
**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

Projet de recherche déposé par
le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège
Responsables du projet : ***D. Lafontaine et M. Crahay***
Chercheurs : ***P. Schillings, D. Poncelet et V. Namotte***

Rapport final : Août 2004

Projet de recherche subsidiée par
L'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du système éducatif

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Les difficultés de compréhension de l'écrit	5
1.1. Les facteurs cognitifs	5
1.1.1. <i>L'identification de mots</i>	5
1.1.2. <i>Le vocabulaire</i>	7
1.1.3. <i>Les connaissances du lecteur comme mécanisme d'intégration</i>	8
1.2. Les facteurs motivationnels	10
2. Analyses des activités de compréhension menées dans les classes	13
2.1. L'enseignement explicite des stratégies de compréhension	13
2.1.1. <i>Rappel de la démarche</i>	13
2.1.2. <i>Deux enjeux majeurs de la démarche</i>	14
2.1.2.1. <i>Susciter chez les élèves une activité de type méta cognitive</i>	14
2.1.2.2. <i>Amener les élèves à utiliser les quatre stratégies de façon intégrée</i>	15
2.1.3. <i>La prédiction</i>	17
2.1.3.1. <i>La technique des vrai-faux</i>	17
2.1.3.2. <i>Les questions ouvertes</i>	20
2.1.4. <i>Le questionnement</i>	28
2.1.5. <i>Le résumé</i>	32
2.2. Les cercles de lecture	37
2.2.1. <i>Les cercles de lecture : modalités d'organisation</i>	37
2.2.2. <i>Le compte-rendu des observations</i>	40
Ce qu'il faut retenir	51
2.3. En résumé.....	54
3. Résultats de l'épreuve de lecture de mots et de compréhension de Khomsi (1990)	55
3.1. Présentation de l'épreuve de lecture	55
3.2. Résultats obtenus par les élèves.....	57
3.2.1. <i>Lecture de mots en une minute</i>	57
3.2.2. <i>Identification de mots écrits</i>	58
3.2.3. <i>Compréhension de phrases</i>	61
4. Mise au point des instruments de mesure de la motivation envers la lecture	64
4.1. L'échelle d'attitude envers la lecture Pisa 2000	64
4.2. L'image de soi comme lecteur	64
4.2.1. <i>Les attitudes envers la lecture</i>	64
4.2.2. <i>L'image de soi en tant que lecteur</i>	65
4.2.3. <i>Les buts intrinsèques assignés aux activités de lecture</i>	66
4.3. L'analyse des résultats obtenus par les élèves de 1B sur les quatre dimensions de l'échelle	68
4.3.1. <i>Les résultats généraux sur les trois dimensions évaluées</i>	68
5. Planification du déroulement de l'année 2004-2005	70
5.1. Phase 1 : Evaluation du niveau de départ.....	70
5.2. Phase 2 : Intervention 1	73
5.3. Phase 3 : Intervention 2.....	73
5.4. Phase 4 : Intervention 3.....	74
5.5. Les outils issus de la recherche.....	74

Annexes

Introduction

La recherche décrite dans ce rapport s'inscrit dans le cadre d'une réflexion générale sur l'amélioration des conditions d'apprentissage en première accueil. La maîtrise de la lecture étant l'une des clés de la réussite scolaire et de l'insertion sociale des jeunes dans la société, les pratiques didactiques visées par cette recherche ciblent essentiellement le développement chez les élèves des capacités de compréhension de l'écrit. A la lecture de ce rapport, on s'apercevra toutefois très rapidement qu'au-delà de ce point d'entrée « lecture », le travail mené en collaboration avec les enseignants aborde inévitablement des aspects de la gestion du travail scolaire tels que les conditions d'efficacité des travaux de groupes et l'enjeu d'un enseignement métacognitif, ou comment aider les élèves à poser un regard réflexif sur leurs propres processus cognitifs. Dans sa première année (2003-2004), le projet visait principalement les enseignants participants. 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 didactiques centrés sur la lecture. Dans sa seconde année (2004-2005), le projet de recherche prévoit une série d'interventions didactiques accompagnées d'une mesure des effets sur les capacités de compréhension et sur la motivation des élèves à l'égard de la lecture.

