

**Julia BELYASOVA**

## **La médiation des savoir-faire en lecture de l'œuvre de jeunesse dans un contexte scolaire multiculturel**

### **Notice biographique**

Julia Belyasova est doctorante à l'Université catholique de Louvain (CRIPEDIS) en Belgique depuis 2009. Sa recherche porte sur l'étude de la réception comparée des œuvres littéraires de jeunesse par les publics français langue première et français langue étrangère ou seconde (FL1 et FLE/S)

### **Résumé**

Dans cet article, la question de la médiation des savoirs est abordée du point de vue du sujet-apprenant en mettant en avant les rôles du professeur-médiateur. Ce dernier est présenté comme prescripteur du livre, incitateur à la lecture, et initiateur à l'acte de « bien lire » en même temps. A travers l'expérience réalisée dans trois classes différentes, il est démontré que le professeur influence considérablement le processus de l'acquisition de l'autonomie dans la lecture des oeuvres littéraires par les élèves-lecteurs non experts.

### **Abstract**

In this article, the question of the knowledge's mediation is discussed from the learner's viewpoint by highlighting the roles of the teacher-mediator. This is presented as prescriber of the books, as reading instigator and as initiator of the act "read" at the same time. Through the experiment in three different classes, it is shown that the teacher greatly influences the process of the acquisition of autonomic literary reading by non-expert student readers.

**Mots-clés :** littérature de jeunesse, appréciation / dépréciation, lecture-plaisir, lecture distanciée, lecteur-élève, journal de lecture, professeur-médiateur, goût esthétique, FLE.

**Keywords :** children's literature, appreciation / depreciation, pleasure-reading, distanced reading, student reader, reading log, teacher-mediator, aesthetic worth, French as foreign language.

## Introduction

Cet article a pour but d'aborder la question de la médiation des savoirs du point de vue du sujet-apprenant. Ce dernier est placé en position de construire son savoir ou d'acquérir des connaissances. L'enseignant considéré comme le médiateur scientifique possède un ensemble de connaissances théoriques et pratiques, de savoir-faire, d'attitudes, de compétences qu'il est prêt à partager. Ainsi, la médiation interroge, d'une part, la manière dont l'apprenant construit des notions, des concepts aboutis et, d'autre part, les dispositifs mis en œuvre par l'enseignant pour le transfert efficace des savoirs.

Le professeur de français langue première et même celui de français langue étrangère, dans le cas où il introduit la littérature dans son cours, deviennent à la fois « prescripteur du livre, incitateur à la lecture, et initiateur à l'acte de "bien lire" » (ALBA, 2009).

Le professeur comme « initiateur à l'acte de "bien lire" » (ALBA, 2009) permet aux élèves de se construire comme lecteurs, d'apprendre à être indépendants dans leur pratique de lecture personnelle et de dépasser finalement le cadre scolaire en assimilant la « bonne » manière de lire le texte littéraire.

En assurant son rôle de « prescripteur » (ALBA, 2009), l'enseignant est un bon connaisseur du patrimoine littéraire, ainsi que de la littérature contemporaine dont la littérature de jeunesse fait partie. Le professeur comme médiateur des savoirs doit offrir aux élèves-lecteurs un large choix de textes pour leur permettre, d'une part, de former leurs compétences littéraires et, d'autre part, de développer le goût esthétique, le jugement de valeur et de procurer un plaisir chez un lecteur immature.

Endossant son rôle d'« incitateur à la lecture » (ALBA, 2009), l'enseignant prend connaissance des théories de la réception pour comprendre les difficultés des lecteurs non experts, pour remédier aux obstacles de la compréhension. Il imagine ainsi et met en place des dispositifs didactiques visant à apprendre aux élèves les gestes de la lecture efficace, à savoir s'arrêter et reprendre leur lecture sans oublier l'histoire, à garder le fil de narration dans la tête, à relire des passages, à faire des commentaires, à partager leurs impressions.

### 1. Enseigner et initier à l'acte de « bien lire »

Le premier rôle du professeur-médiateur des savoirs que nous abordons dans cet article est d'initier les élèves « à l'acte de "bien lire" » (ALBA, 2009). Nous voudrions savoir quels sont les outils de l'enseignant pour apprendre l'autonomie de la lecture à ses élèves, pour les aider à sortir du cadre de la lecture scolaire en adoptant une meilleure façon de lire des textes littéraires.

Nous avons proposé le roman *Depuis ta mort* de Frank Andriat aux élèves de l'école Decroly de l'enseignement général à Bruxelles (une classe de 4<sup>e</sup> année, 15-16 ans) et aux étudiants de l'école de La Louvière de l'enseignement technique (une classe de 4<sup>e</sup> année, 15-17 ans), ainsi

qu'aux apprenants roumains du collège *Petru Rares* à Suceava (une classe de 4<sup>e</sup> année, 15-16 ans).

