

- **EDITO** **3**

- **LE NIVEAU DE LITTÉRATIE EN PRIMAIRE** **5**
 - Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire: des compétences à mettre à l'étude**
 - Patricia Schillings, Dominique Lafontaine, Université de Liège

- **UNE CLARIFICATION THÉORIQUE** **17**
 - Clarifier les différences entre les compétences en lecture et les stratégies de lecture**
 - Peter Afflerbach, University of Maryland, P. David Pearson, University of California at Berkeley, Scott G. Paris, University of Michigan, Ann Arbor
 - Traduction : Nathalie Baidak

- **STRATÉGIES DE LECTURE EN SECONDAIRE** **37**
 - Effets d'un module d'enseignement explicite des stratégies de lecture sur la motivation d'élèves du secondaire inférieur en grande difficulté d'apprentissage**
 - Fanny Demeulder, Bruxelles

- **UN OUTIL POUR LES STRATÉGIES DE LECTURE** **50**
 - Lector&Lectrix: l'enseignement expert de la lecture à portée de tous, note de lecture**
 - Geneviève Hauzeur, Haute Ecole de Bruxelles



SOMMAIRE DE CARACTÈRES 45

- **AMÉLIORER LA COMPRÉHENSION AU PRIMAIRE**

L'effet des échanges oraux et langagiers sur la compréhension: analyse qualitative de réponses construites avant et après discussion

Patricia Schillings, Candice Potty et Ariane Baye, Université de Liège

- **STRATÉGIES DE LECTURE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

Développer des stratégies de lecture en Français Langue Étrangère: de l'oral à l'écrit

Myriam Denis, Haute Ecole de Bruxelles

- **STRATÉGIES DE LECTURE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

Lire le texte documentaire en classe de FLE

Myriam Denis, Haute Ecole de Bruxelles

- **REGARD D'UN SOCIOLOGUE SUR LES ÉCRITS RÉSISTANTS**

Lecture d'un article de Stéphane Bonnéry, note de lecture

Graziella Deleuze, Haute Ecole de Bruxelles

Ce 44^e numéro de Caractères est entièrement consacré à la lecture stratégique, autrement dit, à l'enseignement des stratégies de lecture, thème important tant il révolutionne la conception de l'apprentissage. Les articles sur le thème étant nombreux, le numéro s'est vite révélé être trop étroit. Le 45^e numéro de Caractères sera donc consacré à la même problématique, le lien entre les deux numéros étant marqué par un sommaire commun.

Patricia Schillings et **Dominique Lafontaine** ouvrent la réflexion en analysant les résultats obtenus par les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le cadre d'une enquête internationale sur les compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire. Le constat est sans appel : nos élèves se distinguent par de faibles performances. Il est donc urgent de faire évoluer les pratiques. Selon les auteures, *les données recueillies auprès des enseignants pointent une fois encore le caractère trop peu « stratégique » de notre système d'enseignement de la lecture.* Elles plaident pour *la mise en place d'un enseignement interactif et un environnement d'apprentissage développant non seulement les stratégies cognitives des élèves, mais aussi leur confiance dans leurs capacités, de même que leur aptitude à analyser leur propre fonctionnement de lecteur.* Elles rappellent enfin que *les outils existent. Il reste à envisager la manière de les mettre en place à une large échelle.* Vaste programme, mais combien vital pour notre enseignement et notre société.

La distinction établie par les Américains **Afflerbach**, **Pearson**, et **Paris** entre « compétences » et « stratégies » nous permet d'y voir un peu plus clair sur le plan théorique. Merci à **Nathalie Baïdak** qui, en traduisant leur article vers le français, nous a offert un texte si riche d'enseignements. Les auteurs retracent l'historique de l'usage du terme « compétences » dans la littérature pédagogique et analysent l'arrivée du terme « stratégies » dans les dernières décennies, en dénonçant la confusion qui s'est progressivement installée entre les deux concepts. Ils dénouent ensuite cette confusion en accordant à chaque terme un champ sémantique : les compétences sont acquises, si bien acquises qu'elles sont utilisées de manière inconsciente par la personne. Le lecteur compétent est celui qui n'est quasiment plus capable d'expliquer comment il fait pour lire, tant le processus est automatisé. Par contre, la lecture stratégique se réfère aux processus conscientisés, mis en œuvre par l'apprenti lecteur. Ce sont des compétences « à l'étude ». Et cette clarification devrait porter ses fruits car s'il n'est pas possible d'enseigner des compétences (elles doivent être acquises par les élèves, mais comment ?), on peut par contre enseigner les stratégies, ce qui rend aux enseignants un rôle bien défini.

Enseigner les stratégies de lecture, oui, mais comment faire ? Quels sont les outils ? **Fanny Demeulder**, enseignante dans une école secondaire bruxelloise, nous explique comment elle a mis en place, dans le contexte d'un atelier de soutien organisé pour des élèves en grande difficulté, un module de compréhension de lecture. Partant du constat que les obstacles à la compréhension *sont rarement clairement définis avec les élèves et peu travaillés*, elle a mis en place ce module afin d'explicitier les processus et de les travailler progressivement. Dès le début de l'année, les élèves sont amenés à réfléchir sur leurs pratiques et sur leurs stratégies de lecture. Ils découvrent que le contexte dans lequel ils lisent a une influence sur leur compréhension, qu'ils se comportent différemment en fonction de la nature des textes et qu'ils peuvent améliorer leur lecture de manière concrète. Pour organiser son module, Fanny Demeulder s'est principalement fondée sur trois sources : la théorie de Giasson, les pistes didactiques promues par l'AGERS¹ et le manuel *Lector&Lectrix* qui, selon l'auteure, est une vraie mine d'or.

C'est précisément cette mine d'or qui est mise à l'honneur dans la note de lecture proposée par **Geneviève Hauzeur**. Elle y précise que *Lector&Lectrix* est un instrument méthodologique à l'usage des enseignants et véritablement pensé pour leur permettre d'optimiser les procédures qu'ils utilisent de manière routinière, sans qu'ils les rendent explicites aux yeux des élèves. L'outil, qui est l'aboutissement d'une recherche-action menée durant plusieurs années en collaboration avec des enseignants suisses et français, est remarquable de clarté, riche de conseils méthodologiques et rempli de supports méthodologiques présentés sur CD-ROM. Il constitue, de l'avis de l'auteure, un excellent moyen de faire pénétrer les résultats de la recherche dans les salles de classe. Cette note de lecture, associée à la lecture de l'article précédent, convaincra sans nul doute tous les chercheurs d'or.

Le numéro 45 de *Caractères* poursuivra la réflexion avec la présentation de données recueillies dans une classe de 4^e année primaire dans le but d'identifier l'impact des échanges entre élèves, avant et après la lecture, sur leur compréhension des textes. Deux articles développeront l'apport de la lecture stratégique dans le contexte spécifique de l'enseignement du Français Langue Etrangère. Le numéro se terminera par une note de lecture sur le travail de Stéphane Bonnéry et son approche sociologique des écrits littéraires.

■ L'ABLF

¹ Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique du ministère de la Communauté française / Fédération Wallonie Bruxelles.

Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire : des compétences à mettre à l'étude

■ Patricia Schillings, Dominique Lafontaine

En avril 2011, les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont pris part à une enquête internationale ciblée sur les compétences en lecture des élèves de quatrième année primaire. Les résultats pointent les faibles performances de nos élèves qui, globalement, se distinguent de leurs voisins européens par une moins bonne maîtrise des compétences de lecture. Sans surprise, ce sont les processus qui sollicitent l'intégration, l'interprétation des éléments d'un texte de même que la prise en compte de ses aspects formels qui apparaissent moins bien maîtrisés dans nos classes. Parallèlement, les données recueillies auprès des enseignants pointent une fois encore le caractère trop peu « stratégique » de notre système d'enseignement de la lecture. La distinction établie par les Américains Afflerbach, Pearson et Paris (voir la traduction de Nathalie Baidak dans ce numéro) entre l'aspect automatisé et stratégique des compétences de lecture éclaire le diagnostic des compétences des élèves en FWB et ouvre des pistes d'action.

1. INTRODUCTION

L'étude PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) est une enquête internationale sur le développement des compétences en lecture qui s'inscrit dans un cycle de 5 ans. En 2006, les Communautés flamande et française¹ y ont participé. En avril et mai 2011, 58 systèmes éducatifs dont la Fédération Wallonie-Bruxelles y ont pris part.

L'objectif de l'étude PIRLS est non seulement de mesurer le niveau des compétences en lecture des élèves, mais aussi d'appréhender de la manière la plus fine et la plus complète possible, les éléments des contextes culturels, socioéconomiques, pédagogiques, familiaux et individuels, qui peuvent être liés aux performances observées entre les pays et à l'intérieur des pays, et qui peuvent constituer autant de leviers potentiels pour améliorer les compétences des élèves. C'est pourquoi PIRLS recueille des informations sur les écoles, les classes et les contextes éducatifs par le biais de questionnaires

¹ Pour une synthèse des résultats de PIRLS 2006 : http://www.enseignement.be/index.php?page=26587&navi=862&rank_page=26587

adressés aux différents interlocuteurs de l'école : élèves, parents, enseignants et directeurs.

1.1 Evaluer des compétences complexes

L'objet d'étude, la littératie, est défini par les concepteurs de l'étude comme « la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu »². Le cadre de référence ne se réfère pas au terme de compétences mais plutôt à celui de processus de compréhension (*Processes*). Les questions qui accompagnent les textes de l'épreuve sont élaborées de manière à couvrir les quatre processus suivants :

- retrouver et prélever des informations explicites;
- faire des inférences simples;
- interpréter et intégrer des idées et des informations;
- examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels.

Chacun de ces processus de compréhension est évalué sur des textes visant deux grands objectifs de lecture :

- lire pour l'expérience littéraire;
- lire pour acquérir et utiliser de l'information.

1.2 Cibler des textes d'envergure

L'épreuve de 2011 se compose au total de 10 unités (une unité se compose d'un texte et des questions qui s'y rapportent) – 5 unités littéraires et 5 unités informatives. Lors de la passation, chaque élève a reçu un carnet constitué de deux unités et disposait de 2x40 minutes pour lire les textes et répondre aux questions. Contrairement à ce qui se fait dans d'autres études³, les textes sur lesquels repose l'épreuve PIRLS sont relativement longs.

L'élève en relative difficulté ou peu motivé par la lecture peut certes être rebuté par la longueur des textes, et ne se voit dès lors offrir aucune chance de faire preuve de ses compétences, fussent-elles lacunaires, face à un texte plus court. Cependant, tous les élèves de tous les pays participants ayant été amenés à lire les mêmes textes, la comparaison reste selon nous pertinente. Les résultats peuvent être examinés à la lumière des informations relatives au contexte scolaire (recueillies via le questionnaire adressé aux enseignants et aux directions d'établissement) et aux pratiques de lecture au sein de l'environnement familial (via les questionnaires aux élèves et à leurs parents).

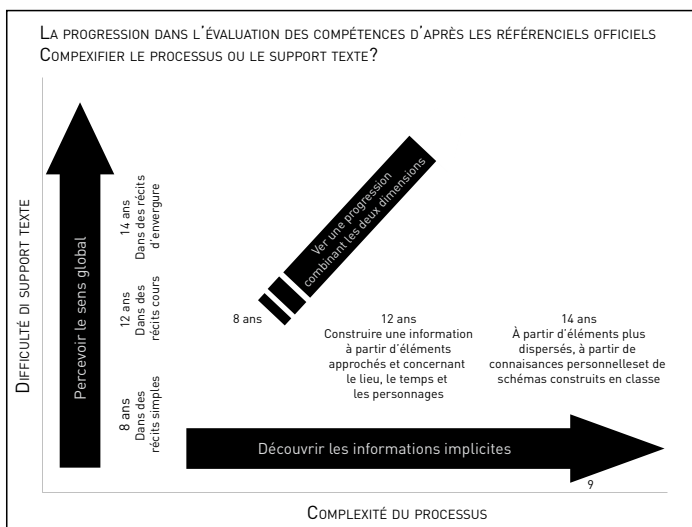
1.3 Interroger le cadre de référence

Les quatre processus évalués par PIRLS apparaissent dans les Socles de

2 Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury (2009). PIRLS 2011 Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education. Boston College.

3 Cette option a été prise dans les évaluations externes non certificatives menée en FWB. Les textes « longs » n'excèdent généralement pas 2 pages en 5e année primaire.

compétences⁴ sous la forme de compétences à certifier en fin de seconde étape (6^e année de l'enseignement obligatoire). Mais à quel moment l'enseignement de ces compétences est-il censé débiter ? Si l'on se penche sur les compétences qui doivent être certifiées en fin de première étape (2^e année de l'enseignement obligatoire), on constate qu'elles ne mettent en œuvre qu'un des quatre processus de compréhension évalués par PIRLS : dégager des informations explicites (processus 1). La construction par le lecteur du sens implicite et de l'interprétation de même que l'identification de l'intention dominante de l'auteur sont toutefois considérées comme des compétences à initier au cours de la première étape. La progression en lecture dans les Socles reposerait-elle sur une vision allant du simple au complexe ? L'examen de la logique de progression contenue dans les Socles de compétences montre que selon les compétences envisagées, l'accroissement de la complexité repose tantôt sur les caractéristiques propres aux textes (longueur, envergure) tantôt sur le processus de compréhension (inférences à partir d'éléments rapprochés versus dispersés). Le graphique 1 illustre ce constat pour deux compétences : *percevoir le sens global* et *découvrir les informations implicites*.



Graphique 1 : Analyse de la progression des compétences «*Découvrir les informations implicites*» et «*Percevoir le sens global*» dans les Socles de compétences

⁴ «Référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études.» Extrait du Décret «Missions» (1997)

On peut dès lors se demander si, faute de savoir comment combiner les caractéristiques des textes et les processus de compréhension, les enseignants ne privilégient pas une progression qui va du simple au complexe; s'ils ne tendent pas à différer la lecture de textes qui mobilisent les processus de compréhension plus experts tels que les processus 3 (Interpréter et intégrer des idées et des informations) et 4 (Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels) qui sollicitent davantage d'élaboration de sens de la part du lecteur. Différer à 14 ans la certification de la compétence *mobilisation des connaissances personnelles* n'est certainement pas un message qui encourage l'enseignement des démarches d'interprétation dès le premier cycle de l'enseignement primaire.

OUÙ SE SITUENT LES PROCESSUS ÉVALUÉS PAR PIRLS DANS LES SOCLES DE COMPÉTENCES ?

PROCESSUS 1 : RETROUVER ET PRÉLEVER DES INFORMATIONS EXPLICITES

En fin d'étape I, ce processus est évalué dans la compétence «Dégager les informations explicites qui portent soit sur les personnages principaux et leurs actions, soit sur les informations essentielles d'un texte». En fin d'étape II, ce processus est clairement mis en œuvre dans la compétence «Dégager les informations explicites, déterminer les informations essentielles et secondaires, établir les rapports de manière et de lieu».

PROCESSUS 2 : FAIRE DES INFÉRENCES SIMPLES

Ce processus est visé par la compétence «Découvrir les informations implicites (inférer)» qui se définit en fin d'étape II comme la capacité à «construire une information à partir d'éléments rapprochés et concernant le lieu, le temps et les personnages».

PROCESSUS 3 : INTERPRÉTER ET INTÉGRER DES IDÉES ET DES INFORMATIONS

En fin d'étape II, au moins deux compétences mettent en jeu ce processus: la compétence «percevoir le sens global» renvoie, d'une part, à la capacité à «restituer une histoire en respectant la chronologie et les liens logiques dans des récits courts» et, d'autre part, à la capacité à «reformuler et utiliser les informations d'un texte» qui s'applique quant à elle à des textes structurés et plus longs. L'élaboration personnelle de sens à laquelle pourrait se référer la compétence «Réagir, [...] et distinguer le réel de l'imaginaire, le réel du virtuel, le vrai du faux» s'applique au traitement de récits courts et de documents plus complexes.

PROCESSUS 4 : EXAMINER ET ÉVALUER LE CONTENU, LA LANGUE ET LES ÉLÉMENTS TEXTUELS.

