

Pistes didactiques pour les lecteurs en difficulté... et pour les autres

Ivey, G. (1998), Reflections on teaching struggling middle school readers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42, 5, 372-381. Copyright IRA. Tous droits réservés.

Voici quatre hypothèses de travail susceptibles d'aider les enseignants chargés de la transition primaire-secondaire. Chacune d'elles est appuyée par des recherches, des expériences vécues et des suggestions de stratégies.

Clark (tous les noms sont des pseudonymes) m'a dit qu'il était intéressé par les récits historiques. Il m'a également dit avoir deviné que *The highwayman*, le long poème de Noyes (1981), que j'ai lu aujourd'hui à la classe, se passait durant la Révolution américaine parce qu'il y était fait mention des Redcoats (Manteaux rouges). Pendant la période de lecture libre, nous nous sommes mis à la recherche d'autres récits historiques dans la bibliothèque de la classe. Je lui ai suggéré *Mon frère Sam est mort - My brother Sam is Dead* (Collier & Collier, 1974), un autre classique sur la Révolution américaine.

Cette après-midi, j'ai lu *La petite fille aux allumettes* (Andersen, 1975) avec Katie et Robin. Il y a une différence importante dans la manière dont ces deux élèves lisent. Robin lit de manière très fluide, sans problème. Katie, à l'inverse, trébuche tout au long du récit. Robin l'a aidée à lire plusieurs mots. J'ai remarqué à plusieurs reprises que Katie ne s'aidait pas de ce qu'elle entendait du début des mots pour tenter de «deviner» leur signification.

A la fin de la classe aujourd'hui, Sarah Ann m'a demandé si je prévoyais de venir en classe le lendemain. Je lui ai répondu que c'était bien mon intention. Elle m'a

alors dit qu'elle appréciait ma présence en classe parce qu'ils ont l'occasion de faire des «choses amusantes». Elle m'a toutefois dit ensuite ne pas aimer lire du tout. Cela ne l'a pas empêchée de me montrer un livre d'images, *Poule rousse* (Lida, 2001) et de me dire «Si on lit demain, c'est ce livre-là que je veux lire». Je me demande quels sont vraiment ses sentiments à l'égard de la lecture.

Il s'agit là d'extraits de mon journal de recherche qui ont été consignés durant les premières semaines de mes observations actives d'élèves de sixième¹ (Ivey, 2001). Ces trois extraits illustrent chacun à leur manière ce qui fait l'intérêt et la complexité de ce que j'ai découvert sur les lecteurs de ce niveau. Clark montre qu'ils peuvent avoir des préférences spécifiques en matière de lecture. Katie et Robin mettent en évidence l'étendue de l'écart qui peut exister entre leurs compétences en lecture. Sarah Ann montre que certains élèves peuvent développer des attitudes ambivalentes face à la lecture. Comme l'attestent ces adolescents et leurs condisciples, les élèves du

secondaire se caractérisent par une importante diversité des comportements de lecture.

Les conclusions de cette étude, à savoir la complexité des profils de lecteurs, ne m'ont pas surprise outre mesure, étant donné mon expérience antérieure avec de jeunes lecteurs adolescents et leurs enseignants.

Comme enseignante spécialisée dans les remédiations en lecture, j'ai eu en effet l'occasion de travailler avec un grand nombre d'élèves du primaire et du secondaire. J'ai découvert notamment l'ampleur des difficultés que rencontraient les élèves qui n'avaient reçu aucun enseignement sur les stratégies de compréhension (savoir se fixer un but de lecture, savoir contrôler sa compréhension, etc.). Cependant, j'ai aussi vu de nombreux élèves qui apprenaient à aimer la lecture. A présent, en tant que formatrice d'enseignants, je commence à me faire une assez bonne idée de ce qui préoccupe mes étudiants à propos de l'enseignement de la lecture au niveau secondaire.

Sur base de toutes ces expériences et de ma récente recherche, j'ai tenté de voir quelles seraient les conditions les plus favorables qui permettraient à des élèves dont les difficultés en lecture sont persistantes de devenir des lecteurs motivés et compétents. Au fil de mes réflexions, différents thèmes récurrents m'ont conduit à formuler les hypothèses de travail que je vais détailler ici. Non pas tant parce qu'elles seraient exceptionnelles, mais au contraire parce que je pense que d'autres enseignants s'y reconnaîtront.

¹ NDT. Dans la plupart des états des Etats-Unis, et comme dans le système français, la sixième année est considérée comme la première année du secondaire. C'est une année de transition entre le primaire et le secondaire.

Thèmes récurrents

Les élèves en difficulté aiment lire lorsqu'ils ont accès à des écrits qui couvrent une large gamme d'intérêts et divers niveaux de difficulté.

Nombreuses sont les études qui rapportent la désaffection pour la lecture des élèves quand ils atteignent l'enseignement secondaire (Ley, Schaer, & Dismukes, 1994; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995). Cependant, je partage l'opinion de Bintz (1993) qui suggère que «ce n'est pas pour la lecture en tant que telle que les jeunes perdent tout intérêt» (p.613). Serait plutôt en cause les lectures imposées par l'école, les textes des manuels de lecture et certains autres textes sélectionnés par les enseignants. Worthy (1996) montre l'importance qu'il y a à fournir aux élèves des écrits intéressants, susceptibles d'accrocher les lecteurs les moins fervents. Mon expérience m'a appris que le désir de lire chez les adolescents dépend largement des livres qu'on leur met entre les mains.

