



## Quelles relations entre les compétences lectorales des élèves et les pratiques de leurs enseignants ?

Jean-Louis Dufays (UCLouvain, Belgique)

Magali Brunel (Université Côte d'Azur(INSPE), LINE, France)

**Mots-clés :** didactique de la littérature, progression, lecture, curriculum, comparaison internationale

**Version provisoire (19 juin 2023)**

### 1. Introduction

#### 1.1. Contexte général de la recherche

Cette intervention, qui s'inscrit dans la suite de celle de Judith Émery-Bruneau et de Sonya Florey, présente le troisième volet de la « recherche Gary » qui a été menée de 2015 à 2022 par une équipe de recherche internationale (France, Belgique, Suisse, Québec – cf. Brunel et al., à paraître). Elle se déroulera en cinq étapes : introduction, appuis théoriques, méthodologie, résultats et conclusions.

Rappelons que, sur les trois questions de recherche qui ont été l'objet de la recherche Gary, les deux premières ont été traitées par nos deux collègues. Elles concernaient nos principaux résultats en ce qui concerne l'analyse de la progression des apprentissages des élèves en lecture d'un texte littéraire aux trois niveaux de la scolarité visés par notre recherche, ainsi que celle des pratiques de leurs enseignants à ces mêmes niveaux.

#### 1.2. Question de recherche et enjeux

Une originalité de notre projet réside dans la troisième question de recherche, que nous rappelons ici : « Quelles relations peut-on établir entre les compétences que mobilisent les élèves et les pratiques de leurs enseignants ? Autrement dit, dans quelle mesure les enseignants orientent-ils leurs démarches en fonction des compétences de leurs élèves, et en retour, dans quelle mesure lesdites compétences seraient-elles influencées par les pratiques des enseignants ? »

Traiter cette question revient à articuler nos deux premiers ensembles de résultats pour observer les liens statistiques entre les performances et certains aspects des pratiques enseignantes. Cette interrogation nous semble cruciale : d'une part, parce que l'analyse des performances des élèves revêt un intérêt limité si on ne s'interroge pas sur les conditions et en particulier sur les pratiques qui les favorisent ; d'autre part parce que la description des pratiques enseignantes semble également peu productive tant qu'elle n'est pas reliée à leurs effets. Pourtant, la majorité des recherches qui ont travaillé jusqu'à ce jour sur le curriculum en lecture se sont centrées sur l'un ou l'autre de ces volets en les traitant de manière autonome : nous pensons aux travaux des groupes GRAFE (Thévenaz-Christen, 2014), GRAFELitt (Ronveaux et Schneuwly, 2018), TALC (Louichon, 2019) et PELAS (Ahr et de Peretti, 2023), qui portaient sur les pratiques

d'enseignement, ainsi qu'aux recherches de M. Hébert (2013), qui portaient sur l'apprentissage des élèves. De même, de nombreuses recherches expérimentales ont visé à faire évoluer les pratiques professionnelles, notamment en proposant de nouveaux dispositifs, mais sans démontrer leur efficacité en termes d'apprentissage, ce qui les expose à des critiques sur la dimension idéologique de leur approche.

De notre côté, nous nous inscrivons dans la continuité des recherches, moins nombreuses, qui ont cherché à considérer ensemble les pratiques des enseignants et les performances des élèves, et qui, ce faisant, se sont intéressées à ce que P. Bressoux nomme *l'effet-maitre*, c'est-à-dire « la différence dans les performances des élèves liée à l'action des maitres et à travers eux, aux pratiques d'enseignement » (2011). Ce type de recherche se prolonge aujourd'hui à travers le paradigme des *evidence-based research* (Sensevy *et al.*, 2018 ; Doussot, 2022) qui cherche à cerner des *preuves* de l'efficacité de certaines pratiques ; notre recherche pour sa part vise plus modestement à faire apparaître des *liens* entre pratiques et performances.

## **2. Bref état de l'art**

Plus précisément, pour éclairer nos résultats, il est utile de rappeler ceux de deux recherches fondatrices relevant de l'effet-maitre qui ont porté sur l'enseignement de la lecture, en l'occurrence celles qu'ont menées Pascal Bressoux d'une part et Roland Goigoux de l'autre.

### **2.1. Les recherches de Pascal Bressoux (2011, 2016)**

En premier lieu, P. Bressoux a mis en évidence l'incidence générale sur les apprentissages de l'effet-maitre (toutes disciplines confondues), qu'il évalue à environ 15 % dans le secondaire et à 18 % dans le primaire, ce qui en fait un facteur d'écart non négligeable. S'intéressant plus précisément aux pratiques d'enseignement de la lecture, Bressoux identifie plusieurs facteurs qui semblent expliquer certains écarts dans les résultats. Un premier facteur tient aux écarts entre le temps des séances consacré à l'objectif d'apprentissage et le temps lié à d'autres objectifs ; un deuxième facteur réside dans le temps consacré à une diversité d'activités ; un troisième facteur est lié au choix des démarches pédagogiques, qui semblent plus efficaces lorsqu'elles sont davantage guidées par l'enseignant, davantage décomposées et davantage suivies de révisions ou d'explicitation. Un autre facteur encore tient aux attentes des enseignants vis-à-vis de leurs élèves : plus celles-ci sont élevées, plus les élèves se montrent performants, alors qu'à l'inverse, les enseignants qui considèrent que leurs élèves sont faibles « développent de faibles attentes », et dans ce cas, ils « amplifient les différences » (2016, §16). Bressoux souligne néanmoins qu'il reste à identifier les situations fines dans lesquelles certaines activités pédagogiques se révèlent plus ou moins efficaces (2011). C'est précisément à cet objectif que notre recherche cherche modestement à contribuer.