Ce processus concerne au moins trois compétences: «Saisir l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader, enjoindre, émouvoir, donner du plaisir...)» qui, en fin de seconde étape, se définit par la prise en compte de la «globalité d'un texte court et simple où l'intention apparaît nettement». La compétence «dégager l'organisation d'un texte» se réfère à la capacité d'identifier certaines caractéristiques propres aux structures narratives, descriptives, dialoguées. En fin de seconde étape, cette compétence inclut également le repérage des organisateurs temporels et spatiaux.

2. APERÇU MÉTHODOLOGIQUE

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les épreuves ont été administrées dans 127 écoles : ce sont au total 206 classes qui ont passé le test, soit 3916 élèves. L'échantillon a été tiré selon les procédures rigoureuses en vigueur dans ce type d'enquête internationale, qui permettent de garantir sa représentativité et qui assurent la comparabilité de nos données à celles des autres pays auxquels ont été appliqués les mêmes types de contraintes et précautions. Les épreuves ont notamment été administrées par du personnel extérieur aux établissements scolaires. Des correcteurs externes ont par ailleurs été formés aux critères de corrections de l'épreuve.

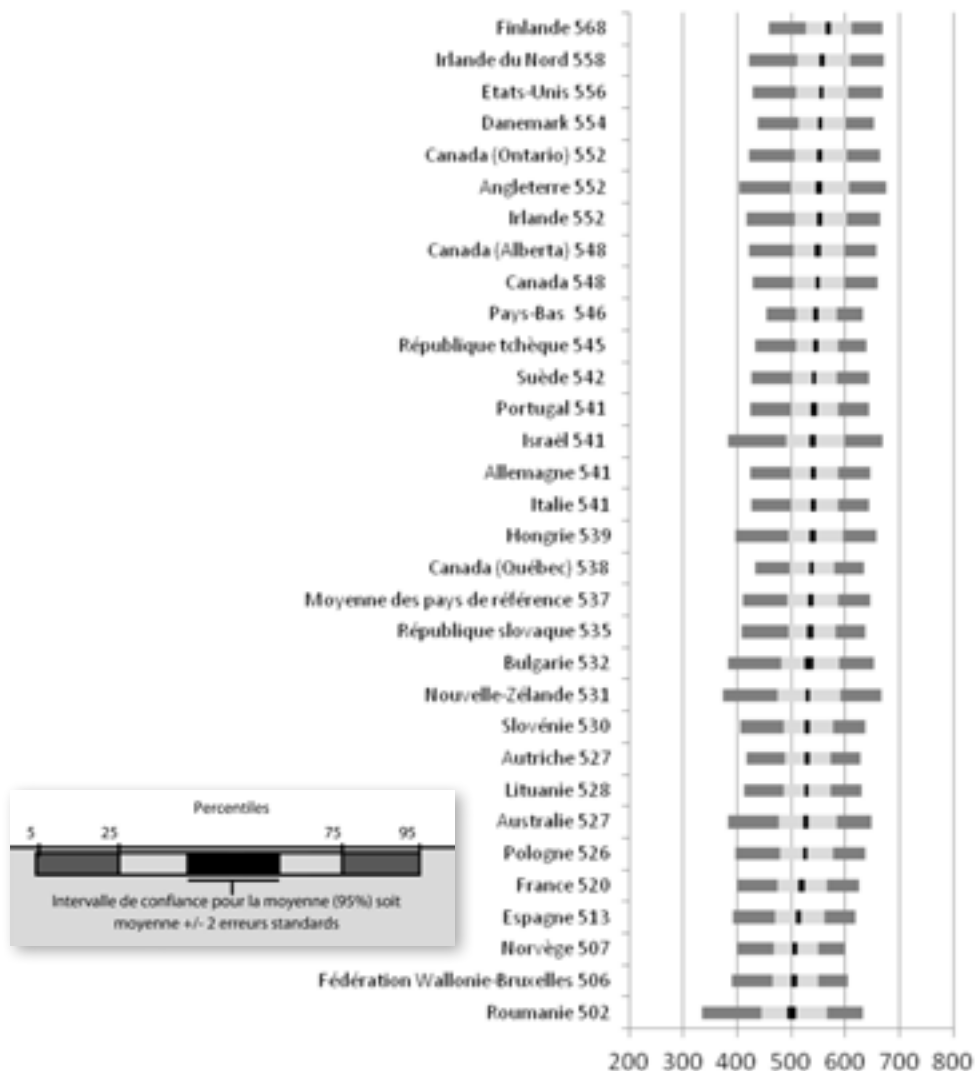
3. RÉSULTATS

Les résultats de la campagne 2011 ont été diffusés dans la presse en décembre 2012. Nous en résumons ici trois tendances majeures qui concernent, d'une part, les compétences des élèves de quatrième année primaire et, d'autre part, certaines caractéristiques de l'enseignement de la lecture en FWB.

3.1 Des résultats globaux significativement plus faibles en FWB qu'ailleurs

Comme lors du cycle précédent, les résultats des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont mis en perspective avec ceux d'un sous-ensemble de pays comparables. Ce groupe de référence est constitué de 31 pays membres de l'OCDE et/ou de l'Union européenne. Comparativement aux élèves testés dans les pays de référence, les performances de nos élèves apparaissent parmi les plus faibles. La performance moyenne des 31 pays qui composent le groupe de pays de référence s'élève à 537. Comme l'indique le graphique 2, le classement des résultats basé sur le score global à l'épreuve fait effectivement apparaître la FWB (506) en queue de peloton, aux côtés de la Roumanie (502), de la Norvège (507) et de l'Espagne (513), trois pays dont les résultats globaux ne diffèrent pas significativement du nôtre. Parmi les pays qui obtiennent les performances moyennes les plus élevées, on retrouve la Finlande (568), l'Irlande du Nord (558), les États-Unis (556), le Danemark (554), le Canada (Ontario) (552), l'Angleterre et l'Irlande (552). Le classement diffère quelque peu lorsque l'on prend pour critère l'ampleur de la dispersion des résultats des élèves. Considérée comme un des indicateurs de l'équité des systèmes éducatifs, cette variable permet de rendre compte des écarts qui séparent les résultats des élèves les plus compétents de leurs condisciples les plus faibles.

LE NIVEAU DE LITTÉRATIE EN PRIMAIRE



Graphique 2 : Dispersion des scores globaux des pays du groupe de référence.

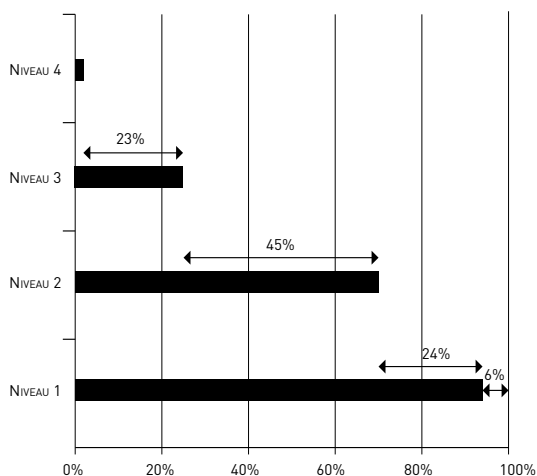
Les résultats sont présentés sur des échelles dont la moyenne internationale a par convention été fixée à 500 et l'écart type à 100. Les comparaisons entre les pays reposent sur l'analyse des écarts par rapport à cette moyenne.

Le système éducatif des Pays-Bas apparaît comme celui qui produit les résultats les plus satisfaisants à la fois en termes de rendement en lecture (546) et d'équité : 175 points seulement séparent les résultats des lecteurs les plus faibles de ceux des meilleurs. Enfin, parmi les systèmes éducatifs qui présentent les disparités de résultats les moins importantes, la Finlande (568), le Danemark (554), la République tchèque (545) et la Suède (542) se distinguent par de bonnes performances en lecture. En termes de dispersion des résultats, la FWB occupe une position relative plutôt satisfaisante : 210 points séparent les résultats des meilleurs et moins bons lecteurs. En FWB, à ce stade du parcours scolaire, la dispersion des résultats est comparable à celle observée au Danemark et en Suède (210 points). Les performances sont toutefois comparativement bien inférieures...

3.2 Trop d'élèves incapables de dépasser le cap une lecture rudimentaire

Au départ des résultats internationaux, le groupe d'experts a défini une échelle de compétences en quatre niveaux. Le premier niveau (élémentaire) correspond à un score global compris entre 401 et 475. Le second niveau (intermédiaire) correspond à un score compris entre 476 et 550. Les bornes du troisième niveau (élevé) sont 551 et 625. Un score global supérieur à 625 correspond au niveau 4 (avancé). Le détail des processus maîtrisés à chacun des niveaux de compétence figure en annexe 1. Outre une ventilation de nos élèves selon les 4 niveaux de compétences, cette approche « cumulative » permet de visualiser le pourcentage d'élèves qui atteint vraiment chacun des niveaux. Ainsi, les 4 niveaux étant hiérarchisés (de 4, les lecteurs les plus performants, à en-dessous de 1, les moins performants), il est clair que les élèves qui atteignent le niveau 4 maîtrisent a fortiori les compétences des niveaux inférieurs, 3, 2, et 1⁵.

Dans le graphique 3 ci-dessous, les barres en grisé représentent donc les pourcentages cumulés d'élèves qui atteignent ce niveau (certains ne dépassant pas ce niveau et d'autres le dépassant). Les flèches indiquent la proportion d'élèves qui « stagnent » à ce niveau ou ne le dépassent pas. Par exemple, parmi les 25 % d'élèves qui atteignent le niveau 3, 23 % ne dépassent pas ce niveau et 2 % atteignent en sus le niveau 4.



Graphique 3 : Niveaux de compétences des élèves de la FWB

⁵ À l'inverse, les élèves situés par exemple au niveau 2 de compétences peuvent avoir réussi certains items relevant du niveau 3. Ces items n'ont toutefois pas été réussis en proportion suffisante pour que l'élève se hisse au niveau 3.

L'analyse du graphique 3 montre qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, 6 % des élèves n'atteignent pas le niveau de compréhension le plus élémentaire de l'échelle (niveau 1). Cette première marche de l'échelle, qualifiée de **niveau élémentaire**, est atteinte par 94 % des élèves. Toutefois, parmi ces 94 % d'élèves, 24 % ne dépassent pas cette étape qui implique la capacité de localiser et de restituer un détail ou une information explicitement mentionnée et directement accessible dans le texte.

Si 70 % de nos élèves maîtrisent les compétences qui caractérisent le deuxième niveau de l'échelle (**niveau intermédiaire**), 45 % ne parviennent pas à le dépasser. Les processus de compréhension mis en œuvre à cette étape consistent à identifier, à localiser plusieurs éléments inclus dans un texte, à faire des inférences directes et à localiser les différentes parties d'un document en recourant notamment aux sous-titres et aux encarts.

Seuls 25 % de nos élèves atteignent le **niveau élevé** de l'échelle internationale de compréhension. Ici, la compréhension des textes proposés implique non seulement que le lecteur effectue des inférences pour expliquer le lien entre les intentions, les actions, les événements, mais qu'il justifie sa réponse en se référant au texte. Il doit également être capable d'exprimer une préférence et de la justifier. Ce niveau témoigne de deux processus en développement : « commencer à interpréter et intégrer les événements du récit » et « commencer à comprendre des éléments stylistiques tels que des métaphores simples et point de vue de l'auteur ».

Enfin, seuls 2 % de nos élèves se hissent parmi les lecteurs les plus experts (**niveau avancé**). À ce stade, il s'agit de fournir de véritables interprétations du caractère des personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments, et de distinguer et interpréter des informations complexes provenant de différentes parties d'un document. Quels que soient les objectifs de lecture, le lecteur doit justifier sa réponse en se référant au texte. À ce niveau de compétence, les processus *examiner et évaluer la structure du récit et comprendre la fonction des éléments structurants* sont envisagés comme des processus en développement.

3.3 Une approche d'enseignement de la lecture

Les informations recueillies lors de l'étude PIRLS 2006 (Lafontaine, 2006) avaient permis de dresser un portrait de l'enseignement de la lecture en FWB. Les conclusions de l'étude pointaient une série de caractéristiques pédagogiques qui nous distinguent des pays plus performants.

- La tendance à exercer la compréhension plutôt qu'à l'enseigner.
- Le fait que l'enseignement de stratégies de compréhension soit loin d'être une pratique ancrée dans le quotidien des classes.
- Le peu de temps consacré à l'enseignement formel de la lecture en 4^e année.
- Le fait que les livres pour enfants ne soient considérés comme un matériel didactique essentiel que par une faible proportion de directeurs interrogés.

- L'occurrence peu régulière de lecture de livres longs, largement devancée par la lecture d'histoires courtes.
- Le fait que les apprentissages centrés sur le code ne soient plus à l'ordre du jour de la 4^e année dans le chef de nombreux enseignants, et vraisemblablement dès le cap de la 2^e année franchi.
- L'écart affiché entre la proportion d'élèves qui auraient besoin de séances de remédiation en lecture (17 %) et de ceux qui reçoivent effectivement une aide au sein de l'école (8 %).
- La part importante d'enseignants se déclarant peu formés en matière de remédiation, et même, pour certains, en matière d'enseignement de la lecture.
- Un souci de différenciation qui se marque principalement au niveau du rythme (pas d'adaptation du matériel au niveau des élèves).
- La prédominance des évaluations traditionnelles de type questionnaires à choix multiple et questions ouvertes à réponses écrites courtes. Les premières analyses des mêmes données recueillies en 2011 tendent à confirmer la plupart des éléments qui constituent ce tableau.

CONCLUSIONS

Les résultats de PIRLS 2011 montrent que pour trois-quarts de nos élèves, les compétences complexes telles qu'interpréter, intégrer des éléments d'un texte et en évaluer le contenu sont insuffisamment maîtrisées. À ce niveau scolaire, ces compétences ne devraient-elles pas être davantage automatisées ? Les performances obtenues par d'autres pays montrent que ces compétences ne sont pas hors de portée des élèves de ce niveau scolaire. Quant aux résultats des études PISA (Baye, Fagnant, Hindryckx, Lafontaine, Matoul, & Quittre, 2009), ils infirment l'hypothèse selon laquelle ces compétences complexes seraient enseignées ou acquises par nos élèves plus tard dans leur scolarité.

Les résultats PIRLS pointent également qu'en quatrième année primaire, un quart des élèves n'a pas automatisé les procédures d'inférence simple. Leurs compétences élémentaires se limitent à localiser et à restituer un détail ou une information explicitement mentionnée et directement accessible dans le texte. Ils indiquent par ailleurs qu'une minorité d'élèves n'ayant vraisemblablement pas encore automatisé les compétences de lecture de base ne sont pas venus à bout de la lecture des textes de l'épreuve.

La distinction établie par Afflerbach, Pearson, et Paris (voir l'article page 17 dans ce numéro) entre l'usage automatisé ou délibéré des processus de compréhension constitue une clé de lecture intéressante pour analyser la faiblesse des compétences des élèves en FWB. Nos résultats posent en effet clairement la question de la progression en lecture au-delà du premier cycle primaire : qu'il s'agisse de déchiffrage, de fluidité de compréhension ou de lecture critique, nos élèves devraient apprendre à mobiliser ces processus de manière de moins en moins consciente et laborieuse. Or, comme le rappellent

Afflerbach, Pearson, et Paris (2008) « pour certains enfants, la pratique seule ne peut pas suffire pour faire ce type de progrès ».

Les pratiques en matière de lecture décrites par les enseignants donnent à penser que les compétences de lecture ne font pas suffisamment l'objet d'activités qui permettent aux élèves qui ne les maîtrisent pas, d'apprendre à les utiliser de façon consciente et délibérée, avec l'aide de l'enseignant ou en interaction avec d'autres élèves, avant de les mobiliser de façon autonome dans des situations variées.