Un des premiers livres qui m'a convaincu du fait qu'un récit intéressant peut inspirer des lecteurs peu enclins à lire est *Scorpions*² de Walter Dean Myers (1988). Durant ma première année d'enseignement, j'ai acheté six exemplaires de ce livre dans une librairie de la région. Mes élèves ont été fascinés par l'histoire qui traite d'un jeune de leur âge qui va intégrer un gang de manière hésitante. Cependant, ils ont aimé le livre principalement parce qu'il touchait un point sensible chez eux. Les élèves ont pu se reconnaître, par exemple, dans le passage suivant dans lequel Jamal, le personnage principal, est harcelé par Dwayne

- Hé, Jamal, qu'est-ce que t'as pour des baskets?
 - Pourquoi tu ne la fermes pas?
- dit Jamal.

Il ne restait que dix minutes d'école, et il ne voulait pas avoir des ennuis à cause de Dwayne.

-Tout ce que j'ai fait, c'est de poser une question, dit Dwayne en regardant vers Billy Ware.

-Qu'est-ce que tu portes comme baskets?

- Ça ne te regarde pas, dit Jamal.

- On dirait des Brand X, dit Dwayne.

- C'est toi qui as une tronche de Brand X, dit Jamal.

- Hé, Billy, je crois qu'il a trouvé ses baskets à l'armée du Salut.

Billy se mit à rire en regardant les baskets de Jamal (Myers, 1988, p.21).

Les garçons continuent à railler Jamal, et à la fin de la scène, Myers écrit «À cause de Dwayne, Jamal se sentit tout petit à l'intérieur de lui-même» (p.22). Ce scénario était loin d'être inconnu de mes élèves qui, comme de nombreux autres jeunes adolescents, avaient déjà été témoins et avaient déjà vécu des situations analogues dans leur vie quotidienne. Séduits par le style direct et concret des dialogues et par les situations décrites, mes élèves ont poursuivi la lecture de *Scorpions*, qui pour certains a été le premier livre qu'ils ont réussi à lire du début jusqu'à la fin. Des livres délirants, tels que *Les deux gredins* (1995) de Roald Dahl ou ceux de Jon Scieszka (par exemple, *Ça pétarde chez les pirates*, 2001), ont souvent été choisis aussi par des élèves qui n'avaient jamais eu l'occasion de lire un livre en entier.

Chez les élèves du secondaire inférieur, les livres d'images jouent encore un rôle important dans le développement de leur envie de lire. Charlie, un élève en difficulté, a déclaré par exemple *Marcel la mauviète* (Browne, 1991) «livre de l'année». Ce choix a été approuvé non seulement par les élèves en remédiation, mais également par certains des élèves que je considérais comme des lecteurs particulièrement doués. Parmi les livres préférés des élèves du début du secondaire, et pour n'en citer que quelques-uns, on peut compter les livres illustrés suivants: *Le petit*

homme de fromage et autres contes trop faits (Scieszka, 1992), *L'épave du Zéphyr* (Van Allsburg, 1992), et *Prince Gringalet* (Cole, 1995).

La nécessité de fournir aux élèves des livres intéressants ne vaut pas seulement pour les faibles lecteurs, mais également pour les lecteurs fervents et compétents. Casey, une élève de sixième année, compétente et très motivée, a écrit cette note à son enseignante

J'adorais lire. Mais cette année, ce n'est plus aussi amusant. Je ne sais pas pourquoi, mais je n'aime plus du tout lire. Je suppose que c'est parce que j'ai des choses plus chouettes à faire. Peut-être que c'est aussi parce que je ne trouve aucun livre qui m'intéresse dans la bibliothèque. Ce que je veux dire, c'est que pour le moment, la bibliothèque de l'école est le seul endroit où je peux trouver des livres. J'ai déjà lu tous ceux que j'ai chez moi.

Je peux comprendre les gens qui disent que c'est ennuyeux de lire. Je suppose que quand on a lu énormément, un jour on en a assez.

Lire c'est un peu comme aimer un garçon. Il te plaît ça te plaît de lire pendant longtemps, puis, à la longue, il ne te plaît plus et ça ne te plaît plus de lire.

Quelques semaines plus tard, Casey trouvait une nouvelle série de livres à lire, et déclarait aimer lire à nouveau. Par conséquent, indépendamment de la compétence ou de l'attitude générale envers la lecture, il est indispensable de fournir des récits attractifs pour permettre le développement et l'engagement durable des élèves dans la lecture.

Le niveau de difficulté des textes revêt une importance similaire. Pour que les élèves développent leur compétences en lecture, il est important qu'ils soient confrontés à des écrits dont ils peuvent reconnaître 95 % des mots (e.a., Betts, 1954). Il est important de veiller à ce que dans l'enseignement secondaire, les élèves dont le niveau de lecture

² NDT: *Scorpions* n'a pas été traduit en français, mais on trouvera chez Rageot, du même auteur et sur le même thème des gangs, *Harlem Blues* (Myers, 1996).

accuse trois, quatre, voire davantage d'années de retard ne se trouvent pas uniquement confrontés à des textes d'un haut niveau de difficulté. Le principe de Fielding et Roller (1992), selon lequel il faut «rendre accessibles les livres difficiles et acceptables les livres faciles», devrait être appliqué tout au long de l'enseignement primaire comme au début de l'enseignement secondaire, afin de donner à chaque élève ce dont il a besoin.

Lori Ann était une élève de sixième année dont le niveau de lecture ne dépassait pas celui d'une élève de 1^{re} primaire. Année après année, les textes qu'on lui avait donnés à lire avaient provoqué chez elle le malaise, la frustration et l'échec. Lorsqu'en sixième année, elle a découvert *Le pêcheur et sa femme* (Grimm, 1983), un livre simple à lire et dont les illustrations de J. Howe favorisaient la prédiction du contenu, elle a fait pour la première fois l'expérience d'une lecture fluide, et a demandé si elle pouvait emmener le livre chez elle pour le lire.

