

LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DES PRATIQUES INNOVANTES EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE : RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE MENÉE EN 1^{RE} ACCUEIL.

Recherche n° 102/03

Schillings, P. ; Poncelet, D. Lafontaine, A.

Université de Liège

Service de Pédagogie expérimentale

1. UNE RECHERCHE-ACTION POUR DÉVELOPPER LES CAPACITÉS DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT EN 1^{RE} ACCUEIL¹ ...

Pour aborder l'étude des conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture, nous avons choisi de croiser deux méthodologies de recherche relativement éloignées l'une de l'autre. La méthodologie de la recherche-action a permis aux enseignants de prendre le temps de poser un regard critique sur leurs propres conceptions de la lecture avant, pendant et après que les « nouvelles » activités de lecture ne soient introduites dans les classes. L'ambition du projet reposait donc sur un principe d'échange. Notre volonté était en effet d'introduire un changement durable dans les pratiques d'enseignement de la lecture, tout en partant des connaissances acquises au préalable par les enseignants notamment en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité des classes et la connaissance des caractéristiques cognitives et affectives du public cible. La mesure des effets produits par les activités de lecture sur les élèves relève d'une seconde méthodologie de recherche, plus centrée sur le recueil de données permettant de quantifier les acquis des élèves.

Cette recherche a été menée dans six classes de première accueil issues de cinq établissements scolaires² de la région liégeoise.

Dans sa première année (2003-2004), le projet visait principalement les enseignants participant. Le travail a été axé sur l'analyse par les enseignants de leurs conceptions relatives à la définition de la lecture experte et sur l'appropriation progressive de deux dispositifs

¹ Nous tenons à remercier chaleureusement les enseignants qui ont collaboré à cette recherche :
- Mesdames Anita Deschamps, Manöelle Delville, Cécile Matriche, Carine Bologne et Mima Mertens ;
- Messieurs Paul Délepine, Albert Vangrambresen et Marc Demoulin.
Nous tenons également à exprimer notre gratitude envers les élèves des six classes de première accueil qui ont permis à cette recherche de porter ses fruits.

² Institut St Laurent (Fléron), DOA Notre Dame St Lambert St Laurent (Herstal), Ecole Provinciale de Seraing, Institut Maria Goretti (Angleur), Institut Don Bosco (Liège).

didactiques centrés sur la lecture. Durant la seconde année (2004-2005), une série de séquences didactiques ont été introduites dans les classes et accompagnées d'une mesure des effets sur les capacités de compréhension et sur la motivation des élèves à l'égard de la lecture.

2. LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES IMPLANTÉS : QUELLE PERTINENCE EN PREMIÈRE ACCUEIL ?

Deux dispositifs d'enseignement de la compréhension ont été proposés aux enseignants de première accueil. Il s'agit d'une part, de l'enseignement explicite de stratégies de compréhension (Paris, Cross et Lipson, 1984 ; Terwagne, 1993, Oczkus, 2003 ; Zwiers, 2004) et, d'autre part, des cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001). Le choix de l'un ou l'autre de ces deux dispositifs a été laissé aux enseignants qui ont privilégié tantôt l'aspect fonctionnel et « remédiation » des stratégies, tantôt les aspects « fiction » et « motivation » inhérents aux cercles de lecture. Après un bref rappel des fondements de ces deux démarches, nous aborderons la question de la pertinence de ces dispositifs qui pourraient, au premier regard, sembler trop complexes pour les élèves de première accueil.

2.1. Rappel du fonctionnement des dispositifs

Chacun des dispositifs a fait l'objet d'une description détaillée dans les rapports de recherches précédents. Le lecteur intéressé se reportera au rapport final de l'année 2004³ pour davantage de précisions.

2.1.1. L'enseignement explicite de stratégies de compréhension

L'enseignement de stratégies de compréhension vise le développement chez les élèves de procédures cognitives utilisées par les lecteurs experts. Pour insister sur le caractère volontaire et conscient de l'utilisation de ces procédures par l'apprenti lecteur, les auteurs se réfèrent au terme *stratégies de compréhension*. Les stratégies ciblées dans le cadre de cette recherche sont celles considérées comme des habiletés de base les plus importantes. Il s'agit des stratégies de prédiction, de questionnement, de résumé et de clarification.

1. La *prédiction* consiste à émettre des hypothèses sur le contenu du texte à partir d'indices tels que les titres et les sous-titres.
2. Le *questionnement* consiste à formuler une question sur le passage que l'on vient de lire. Cette technique permet au lecteur d'évaluer sa compréhension.
3. Le *résumé* implique que le lecteur formule l'idée essentielle du passage.
4. La *clarification* vise l'explication du sens de mots inconnus.