La première phase de cette recherche a permis de mettre à jour les obstacles rencontrés par les enseignants dans la mise en place d'une didactique de la lecture adaptée aux différents types de difficultés rencontrées par les élèves. Ces difficultés diverses font intervenir des facteurs cognitifs et motivationnels qui sont brièvement résumés dans la partie 1. Les dispositifs proposés aux enseignants permettent d'articuler un travail au niveau des processus cognitifs de haut niveau tout en s'appuyant sur ces facteurs motivationnels.

Durant le second semestre de l'année scolaire 2003-2004, les enseignants ont été invités à mettre en place plusieurs activités centrées sur l'enseignement de la compréhension au sein de leur classe. Ces activités centrées soit sur les cercles de lecture, soit sur l'enseignement explicite de stratégies de compréhension, ont été observées¹ par les chercheurs et analysées avec les enseignants afin de réguler les difficultés observées tant au niveau de la démarche mise en œuvre que de celles éprouvées par les élèves. Le déroulement de ces séquences est analysé dans la partie 2 de ce rapport. Notons que les enseignants intéressés par

¹ Le calendrier des visites effectuées dans les 6 établissements scolaires figure en annexe.

les cercles de lecture ont eu l'opportunité d'expérimenter le dispositif avec certains de leurs collègues. Au cours de séances animées par les chercheurs au sein des établissements scolaires, les enseignants ont pu, de cette manière, vivre le dispositif en tant « qu'élève » et mesurer, au fil des étapes du dispositif, les effets positifs des interactions sociales sur le développement de la motivation et de l'intérêt pour le contenu. A l'issue de ces séances, la structure du dispositif a été discutée de manière à établir un schéma d'activité adapté au niveau de leurs élèves de 1B.

Des prises de mesure ont été effectuées durant le second semestre de cette année scolaire afin de préparer le déroulement de la seconde phase de la recherche. Le projet prévoit en effet, dès la rentrée scolaire prochaine (2004-2005), une mesure du niveau de départ des capacités de lecture des élèves. Cette mesure serait également répliquée en fin d'année scolaire afin de fournir une mesure de sortie, indispensable à la mise en évidence d'éventuels progrès au niveau des compétences de lecture.

Parmi les différentes batteries d'évaluation de la lecture disponibles, le test de Lecture et de Mots et Compréhension de Khomsi (1990) nous est apparu le mieux à même de mettre à jour d'éventuels progrès au niveau de la maîtrise des processus de compréhension. Cette épreuve vise en effet l'évaluation clinique de la compétence plutôt qu'une mesure de performance en termes de normes par rapport à une population, peu à même de définir des pistes de remédiation. Cette épreuve clinique revêt également un intérêt majeur aux yeux des enseignants puisqu'elle fournit un éclairage diagnostique sur les stratégies auxquelles se réfèrent les élèves pour accéder au sens des mots. Bien que notre recherche ne vise pas spécifiquement l'amélioration des capacités d'identification de mots, plusieurs enseignants ont souhaité recevoir des informations leur permettant de mieux comprendre la nature des difficultés de lecture rencontrées par leurs élèves. Les résultats obtenus dans les deux classes testées soulignent le caractère hétérogène des capacités d'identification de mots au sein des classes. Ils montrent qu'à quelques exceptions près, les difficultés de lecture des élèves se situent au niveau de la compréhension inférentielle. Ce niveau de compréhension requiert de la part du lecteur une mise en œuvre de processus de haut niveau qui, dans le cadre de l'épreuve administrée, implique essentiellement une mise en relation des éléments écrits contenus dans une ou dans plusieurs phrases. Si ces résultats nous confortent dans l'idée que la démarche didactique proposée est en adéquation avec les difficultés de lecture auxquelles doivent faire face les élèves de 1B de ces 2 classes, il apparaît également pertinent d'encourager les enseignants à mener, avec certains élèves, un travail d'entraînement ciblé

sur l'amélioration des capacités d'identification de mots. Le détail des résultats à cette épreuve est présenté pour l'une des classes testées dans la partie 3.