Les futurs enseignants posent souvent la question suivante : *Les élèves du début du secondaire ne sont-ils pas gênés de lire des livres faciles devant leurs condisciples*? Ce que je leur réponds souvent va dans le sens de ce que Worthy, Patterson, Tuner, Prater & Salas (1997) constatent dans leur programme de remédiation pour lecteurs en difficulté : ces lecteurs, et j'en suis témoin, «abordent la lecture de textes faciles avec plaisir et avec un sentiment de soulagement», ils lisent des livres faciles «avec goût et sans une once d'embarras» (p.5).

Cependant, il arrive que des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture veuillent lire des textes dont le niveau de difficulté dépasse leurs capacités. Brock, par exemple, un de mes anciens élèves de sixième année, qui lisait de manière satisfaisante des écrits du niveau de troisième année, a voulu lire des livres plus difficiles et plus complexes, tel que *Le signe du castor* de E.G. Speare (1995). Dans la

mesure où un intérêt très élevé pour le sujet d'un livre peut souvent aider un élève à dépasser son niveau de lecture (Hunt, 1971), des élèves tels que Brock peuvent aborder les textes qu'ils souhaitent, en particulier avec le soutien apporté par l'enseignant ou par un condisciple.

Les livres de difficulté moyenne conviennent aux élèves du début du secondaire dont les compétences en lecture se situent légèrement en dessous du niveau attendu et conviennent également à ceux dont le niveau est bon, mais qui lisent peu volontiers. Des ouvrages tels que *Comme à la télé* de Betsy Byars (1983) et *Sarah Ida* de Clyde R. Bulla (1998) sont particulièrement attractifs parce qu'ils sont suffisamment simples pour ne pas décourager les lecteurs peu expérimentés. Ils constituent par ailleurs une transition entre le livre d'images et le roman en tant que tel. Elisabeth, élève de 2^e secondaire en remédiation, a lu en une journée *Le doigt magique* de Roald Dahl (1999) et m'a dit fièrement au moment où elle me le rendait que c'était le tout premier livre qu'elle lisait en entier.

Allinton (1994) explique qu'en lecture, une expérience limitée est souvent prise à tort pour une compétence limitée. Il peut sembler choquant que des élèves scolarisés depuis 6, 7, ou 8 années puissent être inexpérimentés en lecture, mais en fait, ils ne peuvent avoir acquis cette expérience avant de s'être engagés dans la lecture pendant de longues séances. Et ce n'est possible que s'ils peuvent disposer de périodes de lecture suffisantes et d'un éventail de livres qu'ils peuvent réellement lire.

Les lecteurs en difficulté veulent avoir l'occasion de partager leurs expériences de lecture avec leur enseignant et avec leurs condisciples. Si je vous parle d'une classe dans laquelle l'enseignant, assis sur un tabouret ou sur une chaise à bascule, lit une histoire à voix haute à des élèves assis autour de lui sur un tapis, sur des gros coussins confortables ou des poufs, vous

penserez probablement que je vous parle d'une classe de maternelle, de première ou de deuxième primaire. Et pourtant, j'en suis venu à penser qu'il s'agit là d'un dispositif qu'on devrait rencontrer tout aussi bien dans les classes du secondaire!

Si l'on souhaite mettre en place un environnement d'aide aux lecteurs en difficulté, il convient de faciliter, pendant les activités de lecture-écriture, les interactions entre les élèves et les interactions entre élèves et enseignant. La lecture à haute voix, faite par l'enseignant à la classe entière, reste une activité privilégiée pour donner le goût de la littérature, et cela quel que soit l'âge des lecteurs potentiels. Le fait de présenter un livre à la classe et de le lire à voix haute permet aux enseignants de montrer aux élèves qu'eux-mêmes apprécient ce livre, tout en présentant la lecture comme une activité agréable. Trop souvent, les enseignants font preuve d'un réel manque d'enthousiasme à l'égard des livres qu'ils proposent aux élèves. Comme nous le disait Casey, un élève de sixième : «J'ai eu des profs avant, c'est comme s'ils détestaient lire. C'était du genre *Beurk, voici le livre que nous allons lire aujourd'hui en classe!* Et ça le rendait encore plus ennuyeux parce que tu vois bien qu'ils ne sont pas intéressés et donc tu ne vas pas non plus l'être.» (Ivey, sous presse).

Lorsque les enseignants lisent à haute voix des livres intéressants et montrent leur propre enthousiasme pour la lecture, leur zèle peut devenir contagieux. Les futurs enseignants qui suivent mon cours commencent à être convaincus de ce phénomène. Ainsi Jamie, qui raconte sa première expérience de lecture devant une classe de 4^e primaire : «j'ai commencé en expliquant à la classe que ce livre était l'un de mes préférés et j'avais à peine dit cela que certains élèves disaient *Si c'est ton préféré alors c'est mon préféré aussi!* C'était très drôle, mais je leur ai dit d'attendre de voir si le livre leur plairait vraiment.» Plus loin, elle ajoute : «Cela m'a réellement fait sourire intérieurement lorsque, à la fin de

l'histoire, des élèves m'ont demandé à emprunter le livre. ☐

J'ai aussi observé que, lorsque les enseignants lisent des livres à leur classe de manière régulière, les élèves souhaitent vite partager leurs propres lectures. Peu de temps après avoir accepté que des élèves viennent parler de leurs lectures, Dora, une enseignante de sixième année, a dû très vite tenir une liste d'attente ☐ Les livres qu'ils souhaitaient partager allaient de leurs livres d'enfance préférés, tels que *L'arbre généreux* (Silverstein, 1982) ou *Le gentil facteur* (Ahlberg, 1986) aux incontournables du début du secondaire comme la série *Animorphs* (Applegate, 1998-2000). Pour autant, certains élèves ont présenté à leur condisciples des ouvrages d'un genre moins familier, tels que, par exemple, des légendes de la mythologie grecque.