Dans un premier temps chacune de ces stratégies peut être enseignée de façon collective et réinvestie dans diverses tâches fonctionnelles de lecture. Mais pour apprendre à

³ P. Schillings, D. Poncelet, V. Namotte. *La gestion des difficultés d'apprentissage en première accueil : conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture*. Recherche n°102/03. Rapport final, août 2004.

articuler et à combiner ces différentes stratégies au cours d'une même tâche de lecture, il apparaît essentiel pour plusieurs auteurs que les élèves puissent prendre part à des activités de lecture en petits groupes (Palincsar et Brown, 1984, Oczkus, 2003 ; Zwiers, 2004). Lors de ces séquences *d'enseignement réciproque*, la lecture de chaque paragraphe d'un texte est assurée par la mise en oeuvre de 4 stratégies, successivement prises en charge par un élève du groupe. L'aide apportée par l'enseignant diminue graduellement. Ce dispositif est particulièrement intéressant à plusieurs égards : il permet aux élèves d'observer la manière dont d'autres élèves utilisent les stratégies, il démontre le caractère imbriqué et non linéaire du recours aux stratégies au fil de la lecture, et enfin, il permet de travailler à un niveau adapté au développement de chaque élève.

2.1.2. Les cercles de lecture

Pour rappel, un « cercle de lecture » se rapporte à « tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations ou l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation » (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001, p. 7). Dans ce type de dispositif, les interprétations individuelles servent de point de départ à une construction collective de significations. Le recours au groupe médiatise le rapport des élèves au texte et leur permet de dépasser leur première compréhension.

Dans la présente recherche, nous avons privilégié les cercles de lecture narratifs. Il s'agit d'organiser le dispositif autour d'un texte de fiction de longueur variable : texte court, nouvelle ou roman. Rappelons également que la lecture se déroule en classe de façon à inscrire le cercle dans les activités scolaires. L'enseignant constitue dès lors une personne-ressource importante au même titre que les pairs.

Les cercles de lecture sont constitués de trois phases principale⁴ : la phase de préparation, la phase de réalisation et la phase d'évaluation.

Durant la phase de préparation, l'enseignant précise l'objectif de l'activité et la façon d'y arriver : il s'agit donc de clarifier le quoi, le comment et le pourquoi. Deux référents principaux sont élaborés au cours de cette phase : le référentiel de discussion (« De quoi peut-on discuter lorsqu'on a lu un récit ? ») et le guide des interactions (« Comment interagir lorsqu'on travaille en groupe ? »). En ce qui concerne la phase de réalisation, elle alterne des moments de prédiction, de lecture, d'écriture, de discussion, de schématisation et de mise en commun. La troisième et dernière phase est la phase d'évaluation du fonctionnement du dispositif.

Ces différentes étapes peuvent bien évidemment être compilées, alternées voire sautées en fonction du texte et de la façon dont l'activité se déroule. L'important est d'assurer un caractère soutenu et dynamique à l'animation.

⁴ Pour une description plus détaillée de chacune des phases nous renvoyons le lecteur à la page 39 du rapport qui clôture la première année de la recherche (Août 2004) .

1.2. La question de la pertinence

Il nous paraît important de mettre en avant les arguments qui sous-tendent la pertinence de ces dispositifs qui pourraient, au premier regard, sembler trop complexes pour les élèves de première accueil.

L'implantation de pratiques innovantes dans le domaine de la lecture ne se limite pas à l'amélioration des capacités de compréhension des élèves. Les deux dispositifs décrits plus haut visent en effet le développement chez les élèves d'une modification de leur rapport à l'écrit. Cette relation vis-à-vis de l'écrit, que nous appelons engagement dans la lecture, englobe les aspects cognitifs de la lecture tels que le savoir-lire et les stratégies de compréhension mais aussi des aspects motivationnels tels que les attitudes à l'égard de la lecture, l'image de soi comme lecteur ou le sentiment d'effectuer des progrès en lecture. Ces différents aspects sont en effet indissociables dès lors qu'on considère l'engagement dans la lecture comme un processus dynamique qui peut être influencé, stimulé ou au contraire diminué par le contexte dans lequel évolue le lecteur.

Modifier les attitudes des élèves à l'égard de la lecture est un réel défi, en particulier face à des élèves qui ont un passé scolaire lourd en terme d'échec. Comme l'ont montré les observations menées dans les classes de première accueil lors de la première phase de la recherche, les pratiques didactiques mises en place dans ces filières tendent fréquemment à faire prévaloir une logique de simplification qui s'applique tant aux tâches de lecture qu'au choix des matériaux écrits. Bien que fondée sur un principe de réconciliation des élèves avec l'école, cette logique de travail débouche sur deux effets pervers bien décrits par deux auteurs français (Goigoux et Thomazet, 1999) qui ont mené une étude très fine des processus d'enseignement dans un contexte assez proche du nôtre : 10 classes de collèges en section d'Enseignement professionnel adapté.