### **2.2. Les travaux de Roland Goigoux (2016)**

En second lieu, dans la recherche « Lire-écrire au CP » qu'il a coordonnée, R. Goigoux (2016) s'est intéressé aux pratiques efficaces de lecture en maternelle et au début du primaire. Étant donné que notre propre empan d'étude commence en 4<sup>e</sup> année, il sera intéressant de voir dans quelle mesure nos résultats confirment ceux de cette recherche relative aux premiers apprentissages.

D'une manière générale, la recherche de Goigoux montre que l'acculturation à l'écrit favorise la réduction des inégalités scolaires (2016, p. 408). Plus précisément, elle amène à constater que, si la compréhension des élèves n'est guère favorisée par les activités où les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture de manière autonome en l'absence du professeur (p. 400), à l'inverse, elle est favorisée :

- par les tâches orales collectives régulières portant sur l'élaboration du sens ;

- par l'augmentation desdites tâches au long de l'année ;
- par les activités consacrées au lexique et à la morphologie ;
- par les activités qui invitent les élèves à une attitude réflexive sur les savoirs acquis ;
- lorsque les échanges concernent non seulement les interactions maître-élèves mais aussi les interactions entre élèves.

Ces différents constats pourront offrir des points d'appuis utiles pour l'analyse de nos propres résultats.

### 3. Méthodologie

Notre démarche a donc consisté à confronter nos données relatives aux compétences de lecture des élèves au fil des niveaux et celles qui concernent les pratiques de leurs enseignants, en particulier le temps qu'ils consacrent aux différentes opérations de lecture dans la séance.

Pour ce faire, nous nous sommes basés sur les coefficients de Pearson et de Spearman complétés par un test de significativité pour comparer les scores moyens des élèves dans les opérations de lecture (compréhension, interprétation et appréciation) avec les pratiques des enseignants visant à susciter ces mêmes opérations aux trois niveaux de la scolarité. À partir de là, nous avons procédé en deux temps.

En premier lieu, nous nous sommes demandé si nous obtenions des corrélations statistiquement significatives entre la progression des scores *moyens* des élèves dans les trois opérations et celle du temps dévolu à leur enseignement *toutes classes confondues*.

Ensuite, en vue d'examiner la variation des résultats en fonction du profil des classes, nous avons focalisé notre attention sur les « quartiles » (déterminés en fonction du nombre d'items du récit restitués) des classes qui présentaient les performances les moins et les plus élevées en compréhension et en interprétation valide. En l'occurrence, nous avons examiné dans quelle mesure ces classes étaient le lieu de choix spécifiques de la part des enseignants, d'une part en ce qui concerne le temps consacré aux différentes opérations de lecture, et d'autre part, en ce qui concerne les autres focales de notre étude.

Comme dans l'exposé de nos autres résultats, nous nous limitons à pointer les résultats statistiquement *significatifs*, lesquels, néanmoins, compte tenu de la taille de notre échantillon ne peuvent être considérés que comme des *tendances*<sup>1</sup>.

Soulignons par ailleurs que, lorsque des corrélations significatives apparaissent, il n'est pas question de les assimiler d'emblée à une relation *causale* puisque nos données relatives aux pratiques enseignantes ont été recueillies *après* nos données relatives aux performances des élèves. Les corrélations permettent plutôt de formuler deux hypothèses non exclusives : 1° certains enseignants pourraient adapter leurs enseignements au profil de compétences de leurs élèves (qu'ils ont déjà pu objectiver ou qu'ils perçoivent intuitivement en convoquant le profil d'un « archi-élève » – cf. Bromme, 2005 ; Ronveaux, 2014) ; 2° certaines performances d'élèves pourraient témoigner d'habitus qui seraient liés aux pratiques ordinaires de leurs enseignants et relever alors d'un « effet maître ».

### 4. Résultats

La présentation de nos résultats commencera donc par les constats généraux, qui valent pour l'ensemble des élèves et des enseignants, et elle se poursuivra par les observations qui concernent

---

<sup>1</sup> Pour cette raison, vu la minceur des effectifs concernés dans les résultats québécois, ils ne font pas partie de cette analyse. Celle-ci porte donc sur les échantillons français (24 classes, 8 par niveau), belge (idem) et suisse (16 classes réparties entre les niveaux 7 et 10) de notre collecte de données.

les pratiques des enseignants dans les classes ayant obtenu les résultats les moins et les plus importants dans les différentes opérations de lecture, et singulièrement en compréhension.

#### **4.1. Constats généraux toutes classes confondues**

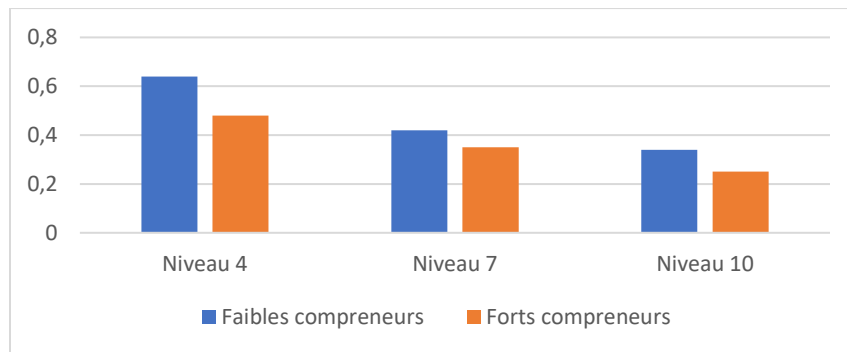
En ce qui concerne d'abord les résultats *généraux*, toutes classes confondues, on n'observe pas de régularités linéaires nettes dans les classes belges et suisses, mais on constate en revanche deux corrélations nettes dans les classes *françaises*. D'une part, aux niveaux 4 et 7, les pratiques d'enseignement centrées sur l'interprétation sont particulièrement présentes dans les classes les plus performantes en compréhension. D'autre part, au niveau 10, ces mêmes pratiques centrées sur l'interprétation sont particulièrement développées dans les classes les plus performantes en appréciation

Il apparaît ainsi qu'aux trois niveaux scolaires, le temps accordé par les enseignants français à l'interprétation est corrélé avec les performances de leurs élèves dans deux autres opérations : la compréhension chez les plus jeunes et l'appréciation chez les aînés. Le fait que cette situation soit propre à nos données françaises nous amène à penser que ce phénomène pourrait avoir un lien avec la tradition française de l'explication de texte et à la place de la subjectivité dans les programmes.