Selon Afflerbach, Pearson, et Paris (2008), « Les enseignants doivent pouvoir décomposer une lecture réussie en plusieurs composantes de sorte qu'un apprenant puisse en prendre conscience, comprendre comment elles fonctionnent ensemble et s'exerce à les agencer afin de produire une prestation exigeant des compétences, comme la lecture » (p. 28). Pour « mettre les compétences de lecture à l'étude », ces auteurs préconisent d'opérer un démontage cognitif des actions mises en œuvre par une compétence. Il convient pour cela d'orienter les pratiques de lecture en classe vers deux grandes directions : la première est de déplacer la traditionnelle discussion ou mise en commun du contenu du texte vers des échanges ciblés sur « Comment j'ai compris que ». La seconde direction consiste à encourager de façon ponctuelle la lecture guidée de textes qui se situent au-delà de la zone de confort des élèves de manière à contraindre le retour à une lecture plus contrôlée, plus consciente et donc plus propice à l'élaboration et l'enrichissement d'un répertoire de stratégies.

En conclusion, les faibles performances des élèves de la FWB plaident pour la mise en place d'un enseignement interactif et un environnement d'apprentissage développant non seulement les stratégies cognitives des élèves, mais aussi leur confiance dans leurs capacités, de même que leur aptitude à analyser leur propre fonctionnement de lecteur. Les outils existent. Il reste à envisager la manière de les mettre en place à une large échelle.

BIBLIOGRAPHIE

Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S.G. (2008). Clarifier les différences entre les compétences en lecture et les stratégies de lecture. *Caractères*, 44, pp. 17-35.

Schillings, P.; Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A. & Lafontaine, D. (2012). Pirls 2011 : Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire. Note de synthèse.

http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9099&do_check=

Schillings, P. et Lafontaine, A. (2009). Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires. Service Général du Pilotage du système éducatif. Ministère de la communauté française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

Lafontaine, A. (2006). *PIRLS 2006*. Progress in Reading Literacy Study. Article de synthèse. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9096&do_check=

Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A., & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Les Cahiers des Sciences de l'Education*, 29-30. Liège, Belgique : Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'Université. <http://hdl.handle.net/2268/19520>



ENQUÊTE PIRLS 2011

☛ Vous êtes titulaire d'une classe de 4^e ou 5^e année primaire ?

☛ Vous voulez situer le niveau de lecture de vos élèves par rapport à la lecture d'un texte issu de l'enquête PIRLS 2011 ?

Alors consultez le site <http://www.ablf.be/>, téléchargez le texte «La tarte Anti-Ennemi» et les questions qui l'accompagnent.

Lisez ensuite dans le prochain numéro de *Caractères*, l'article intitulé «L'effet des interactions sociales et langagières sur la compréhension: analyse qualitative de réponses construites avant et après discussion», qui décrit l'effet des échanges menés en petits groupes sur la qualité des réponses relatives à ce texte.

ANNEXE 1 : NIVEAUX DE COMPÉTENCES RELATIFS À L'ÉPREUVE DE LECTURE PIRLS 2011

NIVEAU DE COMPÉTENCES 1

Face à un texte littéraire, les élèves sont capables de :

- localiser et retrouver un détail explicitement mentionné dans le texte.

Face à un texte informatif, les élèves sont capables de :

- localiser et restituer une information explicitement mentionnée située en début de texte.

NIVEAU DE COMPÉTENCES 2

Face à un texte littéraire, les élèves sont capables de :

- retrouver et restituer des actions, des événements et des sentiments explicitement mentionnés dans le texte;
- faire des inférences directes sur les caractéristiques, les sentiments et les motivations des personnages principaux;
- interpréter des raisons et des causes évidentes et fournir des explications simples;
- commencer à identifier des caractéristiques relatives à l'organisation du texte.

Face à un texte informatif, les élèves sont capables de :

- localiser et restituer un ou deux éléments d'information inclus dans le texte;
- recourir aux sous-titres, aux encarts et aux illustrations pour localiser les différentes parties du texte.

NIVEAU DE COMPÉTENCES 3

Face à un texte littéraire, les élèves sont capables de :

- localiser et distinguer les détails et les épisodes significatifs disséminés à travers le texte;
- faire des inférences pour expliquer les liens entre les intentions, les actions, les événements et les sentiments et justifier leur réponse en se référant au texte;
- interpréter et intégrer des événements disséminés à travers le texte de même que les actions et les caractéristiques des personnages;
- évaluer l'importance des événements et des actions dans l'ensemble d'un récit;
- identifier l'utilité de certaines caractéristiques textuelles (par exemple, un langage imagé, un style, une image).

Face à un texte informatif, les élèves sont capables de :

- localiser et distinguer des informations pertinentes dans un texte dense ou dans un tableau complexe;
- faire des inférences logiques pour fournir des explications et donner des raisons;
- intégrer des éléments visuels et textuels pour inférer les relations entre des idées/concepts;
- évaluer le contenu et des éléments textuels pour effectuer une généralisation.

NIVEAU DE COMPÉTENCES 4

Face à un texte littéraire, les élèves sont capables de :

- intégrer des idées et les éléments pertinents qui les appuient pour évaluer les thèmes principaux du texte;
- interpréter les événements d'un récit et les actions des personnages pour fournir une interprétation du caractère des personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments et justifier leur réponse en se référant au texte.

Face à un texte informatif, les élèves sont capables de :

- distinguer et interpréter des informations complexes provenant de différentes parties du texte et justifier leur réponse en se référant au texte;
- intégrer les informations disséminées à travers le texte pour en évaluer l'importance, fournir des explications et classer des activités;
- évaluer des éléments visuels et textuels pour expliquer leur fonction.

Clarifier les différences entre les « compétences » en lecture et les « stratégies » de lecture

■ Peter Afflerbach, University of Maryland, USA

■ P. David Pearson, University of California at Berkeley, USA

■ Scott G. Paris, University of Michigan, Ann Arbor, USA

La traduction de cet article, intitulé Clarifying the Differences between Reading Skills et Reading Strategies, fut l'objet d'un débat passionné. L'objet de l'article étant de lever la confusion existant autour de l'usage des termes « skills » et « strategies », il n'était vraiment pas opportun d'ajouter de la confusion en choisissant des termes inadéquats au moment de traduire. Si la traduction de strategies en « stratégies » ne pose pas de problème, celle de skills en « compétences » s'est révélée davantage discutable. Dans la terminologie francophone relative à la lecture, le mot « compétences » est généralement utilisé pour exprimer des processus cognitifs complexes, les processus dit simples - parce qu'ils touchent à une composante isolée du processus de lecture - étant rassemblés dans la catégorie des « habiletés ». Cette distinction fondamentale vise à ne pas réduire l'apprentissage de la lecture à une somme d'« habiletés » et à promouvoir l'apprentissage des processus complexes. Or dans le texte original, skills inclut l'ensemble des processus, simples et complexes. L'introduction dans le texte de traductions différentes selon le type de processus évoqué posait deux difficultés : d'une part, que choisir lorsqu'il n'était pas possible d'établir la distinction entre les types de processus évoqués et, d'autre part, ne risquait-on pas une perte de cohérence interne ? Ces deux objections ont conduit à ne retenir qu'un terme pour traduire skills - celui de « compétences » qui, dans le cadre de cet article, rassemble tous les processus de la lecture, simples et complexes - et à ouvrir le débat avec tout qui souhaite réagir à ce choix.

Clarifying the Differences between Reading Skills and Reading Strategies
The Reading Teacher 61(5), Février 2008

© 2008 International Reading Association pp. 364-373, tous droits réservés

■ Traduction : Nathalie Baïdak

Il existe un manque de cohérence dans l'utilisation des termes « compétence » et « stratégie », qui reflète une confusion profonde concernant la manière dont ces termes sont conceptualisés. Une telle incohérence peut embrouiller élèves et enseignants et rendre l'enseignement moins efficace.

Amener les enfants à apprendre à lire constitue une expérience profondément gratifiante pour les parents et les enseignants. Ceux-ci sont fiers de voir leurs enfants acquérir de véritables compétences et stratégies de lecture. Les termes « compétences » et « stratégies » font partie du vocabulaire utilisé par les enseignants pour décrire ce qu'ils enseignent et ce que les enfants apprennent. Pourtant, malgré leur présence fréquente dans le discours des professionnels, ces termes sont utilisés de façon incohérente. Parfois, « compétences » et « stratégies » sont utilisés comme synonymes, parfois ils sont utilisés pour décrire des relations complémentaires (par exemple, les stratégies soutiennent les compétences) ou une idée de progression dans le développement (par exemple, les compétences phoniques pour commencer, les stratégies de compréhension ensuite). Les décideurs politiques, les concepteurs de programmes et de tests ainsi que les responsables administratifs utilisent ces termes lorsqu'ils discutent des programmes, des tests, des objectifs et des politiques en lien avec la lecture; toutefois, ils les définissent ou les distinguent rarement. Il importe d'éviter cette confusion parce que la façon de conceptualiser et de définir les compétences en lecture et les stratégies de lecture a des implications importantes sur les pratiques de lecture et les politiques menées en la matière.

L'importance de l'apprentissage de la lecture a suscité de nombreux débats -théoriques, pratiques et politiques- sur les méthodes et matériels pédagogiques considérés comme efficaces. Au cours des dix dernières années, les discussions sont devenues plus vives dans la mesure où les appels à la responsabilisation des écoles se sont accrus. Les débats sur l'enseignement de la lecture ne sont pas théoriques pour les enseignants: les textes politiques et les décrets leur précisent de plus en plus ce qu'ils doivent enseigner lorsqu'ils apprennent à lire à leurs élèves dans leur classe, comment et à quel moment. Les débats ont également poussé les décideurs politiques et leur administration -qui veulent que tous les enseignants utilisent efficacement les méthodes et le matériel pédagogique- à s'appuyer davantage sur les preuves scientifiques (*National Institute of Child Health and Human Development* [NICHD], 2000; Snow, Burns et Griffin, 1998). Les chercheurs spécialisés dans le domaine de la lecture, peut-être maintenant plus que jamais, ont la responsabilité d'utiliser les recherches les plus pertinentes et d'utiliser des modèles cohérents de l'apprentissage de la lecture et des programmes scolaires, de l'enseignement et de l'évaluation, afin que des ponts soient établis entre la théorie et la pratique. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons clarifier et discuter les distinctions existant entre les compétences en lecture et les stratégies de lecture.

A LA RECHERCHE DE DÉFINITIONS

Notre exploration des compétences en lecture et des stratégies de lecture commence par une brève discussion au sujet des conceptions et définitions qui existent. Utilisant une perspective historique, elle se penche ensuite sur les usages de ces termes afin de trouver des pistes mettant en lumière leurs similitudes et leurs différences. Nous considérons alors les aspects liés au développement des compétences en lecture et des stratégies de lecture et nous suggérons comment ces deux facettes apparentées, mais distinctes, de la lecture peuvent être conciliées de manière productive. Nous décrivons enfin les implications de la distinction effectuée entre «compétences» et «stratégies» pour l'enseignement et l'évaluation de la lecture.

Lire est une entreprise complexe et bien lire constitue une réussite qui mérite d'être remarquée, comme en témoigne un siècle de recherche (Afflerbach & Cho, sous presse; Huey, 1908; Groupe d'étude RAND Reading, 2002). À différentes époques historiques, la lecture a été définie en référence à des compétences spécifiques, telles que la lecture de la Bible, la compréhension d'instructions ou la réponse à des questions relatives à un texte. Plus récemment, «stratégies» a été utilisé pour décrire des aspects de la lecture qui impliquent un contrôle intentionnel et une orientation délibérée du comportement. Aujourd'hui, comme beaucoup d'enseignants et de chercheurs, nous utilisons les termes «compétences» et «stratégies», à la fois de manière formelle et informelle, pour décrire les caractéristiques du développement de la lecture chez les enfants, ainsi que celles relatives à l'enseignement de lecture par les enseignants (Paris, Wasik, et Turner, 1991; Pressley et Afflerbach, 1995). L'expression «compétences en lecture» a été utilisée dans les programmes de lecture destinés aux enseignants et aux élèves des niveaux primaire et secondaire pendant au moins 50 ans. En revanche, le terme «stratégies» est devenu populaire dans les années 1970 pour désigner les aspects cognitifs du traitement de l'information. Au lieu de concilier les différences entre «compétences» et «stratégies», les chercheurs, les praticiens et les éditeurs les ont simplement regroupés dans le but d'être complet. Ce phénomène semble exister plus par commodité qu'en vertu de principes. Selon notre expérience, il existe trois sources principales de confusion : la diversité des usages courants, l'existence de définitions inadéquates et l'utilisation incohérente de ces termes dans les documents officiels.

Sachant que les professionnels qui enseignent la lecture utilisent les termes «compétences» en lecture et «stratégies» de lecture presque tous les jours dans leur travail, nous avons commencé notre enquête en demandant à nos collègues (enseignants, étudiants des premier et deuxième cycles des sciences de l'éducation et leurs professeurs) de nous dire ce que chaque terme signifie pour eux et de nous décrire comment ils pourraient être mis en relation. Les exemples suivants permettent de considérer la variété des réponses reçues :

- « Les compétences constituent des stratégies. »
- « Les stratégies mènent aux compétences. »
- « La compétence est la destination, la stratégie est le voyage. »
- « Nous avons à apprendre des stratégies pour exercer une compétence. »
- « Les compétences sont automatiques, les stratégies demandent un effort et servent d'intermédiaire. »
- « Nous utilisons les stratégies comme des outils. »
- « Les stratégies qui fonctionnent exigent un ensemble de compétences. »
- « Nous devons mobiliser notre attention pour acquérir des compétences, mais au final nous les utilisons automatiquement. »
- « Vous ne réfléchissez pas aux compétences, mais vous réfléchissez aux stratégies. »

La méthode et l'échantillon sont limités, mais nous pensons que ces réponses illustrent plusieurs choses. Premièrement, lorsqu'on les interroge, les gens sont disposés à décrire les compétences en lecture et les stratégies de lecture, et tout le monde semble avoir confiance dans sa propre conception. Deuxièmement, les descriptions caractérisent souvent les compétences et les stratégies l'une par rapport à l'autre, mais le type de relation est variable – elles peuvent précéder, accompagner, soutenir l'apprentissage et ainsi de suite. Troisièmement, il ne semble pas y avoir de conception commune forte des termes « compétences » en lecture et « stratégies » de lecture.

Après avoir questionné nos collègues, nous avons consulté le *Literacy Dictionary* (Harris & Hodges, 1995), une référence couramment utilisée, et nous avons trouvé les définitions suivantes :

Compétence 1. Une aptitude acquise pour bien exécuter une tâche; capacité. Note: le terme fait souvent référence à des actes moteurs complexes finement coordonnés qui sont le résultat d'un apprentissage sensori-moteur, comme écrire à la main, le golf ou la poterie. Toutefois, « compétence » est également utilisé pour désigner les parties d'actes qui sont essentiellement intellectuels, comme ceux qui sont impliqués dans la compréhension ou l'acte de penser. (p. 235)

Stratégie. En éducation, un plan systématique, consciemment adapté et évalué, afin d'améliorer ses performances dans l'apprentissage. (p. 244)

Ces définitions sont utiles, mais elles ne clarifient pas complètement les distinctions existant entre les compétences et les stratégies, ni les relations qui existent entre elles. En particulier, il convient de noter que « compétence » est associé à la capacité de mener à bien un acte complexe et que « stratégie » est associé à un plan délibéré et systématique. Ces caractéristiques peuvent aider à différencier les termes, ce que nous verrons plus tard.

Par la suite, nous avons cherché sur Internet à partir des mots clés : « niveaux en lecture »¹, comment les organisations professionnelles définissent « compétences » et « stratégies ». Le site Web du Conseil national des professeurs d'anglais parle de compétences dans sa présentation des *Standards for the English Language Arts* (International Reading Association & National Council of Teachers of English, 1996) :

« La vision qui guide l'établissement de ces niveaux est que tous les élèves doivent avoir l'occasion et disposer des ressources pour développer les compétences linguistiques dont ils ont besoin pour poursuivre leurs objectifs dans la vie et pour participer pleinement à la société en tant que membres informés et productifs. (n.p.) »

Les stratégies sont mentionnées dans le niveau 3 :

« Les élèves utilisent un large éventail de stratégies pour comprendre, interpréter, évaluer et apprécier les textes. Ils s'appuient sur leur expérience antérieure, leurs interactions avec d'autres lecteurs et scripteurs, leur connaissance du sens des mots et d'autres textes, leurs stratégies pour identifier les mots et leur compréhension des caractéristiques textuelles (par exemple, les correspondances son-lettre, la structure des phrases, le contexte, les graphiques). (n.p.) »

Nous avons également consulté comme source une recherche faisant autorité dans le domaine de la lecture, *The National Reading Panel Report* (NICHD, 2000), et nous avons trouvé l'exposé suivant :

« La raison d'être de l'enseignement explicite des compétences de compréhension est que cette dernière peut être améliorée en enseignant aux élèves l'utilisation de stratégies cognitives, ou comment raisonner de manière stratégique lorsqu'ils rencontrent des obstacles à la compréhension de ce qu'ils lisent. » (p. 14)

Pour résumer, notre recherche pour clarifier les définitions et conceptions actuelles relatives aux compétences en lecture et aux stratégies de lecture a donné des résultats mitigés. Bien que les chercheurs et les praticiens pensent qu'elles sont au cœur du développement de l'apprentissage de la lecture et de la réussite de celui-ci, il apparaît que les termes sont utilisés de manière imprécise et peu cohérente. Nous pensons qu'il est utile de s'atteler à trouver un consensus sur la signification des termes « compétence » et « stratégie », qui permettrait de les distinguer l'un de l'autre, de décrire ce qu'ils ont en commun et ce qui les différencie.