Etant donné l'importance accordée aux facteurs motivationnels tant dans les approches théoriques de l'engagement dans la lecture, que dans le concept de *littératie*, des informations ont également été recueillies auprès des élèves dans le but d'évaluer certains facteurs motivationnels liés à la lecture. Les facteurs motivationnels regroupent des concepts théoriques aussi divers que l'image de soi comme lecteur (perceptions plus ou moins positives de ses compétences de lecteur), la valeur accordée à la lecture, et les fonctions assignées par l'élève aux activités de lecture (buts centrés sur la recherche de plaisir ou de connaissances ou buts centrés sur les échanges de types sociaux). Chacun des dispositifs didactiques implantés dans les classes intègre l'un ou l'autre de ces aspects de la motivation. Via l'organisation d'échanges sociaux structurés sur le contenu des textes, les cercles de lecture exercent un effet positif sur la motivation des élèves. Lorsqu'ils sont bien cadrés, ces échanges sociaux génèrent chez les élèves des buts sociaux mais également des buts liés à l'intérêt pour le contenu des récits. Cet effet positif a été observé dès les premières séquences mises en place dans les classes, au travers d'indices tels que la centration sur la tâche, le nombre de prises de paroles, et l'appréciation positive de l'activité par les élèves. Le second dispositif innovant, l'enseignement explicite de stratégies de compréhension, permet d'améliorer des aspects de la motivation tels que l'image de soi comme lecteur. Il faut cependant que l'enseignant veille à attirer régulièrement l'attention des élèves sur le rôle facilitateur des stratégies de compréhension enseignées. Or, la principale difficulté rencontrée dans les classes réside dans la mise en place d'un dialogue de type métacognitif avec les élèves, dialogue centré sur l'analyse par les élèves de leur propre fonctionnement de lecteur, de leurs difficultés à utiliser la stratégie ou de leur sentiment de devenir progressivement plus compétents face à une tâche de lecture.

Afin de mettre au point les outils de mesure indispensables à la mesure des effets sur les élèves des séquences didactiques programmées pour l'année scolaire prochaine, un questionnaire de motivation envers la lecture a été administré à 5 des 6 classes. L'analyse des réponses des élèves indique que deux aspects ont été mesurés de façon valide : l'image de soi comme lecteur (Baker et Wigfield, 1999) et l'attitude envers la lecture (Pisa, 2000). La partie 4 de ce rapport montre que, dans l'ensemble des classes testées, ces deux aspects sont présents à un niveau très faible.

Enfin, le planning du déroulement de l'année scolaire prochaine est détaillé dans la dernière partie de ce rapport.

1. Les difficultés de compréhension de l'écrit

1.1. Les facteurs cognitifs

Parmi l'éventail de processus cognitifs impliqués dans la lecture, quels sont ceux qui permettent de caractériser les bons et les moins bons lecteurs ? Selon des auteurs tels que Daneman (1996), les différences individuelles qui relèvent du domaine des processus cognitifs, sont plus à même de contribuer à l'élaboration d'un modèle de compréhension que des variables telles que l'âge, l'année d'études, le sexe ou le niveau socioéconomique. Cependant, le terrain des recherches consacrées au rôle des variables cognitives dans la compréhension de l'écrit repose dans une large mesure sur des études de type corrélationnel. Il convient donc de s'interroger sur le statut des principales variables cognitives mises en jeu dans la lecture. Constituent-elles des sources ou des indicateurs du niveau de compréhension de l'écrit ? Comme l'avance Stanovich (1986), au-delà de l'hypothèse d'une relation réciproque, il faut également envisager l'hypothèse de relations limitées à certaines étapes précoces du développement. Le fait que les bons et les faibles lecteurs se distinguent sur l'une ou l'autre variable cognitive ne suffit pas à démontrer la nature causale de la relation. Seul un dispositif expérimental visant à enseigner cette variable permet de tirer des conclusions quant à son effet sur la compréhension de l'écrit.