Ces activités de partage sont très motivantes pour les élèves qui n'ont connu, en guise d'expériences de lecture à haute voix, que les séances où on les faisait lire à tour de rôle un texte jamais vu, trop difficile ou sans intérêt particulier. Lorsque les élèves ont l'occasion de choisir les livres qu'ils vont partager et de se préparer avant de lire pour la classe, ils peuvent se sentir compétents et estimés par leurs condisciples. (...)

Un élève de sixième, Ronnie, que je croyais imperméable à toute activité de lecture ou d'écriture, m'a demandé un jour de venir dans le couloir pour l'écouter lire *Une journée pleine de secrets* (Hoestland, 1998) avant qu'il ne le lise à la classe. Il m'est venu alors à l'esprit que cet élève volontiers perturbateur tentait de profiter de l'occasion pour quitter la classe, mais il m'a prouvé le contraire en répétant devant moi plusieurs pages qu'il se disait prêt à partager. Il est rentré en classe, s'est assis sur un tabouret face à ses condisciples et a lu l'histoire de la première à la dernière page ☐

Les moments de partage constituent aussi, bien sûr, l'occasion pour les élèves d'améliorer leurs com-

pétences en lecture à voix haute en observant leur enseignant et leurs condisciples. J'ai souvent vu des élèves tenter d'imiter la manière dont lisait l'enseignant, en utilisant différentes voix pour les différents personnages. Alors que je lisais devant une classe de sixième *Johnny Appleseed* (Kellogg, 1988), un élève m'a déclaré ☐ « ☐ Quand tu lis, c'est comme une histoire ☐. Après avoir entendu son professeur lire *Le gros mot d'Elbert - Elbert's bad word* (Wood, 1988), Allison, une autre élève de sixième, a décidé de lire elle-même ce livre en ajoutant ☐ « ☐ Et je vais essayer de lire ce livre avec expression ☐. L'une de mes futures enseignantes a bien compris l'importance qu'il y a, en effet, à lire avec expression ☐ « ☐ Pendant que je lisais, j'ai remarqué que les enfants aimaient entendre les différentes voix des personnages tout au long de l'histoire ☐ je trouvais ça drôle à faire et ça semblait les aider à imaginer les personnages ☐.

Pour aider les élèves en difficulté, tout aussi importantes sont les occasions de lire avec un condisciple ou un adulte. Pour les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture, les remédiations individuelles consistent trop souvent à aller dans une autre classe et à réaliser seuls des exercices sur feuille ☐ ils bénéficient trop rarement d'explications et d'un enseignement personnalisé (McGill-Franzen & Allington, 1990). Ces périodes de lecture accompagnée présentent des avantages évidents. Outre les leçons improvisées sur l'identification de mots et les stratégies de compréhension, leur valeur fondamentale réside sans doute dans le fait qu'elles constituent des expériences de partage à la fois personnalisées et individualisées. Si l'on veut amener les élèves en difficulté à progresser et à devenir des lecteurs fervents, ils faut ménager des moments où il ne s'agit pas seulement pour eux d'être corrigés et testés, mais où ils peuvent connaître le plaisir de partager leur lecture avec des condisciples ou avec l'enseignant.

Les lecteurs en difficulté ont besoin de véritables buts de lecture. Lors d'une enquête sur les activités préférées des élèves au début du secondaire, ce sont les expérimentations scientifiques et les projets personnels de recherche qui ont reçu le plus de suffrages (Wasserstein, 1995). Bien que la lecture et l'écriture soient rarement citées comme activités préférées, les élèves ne se plaignent pas de devoir lire et écrire lorsque cela leur permet de réaliser des activités qui ont du sens pour eux. Il n'est pas étonnant que les élèves aient besoin de véritables buts de lecture, étant donné que la motivation est la plus élevée quand les élèves s'engagent dans une activité avec des buts intrinsèques (Deci & Ryan, 1985).

Il est tout particulièrement important pour les élèves qui éprouvent des difficultés de pouvoir fixer de réels buts à leurs lectures. Malheureusement, les programmes de remédiation prévus pour les élèves du primaire tendent généralement à se focaliser sur des habiletés spécifiques au détriment d'une lecture orientée vers la recherche de sens (Johnston & Allington, 1991). Et dans le secondaire, les élèves seront probablement confrontés au même type d'approche basée sur le drill technique (Becker, 1990).

Comme nous l'avons déjà souligné à propos des moments de partage, la lecture orale non préparée ne présente aucun intérêt, en dépit du succès qu'elle continue à connaître dans les classes. Le fait est qu'elle pose généralement problème aux lecteurs en difficulté sans rien leur apporter. Nombreux sont les élèves qui partagent sans doute le sentiment d'Allison, une élève de sixième année, qui évite la lecture à voix haute à cause de sa lenteur à identifier les mots ☐ « ☐ Je pense que les autres sont en train de me fixer et de se moquer de moi (Ivey, sous presse). Ryan, un élève de sixième année très bon lecteur, perçoit le stress de ses condisciples en difficulté lors de telles activités de lecture à voix haute et il

explique ainsi la raison pour laquelle il se propose si souvent pour lire en classe : « Je lève mon doigt pour lire et pour que ce soit fait parce que quand ceux qui lisent lentement le font, ça n'en finit pas » (Ivey, sous presse). Dès le moment où, lors de ces activités, le but des mauvais lecteurs est d'éviter d'être désignés pour lire et celui des bons lecteurs est « d'en finir », la plupart des élèves de la classe passent à côté du but essentiel de la lecture qui est de construire activement du sens.

