ou de rupture prévalant entre les différents moments de ce cursus » (p. 14), afin qu'ils conçoivent ou adaptent leur propre enseignement à ces « logiques » et réfléchissent aux modalités selon lesquelles il leur est/sera possible de remédier aux ruptures constatées. En suivant cette voie, les formateurs répondront à la nécessité, aujourd'hui admise, de mettre en relation recherche et formation, un des enjeux prioritaires que les auteurs, tous formateurs et chercheurs, ont assignés à cette publication.

Par ailleurs, la recherche Gary met au jour deux dysfonctionnements majeurs dans les modalités d'enseignement, auxquels le formateur aura, de toute évidence, été sensible au cours de sa lecture de la seconde partie. En effet, même si les scénarios didactiques varient d'un enseignant, d'un niveau, d'un pays à l'autre, l'appréciation, qu'elle soit d'ordre esthétique ou éthique, « apparaît comme le parent pauvre des opérations de lecture » (p. 172). Et, même si certains de ces scénarios reposent sur une conception socioconstructiviste des apprentissages, s'ils privilégient le cours dialogué – surtout aux niveaux 4 et 7, avec quelques variations selon les contextes nationaux –, ils ne favorisent « guère un enseignement explicite des stratégies de compréhension et d'interprétation » (p. 222). Le cadrage théorique que le deuxième chapitre propose peut (doit) amener formateur et formés à *examiner* les facteurs à la source des dysfonctionnements observés et à *réfléchir conjointement* aux démarches, à la fois didactiques et pédagogiques, susceptibles d'équilibrer, dans le cadre d'une séance de classe, les différentes opérations de lecture et d'enseigner, de manière explicite, les stratégies permettant aux élèves de réaliser ces opérations de façon optimale et réfléchie. L'analyse de discours à laquelle les chercheurs se livrent dans la seconde partie permet d'identifier les compétences lectorales que certains élèves mobilisent ou que d'autres construisent en répondant, par écrit et individuellement, à un questionnaire de lecture et lors des interactions verbales entre pairs et avec l'enseignant. Cette analyse peut servir favorablement cette réflexion collective. C'est d'ailleurs l'une des directions que les auteurs suggèrent aux formateurs de prendre dans les dernières pages de leur dernier chapitre :

« Ces différentes conclusions peuvent nourrir la réflexion en ce qui concerne 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 et leurs enseignements ? » (p. 264).

Enfin, le formateur a rarement l'occasion d'interroger les textes institutionnels nationaux (programmes de formation et programmes d'enseignement) qui cadrent sa propre pratique au regard de ceux qui régissent celle de ses collègues francophones. Or, le métier de formateur détermine, dans une certaine mesure, le devenir des hommes : un formateur forme des adultes destinés à former de futurs adultes, qui s'épanouiront dans un contexte mondialisé. Cette profession requiert, aujourd'hui peut-être plus qu'hier, de la part de celui qui l'exerce la capacité à *questionner sa pratique* à la lumière des avancées de la recherche mais aussi des pratiques mises en œuvre *ici et ailleurs*. Le quatrième chapitre favorise un tel examen comparatiste. Et c'est à cette même démarche réflexive qu'il convient d'encourager le corps professoral.

UNE LECTURE POSSIBLE EN TANT QU'ENSEIGNANT

La multiplicité et la diversité des pratiques analysées dans le chapitre qui leur est consacré ne peuvent qu'inciter l'enseignant, lecteur de cet ouvrage, à les mettre en comparaison avec sa propre pratique, à mesurer les compétences des élèves évoquées dans le chapitre précédent à l'aune de celles qu'ils pensent être acquises par ses propres élèves. Une telle posture de lecture conduit le professeur à questionner les choix didactiques et pédagogiques qu'il privilégie ordinairement dans une classe d'un même niveau, à laquelle il soumet la lecture d'une nouvelle du *xx^e* siècle. Les résultats de la recherche, présentés selon des axes distincts et complémentaires, peuvent (doivent) amener les enseignants à *engager une réflexion critique* sur les démarches qu'ils privilégient, sur les finalités et les modalités des activités qu'ils proposent à leurs élèves.

Si je me positionne donc maintenant comme enseignante, ma lecture est nécessairement orientée par mes préoccupations professionnelles du moment : elle est, de fait, sélective et contribue différemment aux processus d'autoformation et de réflexion critique que je souhaite engager afin de rendre mon enseignement plus performant.