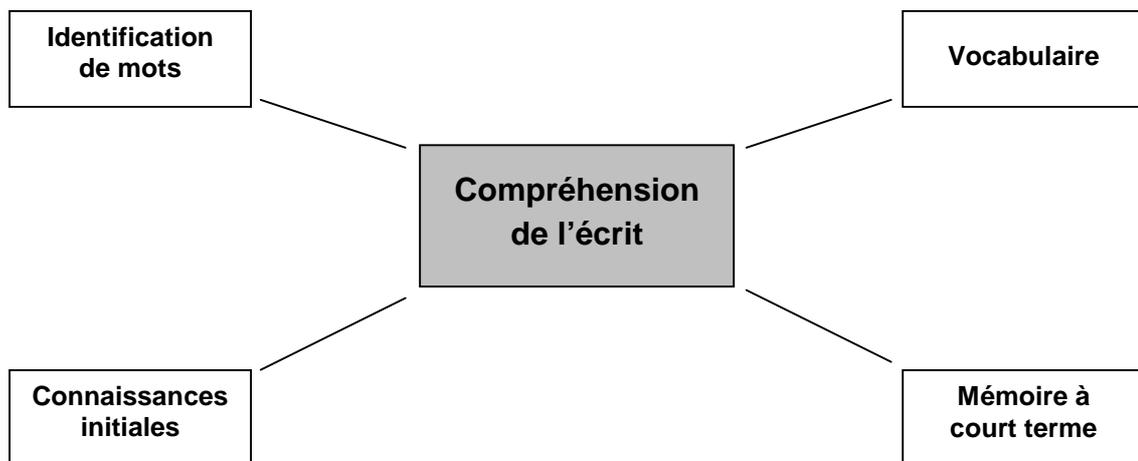
Les facteurs cognitifs présentés dans la figure 1 constituent des sources potentielles de différences individuelles dans les performances en compréhension, au-delà de l'étape de l'apprentissage initial (Daneman, 1996 ; Spiro & Myers, 1984 ; Stanovich, 1986). Ils concernent à la fois les processus cognitifs de bas niveau tels que l'identification de mots et les processus de haut niveau qui visent d'une part, l'assemblage des informations et l'intégration des différents éléments du texte, et d'autre part, leur mise en relation avec les connaissances antérieures du lecteur. Envisageons à présent successivement la nature du lien entre chacun de ces facteurs et la compréhension de l'écrit.

1.1.1. L'identification de mots

L'identification de mots constitue un facteur critique de la compréhension de l'écrit (Stanovich, 1989 ; Vellutino & Scanlon, 1989). Pour des auteurs tels que Fayol (1992), ou Stanovich (1986), si l'identification de mots n'est pas automatisée, la lecture est ralentie, non fluide. De plus, pour ces auteurs, l'identification de mots est liée à la compréhension dans la

mesure où, les capacités attentionnelles étant limitées, une identification de mots lente ou laborieuse consomme l'attention nécessaire à la gestion des processus de compréhension de haut niveau (Perfetti, 1989). En revanche, pour d'autres auteurs, la vitesse d'identification de mots ne serait liée qu'à la vitesse de lecture et non à la compréhension (Palmer, MacCleod, Hunt & Davidson, 1985).

Figure 1 : Facteurs cognitifs liés à la compréhension de l'écrit



Faut-il considérer l'identification de mots comme une source ou comme une conséquence du niveau de lecture-compréhension ? S'il est raisonnable de penser que la capacité d'identification de mots agit favorablement sur la compréhension, il est en effet tout aussi possible d'envisager l'idée selon laquelle les bons lecteurs sont davantage exposés à du matériel écrit, et en conséquence, améliorent leur capacité d'identification de mots. Deux arguments scientifiques plaident toutefois pour considérer celle-ci comme une condition nécessaire mais non suffisante. Le premier renvoie à l'absence d'effet sur la compréhension constaté dans des études visant à améliorer la vitesse d'identification de mots chez de faibles lecteurs. Le second concerne le fait que le lien entre identification de mots et compréhension apparaît dès le début de l'apprentissage, bien avant que n'intervienne la fréquence des expériences avec l'écrit.