Ghislain, le personnage principal du roman d'Andriat, est le narrateur de ce court texte qui raconte la difficile acceptation de la mort brutale de son père. Il se renferme sur lui-même en essayant d'effacer de ses pensées cette obsédante séparation. Mais l'arrivée d'un premier amour l'aide à sortir de cette crise psychologique profonde. Peu à peu, Ghislain va parvenir à faire son deuil et à accepter de vivre sans son père et de le garder dans son cœur.

L'analyse des « carnets de pauses réflexives » des élèves nous a permis de dégager les particularités de la compréhension et de l'interprétation du roman qui révéleront l'identification des lecteurs aux personnages et leur mise à distance par rapport au texte. Nous avons réalisé cette analyse en quatre étapes qui correspondent aux quatre stades de la traversée du deuil : révolte, compréhension, acceptation, dépassement. Nous avons ainsi fait les constatations suivantes.

Premièrement, les élèves belges de l'enseignement général de l'école de Decroly se présentent, en majorité, comme des lecteurs distancés. Ils posent un regard impartial sur les personnages et sur les événements. Ils sont discrets dans l'impression de leurs sentiments et de leurs ressentis. Ils analysent les situations décrites dans le roman avant d'émettre leur jugement. A notre avis, ce phénomène est dû à leur expérience déjà importante de la lecture, à leur capacité de voir et d'interpréter des figures littéraires employées par l'auteur. En général, ce sont de bons lecteurs, attentifs à ce qu'ils lisent, même si le roman ne les passionne pas énormément. Néanmoins, même dans ce groupe, il y a des exceptions. Certains de ses membres n'aiment pas lire et rejettent particulièrement les romans qui ne les intéressent pas. Dans ce cas, il n'est pas question d'identification aux personnages. Cela étant, il faut distinguer deux causes antinomiques de la lecture distanciée chez les élèves de l'école de Decroly : la bonne compétence dans le domaine littéraire d'une part (qui concerne la grande majorité de ce groupe) et le rejet *a priori* du roman proposé d'autre part (qui concerne un tout petit nombre).

L'enseignante de ce groupe d'élèves accorde trois quart de temps à l'analyse littéraire du texte et un quart de temps à la réception émotionnelle de l'œuvre. Autrement dit, elle passe par les étapes suivantes lors de l'étude de chaque texte : elle commence par une lecture attentive du texte en collectif en le découvrant au fur et à mesure, puis elle travaille sur la compréhension du vocabulaire et sur les tournures syntaxiques particulières. Pour que ses élèves-lecteurs puissent identifier le mot le plus efficacement possible, elle leur enseigne l'analyse morphologique, la comparaison avec d'autres types de mots, les champs sémantiques, la réutilisation du mot dans des phrases personnelles, son sens précis dans le texte. Cette enseignante apprend à ses élèves à chercher les indices de l'auteur parsemés dans le texte et à justifier son analyse par des mots ou par des phrases précises du texte abordé.

Deuxièmement, les élèves belges de l'enseignement technique de l'école de La Louvière se révèlent, dans la plupart des cas, des lecteurs

participatifs. Leur identification aux personnages se base sur leur appréciation globale du roman. Ils sont moins attentifs aux détails stylistiques du texte. Quelques élèves font exception à cette tendance générale : ce sont ceux qui ne prennent pas plaisir à lire le roman et qui ne peuvent dès lors guère partager les émotions des personnages ni se plonger pleinement dans l'histoire.

L'enseignante de ces élèves-lecteurs estime qu'il faut accorder une moitié de temps à l'étude analytique du texte et l'autre partie à sa réception émotionnelle. Nous remarquons qu'en pratique, elle consacre plus de temps à la lecture-plaisir. D'ailleurs, les étapes essentielles pour chaque étude du texte portent sur la procuration du plaisir de lire. Cette enseignante commence le travail sur l'œuvre littéraire par un questionnement oral avant la lecture, puis elle met bien en évidence le plaisir de la lecture sans lequel l'apprentissage, d'après elle, ne fonctionnera pas. Cette enseignante n'a pas l'habitude de s'attarder sur une étude approfondie du vocabulaire textuel, elle préfère enseigner l'importance du monde de référence et du texte dans son ensemble. Les réponses au questionnement préalable reviennent juste après la lecture généralement collective. Le questionnaire et le débat à propos d'une situation, des personnages, de la construction de l'intrigue clôturent le travail sur le texte choisi.

Quant aux lycéens roumains, ils se présentent surtout comme des lecteurs participatifs, mais ils manifestent deux caractéristiques déjà identifiables dans nos deux groupes belges. D'une part, ils témoignent d'une capacité de lire entre les lignes et de deviner les intentions de l'auteur, ce qui les fait apparaître comme de bons lecteurs, familiers de l'analyse textuelle. D'autre part, ils se montrent très expressifs : ils expriment avec beaucoup d'ardeur leurs sentiments, qu'ils soient positifs ou négatifs. Ces répondants jugent les personnages en se mettant à leur place, en vivant avec eux les moments douloureux comme les moments joyeux.