Le premier effet pervers de la simplification des tâches décrit par ces auteurs est l'entretien chez les élèves d'une représentation erronée de ce qu'est la lecture. Telle que nous l'avons observée dans les classes de première accueil, la simplification des tâches de lecture, nous est apparue sous deux formes.

La première forme de simplification consiste à traiter principalement des matériaux écrits peu « résistants »⁵. Pour pallier le manque d'expérience et d'engagement dans la lecture des élèves, une tendance consiste à privilégier en quelque sorte le nombre de tâches de lecture par rapport à la qualité de certaines productions littéraires, jugées trop difficiles pour les élèves ou susceptibles de les lasser. Mais plus les textes proposés aux élèves sont dépourvus de dimensions inférentielle et culturelle, plus il est difficile de développer chez eux une motivation à caractère intrinsèque, basée sur le plaisir procuré par l'immersion dans un récit ou sur l'intérêt généré par les informations contenues dans un document. Le plus souvent, les textes de lecture sont d'abord choisis pour l'intérêt du thème qu'ils abordent, en rapport avec les « préoccupations des adolescents », rarement en fonction d'une compétence spécifique que les enseignants voudraient développer. Pour Goigoux (1998), cette tendance s'explique par l'existence d'un malentendu sur la notion de motivation. Si elle est considérée par les enseignants comme un facteur de réussite dans les apprentissages, la motivation est souvent envisagée comme extérieure à l'activité de lecture. « Tout se passe comme si les

⁵ Pour Tauveron (1999), un texte résistant est un texte qui n'est pas transparent et pose délibérément au lecteur des problèmes de compréhension et/ou d'interprétation.

apprentissages devaient se réaliser incidemment, presque à l'insu des enfants ». (p. 4). A l'inverse, la motivation intrinsèque procurée par le plaisir que procure le fait de se percevoir comme un être capable de penser, de mesurer ses progrès, de savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait est la grande absente des classes.

La seconde forme de simplification consiste à confiner les élèves dans le rôle de ceux qui répondent aux questions posées par l'enseignant. C'est l'enseignant qui est en charge de la vérification de la compréhension alors que ce processus réflexif fait partie intégrante de l'acte de lecture. Goigoux et Thomazet notent que les professeurs ont en outre tendance à ne pas adresser les mêmes questions à tous les élèves. Les élèves en difficultés reçoivent en moyenne plus de questions littérales. S'ils produisent ainsi plus facilement une réponse correcte, leur mauvaise conception de la lecture s'en trouve renforcée. L'abondance de questions littérales encourage en effet l'élève à utiliser une stratégie peu efficace face à des questions globales ou inférentielles ; cette stratégie consiste à localiser dans le texte le passage qui contient des mots contenus dans la question. En repoussant à plus tard le moment où les élèves sont confrontés au fait qu'ils doivent produire du sens (en mobilisant des processus de compréhension supérieurs), on risque de voir se cristalliser les représentations erronées des élèves à l'égard de la lecture et d'accroître le fossé entre compréhension littérale et compréhension inférentielle.

Le second effet pervers de la simplification des tâches découle de la tendance à faire varier très souvent les types de situations de lecture. Par peur de lasser les élèves, un nombre très limité d'activités est proposé autour de chaque texte, puis on passe rapidement à un autre support textuel. Or, pour Goigoux et Thomazet (1999), une trop forte variation des paramètres des tâches de lecture proposées aux élèves serait préjudiciable à plusieurs égards. En limitant, par exemple, l'exploitation de textes brefs à un questionnaire et une production écrite, on privilégie le contenu du texte au détriment des procédures de lecture. Le travail réflexif n'a pas le temps d'être abordé. En outre, une variation trop fréquente des formats de textes donnés à lire n'aide pas les élèves à transposer les processus de lecture acquis sur les nouvelles tâches de lecture.

Il nous semble enfin que la question du degré de difficulté des matériaux écrits qui ont été proposés aux élèves, de même que celle de la pertinence d'un enseignement métacognitif en première accueil, doivent être envisagées à la lumière d'une logique d'apprentissage basée sur l'étaillage. Selon Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003), l'étaillage se réfère à la nature des échanges qui s'établissent entre l'enseignant et les élèves (ou entre les élèves) lors d'une phase d'apprentissage. « Ce sont ces questions, reformulations, demandes d'approfondissement, résumés des propositions d'autrui, mise en valeur des découvertes ou des contradictions, relances et interventions verbales en tout genre, qui constituent ce que Bruner (1984) a appelé **l'étaillage**. » (p. 17). Lors des cercles de lecture, ce type de communication d'apprentissage permet de réguler des processus mentaux à travers le dialogue. Il est clair que laissés seuls face aux romans qui ont été sélectionnés pour les cercles de lecture et aux pistes de réflexion élaborées pour chaque roman, les élèves auraient sans doute été découragés par la complexité de la tâche. En revanche, le fait de participer au sein d'un groupe à la lecture d'un texte résistant, en bénéficiant d'un étaillage important voire d'un guidage pas à pas, permet de mener à bien une activité complexe mais surtout facilite la compréhension des processus cognitifs par les élèves eux-mêmes.