#### **4.2. Les pratiques enseignantes dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension**

Intéressons-nous à présent au temps dévolu aux pratiques d'enseignement visant à stimuler la compréhension et l'interprétation dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension. Pour rappel, nous comparons pour ce faire les classes du quartile le plus faible (en bleu) et celles du quartile le plus fort (en rouge).

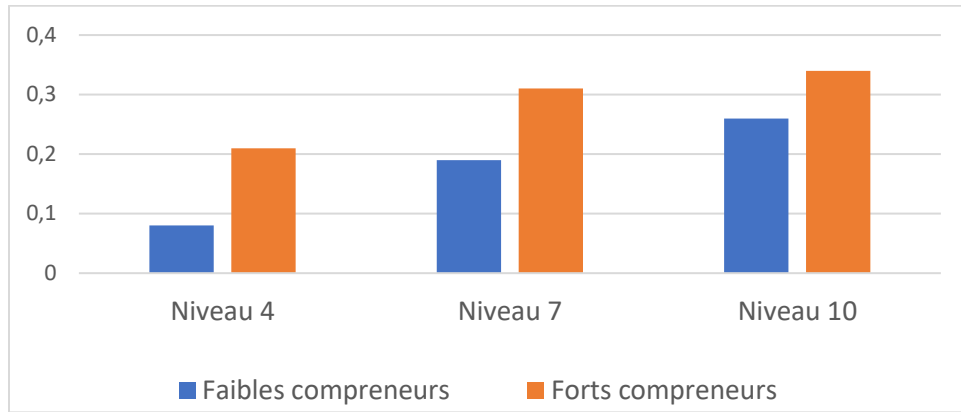
##### *a. Temps dévolu à la compréhension au fil des niveaux, tous pays confondus*



*Graphique 1. Temps dévolu à la compréhension dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension au fil des niveaux, tous pays confondus*

Comme on le voit ci-dessus, même si le travail de la compréhension décroît au fil des niveaux scolaires, il est dominant dans les classes les moins performantes en compréhension quel que soit le niveau : cela semble indiquer que, face aux plus faibles compreneurs, l'attention des enseignants se porte davantage sur cette opération, et qu'à l'inverse, ils tendent à lui accorder moins de place lorsqu'ils ont affaire à de bons compreneurs. *Cela semble indiquer en tout cas que les enseignants « s'adaptent » aux difficultés de leurs élèves au plan de la compréhension.*

*b. Temps dévolu à l'interprétation au fil des niveaux, tous pays confondus*

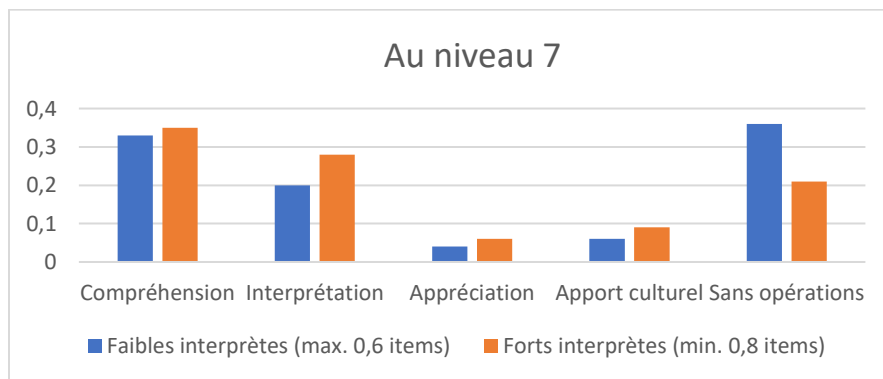
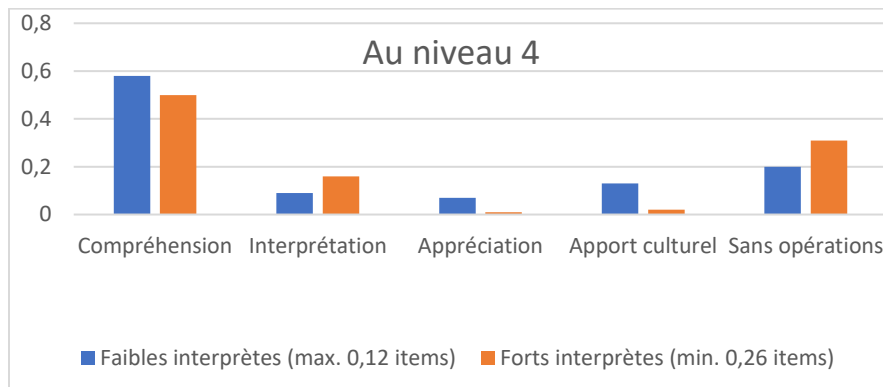