INDICES HISTORIQUES PERMETTANT DE MIEUX COMPRENDRE LA SIGNIFICATION DES TERMES « COMPÉTENCE » ET « STRATÉGIE »

Les différentes utilisations de « compétences » et « stratégies » dans le temps et selon les disciplines constitue une source de confusion. Le terme « compétences »

¹ Reading standards.

a été utilisé pendant une centaine d'années à la fois en psychologie et dans les sciences de l'éducation, mais il désigne de nombreux types de comportements et cognitions. Le terme « stratégies » est devenu populaire en psychologie avec l'avènement des modèles de traitement de l'information, dans lesquels des stratégies, telles que la répétition, pouvaient être utilisées dans le traitement de l'information de la mémoire à court terme afin de préserver cette information et la déplacer dans la mémoire à long terme (Atkinson & Shiffrin, 1968). Il n'était pas important pour les chercheurs qui se penchaient sur la mémoire de savoir si les processus cognitifs étaient délibérés ou non. Par conséquent, on ne faisait pas de distinction entre les termes « stratégies » et « compétences », ou d'autres processus utilisés pour traiter mentalement l'information.

Les modèles qui représentent la mémoire comme traitant de l'information, ont aidé les chercheurs spécialisés dans les sciences du développement à étudier comment la mémoire s'améliore en fonction de l'âge, de l'intelligence, des compétences et d'autres différences individuelles (Kail & Hagen, 1977), tandis que les chercheurs en sciences de l'éducation ont étudié différentes techniques pouvant améliorer la mémoire, l'apprentissage et l'étude (Levin et Pressley, 1986). Par exemple, les recherches sur les stratégies de mémorisation menées dans les années 1970 ont tenté de savoir si les enfants produisaient et utilisaient les stratégies de mémorisation à propos, de manière efficace et compétente (par exemple, Brown, 1978, Paris, 1978). En même temps, les chercheurs ont examiné chez les enfants le développement de la conscience et le contrôle de la pensée (c'est-à-dire la métacognition), lesquels peuvent les aider à mobiliser et à utiliser des stratégies plus efficacement (Flavell et Wellman, 1977). Dans les deux types de recherche, le terme « stratégies » a été utilisé pour décrire les opérations mentales, et parfois physiques, pouvant être menées par les enfants pour améliorer leur mémoire et d'autres fonctions cognitives.

Ainsi, l'utilisation de « stratégies » pour décrire les méthodes adoptées par les enfants pour traiter l'information, est liée aux théories qui ont émergé dans ce champ scientifique au cours des années 1970. Les stratégies, cependant, étaient généralement définies grâce à des exemples, comme la répétition, la segmentation et la production d'images, plutôt que par des définitions explicites du champ de référence : l'usage conscient ou l'orientation délibérée des comportements vers un objectif. On ne prenait pas en considération les stratégies utilisées par les lecteurs aguerris ou les stratégies que les apprenants doivent apprendre. Nous sommes d'accord avec Alexandre, Graham et Harris (1998) que les stratégies indiquent une intention : un lecteur stratégique se propose de recourir à des stratégies pour atteindre un but, que ce soit pour comprendre le chapitre d'un manuel, apprécier un poème ou comprendre les instructions permettant d'assembler une bicyclette. Cette intention, cependant, ne décrit pas les actions, ni comment on apprend à les mener, ni comment on peut les enseigner.

En psychologie, le terme «compétences» a été utilisé par les théories behavioristes de l'apprentissage pendant la plupart du XX^e siècle et, historiquement, il faisait référence aux compétences motrices, aux actions routinières et aux activités plus automatiques par opposition à celles qui exigent une certaine attention. Les «compétences» s'enracinaient dans les descriptions comportementales de l'apprentissage par la pratique, alors que les «stratégies» s'enracinaient, elles, dans des théories du traitement de l'information autorégulé. Ainsi, même au sein de la psychologie, les termes «compétences» et «stratégies» avaient des origines historiques et théoriques différentes.

Dans le domaine de la lecture, le terme «compétences» jouit d'un usage fréquent depuis plus longtemps que le terme «stratégies», et il était clairement utilisé dans les programmes scolaires et les ouvrages d'enseignement de la lecture, à côté des articles scientifiques. La première mention du terme «compétence» que nous avons pu trouver dans la littérature professionnelle se trouve dans *The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Whipple, 1925). Les compétences y étaient indiquées dans le cadre du troisième objectif d'un programme scolaire pour un enseignement efficace de la lecture, le premier objectif étant d'accroître la capacité de penser des élèves ainsi que leur sensibilité, et le deuxième ayant trait au développement de leurs motivations et leurs intérêts. Les compétences étaient assimilées à des actions exécutées par habitude telles que **(a)** la reconnaissance d'unités de pensée (phrases), de mots et de dispositifs typographiques; **(b)** la mise à disposition de conditions propres à la lecture (bonne lumière, yeux à bonne distance, station assise), ou **(c)** le passage à l'oral et l'interprétation du sens. En examinant les documents pédagogiques des années 1920 et 1930, Smith (1965) a noté que la plupart des documents de cette époque – y compris ceux très largement utilisées du programme scolaire de base, de Scott Foresman – avaient commencé à utiliser le terme «compétence» pour décrire ce qui avait été jusque-là étiqueté «capacités»; ces phénomènes comprenaient à la fois des compétences générales, telles que la compréhension, la capacité à se souvenir, l'organisation, la recherche et l'interprétation, et des compétences spécialisées, telles que la compréhension du sens de mots techniques et la lecture de problèmes mathématiques. Smith a également constaté dans Pennel et Cusack (1929) une délimitation des compétences de compréhension, (même si elles étaient toujours étiquetées «actions exécutées par habitude»):

- concentration de l'attention
- enchaînement des idées
- association des significations à des symboles
- utilisation de l'expérience passée pour comprendre de nouvelles idées
- organisation et évaluation des significations et leur mémorisation (pp 20-21)

Au début des années 1940, lorsque Davis (1944) mène la première analyse psychométrique pour déterminer « combien » de compétences de compréhension existent vraiment, il est en mesure d'en dégager neuf à partir de son analyse des programmes scolaires pour l'enseignement de la lecture, et celles-ci sont incluses dans le Tableau 1.

Il est évident que la différenciation entre les compétences s'est particulièrement effectuée au cours des deux décennies qui séparent la publication du *The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Whipple, 1925) et les travaux de Davis (1944). Ce travail de différenciation a continué tout au long des années 1940, 1950 et 1960, pour atteindre son apogée au moment de la prolifération des systèmes de gestion de compétences au cours des années 1970, dont une illustration particulièrement claire est donnée par le *Wisconsin Design for Reading Skill Development* (Otto, 1977; Otto et Chester, 1976). Le programme de développement des compétences combinait la pratique et l'évaluation systématiques des compétences isolées de lecture jusqu'à ce que chaque élève en acquière la maîtrise. Cette maîtrise était généralement définie par un score d'au moins 80% de réponses correctes à un test de compétence (Bloom, 1968). Ces systèmes de gestion qui mettaient l'accent sur les compétences ont fait leur chemin dans les manuels scolaires de cette époque, et leur présence, en tant que fait incontournable de l'enseignement au quotidien de la lecture, n'a pratiquement pas été mise en question jusqu'à la fin des années 1980 - et le début des années 1990. A ce moment-là, pendant la moitié d'une décennie, ils ont été bannis du centre de la scène. Ce malaise à l'égard des compétences a commencé dans les années 1970 avec la publication des articles, comme *Skills Management Systems: A Critique* (Johnson & Pearson, 1975) et *Acquiring Literacy is Natural: Who 'Skilled' Cock Robin?* (Goodman, 1977/1982); mais la vraie difficulté concernant l'enseignement des compétences est venue des modèles pédagogiques radicalement progressifs et constructivistes (lecture globale et à partir de textes littéraires) qui régnaient au début des années 1990.

Tableau 1 : Analyse componentielle des compétences de compréhension

LES NEUF COMPOSANTS POSSIBLES DES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION SELON DAVIS (1994)

1. Significations des mots
2. Significations des mots en contexte
3. Suivi de l'organisation d'un passage
4. Idée principale
5. Réponse à des questions spécifiques basées sur le texte
6. Questions basées sur le texte avec des paraphrases
7. Production d'inférences à propos d'un contenu
8. Procédés littéraires
9. Intention de l'auteur

Cette période fut suivie par une autre plus brève encore (environ 1995-2001) où une approche équilibrée de l'enseignement de la littérature était particulièrement répandue. Cette approche comprenait des compétences, mais se concentrait sur la construction du sens (Pearson, 2004; Pressley, Almasi, Schuder, Bergman, et Kurita, 1994). Au tournant du siècle, cependant, l'enthousiasme pour les compétences en lecture refait surface. Avec l'avènement des politiques provenant du *No Child Left Behind* et l'accent important mis sur les « niveaux » pour guider l'enseignement et les tests pour mesurer l'impact des programmes et des interventions, les compétences en lecture atteignent un statut égal à celui dont elles bénéficiaient dans les années 1970 et 1980 au temps de leur influence.

Les stratégies sont entrées dans la pratique quotidienne des classes quand elles sont devenues une partie intégrante des manuels vers le début jusqu'au milieu des années 1990, surfant sur la vague d'un axe de recherche très répandu en pédagogie, suggérant leur efficacité [voir Paris, Lipson, et Wixson, 1983; Pearson et Fielding, 1991 et Pressley, 2000, pour des articles résumant l'impact de ces travaux]. Elles sont au premier plan dans les manuels d'aujourd'hui, aux côtés et en soutien des compétences, tout en suivant une ligne d'enseignement indépendante. C'est cette relation d'indépendance entre les compétences et les stratégies qui, à notre avis, favorise la confusion entre les termes.

UNE PROPOSITION POUR CONCEPTUALISER LES COMPÉTENCES ET LES STRATÉGIES

Notre objectif est de réduire la confusion. À cette fin, nous proposons une analyse qui met en évidence les points communs et distinctifs de chaque terme. Les stratégies de lecture sont mûrement réfléchies; elles constituent des tentatives visant à contrôler et à modifier les efforts du lecteur pour décoder un texte, comprendre les mots et construire du sens à partir d'un texte. Les compétences en lecture se traduisent par des actions automatiques de décodage et de compréhension réalisées rapidement, efficacement et avec fluidité; habituellement le lecteur n'a pas conscience des éléments qui composent ces actions ni du contrôle qu'elles impliquent. Une action stratégique se définit par un acte réfléchi et la visée d'un objectif de la part du lecteur ainsi que sa prise de conscience de l'ensemble du processus. Le contrôle et l'orientation de l'action vers un objectif caractérisent le lecteur stratégique qui choisit un chemin particulier pour réaliser son objectif de lecture (c'est-à-dire qu'il utilise un moyen spécifique pour un objectif désiré). La conscientisation aide le lecteur à choisir un chemin, ainsi que les moyens et les procédés à utiliser pour atteindre son objectif, y compris le contrôle de sa volonté (Corno, 1989) qui l'écarte des distractions et le maintient focalisé sur l'objectif. Être stratégique permet au lecteur d'examiner la stratégie, d'évaluer son efficacité et de changer d'objectifs et de moyens si nécessaire. En effet, une des caractéristiques des lecteurs stratégiques est la flexibilité et l'adaptabilité de leurs actions lorsqu'ils lisent. En revanche, les compétences

en lecture fonctionnent sans que le lecteur ne réfléchisse ou ait conscience de ses actions. Celles-ci sont exécutées par habitude et automatiquement, de sorte qu'elles sont généralement plus rapides que les stratégies, car elles n'exigent pas du lecteur une prise de décision consciente. Cela a des conséquences importantes et positives sur la capacité – limitée – de chaque lecteur à mémoriser. Ainsi, lorsque nous considérons les actions d'un lecteur, nous devons aussi déterminer si elles sont réfléchies ou automatiques. Il s'agit d'une différence essentielle entre « compétence » et « stratégie ».

Il est important de noter que les stratégies de lecture -et c'est la même chose pour les compétences- ne sont pas toujours couronnées de succès, et la définition de ces stratégies n'implique pas que les actions soient toujours utiles et positives. Un jeune lecteur peut choisir un objectif inapproprié, comme lire rapidement afin de terminer avant ses pairs, plutôt que de lire attentivement pour comprendre le texte. Certaines stratégies reposent simplement sur des représentations erronées de la lecture, telles que deviner un mot en fonction de sa lettre initiale. Cette action est effectivement stratégique, mettant en rapport un moyen spécifique et un objectif précis, mais elle est inappropriée et inefficace pour lire. Avoir de bonnes intentions et essayer d'être stratégique constituent de bons points de départ, mais ne garantissent pas à eux seuls que les lecteurs puissent déchiffrer et comprendre un texte avec succès. C'est le caractère approprié de l'objectif, les moyens mis en œuvre et le chemin utilisé pour mettre cet objectif et ces moyens en rapport, qui doivent faire l'objet de négociations dans chaque situation afin que l'action de lire soit stratégique et couronnée de succès. Ceci est fondamentalement différent d'une compétence dans la mesure où cette dernière est mise en œuvre de manière identique dans toutes les situations.

Un exemple concret peut clarifier la distinction à faire entre les deux concepts. Supposons qu'un élève se rende compte qu'il ou elle ne dispose que d'une compréhension vague d'un paragraphe lorsqu'il ou elle arrive à la fin de celui-ci. L'élève veut faire quelque chose pour améliorer sa compréhension, et donc il ralentit sa lecture et se demande : « Est-ce que cela a du sens ? » après chaque phrase. Il s'agit là d'une stratégie de lecture, d'une action délibérée, faite en conscience et métacognitive. La stratégie est suscitée par le sentiment qu'a l'élève de mal comprendre le texte; elle se caractérise par une vitesse de lecture plus lente et par un acte délibéré d'auto-questionnement qui sert l'objectif du lecteur, à savoir évaluer sa compréhension et en construire une meilleure. Maintenant, imaginez que la stratégie marche et que l'élève continue à l'utiliser tout au long de l'année scolaire. Après quelques mois de pratique, la stratégie nécessite moins d'attention consciente, et l'élève l'utilise de manière plus rapide et efficace. Quand la stratégie de lecture se met en place sans effort et automatiquement (c'est-à-dire que l'élève a l'habitude de se demander automatiquement : « Est-ce que cela a du sens ? »), cette stratégie est devenue une compétence. Dans cet exemple, « compétence » et

« stratégie » diffèrent quant à leur intentionnalité et leur statut automatique ou non automatique.