Pour terminer, l'argument qui nous semble le mieux éclairer les tendances qui s'opposent dans les priorités à donner à l'enseignement en classes d'accueil est formulé par Goigoux (1998) lors d'un forum consacré à l'enseignement maternel. Le point de vue qu'il

développe s'applique parfaitement à la réalité des classes d'accueil telle que nous l'avons appréhendée. Selon lui, le principe qui consiste à considérer que la socialisation et l'épanouissement des élèves constituent un pré-requis à l'apprentissage et au développement des compétences cognitives et langagières n'est pas compatible avec une logique de lutte contre les inégalités. Au contraire, « *les apprentissages intellectuels et langagiers sont le moyen privilégié dont dispose l'école pour permettre aux élèves d'éprouver leur autonomie, leur capacité à penser, et par conséquent de favoriser la socialisation qui n'est pas seulement un problème de relation aux autres mais également une question de relation à soi-même* ». (p.1). Les dispositifs qui ont été implantés dans les six classes de première accueil ne visaient pas autre chose : permettre aux élèves d'éprouver et de développer leur autonomie de lecteur.

3. LE DISPOSITIF DE RECHERCHE INITIAL

L'implantation des deux dispositifs d'enseignement de la compréhension s'est effectuée durant la seconde année de la recherche, d'octobre à mai. Cette phase de travail s'est accompagnée d'une mesure régulière des effets produits par la mise en œuvre de tels dispositifs d'enseignement sur les compétences et la motivation des élèves à l'égard de la lecture. Cette mesure d'effet s'est inscrite dans une démarche méthodologique basée sur l'établissement d'une mesure de départ, qui permet ensuite d'estimer l'ampleur de l'effet des activités pédagogiques successivement mises en place dans les classes. L'efficacité de ces activités a été évaluée à trois reprises au cours de l'année scolaire 2004-2005, au terme de trois périodes d'intervention. Les étapes qui structurent la seconde année de cette recherche sont résumées dans le tableau ci-dessous (tableau 1). Les établissements participant à cette recherche sont répartis en deux groupes selon le type de dispositifs que les enseignants se sont appropriés durant la première année de la recherche: les cercles de lecture ou l'enseignement explicite de stratégies de compréhension de l'écrit.

Le tableau 1 donne un aperçu de la manière dont les interventions didactiques et les recueils de données ont été planifiés au cours de l'année scolaire 2004-2005 dans les six classes de première accueil. Une description détaillée du contenu des différentes interventions didactique figure dans le rapport final⁶ de la recherche.

⁶ Schillings, P. ; Poncelet, D., Lafontaine, A. La gestion des difficultés d'apprentissage en première accueil : conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture. Rapport final Août 2005.

Tableau 1 : Schéma d'interventions didactiques et de recueil de données dans les six classes de première accueil.

	PRETEST	Intervention 1	Intervention 2	Intervention 3	POST- TEST
	Fin septembre 2004	Octobre –Novembre 2004	Décembre – Février 2005	Mars - Mai 2005	Fin mai 2005
CLASSES « CERCLES »					
Classe 1	- EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI)	- Cercles sur 2 albums et 1 nouvelle	- Cercles sur 3 romans jeunesse	- Cercles de lecture sur 2 romans jeunesse	- EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI)
Classe 2	- TEST DE COMPREHENSION		- Enseignement des 3 types de sens		- TEST DE COMPREHENSION
Classe 6	- QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION	- TEST DE COMPREHENSION	- TEST DE COMPREHENSION		- QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION
CLASSES « STRATEGIES »					
Classe 3	- EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI)	- Stratégies de prédiction et de clarification sur 3 textes informatifs	- Stratégies de questionnement et de résumé sur 2 textes informatifs	- Enseignement réciproque sur 2 textes informatifs	- EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI)
Classe 4					- TEST DE COMPREHENSION
Classe 5	- TEST DE COMPREHENSION - QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION	- TEST DE COMPREHENSION	- TEST DE COMPREHENSION		- QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION

4. LES MESURES DE PROGRÈS : UNE COMBINAISON D'INDICES COGNITIFS ET MOTIVATIONNELS

Les instruments de mesure choisis pour appréhender l'effet des dispositifs implantés dans les classes de première accueil conjuguent les aspects cognitifs et motivationnels de la lecture.