Ce phénomène nous semble pouvoir être expliqué par la différence des points de vue religieux sur la question. En effet, les Roumains, en majorité (84%), sont orthodoxes et donc adeptes d'une religion qui laisse une grande place au deuil et à la célébration de la mort. Les orthodoxes ont un rituel extrêmement précis lors d'un deuil. Une commémoration a lieu trois jours après l'enterrement, puis quarante jours après, puis de nouveau après douze mois.

A notre avis, cette coutume gravée dans la mémoire collective des lecteurs influence leur perception et leur réception de l'œuvre qui évoque ce sujet. Ils ressentent mieux les états d'âme du héros parce que, dans leur entourage, il est obligatoire de respecter et de partager la douleur d'autrui. C'est probablement pour cette raison que nos répondants roumains s'identifient plus facilement au personnage endeuillé traversant un moment pénible de sa vie.

Si l'on tient compte des propos de la professeuse roumaine sur ces constatations, nous remarquons qu'effectivement l'identification aux personnages occupe une place importante dans sa pratique enseignante. Elle amène constamment ses élèves-lecteurs à expliquer le comportement des personnages en se mettant à leur place. Étant la

professeure de français langue étrangère, elle ne néglige pas non plus le côté analytique de l'étude du texte. Cette enseignante applique une approche déductive en commençant par l'observation de la composition textuelle et l'analyse de la phrase. Puis, elle étudie la signification des mots. Il s'agit ici de la reconnaissance orthographique, de l'analyse syntaxique et morphologique. La comparaison analogique des segments de mots termine cette étude analytique du texte littéraire.

## 2. Enseignant - prescripteur du livre

### 2.1. Les fonctions de la littérature de jeunesse

Etant le connaisseur du patrimoine littéraire, le professeur se rend compte que les œuvres destinées aux adolescents représentent un instrument susceptible de concilier deux buts : augmenter le plaisir de lire et développer le savoir-lire.

D'abord, la pédagogie attribuée à la littérature de jeunesse a une valeur significative : aider les jeunes à comprendre et à participer au monde à travers les livres produits pour eux et rechercher un contact direct avec l'œuvre littéraire. Deux stratégies principales se voient mises en œuvre, d'après Chelebourg et Marcoin (2007) : soit la littérature adapte et transmet un savoir aux jeunes, soit ce savoir est intégré dans la fiction. Dans le premier cas, les épisodes mythologiques offrent un bon exemple de l'appropriation d'un savoir par la littérature de jeunesse pour le transmettre. Dans le second, le contenu didactique ne constitue que l'arrière-plan de la narration. Ces récits contiennent un certain nombre d'informations de culture générale, des références savantes. Dans ce cas, le lecteur est « placé en situation de spectateur d'un savoir qu'il voit circuler entre les différents personnages » (CHELEBOURG et MARCOIN, 2007 : 81). Il faut préciser néanmoins, à la suite de Chelebourg et Marcoin (2007 : 83), que « lorsqu'elle se veut éducative, la littérature de jeunesse ne s'aime vraiment que récréative ». La diversité des thèmes, des sujets, des formes littéraires de la littérature de jeunesse permet d'offrir des lectures correspondant à tous les goûts et désirs des jeunes, explicites ou implicites.

De plus, la fonction éducative de la littérature de jeunesse ne s'arrête pas au fait de rendre les jeunes conscients de leur cheminement personnel et de les informer, elle « vise aussi à former la compétence littéraire du lecteur » (DANBLON, 2002 : 45). Le développement de cette compétence littéraire comprend la capacité de percevoir la fonction poétique d'un texte et de se l'approprier.

D'après Léon (1994), cette appropriation comprend des aspects différents. D'abord, cet auteur cite la capacité de distinguer clairement les éléments narratifs essentiels et les détails simplement descriptifs dans le texte. Il remarque que cette capacité se met en place progressivement chez les élèves et s'affine au cours de leur parcours scolaire. Ensuite, il y a la capacité d'entrevoir l'enjeu du texte, qui permet de percevoir l'intention de l'auteur, laquelle consiste à transmettre un message et non uniquement à susciter le plaisir (qui reste néanmoins très important). Troisièmement, il s'agit d'être capable

d'établir le lien entre le récit et le réel, c'est-à-dire de créer un cadre de référence culturelle, géographique, historique, etc. La quatrième capacité développée à travers la lecture est la faculté de repérer les procédés d'écriture, d'identifier certains aspects de la création littéraire. Le jeune lecteur n'est pas obligé de recourir à une analyse littéraire profonde, mais cette tâche lui donnera la possibilité de percevoir la diversité de la langue, le rythme, les sonorités, les images. Enfin, Léon (1994) évoque la capacité de prendre position par rapport au texte, de le situer par rapport à son propre vécu en donnant un avis bien motivé.