La progression d'une lecture qui met en œuvre une série d'actions spécifiques de manière réfléchie et laborieuse pour ensuite se faire plus automatique se produit à de nombreux niveaux – le déchiffrage, la fluidité, la compréhension et la lecture critique. Les lecteurs débutants ont besoin d'associer les groupes de lettres vus à leur prononciation en phonèmes. Il est à espérer que, suite à l'enseignement reçu, les élèves arrivent à déchiffrer les mots avec plus de fluidité, en y réfléchissant de moins en moins. Les enfants du niveau primaire, et en particulier lorsqu'ils lisent des instructions, se concentrent sur la construction du sens, apprennent à trouver les idées principales, à parcourir le texte et à le relire d'abord en réfléchissant et ensuite, avec la pratique, à accomplir ces mêmes actions avec moins d'effort et sans y penser. Selon cette conception de l'apprentissage, des stratégies de lecture mûrement réfléchies deviennent souvent des compétences que l'apprenant utilise couramment. Les compétences et les stratégies peuvent servir les mêmes objectifs et peuvent entraîner le même comportement. Par exemple, les lecteurs peuvent déchiffrer les mots, lire un texte avec aisance, ou trouver une idée principale dans un texte en utilisant soit les compétences, soit les stratégies (ou les deux). Il n'est souvent pas très important pour l'élève ou l'enseignant de faire la distinction, mais l'évolution, au fil du temps, des actions délibérées qui nécessitent un effort, en actions accomplies avec fluidité et automatisme est une bonne chose.

Pour certains enfants, la pratique seule peut ne pas suffire pour faire ce type de progrès. Un enseignement de la métacognition, précisant comment et pourquoi utiliser des stratégies, peut se révéler très efficace (NICHHD, 2000). Une pratique structurée et guidée peut également s'avérer nécessaire. Certains lecteurs peuvent avoir besoin d'être persuadés qu'une lecture efficace résulte de l'utilisation de stratégies, et il faut peut-être que les enseignants motivent plus explicitement leurs élèves à utiliser et mettre en pratique les stratégies. Dans cette perspective, les compétences en lecture fluide sont des actions plus « avancées » que les stratégies de lecture, car elles sont plus rapides et plus efficaces, et nécessitent moins de réflexion et d'accompagnement. Il est important, cependant, de promouvoir les deux (une lecture stratégique et automatique) parce que les élèves ont besoin de savoir comment lire de façon stratégique. Paris et al. (1983) décrivent les stratégies de lecture comme des « compétences à l'étude » pour indiquer que les mêmes actions peuvent être soit une compétence ou une stratégie en fonction de la conscience et du contrôle que les lecteurs en ont, leurs intentions et la situation spécifique dans laquelle se produit l'action de lire.

Il existe deux situations spécifiques dans lesquelles il est utile d'être un lecteur stratégique. La première occasion d'utiliser des stratégies appropriées se présente au début de l'apprentissage de la lecture. Lorsque les jeunes lecteurs apprennent

à associer la forme des lettres, leurs noms et les sons, leurs enseignants décrivent les stratégies spécifiques associées. Identifier la première lettre du nom de l'enfant, souligner les aspects de la forme des lettres, ou réciter l'alphabet constituent des exemples courants. Des stratégies pour identifier les lettres, le déchiffrage, la lecture oralisée et la compréhension peuvent être intégrées dans la lecture dialoguée avec des adultes. Cela peut sembler élémentaire, mais les stratégies de base, décrites, modélisées et renforcées par d'autres, aident les enfants à diriger leur attention, choisir leurs actions et décoder l'écrit en sons. Une partie essentielle du développement dans l'apprentissage de la lecture est le changement dans le contrôle de l'utilisation des stratégies, d'abord en réponse à d'autres et plus tard en tant que stratégies initiées par le lecteur lui-même. Une lecture fluide commence par des stratégies qui intègrent les intentions, les actions et les objectifs, et la fluidité augmente grâce à une pratique répétée.

Deuxièmement, la pratique peut aider les enfants à déchiffrer et reconnaître les mots, à comprendre un texte, tout cela avec fluidité; toutefois quand la lecture ne se fait pas de manière fluide, une intervention stratégique peut être nécessaire. Une lecture stratégique s'avère donc aussi nécessaire dans le cas où le lecteur, adoptant lui-même une posture métacognitive, lit de manière consciencieuse et cherche à résoudre des problèmes. Par exemple, si un texte contient beaucoup de mots difficiles, si sa syntaxe est alambiquée, s'il concerne des sujets que les élèves connaissent peu, ou si les tâches à effectuer sont trop difficiles (par exemple, résumer et ensuite synthétiser des essais sur la guerre de Sécession), les compétences que les élèves utilisent habituellement peuvent ne pas fonctionner et, par conséquent, le déchiffrage et la compréhension peuvent en souffrir. Les lecteurs stratégiques sont conscients des difficultés spécifiques qu'ils rencontrent et peuvent concevoir des actions alternatives. Par exemple, ils peuvent ralentir leur vitesse de lecture, relire, ou demander de l'aide pour les mots nouveaux. Les lecteurs stratégiques savent résoudre des problèmes, car ils les détectent, sont conscients que leurs objectifs ne sont pas atteints et conçoivent d'autres moyens pour les atteindre. Ainsi, la résolution de problèmes ou l'évaluation d'une situation suivie d'une action correctrice constitue un aspect essentiel de la lecture stratégique. En un sens, les stratégies compensent lorsque les compétences habituellement utilisées échouent.

Troisièmement, il existe une contrepartie pédagogique en lien avec les situations précédentes: «faire du métacognitif», proposer un enseignement qui explicite (lorsque les enseignants peuvent expliquer, modéliser et utiliser des stratégies de lecture). Les enseignants doivent pouvoir décomposer une lecture réussie en plusieurs composantes de sorte qu'un apprenant puisse en prendre conscience, comprenne comment elles fonctionnent ensemble et s'exerce à les agencer afin de produire une prestation exigeant des compétences, comme la lecture. Vygotsky (1934/1978) fait référence à ce démontage cognitif en le qualifiant de «défossilisation» (p. 63) d'une

action nécessitant des compétences, et il n'est pas toujours facile pour les enseignants d'identifier les composantes et de déterminer les sources possibles de difficultés que peuvent rencontrer les lecteurs. Les activités menées dans le cadre de la formation continuée des enseignants peuvent aider ces derniers à apprendre à conduire une analyse détaillée des tâches. Cette analyse leur permet de comprendre les connaissances procédurales qui sous-tendent une action nécessitant des compétences. Par analogie, c'est comme un entraîneur sportif perspicace qui peut diagnostiquer les composantes subtiles d'un geste moteur complexe et qui offre des conseils sur ce que l'athlète a besoin de changer et sur la façon de coordonner les gestes nouveaux.

Il faut soutenir les élèves pour que ceux-ci deviennent des « enseignants ». Par exemple, si les enseignants, pour enseigner les stratégies de lecture, utilisent des activités où les élèves travaillent par deux, apprenant l'un de l'autre, il peut s'avérer nécessaire d'aider les élèves à comprendre comment, quand et pourquoi des stratégies spécifiques sont efficaces. Les interventions en classe, qui visent à enseigner aux élèves comment être des lecteurs stratégiques incluent cette couche métacognitive des échanges (par exemple, Palincsar & Brown, 1984; Paris, Croix & Lipson, 1984; Pressley *et al*, 1994). Lorsque les élèves deviennent « enseignants » dans le cadre d'activités d'apprentissage faites par deux ou en collaboration, ils ont besoin de comprendre comment les compétences en lecture peuvent être décomposées (et recomposées) afin qu'ils puissent décrire les stratégies aux élèves moins qualifiés et évaluer leur utilisation dans le chef de ceux qui les apprennent. « Enseigner » offre une autre opportunité aux élèves d'observer leur propre usage des stratégies; ainsi, enseigner à d'autres accroît son propre niveau d'apprentissage.

Il est clair que les élèves qui apprennent à utiliser les stratégies de lecture peuvent les employer pour devenir des lecteurs compétents qui lisent avec aisance, pour évaluer leur propre manière de lire et la rendre plus efficace, et pour enseigner compétences et stratégies à d'autres. Cette utilisation réfléchie des stratégies peut également fournir un avantage au niveau de la motivation chez les élèves. Les objectifs de maîtrise, d'aisance et de précision motivent l'acquisition de compétences en lecture; c'est la capacité à les atteindre qui procure de la fierté et non l'effort. Les stratégies de lecture sont motivées par la réflexion, une bonne prise de décision et la capacité à s'adapter; elles renforcent le sens de sa propre efficacité, laquelle s'appuie à la fois sur l'aptitude et l'effort. Les lecteurs stratégiques ont confiance dans leur capacité à évaluer et améliorer leur propre lecture; ils disposent donc à la fois des connaissances et de la motivation pour réussir.

CONSÉQUENCES POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION

Les implications pour l'enseignement sont claires. Nous devons fournir un enseignement explicite à la fois des compétences et des stratégies.

Des feuilles d'exercices traditionnelles et la pratique fréquente de la lecture de textes simples (c'est à dire, bien situés au sein d'une zone de confort pour l'élève) peuvent être suffisantes pour aider de nombreux enfants à pratiquer les compétences de base telles que la reconnaissance des lettres et la conscience phonémique. Certains lecteurs en difficulté, cependant, peuvent avoir besoin qu'on leur enseigne des stratégies spécifiques de discrimination visuelle et auditive pour qu'ils sachent ce à quoi il faut être attentif, comment traiter les choses et pourquoi il est nécessaire de décomposer et recomposer les sons de la langue et les parties des mots. De la même façon, les lecteurs débutants peuvent avoir besoin d'apprendre des stratégies spécifiques pour déchiffrer les mots et comprendre un texte. Par exemple, l'identification de groupes de consonne(s) initiale(s)-voyelle(s) et autres suites de lettres et le déchiffrement de mots nouveaux par analogie avec des mots familiers peuvent être enseignés et pratiqués délibérément en tant que stratégies lorsque les enseignants modélisent l'apprentissage et guident les jeunes lecteurs. L'enseignement de ces types de stratégies de lecture aide précisément les enfants à comprendre ce qu'ils font et pourquoi c'est important, deux caractéristiques capitales de l'apprentissage auxquelles peuvent être soustraits les enfants à qui l'on donne des feuilles d'exercices pour mettre en œuvre leurs savoir-faire sans que ne soient expliqués les ressorts cognitifs de ces savoir-faire. Ainsi, même les compétences « de base » gagneraient à être enseignées en tant que stratégies dans un premier temps; mais l'objectif, au bout du compte, est de pouvoir reconnaître les lettres, les phonèmes et les mots de manière automatique, avec fluidité et compétence.

Le double accent sur l'enseignement explicite des compétences et des stratégies est également évident pour la compréhension. Nous voulons que les enfants racontent facilement des textes, les résumant et les critiquent sans toujours avoir à utiliser des stratégies sur lesquelles ils ont longuement réfléchi, telles que revenir en arrière dans le texte et le relire. Comment peut-on faire cela ? Les enseignants ont besoin d'expliquer à leurs élèves comment penser; c'est-à-dire nous avons besoin de modéliser, de décrire, d'expliquer et de construire des stratégies de lecture appropriées pour les enfants. Par exemple, les enseignants peuvent chercher dans un texte une idée principale et, ce faisant, penser à haute voix afin de montrer comment ils raisonnent à propos de chaque phrase et de chaque idée. Ils peuvent décrire les différences entre une phrase traitant d'un thème et une idée principale, une idée explicite et implicite, ou une idée principale et les détails qui la nourrissent.

Ce n'est pas une tâche facile. Lorsque nous enseignons, il se peut que nous ne comprenions pas les idées erronées que se font nos élèves à propos de la lecture, et que nous supposions que lorsqu'une explication est donnée, elle est comprise. Il se peut que notre diagnostic des difficultés et notre « défossilisation » des compétences automatiques soient remis en question. Il se peut que nous ne soyons pas experts dans la communication de notre

raisonnement (c'est-à-dire expliquer comment penser pendant la lecture). Et il se peut que nous n'ayons pas le temps d'organiser l'enseignement en petits groupes afin de donner aux élèves en difficulté des explications supplémentaires au sujet des stratégies et des processus métacognitifs. Mais, même avec ces obstacles, nous savons que cela peut être fait. Sur une note plus positive, nous savons que les enseignants qui enseignent à leurs élèves des stratégies leur permettant d'endosser certaines responsabilités dans la classe, en jouant certains rôles (par exemple, pourquoi nous faudrait-il être de bons camarades de classe qui travaillent en coopération ?) sont souvent très bons également pour expliquer les stratégies qui permettent de déchiffrer les mots et construire le sens. C'est généralement le cas parce qu'ils connaissent la valeur d'un enseignement qui, explicitement, propose différents chemins pour atteindre un objectif. Les enseignants stratégiques créent aussi un précédent en faveur d'un apprentissage guidé par l'intention, autorégulateur, qui se répand dans le champ de l'enseignement de la lecture. Les stratégies intentionnelles supposent que les élèves prennent la responsabilité de leur d'apprentissage; elles garantissent le fait que les élèves imputent leurs succès à leurs efforts et actions stratégiques.

L'enseignement de la lecture peut suivre un cycle régulier de modélisation, d'explication et de pilotage (toutes les caractéristiques des stratégies d'apprentissage) qui mène à une pratique de la lecture indépendante et fluide. Si la pratique n'entraîne pas la fluidité, alors il est justifié que l'enseignement se fasse plus diagnostique et stratégique. Une fois la stratégie apprise et devenue une compétence qui s'exerce avec facilité, les enseignants devraient introduire plus de stratégies et de textes complexes. Ils devraient également enseigner des stratégies de lecture importantes telles que «faire des inférences», «trouver les idées principales», et «résumer», plusieurs fois par an, et chaque année, au cours de l'enseignement primaire et secondaire inférieur. La portée et la complexité de ces stratégies sont importantes, et il existe une grande variété de textes de difficulté et de genre différents permettant de s'exercer afin que les compétences deviennent automatiques. La règle générale est d'enseigner aux enfants de nombreuses stratégies, de débiter cet enseignement tôt, de le répéter souvent, et de faire en sorte que l'évaluation soit liée à cet enseignement.

Il est important de noter que les termes «compétence» et «stratégie» s'appliquent à un répertoire d'actions ou processus plus qu'à des lecteurs. Les lecteurs qui se forment deviennent certainement plus habiles, comme les athlètes, les artistes et ébénistes le deviennent eux-mêmes. Toutefois, il y a toujours un texte ou une tâche qui se cache juste au-delà de l'horizon, prêt à rendre modeste tout lecteur, même le plus talentueux. En d'autres termes, les lecteurs ne devraient pas être surpris (et doivent être préparés) quand ils rencontrent ce que nous appelons les textes «Waterloo» (à la suite de la chute de Napoléon). Ces textes obligent le lecteur, même expérimenté, à

revenir à une approche plus stratégique (c'est-à-dire réfléchie, intentionnelle, étape par étape). Ainsi, les lecteurs ne se départent jamais de la nécessité de consulter leur répertoire de stratégies.

Une des clés de l'enseignement efficace des stratégies est l'évaluation. L'évaluation permet aux enseignants d'introduire des stratégies de lecture qui sont à la fine pointe du niveau de compétence de chaque enfant, en toute connaissance de cause. Les enseignants doivent évaluer les processus qui relèvent à la fois des compétences et des stratégies. La mesure de la fluidité du déchiffrage, le récit de ce qui a déjà été vu et les questions-réponses sont généralement utilisés pour évaluer les compétences en lecture, mais les enseignants peuvent ne pas savoir que faire lorsqu'un enfant obtient de mauvais résultats lors de l'évaluation de telles compétences. La solution est d'évaluer les stratégies. Si un enfant ne peut pas raconter une histoire déjà vue, demandez-lui d'identifier l'ordre des événements clés ou utilisez une représentation graphique qui les organise afin de vérifier s'il comprend les éléments narratifs et leurs relations. Si les enfants ne peuvent pas répondre rapidement à des questions à choix multiples, demandez-leur de réfléchir à voix haute en lisant les questions et les options de réponses et de vous montrer ce qu'ils recherchent dans le texte pour confirmer ou infirmer les affirmations. Les enseignants expérimentés savent comment faire pour diagnostiquer le manque de fluidité et de maîtrise en lecture en examinant les stratégies que les enfants sont censés utiliser. La raison principale de l'évaluation des stratégies consiste à trouver des indices permettant de comprendre ce que l'élève ne fait pas ou ce qu'il fait de manière incorrecte afin que les enseignants puissent enseigner à nouveau de meilleures stratégies. L'évaluation des stratégies est formative, et l'évaluation des compétences est sommative. Si nous utilisons l'évaluation des compétences pour faire le diagnostic de l'enseignement ou si nous n'évaluons pas l'utilisation des stratégies, de sorte que les enfants reçoivent en boucle le même enseignement et les mêmes évaluations, nous ne devons pas être surpris de voir ces mêmes enfants trouver cela frustrant et inutile.