Les rappels d'ordre théorique autour desquels le deuxième chapitre s'organise invitent, par exemple, le lecteur à *actualiser les fondements épistémologiques* sur lesquels il appuie sa pratique d'enseignant. Sont expliqués, entre autres, les concepts de compréhension et d'interprétation – largement évoqués dans les instructions officielles mais rarement définis avec précision – ainsi que les distinctions et les complémentarités des opérations qui caractérisent l'acte de lire des textes, qu'ils soient littéraires ou non. Le tableau reproduit à la page 55 souligne, par exemple, la diversité des jugements évaluatifs que les élèves lecteurs peuvent émettre sur un texte et leur nécessaire articulation. Les auteurs rappellent à ce sujet l'enjeu didactique qu'il convient d'assigner au traitement axiologique des textes :

« Peut-être dès lors l'enjeu didactique ultime de la mobilisation des valeurs serait-il moins de s'attacher à les appliquer que d'apprendre à les *interroger* et à en *jouer*, afin d'en faire des outils à la fois de réflexion sur les textes et de connaissance de soi » (p. 55).

Et la lecture de ce deuxième chapitre peut conduire l'enseignant à approfondir l'arrière-plan théorique de certains aspects propres à sa pratique, en ciblant les articles et ouvrages, cités et/ou référencés, qui traitent plus particulièrement telle ou telle question, qu'elle relève des théories littéraires, didactiques et/ou pédagogiques.

En outre, les analyses qualitatives présentées dans ce livre informent non seulement sur le rapport des élèves à la lecture, à la littérature, à différents âges de la scolarité obligatoire, mais également sur les liens manifestes que tout lecteur de fiction narrative établit entre ce qu'il lit (les personnages, les situations, le cadre spatiotemporel...) et *qui il est quand il lit*. L'étude comparatiste de l'équipe Gary souligne en effet cette relation étroite que tout enseignant ne peut ignorer lorsqu'il soumet un texte littéraire à la lecture de ses élèves, car elle explique les difficultés que certains d'entre eux rencontrent : le vocabulaire, la longueur et le genre du texte ne sont pas les seuls obstacles à la compréhension, à l'appréciation et à l'interprétation d'un texte littéraire ; la méconnaissance du contexte culturel dans lequel le texte s'inscrit peut aussi faire obstacle. Or, les chercheurs montrent que les apports d'ordre culturel concernent majoritairement les classes du niveau 10.

Indéniablement, la lecture des différents chapitres est susceptible d'ouvrir des perspectives à quiconque souhaite faire évoluer ses pratiques actuelles d'enseignement, quel que soit le niveau concerné, afin de les adapter aux profils lectoraux de ses élèves et aux exigences tant institutionnelles que sociétales. Si l'on se fixe pour projet de faire acquérir aux lecteurs en formation « une conception riche de l'activité de lecture de textes littéraires » (p. 262) afin qu'ils deviennent des lecteurs autonomes, on se doit de renouveler l'exercice traditionnel de l'explication de texte, *en diversifiant* les activités proposées et *en rendant explicites* auprès des élèves les objectifs à atteindre et les stratégies pour y parvenir. Sont également à équilibrer les modalités de travail : cours dialogué, exposé magistral, travail de groupe, travail individuel doivent alterner, y compris dans les classes les plus faibles et dans celles les plus performantes, comme il est souligné dans le dernier chapitre.

Enfin, le livre refermé, tout professeur ne peut être que convaincu de la nécessité de mettre en place une concertation, inscrite dans la durée, avec ses collègues des niveaux inférieurs et supérieurs à celui dans lequel il exerce son enseignement, afin d'assurer au mieux la continuité des apprentissages que les élèves réalisent au cours de leur scolarité obligatoire. Mais il revient à l'institution de favoriser une telle concertation...

UNE LECTURE POSSIBLE EN TANT QUE MEMBRE D'UNE INSTANCE DÉCISIONNELLE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

À la lecture de cet imposant ouvrage, on ne peut, comme membre d'une instance décisionnelle en matière d'éducation, que souscrire à la suggestion faite ci-dessus. Effectivement, comme il est rappelé à la page 267, la recherche Gary

« s'inscrit dans le cadre de deux préoccupations majeures qui occupent la didactique du français depuis une vingtaine d'années : l'attention à la logique curriculaire du parcours scolaire et le souci de la progression des compétences des élèves ».

Et, répondre à ces « deux préoccupations majeures » est d'autant plus indispensable qu'il s'agit de « démocratiser un objet d'enseignement, la littérature, qui reste souvent soupçonné d'accroître les écarts entre des élèves issus de milieux socioculturels différents » (p. 267).

Les résultats de la recherche montrent que la progression curriculaire est partiellement prise en compte par les enseignants, même si l'on observe quelques différences entre les trois niveaux et les quatre pays francophones concernés. N'y aurait-il pas lieu cependant de favoriser davantage *la concertation entre les enseignants des divers cycles* en développant des actions ciblées et inscrites dans la durée ?