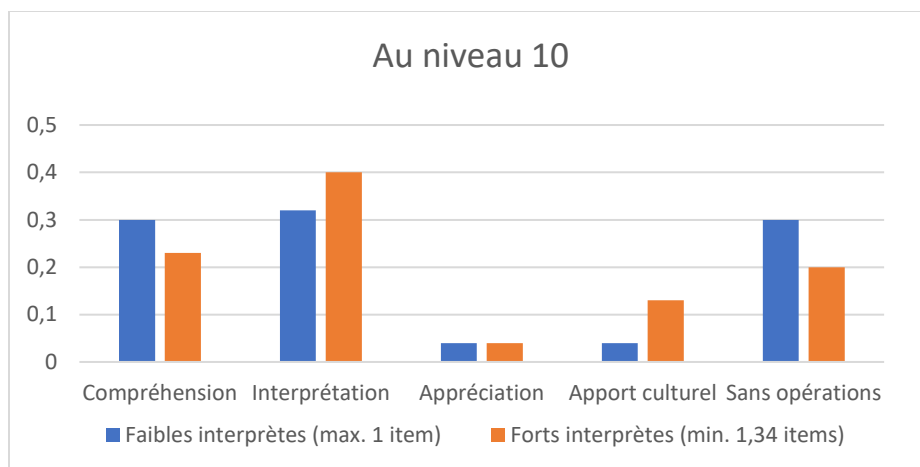
*Graphique 2. Temps dévolu à l'interprétation dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension au fil des niveaux, tous pays confondus*

En ce qui concerne ensuite le travail centré sur l'interprétation, comme on le voit, la situation est constante au fil des niveaux : face aux élèves qui ont du mal à comprendre, les enseignants tendent nettement à accorder moins de place à l'interprétation. Cela peut sembler relever d'une certaine logique, mais cela signale en même temps que l'interprétation est moins enseignée à ceux qui en auraient peut-être le plus besoin

**4.3. Les pratiques enseignantes dans les classes les moins et les plus performantes en interprétation**

Intéressons-nous ensuite aux pratiques développées dans les classes qui ont les scores les moins élevés en interprétation.



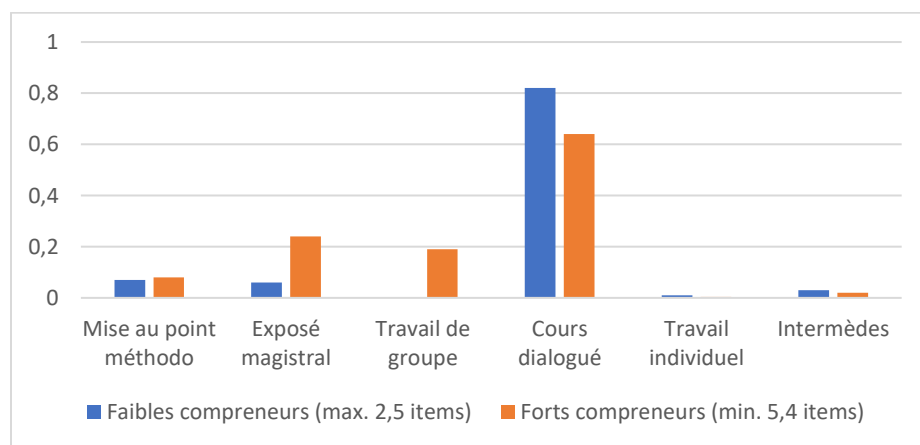


Graphiques 3, 4 et 5. Temps dévolu aux pratiques enseignantes dans les classes les moins et les plus performantes en interprétation, tous pays confondus

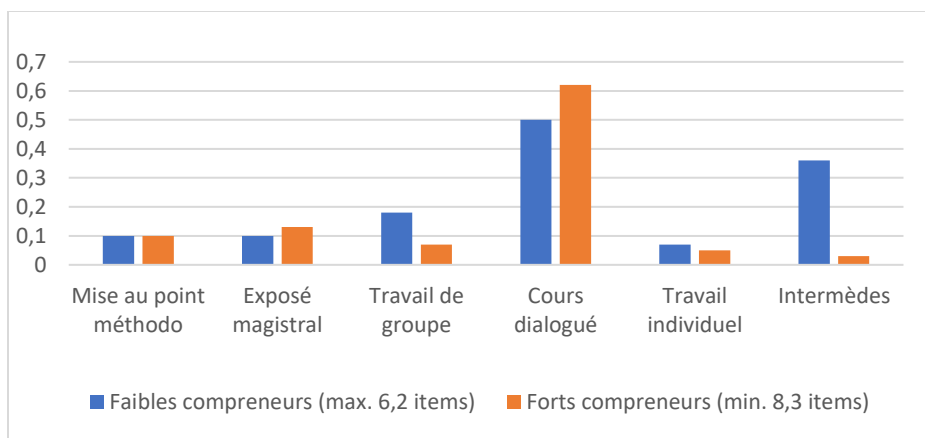
On constate ensuite que les enseignants travaillent moins l'interprétation dans les classes moins performantes en interprétation et davantage dans les classes composées des meilleurs interprètes. Par ailleurs, au niveau 4, ils sont davantage invités à convoquer la culture alors qu'aux niveaux 7 et 10, c'est l'inverse. En outre, dans les classes des faibles interprètes des niveaux 7 et 10, il y a beaucoup plus de temps non centré sur des opérations de lecture (jusqu'à 35 %). On peut donc dire que les classes de « faibles interprètes » sont moins stimulées que les autres à interpréter les textes et à convoquer la culture, et que d'une manière générale, elles passent moins de temps à travailler les processus de lecture.