Malheureusement, les enseignants sont rarement formés pour évaluer les stratégies mises en place par les enfants lorsqu'ils lisent (Afflerbach, Ruetschlin, et Russell, 2007), et il existe peu de ressources pédagogiques sur le marché dédiées à cet effet. C'est pourquoi la plupart de ces évaluations sont informelles et intégrées à l'enseignement. La lecture partagée, la lecture guidée et en petits groupes fournissent des occasions aux enseignants pour évaluer les stratégies des élèves, mais, dans ces conditions, il faut un enseignant perspicace capable d'identifier le problème d'un enfant à partir d'une erreur spécifique. C'est pourquoi demander aux élèves d'expliquer leurs propres réflexions pendant ou après la lecture fournit des informations précieuses aux enseignants et aux élèves.

SUPPRESSION DE LA CONFUSION ENTRE COMPÉTENCE ET STRATÉGIE

Nous avons identifié la nécessité de faire la distinction entre «compétences» en lecture et «stratégies» de lecture; nous avons donné un compte rendu historique de l'utilisation des deux termes; nous avons fourni des exemples de distinctions entre les compétences en lecture et les stratégies de lecture; nous avons discuté de leurs implications pour l'enseignement et l'évaluation. Nous concluons en passant en revue les principaux points abordés et en ajoutant quelques commentaires.

Il est important que les termes «compétence» et «stratégie» soient utilisés pour distinguer les processus automatiques des processus contrôlés délibérément. Au cœur d'une lecture réussie se trouve un équilibre entre l'emploi de compétences et l'utilisation intentionnelle de stratégies, lesquelles requièrent un certain effort, de même que la capacité de passer en douceur d'une à l'autre lorsque la situation l'exige. La difficulté de la lecture, qui dépend du texte, de la tâche, du lecteur et de variables contextuelles, déterminera le déplacement de cet équilibre. Lorsque leur savoir est solide, et lorsqu'ils reçoivent des textes faciles et des objectifs simples à poursuivre, les élèves peuvent utiliser leurs compétences ordinaires. En revanche, lorsque leur savoir est fragmentaire, les textes difficiles et les tâches à effectuer complexes, une lecture plus stratégique est nécessaire. La distinction entre «compétence» et «stratégie» est importante pour comprendre comment les lecteurs acquièrent de nouvelles compétences, comment ils remédient aux difficultés rencontrées et comment ils enseignent à lire à d'autres. Bien que l'utilisation automatique et fluide des compétences en lecture soit un objectif de l'enseignement, nous devons nous rappeler que l'utilisation d'une compétence particulière est souvent précédée d'une période au cours de laquelle le lecteur qui se forme doit être stratégique. Les jeunes lecteurs doivent apprendre des stratégies permettant le déchiffrage avant que l'on puisse attendre d'eux qu'ils les utilisent de manière correcte et automatique. Les apprentis lecteurs doivent apprendre à être métacognitifs, et c'est au moment où ils mettent consciemment en œuvre des stratégies qu'ils arrivent à comprendre comment lire et comment identifier et résoudre les problèmes.

Les lecteurs souhaitent maîtriser les compétences parce que cette maîtrise permet d'atteindre des niveaux de performance élevés avec peu d'effort, alors que les lecteurs stratégiques souhaitent prouver qu'ils sont capables de produire des efforts et de réfléchir à ce qu'ils font lorsqu'ils lisent. Lorsque compétences et stratégies se complètent l'une l'autre, elles peuvent motiver les élèves qui apprennent à lire, leur donner l'idée de leur propre efficacité, et ce à partir de deux sources (je suis bon à cela et je peux triompher des difficultés) et enfin les encourager à apprécier la valeur de la lecture. En dernière analyse, lorsqu'on examine la lecture dans sa globalité ainsi que ses objectifs généraux, on souhaite des lecteurs à la fois compétents et stratégiques. Considérer les élèves comme des lecteurs compétents, c'est

reconnaître qu'ils peuvent orchestrer une vaste gamme de processus afin que la lecture se fasse sans effort. Considérer les élèves comme des lecteurs stratégiques, c'est reconnaître qu'ils sont flexibles et capables de s'adapter aux circonstances particulières; lorsque la situation l'exige, ils peuvent sélectionner uniquement la bonne stratégie pour surmonter n'importe quel obstacle qu'ils pourraient rencontrer.

Lorsque nous enseignons de manière stratégique, nous aidons les élèves à analyser les tâches à exécuter, à envisager des approches d'exécution différentes et à choisir entre plusieurs actions possibles pour atteindre un objectif. Les enseignants compétents offrent, à leurs élèves, des occasions de mettre en œuvre ce qui leur est enseigné ainsi que des feedback en vue d'améliorer la vitesse de lecture et son efficacité, lesquelles, ensemble, aboutissent à ce que nous appelons la fluidité. Un défi pour les enseignants qui enseignent la lecture est d'examiner la relation stratégie-compétence et de déterminer comment une stratégie qui exige un certain effort peut devenir une compétence automatique. Un autre défi consiste à concevoir un enseignement qui mette en évidence les différentes étapes menant à la maîtrise des stratégies, tout en offrant des occasions pour les mettre en pratique afin qu'elles puissent se transformer en compétences.

Nous sommes convaincus que le manque actuel de cohérence dans l'utilisation des termes «compétence» et «stratégie» reflète une confusion sous-jacente relative à la façon dont ils sont conceptualisés. Ce manque de cohérence peut rendre notre enseignement moins efficace, même brouillon, aux yeux de nos élèves et à nos propres yeux. Disposer de conceptions cohérentes pour ces deux termes ainsi qu'en faire bon usage présente plusieurs avantages. Premièrement, une conceptualisation plus claire fournit un langage commun avec lequel il devient possible de débattre et de réfléchir à partir des nombreuses informations sur les compétences et les stratégies, provenant à la fois de la recherche, la pratique et la théorie. Deuxièmement, elle contribue à introduire plus de clarté dans l'enseignement dans la mesure où le matériel pédagogique et les instructions se réfèrent alors à un ensemble cohérent de conceptions. Troisièmement, nous pouvons atteindre un certain niveau d'économie au sein des programmes scolaires si l'on considère que les compétences et les stratégies sont les deux «faces» de tout processus ou tâche; la perspective de disposer de «composantes communes» pourrait limiter la prolifération des niveaux de performance pour l'enseignement et l'évaluation, ce qui arrive souvent lorsqu'on ajoute des éléments indépendants dans les programmes scolaires. Quatrièmement, cette clarté situe notre compréhension des concepts de compétence et de stratégie dans un contexte historique – marqué par la dynamique des nouvelles connaissances générées par la recherche, et soumis aux discussions et révisions en cours.

BIBLIOGRAPHIE

Afflerbach, P., & Cho, B. (in press). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of reading comprehension research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Afflerbach, P., Ruetschlin, H., & Russell, S. (2007). Assessing strategic reading. In R. McCormack & J. Paratore (Eds.), *Classroom literacy assessment: Making sense of what students know and do* (pp. 177–194). New York: Guilford.

Alexander, P., Graham, S., & Harris, K. (1998). A perspective on strategy research: Progress and products. *Educational Psychology Review*, 10, 129–154.

Atkinson, R.C., & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. Spence & J. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 2, pp. 89–195). New York: Academic.

Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2).

Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77–165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 111–141). New York: Springer-Verlag.

Davis, F.B. (1944). Fundamental factors of comprehension of reading. *Psychometrika*, 9, 185–197.

Flavell, J.H., & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodman, K. (1982). Acquiring literacy is natural: Who skilled Cock Robin? In F. Gollasch (Ed.), *Language & literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman* (Vol. 2, pp. 243–249). London: Routledge. (Original work published 1977)

Harris, T., & Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

Huey, E. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
International Reading Association & National Council of Teachers of English. (1996). Standards for the English language arts. Newark, DE; Urbana, IL: Authors.
Retrieved June 28, 2007, from www.ncte.org/about/over/standards/110846.htm

Johnson, D.D., & Pearson, P.D. (1975). Skills management systems: A critique. *The Reading Teacher*, 28, 757–764.

Kail, R.V., & Hagen, J.W. (Eds.). (1977). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Levin, J.R., & Pressley, M. (Eds.). (1986). Learning strategies [Special issue]. *Educational Psychologist*, 21(1 & 2).

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Otto, W. (1977). The Wisconsin design: A reading program for individually guided elementary education. In R.A. Klausmeier, R.A. Rossmiller, & M. Saily (Eds.), *Individually guided elementary education: Concepts and practices* (pp. 216–237). New York: Academic.
- Otto, W.R., & Chester, R.D. (1976). *Objective-based reading*. Reading, MA: Addison-Wesley Higher Education.
- Palincsar, A.S., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117–175.
- Paris, S.G. (1978). Coordination of means and goals in the development of mnemonic skills. In P. Ornstein (Ed.), *Memory development in children* (pp. 259–273). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paris, S.G., Cross, D.R., & Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1239–1252.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*, 293–316.
- Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D.
- Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp.609–640). White Plains, NY: Longman.
- Pearson, P.D. (2004). The Reading Wars. *Educational Policy, 18*,216–252.
- Pearson, P.D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 815–860). White Plains, NY: Longman.
- Pearson, (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545–562). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pennell, M.E., & Cusack, A.M. (1929). *The children's own readers, books four, five, and six* [Teachers' manual]. Boston: Ginn & Company.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P. Mosenthal, R. Barr, & P.D.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J., & Kurita, J.A. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County Maryland SAIL program. *Reading and Writing Quarterly, 10*, 5–19.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Smith, N.B. (1965). *American reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. [Original work published 1934]
- Whipple, G. (Ed.). (1925). *The twenty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education: Report of the National Committee on Reading*. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.

Effets d'un module d'enseignement explicite des stratégies de lecture sur la motivation d'élèves du secondaire inférieur en grande difficulté d'apprentissage

■ Fanny Demeulder

MISE EN PLACE D'UN MODULE DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

Dans l'établissement scolaire bruxellois où je travaille, les élèves qui arrivent en première secondaire ont généralement obtenu un «petit» CEB¹, avec des résultats qui vont de 50 % à 70%. Et environ un jeune sur quatre vient de l'enseignement spécialisé de type 8². Nos élèves entrent donc dans le système secondaire avec, pour la plupart d'entre eux, de grosses lacunes et des stratégies d'apprentissage peu efficaces.

Partant de ce constat, des moyens ont été mis en place par la direction pour soutenir les élèves du premier degré³. Dès le début de l'année, chaque classe de première réalise pendant une semaine (28 heures) un travail sur trois axes : la connaissance et la confiance en soi, l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage (mémoriser, comprendre, réfléchir, etc.) et la gestion de l'organisation. En outre, les élèves de première qui présentent des difficultés dès l'entrée en secondaire sont invités à fréquenter un atelier de soutien, de deux heures consécutives par semaine, pendant que les autres élèves suivent le cours de latin. C'est dans le cadre de cet atelier qu'un module⁴ de compréhension en lecture a été mis en place.

Ce module d'une trentaine d'heures occupe plus de la moitié du temps de l'atelier de soutien. Ce n'était pas le cas précédemment. Mais suite à une formation de trois jours sur le thème de la compréhension en lecture⁵, j'ai

1 En Belgique, Certificat d'études de base obtenu à la fin de l'enseignement primaire à l'issue d'une épreuve externe commune

2 L'enseignement de type 8 est le dernier type d'enseignement spécialisé parmi les 8 qui sont organisés en Communauté française; le type 8 est adapté aux enfants présentant des troubles instrumentaux.

3 Le 1^{er} degré couvre les deux premières années de l'enseignement secondaire.

4 Je choisis sciemment le terme de «module» plutôt que celui de «séquence» car, si le module équivaut en termes de temps à une grosse séquence (30 heures de cours), cette dernière est menée dans le cadre d'un cours qui aboutit à une évaluation certificative, ce qui n'est pas le cas ici.

5 Cecafof, Comment aider concrètement un lecteur en difficulté de compréhension?, formation dispensée par Hélène Ledent, partenaire avec l'Asbl IF Belgique, du projet Signes et sens (<http://signesetsens.eu/>) et formatrice en gestion mentale.

expérimenté quelques exercices d'enseignement explicite de la compréhension en lecture, notamment des séances issues du manuel *Lector&Lectrix*⁶. Les résultats de cette première mise en place d'un enseignement explicite de la lecture ont été si encourageants que mes collègues des différentes branches se sont accordés à dire que c'était là un axe fondamental à placer dans l'atelier de soutien.

PLANIFICATION DU MODULE DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

La planification du module a été réalisée sur plusieurs bases : *La compréhension en lecture* de Giasson (2007), les manuels *Lector&Lectrix* (2009 et 2012) ainsi que les *Pistes didactiques* (AGERS, 2007 et 2011) publiées par la Communauté française. Le fil conducteur est « la nécessité d'identifier les obstacles à la compréhension » (AGERS, 2011, p.13) pour les faibles lecteurs. Ces obstacles sont rarement clairement définis avec les élèves et peu travaillés. En effet, les processus de compréhension des textes « qui se réalisent à différents niveaux ne sont pas séquentiels mais simultanés » (Giasson, 2007, p.15). Le module vise l'explicitation des processus, puis le travail progressif de ceux-ci. Pour ce faire, le manuel *Lector&Lectrix* est une vraie mine d'or.

Le module de compréhension suit les grandes étapes suivantes :

1. Présentation du modèle interactif de lecture (une séance de 100 min.)

Au début de l'année, les élèves ont été amenés à réfléchir sur leurs pratiques et sur les stratégies d'apprentissage. C'est pourquoi je choisis comme introduction de les mettre « dans le coup » en leur présentant le modèle interactif de lecture de Giasson. A travers des mises en situation simples, je leur fais découvrir que « la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte » (Giasson, 2007, p.9). Pour ce qui est du contexte, je demande aux élèves de lire un texte « pour les points », puis « pour expliquer à un ami qui n'a pas compris ». J'amène les élèves à lire successivement dans le calme, puis le bruit, à voix haute ou en silence, un texte bien imprimé puis mal photocopié. Très rapidement, ils découvrent que le contexte dans lequel ils lisent a une influence sur leur compréhension. Ensuite, confrontés à quelques textes très différents (une petite annonce, le début d'un livre pour enfants, un sms/texto, une lettre officielle de l'école), ils prennent conscience qu'ils se comportent différemment en fonction de la nature des textes. Enfin, la variable « lecteur » est évidente pour eux, mais je leur montre la possibilité de s'améliorer en prenant conscience des différents éléments de cette variable sur lesquels on peut agir concrètement : les structures et les processus de lecture.

2. Les microprocessus, en particulier la reconnaissance de mots et la lecture par groupe de mots

L'année dernière, première année de la mise en place du projet pilote, nous

⁶ Voir la note de lecture consacrée à cet ouvrage, p. 50 de ce *Caractères* 44.

avons travaillé la compréhension en lecture sur base du *Lector&Lectrix* (2009). Les résultats étaient très probants quand nous lisions nous-mêmes les textes, mais décevants quand les élèves lisaient seuls. C'est là que nous avons pris conscience de l'absolue nécessité de travailler et faire travailler les microprocessus par nos élèves. Cette année, sur base d'un test tiré de *Bien lire au Collège* (Chevalier, 2005), nous avons constaté que pour plus de 50% des élèves de soutien, la fluidité de lecture pose problème.

Ainsi, cette étape permet aux élèves de saisir que la fluidité en lecture est indispensable à la compréhension et leur donne – si besoin est - des outils pour s'améliorer, par la mise en place de :

- lectures répétées effectuées en écoutant un texte enregistré (*L'œil du loup* de Daniel Pennac, aussi travaillé au cours de français dans un cercle de lecture);
- découpage en unités (exercices issus de *Bien lire au collège* et du site suisse *Educalire*⁷).