1.1.2. Le vocabulaire

La taille du bagage lexical constitue l'une des variables cognitives les mieux corrélées à la compréhension de l'écrit (de l'ordre de 0.70). L'ampleur de ces corrélations conduit à faire l'hypothèse d'une relation causale entre les deux variables. Selon cette interprétation, le lecteur qui ne dispose pas d'un bagage lexical suffisant rencontre fréquemment des mots « inconnus », pour lesquels il ne dispose d'aucune signification en mémoire. Ces mots inconnus gêneraient le lecteur dans sa tentative de construire une représentation cohérente du contenu du texte. Cette hypothèse résiste toutefois difficilement aux résultats des études expérimentales menées au niveau de l'enseignement primaire. L'enseignement du vocabulaire contenu dans un passage écrit ne permet en effet pas d'accroître le score de compréhension des élèves pour ce même passage. Ces résultats laissent à penser qu'à la simple récupération en mémoire du sens d'un mot, s'ajoute une étape, omise dans la phase d'intervention expérimentale, au cours de laquelle le lecteur intègre les différents concepts contenus dans le texte. Pour Daneman, cette capacité de l'individu à acquérir de nouvelles informations en s'aidant du contexte (*learning-from-context hypothesis*) (Sternberg & Powell, 1983) constituerait le dénominateur commun entre le lexique et la compréhension de texte. Si l'on admet que les individus qui possèdent un bon bagage lexical sont ceux qui ont appris à inférer le sens d'un mot tant à l'oral qu'à l'écrit, les différences individuelles au niveau du vocabulaire s'apparentent davantage à une conséquence des différences de performance en lecture-compréhension qu'à une source de ces différences. A l'appui de cette interprétation, Daneman (1996) rappelle que parmi les études ciblées sur l'accroissement du bagage lexical des élèves, celles qui conduisent à une amélioration des performances de compréhension de l'écrit se caractérisent par le fait **qu'on enseigne au lecteur comment inférer le sens de mots « inconnus » rencontrés dans des contextes variés**. La compréhension de l'écrit semble bien résulter de la coordination de processus d'identification ou de reconnaissance de mots mais également de processus d'intégration impliquant les relations entre les mots et les phrases du texte.

1.1.3. Les connaissances du lecteur comme mécanisme d'intégration

Plusieurs études attestent la difficulté des faibles lecteurs à relier les informations contenues dans différentes parties du texte. Palincsar et Brown (1984) montrent que les faibles lecteurs éprouvent des difficultés pour relier entre elles les informations contenues dans un paragraphe et pour en inférer le thème général. D'autres études montrent que les faibles lecteurs se distinguent également par leur incapacité à établir des liens entre les pronoms personnels et leurs référents (Erlich, Rémond & Tardieu, 1993, 1999 ; Oakill & Yuill, 1986), ou encore par leur difficulté à détecter des incohérences dans un texte (Garner, 1980). Ce type d'intégration fait intervenir la mémoire de travail (*Working memory*) dont le rôle est de maintenir actives les informations déjà lues.

L'étude de Recht et Leslie (1988) démontre qu'en l'absence de connaissances antérieures appropriées, un lecteur peut se retrouver dans l'impossibilité de comprendre un texte, bien qu'il soit reconnu comme ayant de bonnes compétences en lecture. Dans cette étude, des élèves du niveau secondaire sont répartis en quatre groupes constitués sur base du croisement de deux variables : le niveau de compréhension de l'écrit (bon versus faible) et les connaissances générales sur le baseball (nombreuses versus peu nombreuses). Les quatre groupes sont soumis à la lecture d'un texte portant sur une rencontre de baseball, suivie de trois épreuves de compréhension. Si les résultats attestent sans surprise la supériorité des bons lecteurs possédant de bonnes connaissances sur le thème (et la grande difficulté des faibles lecteurs disposant de peu de connaissances), ils démontrent en revanche le rôle positif joué par les connaissances sur le baseball chez les faibles lecteurs. Ceux-ci obtiennent des résultats supérieurs à leurs condisciples bons lecteurs mais moins informés sur ce sport.

L'hypothèse selon laquelle les bons et faibles lecteurs se différencient selon le volume des connaissances dont ils disposent, s'apparente à une relation circulaire. Les bons lecteurs doivent leur bon niveau au fait qu'ils possèdent de nombreuses connaissances, acquises grâce à ce bon niveau de compréhension de l'écrit. Plusieurs hypothèses explicatives sont avancées par Daneman pour aborder la question de l'origine des différences individuelles au niveau des connaissances.