#### 4.4. Le travail sur les autres focales

a. Les schèmes transversaux dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension » tous pays confondus



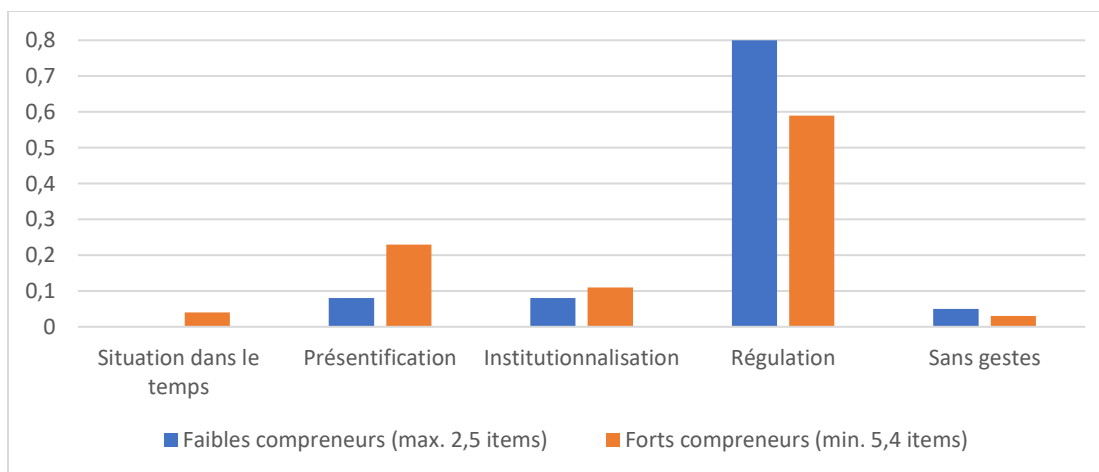
Graphique 6. Temps dévolu aux schèmes transversaux dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension au niveau 4 tous pays confondus



Graphique 7. Temps dévolu aux schèmes transversaux dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension au niveau 7 tous pays confondus

Observons à présent si la place accordée par les enseignants aux schèmes d'action transversaux varie selon le niveau de compréhension des élèves. Comme on peut le voir, aux niveaux 4 et 7, l'exposé magistral est davantage privilégié dans les classes les plus fortes, ce qui pourrait laisser penser que l'enseignant juge les élèves de ces classes plus aptes à intégrer des savoirs. Les élèves les plus faibles sont par ailleurs moins stimulés à la prise de notes liée aux exposés de l'enseignant, qui pourrait pourtant leur être utile. Par ailleurs, si le cours dialogué est davantage développé dans les classes les plus faibles du niveau 4, c'est le contraire avec les plus faibles du niveau 7, où le travail de groupe et les intermèdes occupent un temps beaucoup plus considérable.

*b. Les gestes didactiques dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension tous pays et tous niveaux confondus*



Graphique 8. Temps dévolu aux gestes didactiques dans les classes les moins et les plus performantes en compréhension, tous pays et tous niveaux confondus

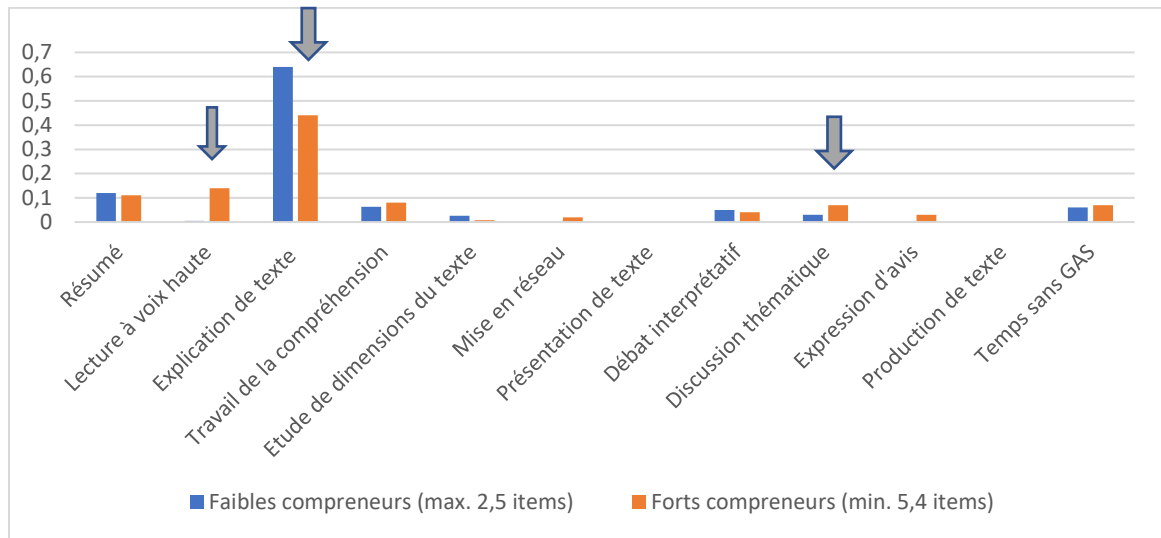
En ce qui concerne ensuite les gestes didactiques, on constate que, dans les classes les plus faibles en compréhension tous niveau confondus, les enseignants mobilisent beaucoup moins l'institutionnalisation (7 % vs 13 %), la présentification (9 % vs 21 %) et la situation de l'objet enseigné dans le temps (0 % vs 4 %) que dans les classes des meilleurs comprennent. Cela est particulièrement manifeste au niveau 4, où ces gestes occupent très peu de temps dans les classes les plus en difficulté par rapport au temps de régulation : les enseignants de ces classes-là considèrent apparemment que les gestes de régulation sont les plus adéquats face aux élèves les

plus faibles, mais ce choix se fait clairement au détriment des gestes qui favoriseraient la capitalisation et le transfert des apprentissages.

*c. Les genres d'activité scolaires dans les classes « en difficulté de compréhension »*

Intéressons-nous ensuite à la place des genres d'activités scolaires dans les classes les moins performantes en compréhension, tous pays confondus.

Au niveau 4, les enseignants se consacrent principalement à l'explication de texte. Avec les lecteurs les plus performants, ils mobilisent une plus grande diversité de genres d'activités, par exemple la lecture à haute voix ou, dans une moindre mesure, la discussion thématique.