3. Les processus d'intégration, en particulier les inférences; les processus d'élaboration, en particulier: faire des prédictions, se former une image mentale; les processus métacognitifs, en particulier les stratégies à utiliser quand il y a perte de compréhension; les macroprocessus, en particulier le résumé

Ces stratégies sont travaillées conjointement et progressivement dans *Lector&Lectrix* :

- « Apprendre à construire une représentation mentale » (chapitre 1 du 2009 et du 2012);
- « Lire, c'est traduire » (chapitre 2 du 2009 et 2012);
- « Accroître sa flexibilité » (chapitre 3 du 2009 et chapitre 4 du 2012);
- « Lire entre les lignes » (chapitre 6 du 2009 et 5 du 2012).

Parmi les processus d'intégration, les indices explicites de cohésion (référents et connecteurs) ne sont pas revus systématiquement, car ils font l'objet de nombreux exercices dans le cadre du cours de français des élèves, dispensé par mes collègues.

4. La place des questions

Le but de cette étape est d'apprendre à répondre aux questions et de prendre conscience des différents types de questions ainsi que des stratégies à mettre en place. Cette problématique est travaillée dans *Lector&Lectrix* :

- « Répondre à des questions : choisir ses stratégies » (chapitre 4 du 2009 et 7 du 2012);

⁷ Anonyme, Lecture pour vieux débutants ou quand les ados ne savent plus lire, (<http://www.educalire.net/FraLecture.htm>)

→ « Répondre à des questions : justifier ses réponses » (chapitre 5 du 2009).

Le module comprend des séances d'enseignement explicite de la compréhension en lecture avec des activités réalisées en groupe(s), puisque « la compréhension naît ou s'affine grâce à la confrontation des différentes représentations mentales des élèves, de l'échange autour de celles-ci, de leur justification... et grâce à d'incessants retours à l'observation du texte » (AGERS, 2011, p.13). Ces séances de groupe(s) alternent avec des séances pendant lesquelles les élèves travaillent individuellement à la réalisation d'objectifs liés à leurs difficultés personnelles. Un enseignant (pour 8 à 10 élèves) supervise le travail et a la possibilité de donner un feedback immédiat à chaque élève sur ses progrès.

Chaque nouvelle étape commence et/ou se termine par une évaluation du niveau individuel de chacun, ce qui permet à l'élève de se situer, de situer ses progrès et de définir avec l'enseignant ses objectifs personnels. En effet, après une séance, l'élève est invité à se fixer un objectif personnel à travailler pendant la semaine, sur base d'un ou plusieurs documents fournis⁸.

Les ressources à offrir en lecture individuelle, adaptées de manuels, sont enrichies par un recueil de textes « résistants », c'est-à-dire réticents à délivrer leur sens. Chacun des textes (principalement des nouvelles) est accompagné d'un questionnaire constitué de questions portant non seulement sur le produit et ses différents niveaux de compréhension, mais aussi sur les processus mis en jeu pour comprendre (Giasson, 2007, p. 234).

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

L'activité présentée ici, d'une durée de deux heures, prend place après le travail sur les microprocessus et constitue une introduction au travail d'enseignement explicite des processus d'intégration, d'élaboration et des processus métacognitifs. Cette activité a été construite sur base des Enquêtes de la Main noire. Ce livre contient plusieurs récits indépendants qui s'allongent au fil des pages, classement judicieux s'il en est, puisqu'une fois que le lecteur – surtout le lecteur en difficulté – a « accroché », il accepte facilement de lire des histoires plus longues⁹.

⁸ Les exercices individuels à réaliser dans le cadre des objectifs ont été construits à l'aide des manuels *Bien lire au collège* (Chevalier, 1985), *Lecture silencieuse CM2 série 1* (Géhin, 2012), *Lecture silencieuse CM2 série 2* (Géhin, 2012), *Je lis seul, tu lis seul, CM1* (Calle et al., 2005), *Je lis seul, tu lis seul CM2* (Calle et al., 2005) et *Enjeux de lecture – Lectures en Jeux* (De Croix et Ledur, 2008).

⁹ Cette stratégie efficace a notamment été exploitée par J.K. Rowling dans la série des *Harry Potter*, puisque pour les cinq premiers tomes, chaque volume est plus gros que le précédent.

Ces textes narratifs, du genre policier, ont pour fonction de raconter une histoire, mais agissent aussi sur les émotions du jeune lecteur qui s'identifie aux enquêteurs de *La Main noire*. L'activité porte sur la première enquête du livre, mais est bien évidemment facilement transposable pour les autres récits du recueil. Le premier récit «Une maison pleine de mystères» propose 11 pages de texte. Ces 11 pages représentent les 11 étapes, numérotées, de l'investigation menée par l'équipe de jeunes détectives.



Figure 1 : couverture de *Les enquêtes de la Main Noire, 60 énigmes à résoudre en s'amusant*, Hans Jürgen Press, Actes Sud Junior, Arles, 2008.

UNE MAISON PLEINE DE MYSTÈRES



UN SIGNE QUI NE TROMPE PAS

Depuis une bonne heure, tous les membres de la « Main noire » étaient plongés dans leurs devoirs du lendemain. Un silence parfait régnait au transport. Faut-il broncher, Émile machouillant le bout de son crayon en jetant un regard furtif à travers les vitres grises de possession.

- « C'est », entendit-il tout à coup, Salim venant de cacher une noisette pour son frémou.

- Message, fit Émile, ça c'était comment ?

- Ça dépend, dit Adèle. Si c'est de nous que tu veux parler, tu l'écris en deux mots avec un « à la fin ».

- Non, je veux parler de l'oiseau qui est perché sur l'arbre dans le jardin d'en face. Ça alors ! C'est incroyable !

Il se mit à froter la vitre du revers de sa manche. Filles émergées d'une multiplication pleine de virgules et de retenues.

- Qu'est-ce qui se passe ?

- Il y a quelqu'un dans la maison vide de l'autre côté de la rue.

Aussitôt, le reste de la « Main noire » accourut. Salim se frotta sur la pointe des pieds.

- Je me suis trompé, dit-il. Tous les volets sont fermés, et la porte d'entrée est bouclée comme d'habitude.

Adèle passa son nez contre la vitre et se frotta.

- Je vois ce que tu veux dire, Émile, dit-elle au bout d'un moment. Oui, il y a effectivement quelqu'un dans la maison abandonnée.



QUESTION

Qu'est-ce qui prouve que quelqu'un se trouve dans la maison ?



Figure 2 : p. 6 et 7 *Les enquêtes de la Main Noire, 60 énigmes à résoudre en s'amusant*, Hans Jürgen Press, Actes Sud Junior, Arles, 2008.

Les élèves sont répartis en quatre groupes. Chaque professeur responsable d'un groupe explique l'activité proposée. Le professeur pose des questions en montrant la couverture du livre : «À votre avis, quel est le genre du livre ? Sur quels indices vous appuyez-vous ? À votre avis, qu'est-ce que *La main*

noire ? Sur quels indices vous appuyez-vous ? » Commencer l'activité non pas immédiatement par la lecture de l'introduction, mais par les prédictions des élèves sur base de la couverture et du titre du livre, permet d'entrer pleinement dans l'activité en mobilisant leur attention. En outre, les prédictions, qui font partie des processus d'élaboration (Giasson, 2007, p.138-139), constituent une stratégie du bon lecteur. L'activité travaille déjà sur cette stratégie, qui sera enseignée explicitement par la suite à travers les chapitres de *Lector&Lectrix* 2009.

Le professeur lit ensuite l'introduction (figure 3). Le degré d'attention reste élevé, d'abord parce que les élèves n'ont pas immédiatement le texte sous les yeux, ensuite parce que les élèves doivent vérifier si leurs prédictions correspondent ou non au contenu du livre. Le professeur a, quant à lui, la possibilité de vérifier la bonne compréhension du genre littéraire et du contexte global dans lequel le récit va se dérouler. De faibles lecteurs qui partiraient sur une structure mentale erronée auraient en effet des difficultés à rectifier seuls, par la suite, leur interprétation. L'objectif de la lecture-plaisir ne serait dès lors pas atteint.



**LES ENQUÊTES
DE LA MAIN NOIRE**



L'officier de police Courtepoigne faisait sa ronde habituelle. Il tourna dans la rue du Canal qu'il descendit d'un pas vif. Devant le numéro 49, il s'arrêta pour contempler une feuille de papier jaunie, attachée de toute évidence à un cabinet de classe et fixée au charbonnade de la porte au moyen de quatre pointes. En son milieu figurait l'empreinte nette d'une main. Un sourire jovial se dessinait sur les lèvres de l'agent.

— Bon courtepoigneux, ces enfants, et très souvent observateurs. Le complément de l'agent s'adressait à la « Main noire », un groupe de jeunes délinquants qui traquaient avec bonheur les maîtres supérieurs en tout genre.

Il est en haut de la maison, entre le grenier et le pigeonnier, se trouve le quartier général de la « Main noire », appelé le « courtepoigneux », où le groupe se réunit régulièrement après l'école.

Malgré le Professeur meurt le jeu, sa courtepoigne lui permet de transmettre les messages adressés à ses autres membres de la « Main noire ».

Malgré ses braves intentions, est une excellente détective parce qu'elle ne soupçonne pas l'identité des choses.

L'ami l'habite est un voleur de bonbons très pale, ce qui ne l'empêche pas d'être un bon courtepoigneux.




Naturellement, le bonhomme du groupe, est une véritable de son caractère, et ce son caractère. Alex, qui signifie « à l'écrou ».

L'inspecteur arrive se présente perché sur l'épaule de Naturellement, Alex, qui signifie plus de son caractère.

Figure 3: page 5 de *Les enquêtes de la Main Noire*, 60 énigmes à résoudre en s'amusant, Hans Jürgen Press, Actes Sud Junior, Arles, 2008.

Le professeur distribue la page lue aux élèves et pose quelques questions :

- Qu'est-ce qu'un chambranle (l.6-7)? Qu'est-ce qui vous a permis de comprendre ce mot?
- Qu'est-ce qu'un pigeonnier (l.14)? Qu'est-ce qui vous a permis de comprendre?
- Qu'est-ce que la Main noire (l.15)? Est-ce que vos prédictions étaient exactes?

L'analyse collective est ainsi l'occasion pour le professeur de montrer comment on peut acquérir du vocabulaire de manière autonome, en s'interrogeant sur le mot lui-même (par exemple la construction du mot *pigeonnier* sur *pigeon*) ou en s'aidant du contexte (comme dans l'expression *chambranle de porte*). Surtout, cet exercice de vocabulaire est un moyen d'attirer l'attention des élèves sur une donnée essentielle : les images qui accompagnent le texte ne sont pas une simple décoration, elles viennent véritablement soutenir la compréhension du texte si on prend la peine de s'en servir, puisqu'elles aident à se créer des images mentales, ce qui est encore une stratégie utilisée par les bons lecteurs et qui relève des processus d'élaboration (Giasson, 2007).

Le professeur explique que chaque élève va devenir détective et résoudre l'enquête en même temps que *La main noire*. Il distribue ensuite la « feuille de route » (figure 4) et explique le fonctionnement du « jeu de piste ». Chaque élève, quand il a fini de lire attentivement la première étape de l'enquête (figure 2), répond à la question qui y correspond (n°1). Quand il a noté la réponse, il se lève en silence et va montrer sa réponse au professeur. Si la réponse est correcte, il rend la page de mission, il sort de la classe pour rejoindre le professeur suivant (précisé sur la feuille de route). Celui-ci lui remettra la suite de sa mission. Les premiers qui auront réussi à terminer la mission auront gagné. À la fin de l'atelier, ils résumeront l'enquête ensemble, pour les autres.

Quand tout le monde a compris la consigne, le professeur distribue la première page de l'enquête et le travail individuel commence : « Pour que les élèves progressent en lecture, le professeur ne doit pas craindre de s'effacer régulièrement et progressivement pour laisser l'élève prendre ses responsabilités en toute autonomie, certes en encadrant sa réflexion, mais en lui laissant de plus en plus l'initiative. [...] L'action du professeur visera donc à installer des démarches, des stratégies de lecture, à les expliciter à l'élève, afin de le rendre responsable, de le rendre autonome, de laisser le jeune lecteur partir lui-même, silencieusement, à la découverte du sens du texte. » (Giasson, 2007, p. 143).

INTÉRÊT DU SUPPORT *LES ENQUÊTES DE LA MAIN NOIRE*

L'originalité et l'intérêt des récits des *Enquêtes de la Main noire* résident dans la mise en parallèle, sur une double page, d'un texte et d'une image. Le fait de combiner l'image au texte va permettre aux élèves de progressivement affiner

leurs images mentales sans partir de zéro. Les albums, les contes illustrés et la bande dessinée (dans une moindre mesure, car elle possède des codes spécifiques) ne font pas autre chose. Mais il est bon de rappeler que la grande part des élèves à qui s'adresse le module de compréhension n'a jamais lu en dehors du cadre scolaire. Ce support est donc particulièrement approprié pour mobiliser, auprès des élèves en difficulté, la production consciente d'images mentales : « La production spontanée d'images mentales porterait [...] sur des aspects d'élaboration intéressants, certes, mais non indispensables à la compréhension, du moins telle qu'elle est mesurée par les tests de lecture. La production consciente d'images mentales, par contre, serait plutôt de l'ordre des processus métacognitifs. Elle forcerait le lecteur à être attentif au texte et le rendrait plus conscient de son traitement de texte » (Giasson, 2007, p. 144).

Les élèves ont reçu un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage en début d'année. Ils ont été sensibilisés à l'importance des images dans le processus de compréhension et savent que pour comprendre un récit, il faut se faire « un film dans la tête ». Mais ils sont encore souvent malhabiles à réaliser cette opération mentale. La structure originale texte/image dans *Les Enquêtes de la Main noire* vient véritablement soutenir la compréhension en guidant les élèves dans la juste représentation mentale : les images qui accompagnent le texte facilitent cette opération. Les élèves continueront dans la suite du module à développer cette compétence. En effet, « Apprendre à construire une représentation mentale » est l'objectif du premier chapitre de *Lector&Lectrix* (2009), qui propose en outre différentes activités où les élèves sont amenés à dessiner ou à jouer des scènes.

De plus, à la fin de chaque double page des *Enquêtes de la Main noire*, une énigme est posée et, pour y répondre, le lecteur doit observer attentivement l'image, ce qui l'oblige à ne pas considérer celle-ci comme un attribut décoratif. Les questions posées travaillent toutes sur l'image, en rapport ou non avec le texte. Les énigmes 2, 5, 7, 8, 10 peuvent être résolues en regardant l'image, sans faire appel au texte. Le texte aide à mieux regarder l'image pour les items 1, 3, 6. Enfin, pour les questions 1, 4, 9 et 10, la lecture du texte et l'analyse d'image restent insuffisantes : le lecteur doit faire appel à ses connaissances pour inférer la réponse. Il est donc amené à en prendre conscience et à exploiter la stratégie d'inférence sur l'image, stratégie qu'il pourra ensuite transférer à l'analyse de texte.

Cet exercice permet par ailleurs de faire apparaître la différence, loin d'être évidente pour des lecteurs moins habiles, entre *prédire* (qui implique l'utilisation d'indices) et *deviner* : « Lorsque nous encourageons les élèves à effectuer des prédictions à partir d'indices, surtout à partir d'indices subtils, nous le faisons pour les sensibiliser à l'utilité de ces indices dans la compréhension du texte. » (Giasson, 2007, p.139). On le voit dans les premières pages, certains élèves vont inventer une réponse créative par rapport à l'image. Par exemple, à la question « Qu'est-ce qui prouve que quelqu'un se

trouve dans la maison ? », de nombreux élèves répondent « Il a vu quelqu'un ». Or cette donnée n'est ni dans le texte, ni sur l'image. L'élève invente et doit être redirigé vers les indices présents sur l'image pour s'apercevoir que la fumée sortant de la cheminée constitue un indice probant.

La dernière colonne de la feuille de route présente les propositions : « J'ai simplement observé l'image - J'ai observé l'image en m'aidant du texte - J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances ». Il s'agit d'un questionnement sur les processus exploités pour résoudre les énigmes. Cette colonne peut être utilisée par l'enseignant pour guider l'élève qui ne trouve pas la solution à l'énigme, sans trop orienter sa recherche, le but étant qu'il acquière cette compétence.