Delbrassine (2006) montre dans sa thèse que la littérature de jeunesse réconcilie deux objectifs (procurer un plaisir et créer un savoir-faire) à travers la lecture perçue comme un jeu. Il s'appuie sur la définition de la lecture donnée par Picard (1986) : c'est un jeu dans ses deux acceptations anglaises – *playing* et *game*. La lecture-*playing* sous-entend le plaisir que le lecteur naïf reçoit en s'identifiant aux personnages du livre lu. La lecture-*game* est propre au lecteur qualifié de « savant » qui prend plaisir à l'analyse distanciée de l'intrigue romanesque. Delbrassine (2006) compare le premier type de lecteur à un joueur qui prend du plaisir à jouer sur le terrain et le deuxième à un joueur d'échec face à un échiquier pour qui la distance est une nécessité. Le lecteur expérimente ces deux plaisirs différents presque simultanément lorsqu'il est dans l'activité de lecture : tantôt l'un, tantôt l'autre ; il est difficile de savoir ce qui se passe exactement dans sa tête quand il lit. La littérature de jeunesse est cependant mieux placée que d'autres formes de littérature pour susciter l'expérience du *playing* et pour initier à la découverte du *game*.

## **2.2. L'attitude lectrice des élèves : entre appréciation et dépréciation**

Notre expérience mise en place dans trois classes différentes permet d'observer si l'œuvre littéraire choisie peut procurer un plaisir chez un lecteur immature. Le professeur assume amplement son rôle de « prescripteur » (ALBA, 2009) tel qu'il est décrit plus haut. Autrement dit, il aide ses élèves à former leurs compétences littéraires, à développer le goût esthétique et le jugement de valeur et à apprécier le texte qu'ils sont en train de lire.

Lors de l'analyse des données obtenues auprès des élèves, nous avons distingué quatre types d'attitude lectrice que les élèves peuvent avoir par rapport au texte littéraire. Nous présentons ces quatre catégories au sein d'un continuum. Si nous prenons deux appréciations opposées et les plaçons de deux côtés du continuum, nous pouvons imaginer alors deux mouvements effectués dans deux sens opposés : progression de l'impression positive du début du roman vers sa dépréciation à la fin de la lecture et progression de la dépréciation au début du roman vers l'impression positive. Ce schéma peut s'illustrer de la manière suivante :

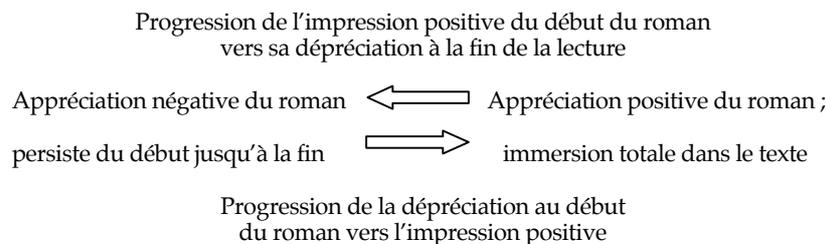


Fig. 1. Les quatre types d'attitude lectrice des élèves face au texte littéraire.

Suite à l'analyse de l'attitude du lecteur par rapport au roman qui évolue ou reste stable au cours de la lecture, nous constatons qu'au sein de notre première catégorie (celle où l'appréciation négative du roman persiste du début jusqu'à la fin), les élèves belges de l'école technique et les lycéens roumains éprouvent le même sentiment de tristesse lors de la lecture. Ils rencontrent également les mêmes difficultés langagières qui empêchent une bonne compréhension du roman. Par contre, les élèves belges de l'école Decroly n'éprouvent pas de problèmes lexicaux ni grammaticaux. Leur dépréciation du roman provient de l'incapacité d'apprécier le style de l'auteur et de s'identifier aux personnages.

Quant aux lecteurs de notre deuxième catégorie (qui se distinguent par la progression d'une impression positive au début du roman vers sa dépréciation à la fin), trois d'entre eux (deux élèves de La Louvière et un élève de l'école Decroly) trouvent l'incipit du roman intrigant mais perdent leur intérêt et s'ennuient après le dévoilement du nœud de la narration. Aucun de ces lecteurs n'adhère à l'univers dépeint par l'auteur et n'arrive à y entrer pour s'identifier aux personnages. Par contre, les élèves de l'école technique laissent deviner qu'ils éprouvent des problèmes face à la structure textuelle et aux difficultés lexicales. Enfin, ce groupe comprend aussi un élève de l'enseignement général qui apparaît comme un lecteur expérimenté disposant de bonnes compétences langagières.

La troisième catégorie (celle des lecteurs qui apprécient le roman) est la plus abondante et elle est représentée par des élèves des trois groupes-cibles. Les deux groupes d'élèves belges manifestent la même cause d'appréciation du roman : ils ont pu s'identifier au personnage. Les lecteurs de Decroly évoquent cependant le sentiment de tristesse qu'ils ont éprouvé face au récit. En même temps, les élèves belges peuvent être considérés comme des lecteurs avisés et expérimentés qui témoignent d'une bonne connaissance du français. Les lycéens roumains, en revanche, lient leur appréciation positive du roman à la découverte du thème de la mort qui est traité dans l'œuvre de jeunesse. Ils prennent également plaisir à lire ce récit qui fait partie des romans de type réaliste. Du point de vue des compétences en français, ces apprenants roumains maîtrisent assez bien la langue étrangère, tout en laissant paraître néanmoins un manque au niveau lexical et stylistique.