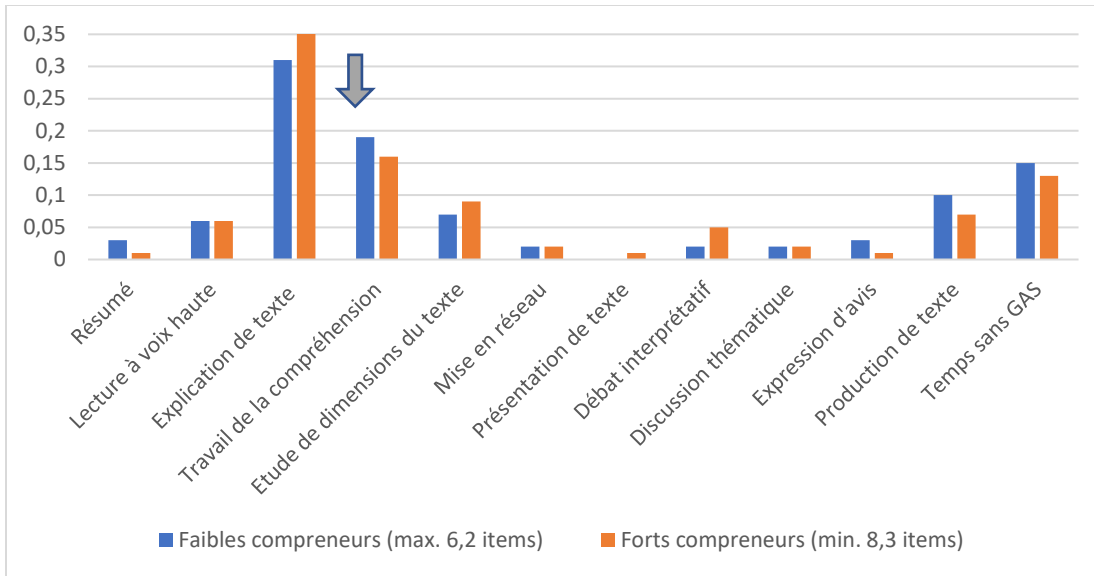


*Graphique 9. Temps dévolu aux genres d'activité scolaires dans les classes du niveau 4, tous pays confondus*

On assiste donc ici clairement à une adaptation consistant à réduire la diversité des GAS dans les classes les moins performantes en compréhension.

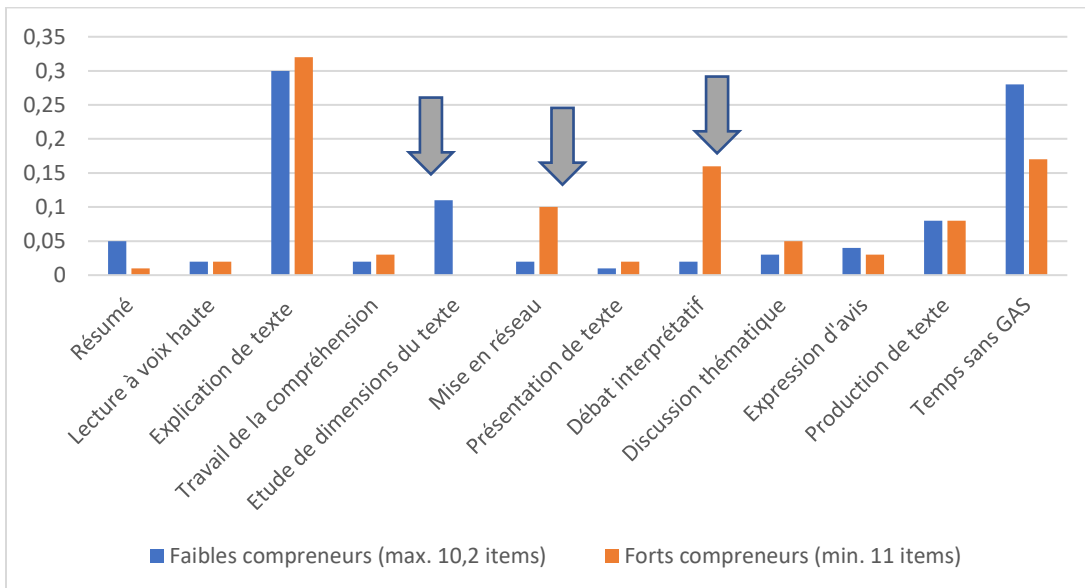
Au niveau 7, avec les meilleurs compreneurs, le travail consacré à l'explication de texte est plus important, tandis qu'avec les plus faibles, c'est le travail sur la compréhension qui est plus utilisé : cela semble témoigner d'une volonté d'être à l'écoute des sollicitations de ces élèves-là.





Graphique 10. Temps dévolu aux genres d'activité scolaires dans les classes du niveau 7, tous pays confondus

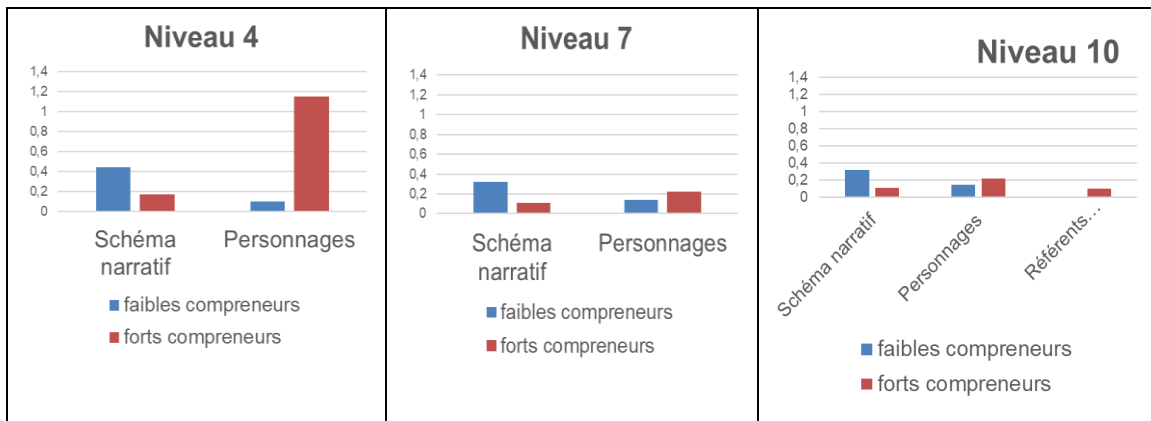
Au niveau 10 enfin, l'explication de texte est dominante dans toutes les classes, mais elle n'est pas associée aux mêmes genres d'activité scolaires selon que les élèves sont meilleurs ou plus faibles compreneurs et interprètes. En particulier, l'étude de dimensions du texte prédéterminées par l'enseignant est beaucoup plus développée dans les classes les moins performantes, alors que le débat interprétatif et la mise en réseau ne sont proposés qu'aux meilleurs compreneurs et interprètes. Pourtant, ces genres d'activités qui stimulent un traitement du texte plus approfondi pourraient aussi être propices à la progression des plus faibles.