De plus, comme il est souligné dans le quatrième chapitre, chaque institution doit également agir au plan national – ou régional, selon l'organisation de chaque pays – au travers de prescriptions officielles et de programmes de formation, initiale et continue, des enseignants qui prennent *explicitement* appui sur « la logique curriculaire du parcours scolaire » et qui permettent surtout aux professeurs de tous les niveaux de comprendre plus aisément la manière dont se réalise *le développement progressif des compétences* en lecture de textes littéraires. Il ressort de l'étude, par exemple, que « les compétences en interprétation des élèves suivent une progression conforme aux attentes » (p. 150) de

l'institution concernée. Les chercheurs rappellent néanmoins que l'interprétation n'est pas « une opération lectorale réservée à des lecteurs experts ou plus expérimentés » (p. 152), ce que peuvent laisser entendre certains textes officiels en privilégiant une « approche étape par étape » plutôt qu'« intégrative » des trois opérations de lecture (p. 114). Or, les éclairages théoriques apportés dans le deuxième chapitre et certaines des analyses qualitatives présentées dans la seconde partie tendent à montrer que la formation progressive des lecteurs se réalise de manière optimale lorsque celle-ci repose sur *la combinaison des quatre opérations de lecture* définies par l'équipe Gary : la compréhension, l'interprétation, l'appréciation et la convocation d'apports culturels. Les chercheurs observent aussi que les enseignants « accordent beaucoup moins de place à l'appréciation qu'à la compréhension et à l'interprétation » (p. 175), qu'ils convoquent – plus qu'ils n'invitent les apprenants à convoquer – certains référents culturels essentiellement dans les classes du niveau 10 et qu'ils ne précisent guère aux élèves « [lequel de ces] processus ils visent prioritairement » (p. 181). L'attention qu'ils portent à l'activité des élèves, en favorisant majoritairement le cours dialogué, conduit les professeurs à renoncer non seulement à *un enseignement explicite des stratégies* propres à chacune des opérations lectorales, mais également à fonder leur enseignement sur leur nécessaire articulation.

Si je me positionne maintenant comme membre d'une instance décisionnelle, je ne peux, à la lecture de ce livre, que réfléchir et inciter mes collègues à réfléchir aux moyens d'action dont nous disposons pour envisager et mettre en œuvre, à partir de l'état des lieux qui nous est livré ici, les actions qui aideront les enseignants – et les formateurs – à une prise en compte plus efficace des transitions entre les niveaux et à une adaptation réfléchie de leurs pratiques aux compétences « déjà-là » des élèves et à celles qui sont à développer, à construire, pour que ceux-ci deviennent des lecteurs critiques et autonomes de textes littéraires mais aussi de tout type de texte, voire de tout objet sémiotique. On sait fort bien que les pratiques d'enseignement sont étroitement corrélées, d'une part, aux cursus de formation suivis par les enseignants et, d'autre part, aux prescriptions institutionnelles, elles-mêmes dépendantes de certains processus de sédimentation et de discipline qui se sont opérés dans un contexte culturel, social et politique propre à chaque nation, comme le confirme la présente comparaison internationale. Il est vrai que ces cursus et ces prescriptions évoluent – ou parfois rétrogradent ! – sous l'effet conjoint des avancées de la recherche et des transformations sociétales. Cependant, il revient aux instances décisionnelles d'adapter ces évolutions aux pratiques effectives d'enseignement dont cet ouvrage nous renvoie une image, même si celle-ci est parcellaire puisque l'unité retenue est une seule séance qui porte sur la lecture d'un seul texte, une fiction narrative. Et, il revient également à ces instances d'*explicit*er et de *justifier* auprès de ceux qui les mettront en œuvre les décisions qu'elles prennent, en matière d'enseignement et de formation, en prenant appui sur les travaux menés par un grand nombre de chercheurs qui s'intéressent à la lecture et à son enseignement.

En conclusion, les diverses identités lectrices que j'ai revêtues au fil de cette postface m'ont permis de mettre en exergue certains aspects me paraissant prioritaires pour chacune des quatre catégories d'acteurs concernés par l'objet traité dans ce livre. Ces choix résultent tout à la fois de ma compréhension, de mon appréciation et de mon interprétation de cet écrit scientifique et sont nécessairement orientés par mes propres connaissances des

différents champs concernés et par les enjeux assignés tour à tour à cette lecture plurielle. Ces choix ne sont donc nullement exclusifs. Enfin, comme le (dé)montre finement l'équipe Gary en présentant les résultats de sa recherche selon des axes variés et complémentaires, force est d'admettre que, si l'acte de lire requiert l'articulation de plusieurs opérations, son enseignement sera d'autant plus efficace que l'on favorisera une réflexion conjointe, entre les différents acteurs, sur les modalités susceptibles d'assurer la progression des élèves en lecture au fil de leur scolarité. C'est à cette condition que l'on pourra rendre effective une amélioration de leurs performances lectorales et répondre à la nécessité, aujourd'hui admise par tous, de former des lecteurs critiques et autonomes.