Notre dernière catégorie (celle des élèves qui progressent

d'une dépréciation initiale vers une impression positive) comprend un élève de l'école technique et deux lycéens roumains. Nous voyons que l'élève belge et un des lycéens roumains changent d'opinion sur le roman pour la même raison : ils ont mal compris le texte à cause de difficultés lexicales, grammaticales et stylistiques. La correction des confusions survenues lors de la lecture passe par l'échange des idées en classe, mais il nous semble que cela ne suffit pas pour permettre à l'apprenant roumain de résoudre ses problèmes de compréhension.

L'autre apprenant roumain, qui est une fille, fonde son appréciation sur les sentiments ressentis. Au début du roman, cette élève est plongée dans l'atmosphère dépressive du protagoniste, mais quand celui-ci sort de sa crise psychologique, elle le suit et change d'avis sur le texte. Elle se montre ainsi capable d'adhérer à l'univers du jeune héros et de l'accompagner dans ses épreuves, notamment grâce à sa bonne maîtrise de la langue française.

Nous avons brossé ainsi un tableau des points communs et des contrastes qui existent entre nos trois groupes-cibles selon leurs appréciations générales du roman et en fonction de leurs savoirs linguistiques.

Afin de constater dans quelle mesure le professeur est susceptible d'influencer l'attitude lectrice de ses élèves, nous avons interviewé les enseignants qui avaient participé à notre expérience. Nous les avons interrogés sur la manière d'encourager les élèves à continuer la lecture quand ils manifestaient les signes de dépréciation du roman. Nous constatons que les enseignants belges interviewés (issus de l'école Decroly et de l'école de l'enseignement technique de La Louvière) privilégient, dans un premier temps, la discussion individuelle avec un élève concerné. Ce dernier est invité ainsi à exprimer son avis négatif et surtout à le motiver. Dans un deuxième temps, ces enseignants organisent une discussion en classe en faisant intervenir d'autres élèves qui n'ont pas le même avis. Dans les deux cas, les élèves sont amenés à terminer la lecture. L'enseignante structure l'apprentissage de telle manière que les élèves découvrent le texte littéraire ensemble, au fur et à mesure, sans que celui-ci fasse l'objet d'hypothèses préalables. Il est possible que les élèves fassent des hypothèses de lecture mais elles ne sont pas explicitées en classe.

Quant à l'enseignante de la classe roumaine, elle pratique plutôt les échanges et les débats entre les élèves pendant le cours. En croisant les données obtenues auprès de la professeure et auprès de ses élèves, nous constatons que 90 % des lecteurs ont apprécié le roman. En expliquant ce phénomène, l'enseignante souligne l'attitude critique de ses élèves à l'égard de l'univers du roman. Ils ont eu une perception explicative du roman et ont cherché à justifier les comportements des personnages.

### 2.3. Développement du goût esthétique et du jugement de valeur

Pour approfondir cette problématique sur l'intensité d'agrément ou de désagrément que le texte littéraire procure chez le lecteur, nous nous tournons vers les travaux de Dumortier (2006a, 2006b). Celui-ci insiste sur le fait que les activités de jugement esthétique doivent regagner une place importante dans le contexte scolaire. Ces activités relatives aux œuvres littéraires consistent à exprimer une opinion fondée sur le plaisir ou le déplaisir ressenti lors d'une lecture. Énoncer un jugement esthétique consiste, d'une part, à attribuer des « prédicats esthétiques » tels que « ennuyeux, admirable, profond, disgracieux, super, nul » à l'objet que l'on apprécie ou non. D'autre part, il s'agit de vouloir persuader l'interlocuteur que l'objet en question a une valeur intrinsèque accordée par celui qui émet le jugement parce qu'il lui a plu ou déplu. Dumortier (2006a) souligne donc que l'énoncé de l'opinion doit être en harmonie avec les propres raisons de chaque lecteur, émetteur du jugement. Ce constat a encore plus de valeur si les élèves-lecteurs sont issus de communautés culturelles diverses. Dumortier (2006a) distingue ainsi le jugement de goût motivé et le jugement de valeur argumenté. Dans le contexte scolaire, ces deux notions doivent, d'après lui, rester liées mais ne pas être confondues.