Mon expérience m'a appris que les élèves en difficulté aiment lire à voix haute lorsque l'activité débouche sur une représentation. Allison, l'élève de sixième année déjà citée, déclarait détester fortement les traditionnelles activités de lecture à haute voix. Cependant, après avoir travaillé avec un condisciple à l'écriture d'un poème, elle s'est portée volontaire pour le lire à la classe. Ce qui faisait la différence dans cette situation précise, c'est le fait qu'elle pouvait répéter son texte une douzaine de fois avant de le jouer. De plus, partager sa production écrite avec sa classe donnait un authentique but à sa lecture orale. La réalisation de **théâtres de lecteurs** (Giasson, 1995, p. 288), notamment sur des textes rimés comme, par exemple, *Un conte peut en cacher un autre* de Dahl, (1982), ou de courts récits comme ceux de *Hulul et compagnie* de Lobel (2001), constitue une occasion pour les élèves d'exercer leur lecture orale en poursuivant un objectif précis. Dans ce type d'activité, le texte est mis en dialogues et chaque élève joue le rôle d'un personnage ou du récitant.

J'en suis venue également à penser que les lecteurs peuvent eux-mêmes trouver leurs propres buts de lecture, mais pas nécessairement dans les types de textes proposés à l'école. Allison, par exemple, qui disait détester lire, lit régulièrement le magazine « Jet » chez elle et fait souvent la lecture à son jeune frère. Daisy, également une élève de sixième, a cherché dans la bibliothèque de l'école des livres

de cuisine et s'est lancée chez elle dans la fabrication d'un gâteau au chocolat. Joey, un élève fanatique de sport attendait chaque jour que j'apporte le journal à l'école pour venir m'emprunter les pages sportives pendant les périodes réservées aux lectures libres. Ricky et Tim ont lu des livres traitant de la manière de dessiner et de construire des avions en papier. L'intérêt porté par les enfants à ce type de lectures devrait nous amener à intégrer celles-ci dans le programme scolaire. L'importance déterminante du libre choix des lectures sur le niveau de motivation des élèves, et tout spécialement des élèves en difficulté, constitue à cet égard un argument décisif. Cela dit, afin d'assurer l'enseignement de stratégies de compréhension, promouvoir les discussions de type littéraire et développer certaines notions théoriques, il est nécessaire que l'enseignant choisisse lui-même certains textes pour l'ensemble de la classe. Il conviendra toutefois de bien définir les buts de lecture poursuivis, surtout avec les élèves en difficulté, et d'apprendre à ces derniers les stratégies qui leur permettront de devenir des lecteurs actifs. J'ai constaté que les *Activités Dirigées de Lecture-Réflexion* de Stauffer (1969), axées sur la formulation et la vérification d'hypothèses, aidaient les lecteurs faibles à s'engager dans la lecture de textes qu'ils n'ont pas choisis eux-mêmes parce que la procédure leur fournit l'objectif dont ils ont besoin pour donner du sens à leur lecture. Encore faut-il que le texte sur lequel repose la lecture guidée et les discussions corresponde au niveau de développement des élèves.

Les élèves en difficulté veulent et peuvent devenir de bons lecteurs. Il est courant que le goût des jeunes pour la lecture décline au cours de l'enseignement secondaire et qu'ils lisent moins que durant les années précédentes (Ley, Schaer, & Dismukes, 1994). Pour les élèves de l'enseignement secondaire inférieur qui présentent des difficultés de lecture, la cristallisation des

attitudes négatives envers la lecture est plus prononcée que chez les autres (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995). Il est toutefois concevable que leur désaffection envers la lecture soit davantage causée par un sentiment d'impuissance et de découragement (Johnston & Winograd, 1985) que par un dégoût généralisé pour la lecture (Kos, 1991). Inversement, j'ai le souvenir d'élèves qui, en dépit de lacunes significatives, sont devenus des lecteurs fervents et compétents au cours de l'enseignement secondaire inférieur. Antoine, un élève peu motivé par la lecture, a entamé l'année scolaire avec un niveau de lecture de deuxième primaire, surtout à cause de problèmes de reconnaissance de mots. Le programme de remédiation qu'on lui a proposé visait plusieurs objectifs, principalement autour de deux axes principaux : l'étude des mots et la lecture autonome.

Antoine a été intégré dans un petit groupe de soutien dont je me suis moi-même occupé 40 minutes par jour. Lors de ces séances, presque 30 minutes étaient consacrées à des activités centrées sur nos deux objectifs principaux. Ce groupe de soutien, qui comprenait trois ou quatre autres élèves, a commencé par revoir certaines structures vocaliques au sein des mots, au travers d'activités de tris de mots et de jeux (voir Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston, 1996). Les livres qu'Antoine a choisi de lire pendant les périodes de lecture libre étaient pour la plupart des livres d'images faciles à lire. Au fur et à mesure que sa reconnaissance des mots s'est développée, Antoine s'est mis à choisir des livres plus complexes. Cependant, la preuve la plus convaincante de ses progrès nous a été donnée par sa mère quand elle nous a raconté, non sans émotion, qu'en rentrant de son travail, elle avait trouvé Antoine occupé à faire la lecture à sa petite sœur de trois ans.

Même si beaucoup d'enfants ont évolué de cette manière, nous n'avons pas toujours su trouver une solution pour tous ceux qui étaient

en difficulté. Mais cela n'a jamais entamé leur volonté de mieux lire ni la valeur qu'ils accordaient à ce qu'ils pouvaient lire et écrire. Je me souviens très clairement de Darryl, que j'ai suivi pendant deux ans en classe d'accueil avant qu'il ne soit inscrit dans une école spéciale. Bien qu'en dépit de nos efforts, il n'ait accompli que de maigres progrès en lecture et en écriture, il avait toujours ce désir de lire et d'écrire, dont il nous apportait souvent la preuve en s'échappant du réfectoire à midi pour venir lire des livres d'images et écrire des poèmes sur l'ordinateur de mon local. J'étais convaincue qu'il était de mon devoir d'aider Darryl à devenir un lecteur compétent, et qu'il était capable d'y parvenir si on lui trouvait un programme approprié. Je peux seulement espérer que j'aurais suffisamment d'expérience aujourd'hui pour trouver un moyen d'aider cet enfant à conjuguer son envie de lire avec de bonnes compétences. (...)