Il se pourrait que les faibles lecteurs se caractérisent moins par le volume de leurs structures de connaissances que par un déficit dans la capacité de sélectionner la structure de connaissances, le *schéma* adéquat. Selon Spiro (1980), les faibles lecteurs se caractériseraient notamment par des difficultés au niveau des processus descendants (*top down*) qui dépassent le fait de disposer de schémas (*schema availability*). Il distingue plusieurs niveaux de difficultés théoriques dont la capacité du lecteur à identifier le schéma adéquat existant ou, s'il n'en dispose pas, d'un schéma de structure proche (*schema selection*). Une autre source de difficulté résiderait dans la capacité à accommoder son propre schéma aux informations spécifiques du texte (*schema refinement*), ou encore de passer d'un schéma à l'autre suivant la structure du texte (*schema change and maintenance*). Ce type de pistes explicatives, relatives à un manque de flexibilité dans l'utilisation des schémas, demeure toutefois théorique. En outre, il est toujours possible de concevoir ces difficultés comme la conséquence d'un déficit dans l'identification de mots. Ce déficit provoquerait par compensation, un surinvestissement des processus de compréhension basés sur les connaissances initiales.

Les différences individuelles au niveau de la compréhension peuvent encore être analysées sous l'angle de la métacognition, qui selon Brown (1980), renvoie aux connaissances métacognitives et au contrôle volontaire et conscient qu'une personne exerce sur ses processus cognitifs. Palincsar et Brown (1984) ont montré l'effet sur la compréhension d'un dispositif d'enseignement réciproque, intégrant l'auto-questionnement (*question generation*), le résumé (*summarization*), la clarification (*clarification*) et la prédiction (*prediction*) chez des élèves de l'enseignement secondaire, dont les difficultés se situent au niveau de la compréhension mais non du décodage. Rémond (1999) synthétise les effets de sept entraînements métacognitifs généraux¹. Sa revue montre une différence significative en faveur du groupe expérimental dans trois études (Brown, Pressley, Van Meter & Schuder, 1996, Cross & Paris, 1988 ; Palincsar & Brown, 1984). Les effets ne sont pas significatifs dans les autres études. Parmi celles-ci, l'étude expérimentale de Jacobs et Paris (1987), basée sur l'enseignement métacognitif « *Informed Strategies Learning* » de Paris, Cross et Lipson (1984) démontre l'effet positif de l'enseignement explicite de ces stratégies métacognitives sur des tâches de détection d'erreurs et de closure mais pas sur l'épreuve de lecture standardisée de compréhension de l'écrit (Gates-MacGinitie, 1965).

¹ Alors que les entraînements spécifiques sont ciblés sur 1 ou 2 opérations particulières, les entraînements généraux sont centrés sur un ensemble de stratégies métacognitives.

En conclusion, si cette revue des facteurs liés à la compréhension tend à confirmer le pouvoir explicatif de certains processus en jeu dans la reconnaissance de mots, elle attire l'attention sur la nécessaire prise en compte des processus cognitifs supérieurs qui permettent l'intégration des informations écrites et des connaissances possédées par le lecteur. Les dispositifs expérimentaux centrés sur l'enseignement des stratégies métacognitives confirment pour certains d'entre eux le rôle de ces variables sur la compréhension de l'écrit. L'approche didactique développée dans cette recherche privilégie clairement le développement des processus cognitifs supérieurs.