Les aspects cognitifs évalués concernent

- d'une part, la compréhension de phrases, évaluée au moyen d'une épreuve diagnostique de lecture (LMC-R de Khomsi);
- et d'autre part, la compréhension de textes, mesurée au moyen d'épreuves de type lectures silencieuses adaptées de tests de lecture de L'Institut National d'Orientation Professionnelle (INETOP).

Les aspects motivationnels ont été mesurés par différents instruments d'évaluation adaptés d'instruments existants : le Questionnaire d'engagement dans la lecture de PISA 2000 et le Questionnaire de motivation adapté du *Motivation for Reading Questionnaire* de Baker et Wigfield (1999).

Dans le cadre de cet article, on s'attachera à synthétiser les résultats afin de dégager une vue d'ensemble.

5. UNE VISION D'ENSEMBLE DES RÉSULTATS

Le bilan que nous tirons de l'analyse des résultats obtenus dans les trois grands domaines investigués est nuancé. D'un côté, il met en évidence, dans certaines classes, de réels progrès au niveau cognitif et motivationnel, d'un autre côté il montre que pour certaines classes, le dispositif implanté n'a produit que quelques maigres effets dans l'un des domaines de l'engagement.

Tableau 3.11. : Domaines dans lesquels des progrès ont été effectués pour les 6 classes

		Compréhension de phrases	Compréhension de texte	Motivation			
				Attitudes	Image de lecteur	Aspects sociaux	Sentiment progrès
Classes « cercle »	1	X	X		X		X
	2	X					X
	6	X	X	/	/	/	/
Classes «stratégies»	3					X	X
	4	X	X	X	X	X	X
	5		X		X	X	X

Parmi les classes « cercles », le bilan de la **classe 1** est tout à fait positif puisque en moyenne, les élèves effectuent des progrès dans les deux aspects cognitifs de la lecture mesurés : la compréhension de phrases en situation d’entretien individuel et la compréhension de textes évaluées au moyen d’épreuves de type lecture silencieuse. Au niveau des facteurs motivationnels, il faut rappeler qu’en début d’année, cette classe présentait un niveau de motivation relativement élevé par rapport à celui des autres classes. L’analyse des réponses fournies au questionnaire de motivation permet de penser que certains aspects de « *l’image de soi comme lecteur* » se sont modifiés de façon positive entre le début et la fin de l’année scolaire. Le sentiment de progresser est également présent dans les réponses des élèves de cette classe.

La **classe 6** présente également un profil de progression au niveau des aspects cognitifs de la lecture. Les capacités de compréhension moyennes de la classe ont manifestement évolué au cours de l’année que ce soit au niveau de la compréhension de phrases dans la situation d’entretien individuel qu’au niveau de la compréhension de textes. L’absence de données relatives aux facteurs motivationnels au prétest est très regrettable. Toutefois, au terme de la recherche, l’évaluation menée par l’enseignante concernant l’effet des cercles de lecture sur l’implication des élèves dans les activités mises en place au cours de l’année concorde avec les observations que nous avons menées jusqu’à la fin de l’année scolaire. Les élèves se sont montrés réellement demandeurs de ce type de travail et ont exprimé leur fierté d’avoir mené à bien la lecture de pas moins de 6 romans. Les fiches d’évaluation remplies par les élèves à l’issue de chaque cercle témoignent également de leur degré d’appréciation des textes lus et de la modalité de fonctionnement en cercles. Ces éléments permettent de faire l’hypothèse d’une évolution positive de certains facteurs motivationnels chez les élèves de cette classe.

Le bilan de la classe 2 laisse à penser que la manière dont les cercles de lecture ont été implantés n’a pas permis de mettre en évidence les progrès attendus, ni au niveau cognitif, ni au niveau motivationnel. Le fait que 12 des 21 élèves présents lors des deux passations de l’épreuve diagnostique de lecture de phrases présentent un score plus élevé au post-test qu’au prétest constitue un indice de progression insuffisant, en particulier étant donné la stabilité des résultats au niveau de la lecture de textes. Etant donné ces résultats, il nous semble difficile d’attribuer avec une relative certitude le sentiment de progresser exprimé par les élèves aux activités menées en cercles dans les classes.

Dans l'ensemble, les classes « stratégies » présentent un bilan assez similaire à celui des classes « cercles ». Les informations quantitatives recueillies permettent en effet de mettre en évidence deux classes en nette progression sur les aspects clés de l'engagement dans la lecture.

Les résultats obtenus par les **classes 4 et 5** donnent tout à fait satisfaction dans la mesure où, en moyenne, les élèves des deux classes progressent au cours de l'année sur le plan de la compréhension de textes et sur certains aspects liés à la motivation pour la lecture. Ce bilan est d'autant plus encourageant que les profils de compétence des élèves de ces deux classes étaient au départ très contrastés. La classe 4, composée d'élèves dont une forte proportion présentait des difficultés au niveau de certains processus d'identification de mots a néanmoins bénéficié d'un travail axé sur la compréhension. Parallèlement, les élèves de la classe 5, guidés par une enseignante qui n'a pas bénéficié durant la première année de la recherche de la phase de préparation à l'enseignement des stratégies, ont pu effectuer des progrès ciblés principalement sur la compréhension de textes (l'épreuve de lecture de phrases était déjà très bien réussie au prétest).