Graphique 11. Temps dévolu aux genres d'activité scolaires dans les classes du niveau 10, tous pays confondus

*d. Les aspects du texte travaillés dans les classes « en difficulté de compréhension », tous pays confondus*

Si nous intéressons enfin aux aspects du texte, nous constatons que c'est dans les classes les moins performantes en lecture (quel que soit le niveau scolaire), que la structure narrative est la plus travaillée. Lorsqu'ils ont affaire à des classes plus performantes, les enseignants privilégient l'étude des personnages. En outre, au niveau 10, les enseignants convoquent davantage des référents culturels liés au texte avec les élèves les plus forts. Il semble donc bien y avoir à nouveau une adaptation des choix entre les élèves les plus faibles et les plus forts. Complémentairement, si on analyse ces corrélations dans le sens inverse, on pourrait penser que lorsque les enseignants travaillent sur des aspects textuels plus variés que la structure narrative (les personnages, les aspects culturels), cela favorise le développement des compétences de lecture de leurs élèves.



Graphique 12. Temps dévolu aux différents aspects du texte au fil des niveaux, tous pays confondus

## 5. Conclusions

### 5.1. Constats les plus saillants à propos des volets 1 et 2 de notre projet

Pour conclure cette communication, nous résumerons d'abord les résultats des deux premiers volets de notre recherche, qui concernaient l'étude isolées des compétences des élèves et des pratiques des enseignants.

Du côté des élèves, nous avons constaté des difficultés liées aux trois opérations et aux trois niveaux. En ce qui concerne la compréhension, nous avons constaté que, même si les difficultés diminuent au fil des niveaux, les items les moins reconnus concernaient la psychologie des personnages, la perception de la tromperie (retournement de situation) et les éléments de la fin du texte (effet de la longueur). En ce qui concerne l'appréciation, nous avons vu qu'elle était très peu mobilisée quel que soit l'âge. Et en ce qui concerne l'interprétation, nous avons vu qu'elle était quasi absente dans les classes du niveau 4 et peu diversifiée quel que soit l'âge. Il nous semble que les manques ainsi constatés constituent autant d'enjeux clés pour l'enseignement et pour la formation des enseignants.

Du côté des enseignants, ensuite, nous avons constaté que, si la stimulation de la compréhension diminuait au fil de la scolarité pour faire place de plus en plus aux pratiques centrées sur l'interprétation, il existait cependant à tous les niveaux des relations fortes entre les trois opérations de lecture. Nous nous demandons dès lors si elles ne gagneraient pas à être stimulées de manière plus conjointe dès le plus jeune âge.

### **5.2. Des relations significatives entre pratiques enseignantes et scores des élèves**

En ce qui concerne ensuite le troisième volet de notre exposé, la mise en relation des performances des élèves et des pratiques de leurs enseignants a clairement fait apparaître qu'il existe des corrélations entre ces deux ensembles de données, et en particulier des écarts significatifs entre les pratiques des enseignants selon qu'ils s'adressent à des classes aux résultats plus faibles ou plus forts.

Une première hypothèse nous a ainsi amenés à considérer que les professeurs s'adaptent à leurs élèves dans des sens divers. Avec les faibles compreneurs, ils travaillent beaucoup plus la compréhension. Avec les faibles interprètes, ils travaillent beaucoup moins l'interprétation et l'apport culturel... dont ces élèves auraient pourtant autant besoin que les autres.

Comme nous l'avons suggéré, sans doute des explications sont-elles à chercher du côté des représentations et de la formation de enseignants. On peut penser que les enseignants jugent la compréhension préalable à l'enseignement de l'interprétation, ou bien qu'ils considèrent qu'il est légitime de lui accorder plus de temps qu'aux autres opérations de lecture, ou encore que le travail sur la compréhension est plus aisé à piloter. Ces résultats vont dans le même sens que la recherche de Pellerin et Émery-Bruneau (2022) menée sur les pratiques déclarées d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation d'enseignants québécois des niveaux 7 et 8.

Par ailleurs, avec les faibles interprètes, les enseignants travaillent beaucoup moins l'interprétation dont ces élèves auraient pourtant peut-être davantage besoin que les autres ; en revanche, l'interprétation est surtout travaillée avec les élèves qui la pratiquent déjà. Les enseignants des classes les moins performantes mobilisent également moins les apports culturels. Ces derniers constats peuvent être mis en relation avec des travaux de recherche qui portaient sur l'importance des connaissances culturelles dans l'appréhension des textes littéraires (Falardeau et Simard, 2010) ou qui pointaient que les enseignants, face à des élèves en difficulté, proposaient essentiellement des activités de compréhension littérale de textes faciles d'accès et comportant peu d'« ambitions culturelles » (Goigoux, 2006, p. 6).