Le jugement de goût motivé reflète, d'après cet auteur, « une réflexion sur les facteurs de (dis)satisfaction inhérents à l'œuvre considérée et les dispositions personnelles à être affectés par ces derniers » (DUMORTIER, 2006a : 185). Autrement dit, il s'agit de mettre en avant les motifs du (dé)plaisir éprouvé au contact de l'œuvre, de préciser pourquoi elle nous a plu ou déplu. Dumortier (2006a) distingue quatre registres pour motiver le jugement de goût relatif au texte littéraire. Les motifs touchant aux caractéristiques matérielles d'un texte : illustration, nombre de pages, vocabulaire utilisé, cadre spatio-temporel, proportion des dialogues, narration et description et enfin, âge, sexe, situation sociale du héros, actions de l'intrigue liées à l'expérience personnelle peuvent susciter du désintérêt ou, au contraire, de l'empathie. Les motifs de l'invention comprennent le choix de thèmes, de personnages, d'une intrigue, d'émotions, d'un cadre. Les motifs de la composition narrative englobent la sélection d'un ordre, d'une exposition, d'une perspective, d'une énonciation. Enfin, les motifs de la textualisation se basent sur les marques d'une écriture et du style personnel de l'auteur. Suivant Dumortier (2006a), nous pouvons donner un exemple du jugement de goût motivé. Si le lecteur dit qu'il n'a pas aimé le roman parce qu'il y a trop de personnages, beaucoup de retours en arrière et une action qui se déroule dans un cadre spatio-temporel peu familier, il ne se soucie pas de l'accord ou non des autres vis-à-vis de son jugement et de ses motifs. Le lecteur met ainsi au clair les causes de son déplaisir sans chercher à persuader l'autre qu'il a un bon goût.

Une des fonctions de l'enseignant « prescripteur » (ALBA, 2009) est de développer le goût esthétique et le jugement de valeur. Les professeurs interrogés y accordent une très grande importance. L'enseignante de l'école Decroly provoque des débats autour de chaque question pertinente du chapitre où chacun sait s'exprimer et se positionner par rapport à la lecture qu'il a dû faire.

L'enseignante de l'école technique de La Louvière habitue également ses élèves-lecteurs à exprimer leurs accords et désaccords motivés dès les premiers cours. Elle leur impose ses règles d'organisation, ce qui permet aux élèves d'oser s'aventurer dans une discussion-débat.

Quant aux élèves roumains, ils adoptent, d'après leur professeur, une attitude critico-explicative par rapport au roman lu. Ils participent activement aux débats mais ne se sentent pas toujours à l'aise pour défendre leur opinion parce que le sujet abordé dans le roman *Depuis ta mort* touche au domaine intime, au jardin secret de l'individu.

Nous avons rassemblé les témoignages qui permettent de comprendre quelles raisons ont été choisies par les lecteurs pour motiver leurs jugements de goût. Suite à l'analyse de leurs réponses écrites, nous pouvons dire que la comparaison des données de trois publics-cibles révèle des points communs et des dissemblances dans leurs jugements de goût. La majorité des trois groupes relie leurs jugements de goût positifs ou négatifs aux motifs du genre littéraire et du choix du thème. D'autres lecteurs, moins nombreux, motivent leurs opinions par les caractéristiques du personnage : autrement dit, ils s'identifient au jeune héros. Dans ce cas, le jugement de goût émis par les élèves engage un tout autre rapport à l'histoire que le précédent. Il ne s'agit plus d'un jugement portant sur la dimension littéraire ou esthétique du texte mais d'un jugement qui met directement en jeu les affects des lecteurs, leur rapport au monde, et même parfois, à leur propre existence. Les élèves belges de l'école technique se montrent les plus sensibles à l'identification et sont donc les plus enclins à une lecture participative. Leurs réponses montrent à quel point ces lecteurs se projettent dans les personnages et dans les situations imaginées par l'auteur. Nous notons également une particularité de ce groupe de répondants : les motifs du suspense figurent dans leurs jugements de goût, ce qui n'est pas le cas pour les deux autres publics.

Enfin, le jugement de valeur argumenté semble uniquement propre à dix-huit pour cent des répondants belges de l'école de l'enseignement général. Ceux-là en effet émettent des jugements de valeur argumentés tant positifs que négatifs.

En interrogeant les habitudes d'enseignement de la littérature à travers cette expérience conduite à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Marcoin (2007) essaie de concilier l'apprentissage, objectif de la lecture littéraire, et l'implication subjective du lecteur à l'école. Il arrive à la conclusion que la lecture d'un texte ne peut se réduire à son étude distanciée, elle exige toujours plus ou moins une forme d'adhésion du lecteur à l'univers,

aux personnages, aux situations, aux interrogations de l'œuvre littéraire. Sans ce consentement, le lecteur-élève est rapidement tenté de fermer le livre. Pour y arriver, il est amené par l'enseignant à dépasser ses manques et ses réticences par rapport à l'œuvre proposée. Il est nécessaire ensuite de faire « émerger et [de] conscientiser les effets immédiats de plaisir ou de déplaisir produits par un texte » (MARCOIN, 2007 : 369). En prenant appui sur ces effets, c'est « en usant de propositions didactiques qui les travaillent que l'on peut parvenir à une lecture plus personnellement réflexive » (MARCOIN, 2007 : 369).