Enfin, le bilan de la **classe 3** donne à penser que l'enseignement des stratégies n'a pas produit les bénéfices cognitifs escomptés. De façon logique, les aspects motivationnels liés à « *l'image de soi* » comme lecteur et à « *l'attitude envers la lecture* » n'ont pas été modifiés de façon tangible au cours de l'année. Il faut en outre souligner que l'enseignante a été absente durant une période qui a chevauché la seconde et la troisième intervention. Il y a donc fort à parier que les « *aspects sociaux* » évoqués plus positivement par les élèves en fin d'année qu'en début d'année soient liés aux deux dernières séances d'enseignement réciproque menées par l'enseignante lors de son retour en classe en fin de troisième intervention. Ces séances mettent en effet l'accent sur les interactions sociales qui prennent place durant la lecture de texte en petits groupes.

A l'échelle très réduite de la recherche qui a été menée, il semble que ce soit moins le type de dispositif implanté qui exerce un effet sur les résultats obtenus que la manière dont chaque enseignant s'est approprié le dispositif. L'analyse des résultats de chaque classe doit donc déboucher sur une analyse transversale des éléments qui ont favorisé ou au contraire entravé le développement chez les élèves de certains aspects de l'engagement dans la lecture.

Nous abordons à présent le problème des conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture.

6. LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DES PRATIQUES INNOVANTES EN MATIÈRE DE LECTURE

Parmi les conditions d'efficacité de l'implantation de pratiques innovantes dans le domaine de la lecture en première accueil -ou à d'autres niveaux d'enseignement -, la première nous paraît être que les enseignants disposent **d'outils d'évaluation qui leur permettent d'effectuer un bilan des capacités de lecture des élèves**. Il paraît en effet essentiel avant toute intervention de pouvoir cerner à quel niveau se situent les difficultés des élèves. Se situent-elles principalement au niveau des processus de compréhension ou certains élèves ont-ils besoin d'un soutien parallèle au niveau des processus de base de la lecture (identification de mots). Si cette première étape diagnostique peut conduire à une différenciation des activités scolaires proposées afin d'aider les élèves les plus en difficulté à remédier à leurs lacunes, il nous paraît essentiel que ces élèves ne soient pas pour autant exclus des activités centrées sur le développement de la compréhension. Le travail mené dans les classes de première accueil a bien montré l'importance des activités telles que les cercles de lecture dans le développement chez les élèves d'une motivation à s'engager dans la lecture de textes authentiques. Etant donné l'âge des élèves concernés, la possibilité d'expérimenter les fonctions de plaisir et d'échange d'impressions sur les récits est sans doute un élément déterminant dans le développement d'une capacité à persévérer face aux tâches individuelles de remédiation !

Par ailleurs, l'évaluation des capacités de lecture, quelle que soit la nature des processus visés, devrait permettre aux élèves de disposer d'informations claires sur l'évolution de leurs compétences. Sans disposer d'indices de progression clairs, il est difficile de développer un sentiment de progresser et de rompre avec la tendance à fuir les situations de lecture.

Une seconde condition d'efficacité de l'implantation de pratiques innovantes est que les enseignants disposent de **ressources en termes de matériel de lecture adaptés aux spécificités des adolescents en difficultés de lecture**. Si la littérature de jeunesse regorge d'ouvrages destinés aux jeunes lecteurs, aux lecteurs débutants de la tranche 5-8 ans et aux lecteurs en transition 9-10, il est beaucoup plus difficile de trouver des romans de ce niveau de difficulté mais abordant des problématiques moins enfantines et plus adaptées à un public de 12-14 ans. A quelques exceptions près, la littérature destinée aux adolescents ne convient pas pour les élèves de première accueil qui ont encore besoin d'un format proche de celui des premiers romans⁷ (nombre de pages inférieur à 30-40 pages, et présence d'illustrations). Il nous paraît essentiel que les adolescents en difficulté de lecture puissent aborder des textes « résistants » au sens de Tauveron (1999). La lecture d'un texte qui pose délibérément au lecteur des problèmes de compréhension et/ou d'interprétation peut, à condition bien sûr d'être menée au sein de dispositifs qui guident l'élève de façon plus ou moins soutenue, l'aider à se positionner comme un lecteur actif, à construire du sens et à développer une compréhension personnelle. L'expérience menée en première accueil nous permet de penser que cette démarche de travail donne effectivement des résultats positifs. Au terme de la recherche, des « valisettes » ont été constituées afin de permettre à d'autres enseignants d'échanger les exemplaires des romans et les pistes de discussions élaborées pour les cercles de lecture.