Cela dit, pour que les enfants en difficulté de lecture aient envie de s'améliorer, il est indispensable qu'ils soient placés dans un contexte d'apprentissage qui leur prouve qu'il est possible de progresser. Je pense que les contextes d'apprentissage les plus bénéfiques, qu'il s'agisse de classes traditionnelles, de programme de remédiation, ou de séances de tutorat, sont celles qui mettent l'accent à la fois sur les compétences et sur l'appétence (Paris, Lipson, & Wixon, 1983), qui aident l'élève à se développer et à s'investir dans la lecture et l'écriture (Roe, 1997).

L'un des obstacles à la différenciation des activités d'enseignement en lecture est la diversité des niveaux de compétences des élèves au sein des classes. Pour que les enseignants du secondaire puissent identifier le potentiel de développement des élèves en difficulté, il est nécessaire de repenser l'organisation des cours de langue maternelle, tant au niveau de l'organisation matérielle de la classe que des contenus. Roller (1996) décrit le rôle joué par l'organisation en ateliers dans le

développement de la lecture et de l'écriture. La mise en place d'ateliers convient tout particulièrement aux élèves en difficulté, car elle permet de différencier les activités de lecture au sein de la classe, de calibrer leur niveau de difficulté selon les élèves. Les stratégies de lecture peuvent faire l'objet de mini-leçons données individuellement, en petits groupes, ou à la classe entière, pendant que d'autres élèves mènent un cercle de lecture sur un roman qu'ils ont eux-mêmes choisi et qui correspond à leur niveau de compétences. D'un point de vue pédagogique, j'apprécie l'organisation en ateliers parce qu'elle me permet de prendre en charge des petits groupes d'élèves, et plus important encore de travailler individuellement avec certains élèves.

Un second type d'organisation qui permet de répondre aux besoins des lecteurs en difficulté est le dispositif *cercle-table-centre* (Bear et al., 1996) qui propose de répartir les élèves en trois groupes tournants. Pendant sa phase *cercle*, le petit groupe est pris en main par l'enseignant qui lit avec eux des textes adaptés à leur niveau et effectue des exercices centrés sur la reconnaissance de mots. Durant la phase *table*, les élèves mettent en pratique ce qui a été enseigné et modelé au cours d'une phase *cercle* antérieure. Les élèves peuvent par exemple être amenés à effectuer seuls des exercices de reconnaissance de mots (tri de mots, chasse à l'intrus, etc.) basés sur une structure orthographique donnée ou sur une notion qu'ils sont en train d'étudier. Ils peuvent aussi s'agir d'une phase de lecture autonome. La troisième phase, la phase *centre*, pourrait être consacrée à l'écriture de projets sur lesquels les élèves peuvent travailler seuls ou en collaboration. Certes, les groupes de niveaux ne devraient pas être le seul mode de regroupement des élèves durant la scolarité, mais les élèves en difficulté peuvent, par ce biais, bénéficier d'un enseignement adapté à leurs besoins, qui serait par ailleurs difficile à mettre en place avec la classe entière.

Conclusions

Mes hypothèses de travail ne visent pas à masquer la gravité ni la complexité du problème constitué par les adolescents qui atteignent l'enseignement secondaire sans avoir pu développer les compétences, la confiance et la motivation qui leur sont bien nécessaires pour aborder les écrits de haut niveau. Morris et al. (1996) soulignent l'importance de former des enseignants spécialisés dans le domaine de la lecture et des troubles d'apprentissage et capables de gérer les difficultés de ces élèves. Je voudrais étendre cette recommandation aux professeurs de l'enseignement secondaire. Je pense que les professeurs de langue maternelle devraient connaître la manière dont se développe la lecture et l'écriture chez l'enfant. Ce n'est qu'à cette condition qu'ils pourront comprendre les trajectoires des lecteurs en difficulté et ce dont ils ont besoin pour progresser vers une lecture autonome.

Les enseignants du secondaire sont-ils préparés durant leur formation à gérer les difficultés de lecture de manière efficace? Sans doute pas. Il reste un long chemin à parcourir dans l'élaboration de cours de didactique de lecture dans la formation des enseignants (Romine, McKenna, Robinson, 1996). J'espère que mes hypothèses de travail pourront constituer un point de départ pour concevoir des interventions auprès d'élèves dont les difficultés en lecture semblent, si pas désespérées, du moins extrêmement sérieuses. Plus j'avance dans mon étude des élèves de l'enseignement secondaire, plus je demeure convaincue que tous, même ceux qui éprouvent des difficultés en lecture depuis l'école maternelle, peuvent devenir des lecteurs efficaces et motivés à condition de recevoir un enseignement adapté à leurs besoins.

Traduction de Patricia Schillings

 Gay Ivey enseigne à l'Université
 Rutgers (Département de l'éducation)
 au New Jersey.