En analysant les réponses de nos publics-cibles, nous constatons que le travail sur le dépassement des effets de plaisir et de déplaisir n'est pas assez profond. Pour cette raison, les jugements de goût et de valeur ne sont pas formulés par tous les lecteurs. Les réponses des enseignantes nous apportent certaines explications. En fait, l'enseignante de l'école technique de La Louvière ainsi que la professeure du Collège roumain privilégient le compte rendu oral des impressions et des réactions ainsi que les questions-réponses interactives. Nous supposons que leurs élèves ont plus de facilités à s'exprimer oralement que par écrit.

Quant à l'enseignante de l'école Decroly, elle pratique tant le travail oral que le compte rendu écrit et corrigé, qu'elle double encore d'un questionnaire de lecture. Ses élèves nous paraissent plus à l'aise pour exprimer leur avis par écrit.

### **3. Enseignant - incitateur à la lecture**

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, un des rôles du professeur est d'inciter ses élèves à la lecture. Il peut y arriver en mettant en place des dispositifs didactiques visant à apprendre aux élèves les gestes de la lecture efficace : s'arrêter et reprendre sa lecture sans l'oubli de l'histoire, garder le fil de narration dans la tête, relire des passages, faire des commentaires, partager ses impressions. Nous avons élaboré et testé par l'intermédiaire des professeurs et de leurs élèves-lecteurs un outil de lecture. Il s'agit du « carnet de pauses réflexives ». Un tel dispositif, comme le journal de lecture, laisse au lecteur plus d'indépendance dans l'expression de ses idées et dans l'appréciation de la lecture. Il est utilisé comme moyen pour verbaliser par écrit la relation du lecteur avec l'œuvre qu'il est en train de lire. Nous avons trouvé cet outil de recueil de données chez de nombreux chercheurs, notamment De Croix (2001). Ayant gardé la fonction qui lui est attribuée, nous l'avons adapté à notre expérience en le nommant « le carnet de pauses réflexives ». Comme le journal de lecture, ce dernier permet aux lecteurs-apprenants d'entamer la lecture d'une manière plus fine. Il sensibilise les élèves, leur fait prendre conscience de l'information textuelle. La pause de réflexion préconisée par cet outil de lecture aide à rentrer en soi et à établir des liens entre le texte et l'expérience personnelle. Le journal de lecture ainsi que le carnet de pauses réflexives peuvent être adaptés à tout public scolaire. Du point de vue de la pratique scientifique, ils offrent le meilleur accès aux pensées des

lecteurs. Il est évident que nous ne saurons jamais ce que le lecteur pense réellement au moment où il interagit avec le livre. Nous avons ses impressions, ses interrogations, ses émotions exprimées par écrit (DE CROIX, 2001).

Néanmoins, la différence entre ces deux outils est évidente au niveau de leur structure. Le journal de lecture, comme il est présenté par De Croix (2001), laisse beaucoup d'autonomie au lecteur. Ce dernier est invité à noter librement les idées, les réflexions, les questions qui lui viennent à l'esprit lors de la lecture. Cette chercheuse donne très peu d'indications dans le journal de lecture pour ne pas influencer les jeunes lecteurs. Dans ce cas, il devient un outil d'échange entre le professeur-chercheur et les élèves.

Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas la possibilité de contrôler de très près la lecture de nos répondants car une partie de l'expérience est réalisée à l'étranger. Ainsi, sur la base du journal de lecture classique, nous avons construit notre carnet de pauses réflexives. Ce dernier contient des questions assez précises sur chaque chapitre du roman proposé pour la lecture. Les lecteurs sont invités ainsi à s'arrêter après chaque chapitre pour remplir ce carnet. Etant confrontés pour la première fois à ce type d'exercice, les élèves ont dû faire des pauses dans leur lecture pour réfléchir, prendre conscience de ce qui était lu, relire les passages mal compris et exprimer leurs opinions sur la question abordée dans le chapitre.

Les avis des élèves-lecteurs sur l'efficacité de cet outil sont partagés. Les uns estiment que le carnet de pauses réflexives leur a parfois permis, pour la première fois, de prendre vraiment conscience de ce qu'ils lisaient. Ils pouvaient abandonner et reprendre la lecture sans crainte de perdre le fil de la narration, ainsi que relire les passages, pour saisir l'un ou l'autre moment difficile du texte. Les autres ont pris ce dispositif comme une contrainte, parce qu'ils devaient interrompre leur lecture pour réfléchir et pour répondre aux questions par écrit.