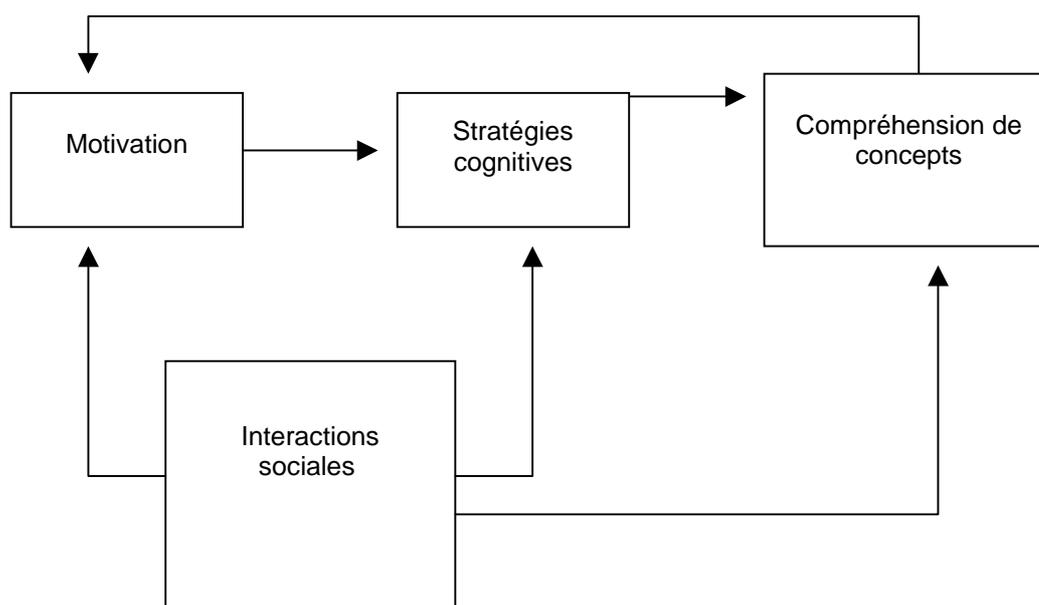
Abordons à présent le rôle des facteurs motivationnels. Que l'on se réfère à la notion de littératie ou à la notion anglosaxonne d'engagement dans la lecture, les aspects cognitifs de la compréhension sont en effet aujourd'hui considérés comme indissociables des facteurs socioaffectifs liés à la lecture.

1.2. Les facteurs motivationnels

Le terme « *littératie* » recouvre à la fois une dimension sociopolitique, liée aux enjeux politiques, culturels et économiques, et une dimension psychologique, associée à des caractéristiques cognitives et affectives qui conduisent à une motivation et des compétences plus ou moins développées.

Dans la notion d'engagement dans la lecture proposée par Guthrie et Alvermann (1999), la lecture est envisagée comme un processus autorégulé dont les composantes sont la motivation envers la lecture, la métacognition, les compétences de compréhension et les interactions sociales. Cette notion offre un cadre dynamique à l'étude des relations que l'individu établit avec l'écrit en général parce que le lecteur (ses perceptions, ses buts, ses échanges avec autrui) y est considéré comme jouant un rôle central dans le développement de ses capacités de compréhension.

Figure 2 : Processus d'engagement dans la lecture (Guthrie & Anderson, 1999)



La motivation envers la lecture est un domaine d'étude relativement vaste car elle couvre des aspects théoriques tels que l'image de soi comme lecteur et les différentes fonctions assignées aux activités de lecture. Dans le cadre de l'action menée auprès des élèves de première accueil, la motivation est considérée sous 3 angles : l'image de soi comme lecteur, les buts de lecture centrés sur la lecture en tant que telle (intrinsèque), les buts de lecture centrés sur les échanges sociaux. La mesure de ces trois aspects est détaillée dans la partie 4 du présent rapport.

- L'image de soi comme lecteur
- Les buts de lecture centrés sur le plaisir et l'apprentissage
- Les buts de lecture sociaux

Les interactions sociales sont au cœur des deux dispositifs didactiques proposés aux enseignants afin d'améliorer les capacités de compréhension de l'écrit des élèves. En aidant les élèves à construire ensemble les significations contenues dans les récits, les cercles de lecture visent à développer chez les élèves des buts de lecture centrés sur le plaisir et sur les interactions sociales. Ces buts sont indispensables à la mise en route et au maintien des stratégies cognitives au fil de la lecture.

Dans les séquences d'enseignement explicite de stratégies de compréhension, l'enseignant met en place des interactions sociales destinées à rendre transparent le processus d'élaboration de sens. En se posant comme modèle, l'enseignant apprend aux élèves à mobiliser leurs connaissances antérieures (prédictions), à questionner le contenu d'un texte (questionnement), à tirer l'idée principale d'un paragraphe ou à clarifier le sens d'un mot inconnu (clarification). Parallèlement, l'organisation d'activités de lecture en groupe constitue des lieux d'échanges durant lesquels les élèves apprennent à intégrer ces différentes stratégies au cours de la lecture d'un même texte.

Bien que les deux dispositifs nous paraissent complémentaires, on comprendra aisément que, durant cette première phase de la recherche, les enseignants se soient « limités » à l'acquisition d'une des deux approches.