Bibliographie

- Allington, R.L. (1994). The schools we have. The schools we need. *The Reading Teacher*, 48, 14-29.
- Bear, D.R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (1996). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Becker, H.J. (1990). Curriculum and instruction in middle grades schools. *Phi Delta Kappan*, 71, 450-457.
- Betts, E.A. (1954). *Foundations of reading instruction*. New York: American Books.
- Bintz, W.P. (1993). Resistant readers in secondary education : Some insights and implications. *Journal of Reading*, 36, 604-615.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Fielding, L., & Roller, C. (1992). Making difficult books accessible and easy books acceptable. *The Reading Teacher*, 46, 678-685.
- Giasson, J. (1995). *La lecture - De la théorie à la pratique*. De Boeck
- Hoffman, J.V., & Segel, K.W. (1982). *Oral reading instruction : A century of controversy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 239 277)
- Hunt, L.C. (1971). The effect of self-selection, interest, and motivation upon independent, instructional, and frustration levels. *The Reading Teacher*, 24, 146-151.
- Ivey, G. (sous presse). A multicase study of middle school readers. *Reading Research Quarterly*.
- Johnston, P., & Allington, R. (1991). Remediation. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. 2* (pp. 984-1012). New York: Longman.
- Johnston, P.H., & Winograd, P.N. (1985). Passive failure in reading. *Journal of Reading Behavior*, 17, 279-299.
- Kos, R. (1991). Persistence of reading disabilities: The voices of four middle school students. *American Educational Research Journal*, 28, 875-895.
- Ley, T.C., Schaer, B.B., & Dismukes, B.W. (1994). Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students. *Reading Psychology*, 15, 11-38.
- McGill-Franzen, A., & Allington, R.L. (1990). Comprehension and coherence: Neglected elements of literacy instruction in remedial and resource room services. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6, 149-180.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- Morris, D., Ervin, C., & Conrad, K. (1996). A case study of middle school reading disability. *The Reading Teacher*, 49, 368-377.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 296-316.
- Roe, M.F. (1997). Combining enablement and engagement to assist students who do not read and write well. *Middle School Journal*, 28(3), 35-41.
- Roller, C.M. (1996). *Variability not disability. Struggling readers in a workshop classroom*. Newark, DE: International Reading Association.
- Romine, B.G.C., McKenna, M.C., & Robinson, R.D. (1996). Reading coursework requirements for middle and high school content area teachers: A U.S. survey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40, 194-198.
- Stauffer, R.G. (1969). *Directing the reading-thinking process*. New York: Harper & Row.
- Wasserstein, P. (1995). What middle schoolers say about their schoolwork. *Educational Leadership*, 53(1), 41-43.
- Worthy, J. (1996). A matter of interest : Literature that hooks reluctant readers and keeps them reading. *The Reading Teacher*, 50, 204-212.
- Worthy, J., Patterson, E., Turner, M., Prater, S., & Salas, R. (1997, December). *Coming to love books: Reading preferences of struggling readers*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Scottsdale, AZ.

Littérature de jeunesse

Livres disponibles en français :

- Ahlberg, J., & Ahlberg, A. (2000). *Le gentil facteur* (ill. A. Ahlberg). Albin Michel
- Andersen, H. C. (1990). *La petite fille aux allumettes*. Gallimard, Folio cadet bleu (183).
- Applegate, K. -A. (1998-2000). *Série Animorphs (54 titres)*. Gallimard
- Browne, A. (1991). *Marcel la mauviette*. Kaléidoscope.
- Bulla, C.R. (1998). *Sarah Ida*. Pocket Jeunesse, Romans contes n°16.
- Byars, B. (1983). *Comme à la télé*. Père Castor. Castor poche n°73.
- Cole, B. (1999). *Le Prince, la Princesse et le p'tit Roi (Prince Gringalet, Princesse Finemouche et Le P'tit Roi Chamoule-tout)*. Le Seuil Jeunesse.
- Dahl, R. (1995). *Les deux gredins* (ill. Q. Blake). Gallimard.
- Dahl, R. (1999). *Le doigt magique*. (ill. H. Galeron). Gallimard.
- Dahl, R. (1982). *Un conte peut en cacher un autre*. (ill. Q. Blake). Gallimard.
- Grimm, J. & W. (1983). *Le pêcheur et sa femme* (ill. J. Howe). Grasset Jeunesse.
- Hoestland, J. (1998). *Une journée pleine de secrets*. Syros. Mini souris noire, n°21.
- Lida (2001). *Poule rousse*. (ill. E. Morel). Père Castor.
- Lobel, A. (2001). *Hulul et compagnie - Fables*. L'école des loisirs.
- Myers, W.D. (1996). *Harlem Blues*. Rageot, Cascade policier.
- Scieszka, J. (1995). *Le petit homme de fromage et autres contes trop faits*. (ill. L. Smith). Le Seuil Jeunesse.
- Scieszka, J. (2001). *Ça pétarade chez les pirates*. Bayard. Centurion Jeunesse.
- Silverstein, S. (1982). *L'arbre généreux*. École des loisirs.
- Spears, E.G. (1995). *Le signe du Castor*. Hachette, Livre de poche jeunesse, n°436.
- Van Allsburg, C. (2001). *L'épave du Zéphyr*. L'école des loisirs.

Livres non traduits :

- Collier, J.L., & Collier, C. (1974). *My brother Sam is dead*. NY: Macmillan.
- Kellogg, S. (1988). *Johnny Appleseed*. New York: Morrow.
- Myers, W.D. (1988). *Scorpions*. NY: Harper & Row.
- Noyes, A. (1981). *The highwayman* (ill. C. Keeping). Oxford University Press.
- Wood, A. (1988). *Elbert's bad word* (ill. A. Wood & D. Wood). NY: Harcourt Brace.

En français dans le texte ☐

une sélection de romans francophones pour 11-15 ans parus au cours de ces deux dernières années

Même si la plupart des romans évoqués dans les deux articles précédents ont été traduits en français, il reste qu'il s'agit presque exclusivement de titres d'origine anglo-saxonne. S'il en était besoin, la liste qui suit nous permet de rappeler qu'il existe des écrivains francophones de qualité qui œuvrent en littérature de jeunesse...