Si le questionnement sur les processus exploités a montré toute sa pertinence, j'ai craint que les élèves se rendent vite compte qu'il est possible de répondre à certaines questions sans utiliser le texte. Pour que l'image reste un soutien à la lecture et ne soit pas lue avec, occasionnellement, le soutien du texte, j'ai ajouté à la fin de chaque étape le début d'une phrase qui devait être complétée en guise de résumé. Je me suis ensuite ravisée et ai supprimé ce procédé assez artificiel. En effet, à partir du moment où les gagnants du « jeu de piste » résumèrent l'enquête pour le groupe, les élèves ne cherchent pas à passer par le raccourci d'une lecture de l'image seule.

MOTIVATION ET « LECTURE-PLAISIR »

On peut a priori se questionner sur l'intérêt de faire lire un texte somme toute assez simple et peu résistant : il ne mobilise que des inférences simples, localisées à chaque fin de chapitre et explicitées au début du suivant. On peut aussi légitimement se demander quelle est l'utilité de la mise en scène ludique de cette activité, formulée en termes de « jeu de piste » et de « concours ».

En ce qui concerne le contexte psychologique, l'élève est concrètement mis en projet. Il a une intention de lecture claire : il doit résoudre une énigme (en réalité 11 mini-énigmes à travers les 11 étapes de l'enquête). Et le dispositif physique mis en place (après chaque chapitre, l'élève se lève pour changer de local et recevoir la suite du texte) – s'il peut surprendre – est très efficace pour au moins deux raisons : il rend « palpable » l'idée du jeu de piste qui n'est pas vécue comme artificielle par les élèves ; il permet d'alterner des moments de grande concentration (pendant la lecture) et des temps où l'attention peut être relâchée (lors du changement de classe et de la remise d'un nouveau chapitre).

De plus, si le texte est assez long, sa structure même (11 chapitres sur 11 doubles pages) et le contexte physique de changement de classe ont permis à des lecteurs faibles de passer outre cette difficulté. Pour la plupart d'entre eux, ce n'est qu'après-coup qu'ils ont pris conscience de la longueur du texte. Et ils se sont alors sentis valorisés d'avoir tout lu sans ressentir de contrainte, mais au contraire avec plaisir. Cela a très certainement participé à leur volonté de continuer à lire *Les Enquêtes de la Main noire* de façon personnelle.

Un autre avantage lié à la division de la tâche en étapes est que le faible lecteur,

s'il est amené à lire seul, n'est pas totalement abandonné face à un texte d'une certaine ampleur. En effet, à la fin de la lecture d'une étape, le lecteur doit résoudre une énigme et faire part de sa réponse au professeur. L'enseignant laisse de l'autonomie à l'élève puis l'accompagne. Il peut, de manière individuelle, lui donner un *feed back* immédiat¹⁰. Si l'élève a bien répondu, cela renforce sa confiance en lui. S'il ne trouve pas la réponse adéquate, le professeur peut soutenir sa démarche de recherche de compréhension. Ainsi, à la fin de chaque chapitre, la compréhension du lecteur est (partiellement du moins) vérifiée, son impression de contrôlabilité renforcée et sa compétence saluée avant qu'il passe à la suite.

Pour ce qui est de la motivation, le concours (pourtant sans récompense, si ce n'est de résumer l'enquête pour les autres à la fin !) crée l'émulation : les élèves cherchent à résoudre rapidement les énigmes et travaillent dans le plus grand calme. Quant à l'intérêt du texte à lire, il est amplifié, comme je l'ai déjà souligné, par la possible identification des élèves avec les protagonistes qui ont leur âge.

L'activité présentée a pour objectif premier de déclencher chez de faibles lecteurs¹¹ du plaisir à lire individuellement. Et cela n'a rien d'anodin : « Certaines études ont mis en évidence le rôle central que joue la motivation chez les élèves en grande difficulté [...] La motivation est donc le moteur qui leur a permis de développer leurs habiletés en lecture » (Giasson, 2012, p. 362). Rappelons à ce sujet les propos de Daniel Delbrassine : « On n'oubliera pas que seul le souffle du plaisir de lire peut gonfler les voiles du lecteur, sans quoi la lecture littéraire s'en ira, telle une galère propulsée par de jeunes rameurs soumis à la cadence d'un garde-chiourme. » (Delbrassine, 2007, p. 10).

Cet objectif a été pleinement atteint. En effet, les élèves ont réclamé de recommencer l'activité avec une autre enquête. Et le désir naissant de la frustration, comme le souligne, entre autres, Viau dans *La motivation en contexte scolaire*, plus de la moitié d'entre eux ont fait la demande de pouvoir recevoir la suite des Enquêtes pour les lire à la maison. J'ai donc été contrainte – pour mon plus grand plaisir – à mettre à leur disposition quelques exemplaires de chaque enquête qui ont circulé des semaines durant. Or, « les lectures personnelles permettent un apprentissage indirect du vocabulaire : l'intervention consiste ici à créer ou accroître la motivation de l'élève à s'engager dans des lectures personnelles en classe ou en dehors de la classe. » (Giasson, 2007, p.200). Enfin, et surtout, « c'est en suscitant un investissement personnel des élèves dans leurs lectures que l'on peut espérer les voir progresser dans la mise en œuvre de stratégies efficaces de compréhension. » (AGERS, 2011, p.13).

10 R. Viau (2007), dans *La motivation en contexte scolaire*, insiste sur la valeur du *feed back* rapide : il montre que plus celui-ci est postposé, plus il perd de sa valeur.

11 Pour la plupart d'entre eux, la lecture collective de *L'Homme à l'oreille coupée* de Jean-Claude Mourlevat, organisée à travers les chapitres du *Lector&Lectrix 2009*, a été une de leurs premières lectures de « roman », pour laquelle ils ont – cerise sur le gâteau – pris du plaisir.

BIBLIOGRAPHIE

AGERS - Ministère de la Communauté française (2011), *Pistes didactiques, 2^e année de l'enseignement secondaire, Evaluation externe non certificative en lecture et production d'écrit*.

AGERS - Ministère de la Communauté française (2007), *Pistes didactiques, 2^e année de l'enseignement secondaire, Evaluation externe non certificative en lecture et production d'écrit*.

Calle, V., Consavela, F., Nosrée, P., Saison-Marsollier, S., Ferrand, L., Montmayer, H. (2005). Fiches de lecture, *Je lis seul, Tu lis seule*, CM1, Nathan, Paris.

Calle, V., Consavela, F., Nosrée, P., Saison-Marsollier, S., Ferrand, L., Montmayer, H. (2005). Fiches de lecture, *Je lis seul, Tu lis seule*, CM2, Nathan, Paris.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2009). *Lector&Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, CM1 – CM2 – 6^e – Segpa, Retz.

Cèbe, S., Goigoux R., Perez-Bacqué, M., Raguideau, C. (2012). *Lector&Lectrix, Apprendre à comprendre les textes*, Collège, Retz.

Chevalier, B. (1985). *Bien lire au collège, Textes et exercices d'entraînement progressifs, Niveau 1*, Nathan, Paris.

De Croix, S., Ledur, D. (2008). *Enjeux de lecture – Lectures en Jeux, Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*, Enseignement catholique secondaire, FESeC, Bruxelles.

De Croix, S., Ledur, D. *Enjeux de lecture – Lectures en Jeux*, Recueils de textes et d'illustrations, Enseignement catholique secondaire, Bruxelles, s.d.

Delbrassine, D. (2007). *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*, Presses Universitaires de Namur, collection « Tactiques », Namur.

Géhin, M. (2012). *Lecture silencieuse CM2 série 1*, Hachette éducation, Paris.

Géhin, M. (2012). *Lecture silencieuse CM2 série 2*, Hachette éducation, Paris

Giasson, J (2007). *La compréhension en lecture*, De Boeck, Pratiques pédagogiques, 3^e édition, Bruxelles.

Giasson, J. (2012). *La lecture, apprentissages et difficultés*, De Boeck, Outils pour enseigner, Bruxelles.

Press, A.-J. (2008). *Les enquêtes de la Main Noire, 60 énigmes à résoudre en s'amusant*, Actes Sud Junior, Arles.

Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, « Pratiques pédagogiques », Bruxelles.

STRATÉGIES DE LECTURE EN SECONDAIRE

ANNEXE : FEUILLE DE ROUTE « UNE MAISON PLEINE DE MYSTÈRES »

Parcours jaune :

1) Monsieur *** 2) Madame *** 3) Madame *** 4) Madame ***
 et puis je recommence... jusqu'à la fin de la première histoire.
 Quand j'ai résolu la première enquête, je retourne chez le professeur 1.

UNE MAISON PLEINE DE MYSTÈRES

1	Qu'est-ce qui prouve que quelqu'un se trouve dans la maison ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
2	Quelle sorte de pantalon porte l'homme au talon manquant ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
3	Où se trouve le passage secret ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
4	A quoi Félix reconnaît-il Isidore 13 ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
5	Que fait monsieur X au sous-sol de la maison abandonnée ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
6	Qui vend des « Ourson noir » ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
7	De quel timbre s'agit-il ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
8	Que manque-t-il sur le faux timbre ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
9	Qu'est-ce qui permet à Salim de détecter la cachette du faussaire ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
10	Où se cache le faussaire ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
11	Où monsieur X a-t-il caché sa mallette ?	<input type="checkbox"/> J'ai simplement observé l'image <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image en m'aidant du texte <input type="checkbox"/> J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances

ANNEXE : FEUILLE DE ROUTE CORRIGÉE DE L'ÉLÈVE « UNE MAISON PLEINE DE MYSTÈRES »

Parcours jaune :

1) Monsieur *** 2) Madame *** 3) Madame *** 4) Madame ***
 et puis je recommence... jusqu'à la fin de la première histoire.
 Quand j'ai résolu la première enquête, je retourne chez le professeur 1.

UNE MAISON PLEINE DE MYSTÈRES

1	Qu'est-ce qui prouve que quelqu'un se trouve dans la maison ?	De la fumée sort de la cheminée.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai observé l'image en m'aidant du texte ■ J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
2	Quelle sorte de pantalon porte l'homme au talon manquant ?	Il porte un pantalon à petits carreaux.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai simplement observé l'image
3	Où se trouve le passage secret ?	Le passage secret se trouve sous les tulipes.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai observé l'image en m'aidant du texte
4	A quoi Félix reconnaît-il Isidore 13 ?	Isidore est noir de suie car il est passé par le conduit de cheminée.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
5	Que fait monsieur X au sous-sol de la maison abandonnée ?	Il regarde des timbres.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai simplement observé l'image
6	Qui vend des « Ourson noir » ?	« Leloir » vend des « Ourson noir » (le nom est écrit sur la camionnette).	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai observé l'image en m'aidant du texte
7	De quel timbre s'agit-il ?	Il s'agit du timbre Zanzibar.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai simplement observé l'image
8	Que manque-t-il sur le faux timbre ?	Il manque le pavillon (drapeau) du bateau.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai simplement observé l'image
9	Qu'est-ce qui permet à Salim de détecter la cachette du faussaire ?	Il se cache dans le bateau « Pirate ». Sous son poids, la coque du bateau s'est enfoncée plus profondément dans l'eau.	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances
10	Où se cache le faussaire ?	Il se cache dans la bétonneuse (sa cravate dépasse).	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai simplement observé l'image
11	Où monsieur X a-t-il caché sa mallette ?	Il a caché sa mallette au fond du puits (la corde a été déroulée).	<ul style="list-style-type: none"> ■ J'ai observé l'image et fait appel à mes connaissances

Note de lecture – Lector&Lectrix : l'enseignement expert de la lecture à portée de tous

Cebe, S., Goigoux, R. (2009). *Lector&Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs (CM1-CM2-6^e-Segpa).* Retz.

Cebe, S., Goigoux, R. & alii (2012). *Lector&Lectrix. Apprendre à comprendre les textes (collège).* Retz.

Depuis la diffusion des ouvrages de Jocelyne Giasson en Europe, la didactique du français a intégré un changement de paradigme important dans l'enseignement-apprentissage de la lecture : il ne s'agit plus (seulement) d'enseigner aux élèves ce qu'il faut comprendre à la lecture de tel ou tel texte, mais de leur apprendre comment se construit la compréhension, de les doter d'outils qui leur permettront de devenir des lecteurs autonomes; bref, il s'agit pour l'enseignant de pratiquer ce qu'on appelle désormais l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

Mais dans la pratique, les acteurs de terrain restent bien souvent démunis; les manuels se multiplient sans exploiter ces recherches et hormis quelques pistes ponctuelles, il reste aux enseignants à reproduire les gestes habituels de vérification de la compréhension, par la multiplication des lectures et des questionnaires de compréhension qui leur font suite. La recherche serait-elle condamnée à rester lettre morte ?

Il arrive toutefois que d'heureuses initiatives fassent exception à cette laborieuse pénétration de la recherche dans les salles de classe. C'est le cas des ouvrages que Sylvie Cebe et Roland Goigoux proposent aux enseignants à l'issue d'une recherche-action menée durant plusieurs années en collaboration avec des enseignants (suisses et français) de l'enseignement primaire et secondaire, et judicieusement intitulés *Lector&Lectrix*. Il ne s'agit pas d'un nouveau manuel destiné aux élèves mais d'un instrument méthodologique à l'usage des enseignants et véritablement pensé pour leur permettre d'optimiser les procédures qu'ils utilisent de manière routinière, sans qu'ils les rendent explicites aux yeux des élèves. C'est précisément cette explicitation des procédures et stratégies de lecture efficaces qui est au cœur de l'instrument, sans pour autant évacuer un enseignement collaboratif plus implicite ni l'appréciation de la richesse des textes.

Les 7 séquences proposées dans chacun des volumes suivent conjointement les principes didactiques suivants : rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture; inciter à construire une représentation mentale; inviter à suppléer aux blancs du texte; conduire à s'interroger sur les pensées des personnages; faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser; réduire la complexité; apprendre à ajuster les stratégies aux buts fixés; faire du lexique un objectif permanent; automatiser l'identification de mots; planifier un enseignement explicite.

Au volume destiné aux enseignants du primaire, paru en 2009, fait suite en 2012 un volume destiné au secondaire; dans les 2 volumes, les 7 séquences s'organisent de manière quasi identique moyennant une adaptation des textes fournis : majoritairement issus de la littérature de jeunesse dans le 1er volume, ils s'élargissent dans le 2^e volume aux faits divers (des délicieuses *Nouvelles en trois lignes* de Féneon (1906) à des faits divers insolites issus de la presse contemporaine) et aux grands « classiques » (Virgile, Daudet, Maupassant, Hugo, Buzzati, etc.). La diversité et la richesse des textes proposés constitue un atout majeur des ouvrages : l'enseignant y trouvera matière à renouveler l'approche de textes qui lui sont familiers – les « incontournables scolaires » en quelque sorte – en réinvestissant ses objectifs habituels dans une perspective métacognitive susceptible de doter ses élèves de réels outils de lecture dont tous devraient rapidement observer les bénéfices.

Une autre qualité des ouvrages réside dans la clarté et la précision des scénarios pédagogiques proposés. Chacune des séquences s'organise selon un schéma identique : le processus de lecture visé (construire une représentation mentale, lire entre les lignes, accroître la flexibilité de sa lecture, etc.) est explicité, illustré et exercé d'abord sur des textes courts (principalement des faits divers dans le volume destiné au secondaire) pour ensuite être réinvesti dans des textes narratifs plus longs. Loin du jargon scientifique, les conseils méthodologiques sont formulés de manière très accessible de sorte à véritablement initier les enseignants à cette méthode d'enseignement explicite, qu'ils choisissent d'exploiter les supports « prêts à l'emploi » fournis sur cd-rom ou qu'ils s'en inspirent pour construire les leurs.

En faisant le pari « d'infléchir les pratiques existantes », Sylvie Cèbe et Roland Goigoux donnent ainsi aux enseignants les moyens d'enseigner réellement ce qu'ils évaluent, autrement dit d'enseigner avant de remédier, ainsi qu'une chance réelle de réduire les inégalités tout en stimulant et développant les procédures déjà automatisées par les lecteurs experts. Les enseignants qui s'y frottent sont rapidement convaincus (voir l'article de Fanny Demeulder dans ce numéro); gageons qu'une telle mine d'or permettra un réel renouvellement des pratiques dont tous, enseignants et élèves, observeront rapidement les bénéfices dans un plaisir renouvelé d'enseigner et de lire...