⁷ Par exemple, la collection Thierry Magnier convient bien au niveau des thématiques abordées mais elle ne contient pas d'illustrations.

Mettre en place les conditions d'un travail efficace en groupes est également un garant incontournable de l'efficacité des pratiques innovantes en lecture. Il faut pour cela définir avec les enseignants les objectifs à assigner aux travaux de groupes. Il s'agira, par exemple, de privilégier des tâches qui contraignent la coopération plutôt que des tâches qui pourraient être réalisées tout aussi bien individuellement. L'une des dérives majeures du travail en petits groupes tient souvent à l'absence de contraintes dans l'organisation du travail de chacun et au fait que la « réussite de l'activité » ne dépend pas de la collaboration de chacun. Dans l'enseignement réciproque tel que nous l'avons mis en place, l'usage des stratégies est réparti entre les élèves, qui tiennent ainsi chacun un rôle différent. Les élèves changent de rôle après la lecture de chaque paragraphe. De cette façon l'on évite que certains élèves subissent de trop longs moments de passivité, et n'adoptent des comportements perturbateurs.

Dans les cercles de lecture, les impressions personnelles de lecture constituent la base, la matière, les semences, qui vont être exploitées au sein des groupes. Si elles permettent à chaque élève d'aborder le travail de groupe en ayant quelque chose à apporter à la discussion, il faut encore s'assurer qu'une réelle discussion prenne place. Deux consignes ont été rédigées de façon à baliser la conduite des échanges :

- chacun doit pouvoir à tour de rôle exprimer certaines des impressions qu'il a notées (les élèves peuvent toutefois choisir de ne pas aborder certaines des réflexions personnelles qu'ils ont notées) ;
- chacun est invité à réagir aux impressions des autres. La discussion consiste à réagir à ce que dit l'autre. Est-ce qu'on comprend bien ce qu'il dit ? Est-ce qu'on ressent la même chose ou pas ? Pourquoi ?

Le **travail par projets** constitue un atout majeur dans l'implantation des dispositifs d'enseignement de la lecture en particulier pour l'enseignement de stratégies de compréhension. Une première raison est que la lecture de textes informatifs est difficile à exploiter en dehors d'un cadre fonctionnel ! Dans le contexte d'un travail par projets (pas juste un thème mais un projet avec finalité sociale, une problématique scientifique, un problème, ou une question à élucider, la lecture de textes informatifs trouve tout son sens et surtout permet au lecteur d'aborder l'écrit avec un réel projet de lecture. La lecture de textes au service d'un projet offre également une possibilité de travailler au niveau des macro processus tels que l'identification des idées principales, l'utilisation de la structure du texte ou l'établissement de liens avec les connaissances. La possibilité de mettre les textes lus en réseau⁸ est en effet un facteur clé dans la structuration des informations lues en classes. Sans cadre intégrateur, le risque est grand de retomber dans la lecture de texte « prétextes » et d'activités juxtaposées. Dans le travail qui a été mené en première accueil, le point le plus critique a sans doute été le caractère un peu artificiel de la démarche de recherche et d'organisation des informations contenues dans les textes.

Le travail par projet ou par thème offre également aux élèves l'opportunité de réinvestir les connaissances lexicales acquises au fil des lectures successives. La pauvreté du vocabulaire est un handicap majeur dans la lecture. Comme l'a montré Stanovich (1896), plus on lit, plus on développe un bagage lexical important. Ce bagage devient progressivement un atout majeur dans le développement de la compréhension. Multiplier le nombre de textes lus revêt peu d'intérêt si les élèves n'ont pas l'occasion de réinvestir le bagage lexical développé

⁸ Lors des séances d'enseignement réciproque qui ont porté sur l'organisation sociale de différents animaux, les élèves ont spontanément cherché à établir des liens entre les textes.

lors des lectures antérieures. Le travail par projets permet d'articuler des textes centrés sur une même thématique.

Bien qu'elle demeure la compétence la moins travaillée dans l'ensemble des classes rencontrées, **l'expression écrite** demeure selon nous un vecteur incontournable du travail sur la compréhension de l'écrit. Lecture et écriture sont tous deux des processus de construction de sens. Grande absente des classes, en raison des lacunes orthographiques des élèves – qui apparaissent bien dans l'épreuve d'identification de mots de Khomsi (1990) - la production écrite nous est apparue comme une activité propice à l'établissement de liens entre les différents domaines de la langue maternelle. Lors des cercles de lecture, l'écriture de notes personnelles a été un moyen privilégié d'établir les premiers pas vers une compréhension personnelle des récits. Lors de l'élaboration des tableaux de synthèse en groupe, les interactions sociales ciblées sur des conflits sociocognitifs ont été fréquentes dans certaines classes de même que lors de l'écriture de la suite de certains récits. Selon des auteurs tels que Olness (2005), la lecture pourrait constituer un moyen non seulement d'acquérir du vocabulaire mais également la conscience d'un style d'écriture. Elle propose d'amener les élèves à identifier dans les textes de littérature de jeunesse qu'ils sont amenés à lire la manière dont l'auteur s'y prend pour faire rire, créer un effet, .. Les techniques dégagées peuvent alors être réinvesties dans des projets d'écriture.