N'oubliez pas de consulter également la base de données «Livres» du site e-fr@çais de la Communauté française, placé sous la responsabilité de M. l'Inspecteur Jean-Paul Hogenboom ☐
http://www.restode.cfwb.be/francais/_livres/LIVRES.htm (voir présentation ici même p. 29)

Oh ! boy de M.-A. Murail. *École des loisirs, Médium.*
Trois enfants surdoués en quête de nouveaux parents.

Le chemin de sable de P. Garnier. *Pocket junior, Roman.*
Cinq romans sont prévus autour du personnage de Vincent, ado en pleine galère. Voici les deux premiers: *J'irai te voir...* et *La neige au cœur.*

Décalogue de C. Donner. *Hachette Côté Court*
Au travers de 10 récits, une interrogation incessante sur la notion de «morale».

Un âge pour tout de D. Manier. *Livre de poche jeunesse.*
À la suite d'un accident de scooter, Claire est dans le coma. Son frère devient, sans le savoir, le fil qui la relie à la vie.

Aventure

Bâ de J.-F. Chabas. *Casterman, Dix & plus.*
Un très beau roman qui offre à la fois le plaisir de l'aventure et le portrait de femmes hors du commun.

L'or des montagnes bleues de J. Ollivier. *Casterman, Dix & plus.*
Après *Le cri du kookabura* et *La chasse au merle*, une nouvelle aventure de Jeremy Strong, racontée avec toujours autant de souffle.

Ailleurs

Pablo à la vie à la mort de Y.-M. Clément. *Rageot, Cascade.*
Pablo est un enfant des rues du Brésil. Il est repéré par Seu Deodoro qui veut en faire un champion de capoeira...

Pêcheur d'espoir de M. Gérin. *Syros, Les Uns les autres.*
Pham, petit garçon vietnamien, aide sa famille à survivre grâce aux crevettes qu'il pêche chaque matin. Et s'il va de réussite en réussite, les malheurs des siens et les drames de la guerre lui laissent un goût amer.

Le goût de la mangue de C. Missonnier. *Magnier, Roman.*
Une adolescente blanche, mal intégrée dans la jeunesse dorée des colons français, va découvrir les réalités de la vie malgache grâce à un jeune autochtone.

Charly en guerre de F. Couao-Zotti. *Dopper. Au bout du monde.*
L'errance d'un enfant d'une dizaine d'années dans un pays africain dévasté par la guerre. Prix de littérature africaine de l'Agence de la francophonie.

Histoire

Les Pèlerins maudits et Les Sorciers de la ville close de É. Brisou-Pellen. *Folio Junior.*
Deux nouvelles aventures de Garin Trousseau-bœuf. Une belle évocation du Moyen Âge.

Cœur de louve de M.-P. Beaudé. *Gallimard, Page Blanche.*
Inspiré d'un journal intime authentique, le récit de la vie mouvementée de Mauve qui, après avoir connu la Commune et la prison, s'embarque pour le Québec où elle va vivre la vie des pionniers.

Le jardin d'amour amer de É. Motsch. *École des loisirs, Médium.*
Découverte de l'amour sur fond des guerres de religion au XVIe siècle.

Les ombres de Ghadamès de J. Stolz. *Bayard Éditions.*
Au confins de la Lybie, fin du XIXe siècle, la jeune Milika rêve d'apprendre à lire et à voyager comme le font les hommes.

Le cheval de rêve de É. Brisou-Pellen. *Nathan, Pleine lune. Amitié.*
Dans la Bretagne superstitieuse du début du XXe siècle, Marie, 9 ans, doit lutter pour aller à l'école.

La maison vide de C. Gutman. *Gallimard, Folio junior.*
«David les a vus, son père et sa mère, leur valise à la main, entre deux policiers. Il les a attendus, longtemps, longtemps. Lui, il dormait chez les voisins depuis des mois. C'est pour cela qu'il n'avait pas été emmené.»

Policier

Dans son habit de lumière de A. Clémence. *Syros, Souris noire.*
Mystères et non-dits sur fond de tauromachie.

Les ficelles du crime de N. Charles. *Rageot, Cascade policier.*
Isabelle, jeune provinciale fraîchement débarquée à Paris, contemple la vitrine d'un grand magasin, décorée pour Noël, et y découvre le cadavre d'une jeune fille...

@assassinations.net de C. Grenier. *Rageot, Cascade policier.*
Enquête virtuelle sur le meurtre de... Cyrano de Bergerac.

La tête du tigre et Le cercle invisible de P. Halter. *Hachette, Bib. verte.*
Deux intrigues particulièrement habiles de la collection «Enquêtes dans le brouillard».

Sombres citrouilles de M. Ferdjoukh. *L'École des loisirs, Médium.*
À cause d'un mort encombrant, la fête de famille se transforme en cauchemar.

Cela et La chambre du pendu de Moka. *L'École des Loisirs, Médium.*
Des suspenses efficaces rehaussés par un humour volontiers macabre.

Science-fiction, fantastique

La Rivière à l'envers de J.-C. Mourlevat. *Pocket junior.*
Un jeune garçon part sur les traces d'une jeune fille qui l'entraîne dans un monde différent.

L'œil des Dieux de Ange. *Mango, Autres mondes.*
Dans la Bulle, les Loups et les Ours se refont la guerre des boutons sous l'œil de leurs Dieux...

Les Abîmes d'Autremer de D. Martinigol. *Mango, Autres mondes.*
Un grand roman d'écologie-fiction.

Rouge Baleine de S. Pérez. *École des loisirs, Médium.*
L'espèce humaine a émigré dans la Voie Lactée pour fuir ses propres ravages... quitte à reproduire les mêmes erreurs!?