### **5.3. Deux hypothèses non exclusives**

Notre première hypothèse est donc que les enseignants adaptent leurs enseignements au profil de compétences de leurs élèves qu'ils ont déjà pu objectiver ou qu'ils perçoivent intuitivement en convoquant le profil d'un « archi-élève » (cf. Bromme, 2005 ; Ronveaux, 2014)

Mais à l'inverse, il convient de considérer que les performances des élèves pourraient bien elles-mêmes résulter en partie d'habitus liés aux pratiques ordinaires de leurs enseignants, et relever à cet égard de l'« effet-maitre » dont nous avons parlé au début de notre intervention. Même si les données que nous avons recueillies chez les enseignants sont ultérieures aux réponses des élèves au questionnaire de lecture, elles ont été observées pour la plupart dans la deuxième moitié de l'année scolaire. Ne révèlent-elles pas dès lors les pratiques d'enseignement *ordinaires* auxquelles les élèves de ces enseignants ont été habitués depuis plusieurs mois et qui les en partie ont stimulés – ou non – à devenir de meilleurs compreneurs et des meilleurs interprètes ?

À cet égard, les résultats des travaux de Bressoux et de Goigoux nous paraissent trouver des confirmations dans nos propres résultats : comme eux, nous pouvons constater que ce sont les classes dans lesquelles les enseignants recourent le plus à des pratiques qui témoignent d'attentes élevées (faisant appel davantage à l'interprétation et à des analyses fines des aspects du texte) et relevant de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui l'enseignement explicite (travail collectif d'élaboration du sens, élémentarisation du savoir, appels à la mémoire didactique, institutionnalisation...) qui obtiennent les scores les plus élevés tant en compréhension qu'en interprétation.

Il y aurait ainsi une influence mutuelle entre les pratiques enseignantes et les performances des élèves : à la fois les enseignants adapteraient leurs pratiques aux profils de leurs élèves et les élèves progresseraient sous l'influence de ces pratiques. Ces deux explications pourraient très bien fonctionner simultanément, ce qui signifierait qu'il y aurait une influence mutuelle entre les pratiques enseignantes et les performances des élèves : simultanément les enseignants adapteraient leurs pratiques aux profils de leurs élèves et les élèves progresseraient sous l'influence des pratiques enseignantes.

#### **5.4. Implications pour la formation des enseignants**

Ces résultats peuvent ainsi nourrir la réflexion en ce qui concerne la formation des enseignants. N'invitent-ils pas à s'interroger plus profondément sur la place qu'y occupent actuellement – et que devrait peut-être y occuper davantage à l'avenir – la stimulation de l'interprétation et de l'appréciation ainsi que la dimension culturelle dans la formation littéraire des élèves ?

D'un côté, il y aurait lieu, pensons-nous, de travailler davantage sur la diversité des types d'interprétation : locale et globale, subjective et intersubjective, historique, sociologique, biographique, intertextuelle... ; de l'autre, il s'agirait de stimuler davantage les différentes formes d'appréciation, dès le début des lectures, et tout au long de celles-ci, en variant les critères : cognitif, référentiel, éthique, esthétique, en articulant jugement de goût spontané et jugement de valeur étayé. Enfin la dimension culturelle gagnerait, croyons-nous, à être articulée plus régulièrement aux autres opérations de lecture.

Nous nous devons pour conclure de signaler que le livre qui réunit tous les résultats de notre recherche est en cours de fabrication aux Presses universitaires de Rennes. Nous donnons donc rendez-vous à nos lecteurs dans quelques mois pour le baptême de l'enfant !

#### **Références bibliographiques**

Ahr, S. et de Peretti, I. (éds.) (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée. Quelles pratiques pour quels enjeux ?* UGA Éditions.

Bressoux, P. (2016). Comment favoriser les progrès des élèves. Dans M. Fournier (éd.), *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 267-272). Editions Sciences Humaines.

Bressoux, P. (2011). Effet maître et pratiques de classes. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (éds.). *Apprendre et faire apprendre* (p. 221-231). PUF.

Bromme, R. (2005). The « collective student » as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. Dans P. M. Denicolo et M. Kompf (éds.), *Teacher thinking and professional action*. Routledge, p. 31-40.

Brunel, M., Dufays, J.-L., Barthélemy, M. et Fontanieu, V. (à paraître). Compétences de lecture des élèves et pratiques enseignantes au fil de la scolarité en Belgique et en France : quelle progression, quelles spécificités ? Dans B. Louichon (éds.), *Comparaison en didactique des littératures*. Presses universitaires de Bordeaux.

Brunel, M., Dufays, J.-L., Émery-Bruneau, S. et Florey, S. (éds.) (à paraître). *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*. Presses universitaires de Rennes.

Doussot, S. (2022). La question de la preuve dans les recherches didactiques, Comparer les approches, prouver par comparaison, *Éducation & didactique* 2022/1 (vol. 16), p. 147-151. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.9805>.

- Falardeau, É. et Simard, D. (2010). Quelle articulation langue-littérature pour quels rapports à la culture ? Colloque *Enseigner la littérature dans le souci de la langue*. Genève, 25-27 mars 2010. [www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Falardeau%20Simard%202010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Falardeau%20Simard%202010.pdf).
- Goigoux, R. (2006). Apprentissage et enseignement de la lecture auprès d'élèves en grande difficulté. Dans Centre Alain Savary (éds.), *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »* (pp. 85 - 94), Lyon : INRP. [http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2000-2001/dossier\\_10\\_pro.pdf](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2000-2001/dossier_10_pro.pdf).
- Goigoux, R. (éds.) (2016). *Lire et écrire. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon : IFÉ. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-e...>
- Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire. Quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (1), p. 119-146.
- Louichon, B. (éd.) (2020). *Un texte dans la classe*. Peter Lang.
- Pellerin, M. et Émery-Bruneau, J. (2022 - sous presse). Interpréter un texte littéraire au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire : conceptions et pratiques déclarées d'enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (éds.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (p. 123-138). De Boeck.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (éds.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Thévenaz-Christen, T. (éds.) (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Presses universitaires de Namur.