Ajoutons que, pour des élèves de 13 –14 ans qui accusent des difficultés dans les processus de base de la lecture comme l'identification de mots, la production écrite en lien avec un support qui a été lu nous paraît être un moyen efficace pour ré-aborder des notions aussi élémentaires que l'enseignement des sons. Cette démarche nous paraît du reste, moins infantilisante qu'un cahier d'exercices tels que ceux que l'on donne aux élèves du premier degré de l'enseignement primaire.

D'une façon plus générale, il nous paraît important de **développer bien davantage le langage comme un outil de réflexion sur son expérience et sur sa propre expérience intellectuelle**. Amener les élèves à réfléchir sur les démarches mentales n'est pas hors de portée des élèves en difficultés. Ce sont sans doute eux qui ont le plus besoin de clarifier des questions telles que « Comment j'identifie l'idée principale », « Comment je clarifie le sens d'un mot inconnu », et dans des domaines plus larges que la lecture : « Comment je procède pour me souvenir », « Quel raisonnement je suis »,).

L'enseignement de stratégies implique d'amener les élèves à analyser leur fonctionnement de lecteur, et à travailler à un niveau métacognitif. Comme l'explique bien Terwagne (1997), « *Il ne suffit manifestement pas d'améliorer la vitesse de lecture, de veiller à la lisibilité et à la familiarité des textes pour être sûr que les apprenants vont devenir des lecteurs accomplis. Il faut encore qu'ils puissent disposer de stratégies qui leur permettent de dépasser leurs compétences « automatiques »* » (p.12). Au-delà de ce traitement automatique, le lecteur expert met en place un contrôle continu de sa compréhension et réagit lorsqu'il détecte le moindre problème. Cette activité de contrôle des processus de lecture est un travail de type métacognitif. Si le lecteur expert n'a pas conscience de ce travail métacognitif, l'apprenti lecteur doit, quant à lui, apprendre à mettre en œuvre ces stratégies métacognitives de compréhension de façon consciente. Or, la difficulté principale consiste pour les enseignants à dépasser l'organisation de séquences de lecture et la « simple » mise en œuvre de ces procédures par les élèves pour amener les élèves à verbaliser leurs démarches mentales. Pour que le langage puisse devenir un outil de réflexion sur ses propres processus de lecture, il faut que soient enseignées des connaissances relatives aux procédures ! Or cette démarche rompt

avec les habitudes instaurées dans les classes en ce qui concerne la lecture. La plupart des enseignants auraient en effet tendance à alléger la complexité de la tâche de lecture soit en prenant eux mêmes en charge une partie de la lecture à voix haute, soit en organisant une tournante parmi les élèves. Si elle permet d'assurer les bases d'un travail ultérieur sur le contenu du texte, cette technique présente l'inconvénient de dévier l'activité vers un exercice de compréhension à l'audition et dispense les élèves d'un travail cognitif d'élaboration de sens face au texte.

En conclusion, les dispositifs de lecture implantés dans les classes peuvent être efficaces à condition de **placer les élèves dans de réelles situations de compréhension de l'écrit et que les enseignants puissent progressivement passer d'une logique de simplification de la tâche à une logique d'analyse et d'enseignement des différentes composantes de la compréhension de l'écrit.**

Bibliographie

- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 4, 452-477.
- Goigoux, R., Thomazet, S. (2002) Pratiques et conception de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. *Les actes de lecture*, 1-17.
- Khomsî, A. (1990). Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture : lecture de mots et compréhension révisée (LMC-R), Editions du centre de Psychologie appliquée.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- 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.
- Terwagne, S. (1993). La lecture et l'enseignement des stratégies de compréhension. De l'enseignement explicite à l'apprentissage interactif. Service de Pédagogie expérimentale. Université de Liège. Document roénotypé.
- Terwagne, S. (1996). Former des lecteurs accomplis. *L'école 2000*, 12-17.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Zwiers, J. (2004). Building reading comprehension habits in grades 6-12. A toolkit of classroom activities. *International reading association*, Newark, De.
- Oczkus, L.D. (2003). *Reciprocal Teaching at Work : Strategies for Improving Reading Comprehension*. Newark, DE: International Reading association.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant . *Repère*, 19. Comprendre et interpréter les textes à l'école, 9-39. Paris. INRP.