En ce qui concerne les professeurs, leurs avis sont également partagés. L'enseignante de l'école technique de La Louvière n'utilise le questionnaire qu'oralement. Elle estime que cette technique dénature un peu le texte. Elle propose à ses élèves d'autres exercices d'écriture : changement de focalisation, modification d'une partie de l'histoire, entretien narratif, argumentation. La professeure roumaine ne considère pas non plus les réponses au questionnaire comme un exercice d'écriture. Elle pratique très peu le résumé libre et le compte rendu écrit sur le roman lu. Cette enseignante préfère travailler oralement avec sa classe sur la compréhension et l'interprétation textuelles. L'enseignante de l'école de Decroly, quant à elle, considère, par contre, les réponses au questionnaire comme un exercice d'écriture auquel elle accorde une importance.

Ainsi, nous pouvons dire que l'avis sur l'utilité du dispositif proposé varie en fonction des individus qui l'utilisent. Pour nous, chercheur, il s'est avéré très efficace pour observer l'application des théories de la lecture dans le contexte scolaire.

## Conclusion

Cet article, qui avait pour but de présenter différentes stratégies d'apprentissage au regard de l'action de médiation, a montré trois rôles essentiels de l'enseignant-médiateur lors du transfert des savoirs. Dans notre cas, il s'agit de l'apprentissage de la lecture-plaisir et du savoir-lire. Dans un premier temps, nous avons parlé du professeur-initiateur à l'acte de « bien lire ». « Bien lire », pensons-nous, veut dire percevoir la lecture comme un jeu. L'enseignant développe chez ses élèves la capacité de la lecture-*playing* axée sur le plaisir émotionnel à s'identifier aux personnages et à vivre l'histoire. Il transmet également le savoir nécessaire à la compréhension et à l'interprétation de la lecture-*game*. Cette dernière donne la possibilité de se distancier du texte littéraire pour le comprendre en profondeur. L'élève qui apprend à osciller entre les deux lectures devient un lecteur accompli, un lecteur heureux.

Dans un deuxième temps, nous avons souligné que le professeur assurait également le rôle de prescripteur du livre. A notre avis, la littérature de jeunesse est bien placée pour assurer deux fonctions importantes : aider l'enseignant à initier les élèves à l'acte de « bien lire » et l'aider à former leurs compétences littéraires. Nous avons mis en évidence la manière dont l'attitude lectrice des élèves, à savoir leurs appréciation et dépréciation de l'œuvre, pouvait être influencée par la pratique enseignante des professeurs. Nous avons également souligné dans quelle mesure les enseignants contribuaient au développement du goût esthétique et du jugement de valeur de leurs élèves-lecteurs. Nous avons pu constater que les avis exprimés reflètent la culture, les mœurs et les dogmes religieux qui imprègnent la mémoire des jeunes lecteurs. Ils sont variés, multilatéraux, voire juxtaposés et enrichissent les discussions sur les problématiques abordées dans le texte littéraire.

Dans un troisième temps, nous avons présenté le professeur comme un incitateur à la lecture qui est susceptible de proposer aux élèves-lecteurs des outils de lecture. Nous avons testé par l'intermédiaire de trois groupes-cibles accompagnés de leurs professeurs le carnet de pauses réflexives. Cet outil s'avère assez efficace et pourrait, selon nous, aider les faibles lecteurs à progresser dans la lecture et à s'améliorer dans la compréhension textuelle.

En conclusion, il nous paraît clair que le professeur de français langue première et celui de français langue étrangère sont placés en position de médiation des savoirs linguistiques et littéraires. En endossant ces trois rôles, ils sont en mesure d'aider les jeunes à construire leur propre savoir et à mettre en œuvre le savoir-faire requis face à une œuvre littéraire de jeunesse.

## Bibliographie

- ALBA M., 2009, « L'Action de médiation et le contexte professionnel du médiateur », *CRDP de l'académie d'Aix-Marseille*, [en ligne] <http://www.cndp.fr>.
- ANDRIAT F., 2004, *Depuis ta mort*, Paris : Grasset.
- CHELEBOURG C. et MARCOIN F., 2007, *La Littérature de jeunesse*, Paris : Armand Colin.

- DANBLON D., 2002, *Lisez jeunesse. La littérature pour adolescents et jeunes adultes*, Bruxelles : Luc Pire.
- DE CROIX S., 2001, « Je lis, j'écris : la pratique du journal de lecture », *Enjeux*, n° 50, p. 121-129.
- DELBRASSINE D., 2006, *Le Roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*, Liège : Scéren-Crdp de l'Académie de Créteil et La Joie par les Livres.
- DUMORTIER J.-L., 2006, « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *Repères*, n° 34, p. 185-214.
- DUMORTIER J.-L., 2006, « Compétence de communication. Jugement de goût et jugement de valeur », *Bulletin d'informations pédagogiques*, n° 59, p. 13-30.
- LEON R., 1994, *La Littérature de jeunesse à l'école*, Paris : Hachette.
- MARCOIN D., 2007, « Lire *La Petite Sirène* de l'école maternelle à l'université : comment organiser le dialogue entre culture privée et culture scolaire ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 2, p. 357-370, [en ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/017881ar>.
- PICARD M., 1986, *La Lecture comme jeu*, Paris : Minuit.