2. Analyses des activités de compréhension menées dans les classes

Cette partie relate la manière dont l'enseignement explicite des stratégies de compréhension et les cercles de lecture ont été expérimentés par les enseignants participant à cette recherche. 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 » contenus dans les cercles de lecture.

Le calendrier des visites effectuées dans les établissements secondaires figure en annexe (1).

2.1 L'enseignement explicite des stratégies de compréhension

2.1.1. Rappel de la démarche

Comme nous l'avons montré dans la première partie de ce rapport, les facteurs qui influencent la capacité des élèves à comprendre un texte mettent en jeu des variables motivationnelles et cognitives. 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 par de nombreux auteurs 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 la foulée des études américaines consacrées à l'enseignement de stratégies de compréhension (Paris, 1987 ; Palincsar & Brown, 1984, 1986, 1992), plusieurs séquences didactiques ont été mises au point et expérimentées dans des classes de l'enseignement primaire et secondaire de la Communauté française (Terwagne, 1993 ; Terwagne, Widar, Lafontaine, 1996). Ces séquences didactiques visent à apprendre aux élèves à analyser les différents aspects d'une tâche de lecture, et à aborder celle-ci avec le recul stratégique qui caractérise les lecteurs compétents.

2.1.2. Deux enjeux majeurs de la démarche

La mise en place de ces séquences d'enseignement explicite de la compréhension comporte deux enjeux majeurs. Il s'agit premièrement de susciter chez les élèves une activité de type métacognitif, centrée sur l'analyse du fonctionnement des stratégies de compréhension, il faut également amener les élèves à utiliser ces différentes stratégies de façon intégrée dans de nouvelles situations de lecture. Ces deux éléments sont déterminants dans la compréhension et l'appropriation de la démarche par les enseignants. Ils conditionnent également la mise en évidence de progrès au niveau des compétences des élèves.

2.1.2.1 Susciter chez les élèves une activité de type métacognitif

L'acquisition par les élèves de ce type de procédures cognitives dépasse de loin le cadre de l'organisation de séquences de lecture et la « simple » mise en œuvre de ces procédures par les élèves. 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. Cet apprentissage implique le développement chez les élèves de trois types de connaissances :

- Des connaissances « déclaratives » relatives au contenu de la stratégie (savoir que pour clarifier le sens d'un mot incompris on peut, d'une part, chercher à identifier une partie de ce mot, et d'autre part, se servir du contexte pour émettre une hypothèse, qui pourra être éventuellement vérifiée au dictionnaire).
- Des connaissances « procédurales » relatives à l'utilisation de cette stratégie (le COMMENT) (être capable de mettre en œuvre cette stratégie de clarification)
- Des savoirs conditionnels qui concernent les situations dans lesquelles on peut ou pas utiliser la stratégie (QUAND) et les raisons pour lesquelles la stratégie est utile (POURQUOI).

La difficulté principale consiste pour les enseignants à instaurer un fonctionnement qui prévoit une phase durant laquelle ces connaissances sont analysées, évaluées et illustrées.

2.1.2.2. Amener les élèves à utiliser les quatre stratégies de façon intégrée

Pendant la phase d'enseignement métacognitif ou explicite, menée par l'enseignant celui-ci se positionne en modèle de lecteur expert. Pour s'assurer que chaque élève se familiarise avec l'utilisation de ces stratégies, il faut qu'ils puissent les réinvestir dans différentes situations de lecture. Ces mises en situation revêtent un enjeu considérable dans la mesure où elles conditionnent non seulement l'appropriation de la procédure, mais constituent également une occasion pour l'élève de prendre conscience de l'utilité, de la pertinence de ces stratégies.

Dans un article relatant une recherche-action ciblée sur le développement de stratégies de compréhension¹, Hashey et Connors (2003) mettent toutefois en évidence le danger que les élèves ne traitent les stratégies comme des tâches séparées. L'introduction des stratégies les unes après les autres au fil des séquences d'enseignement n'aide pas les élèves à concevoir les stratégies comme différents moyens de s'approprier le contenu d'un texte. Encore faut-il apprendre à articuler et à combiner ces stratégies au cours d'une même tâche de lecture.

L'enseignement réciproque mis au point par Palincsar et Brown (1984) repose sur une approche socioconstructiviste des connaissances fondée sur un principe d'apprentissage en

interaction cher à Vygotski (1978). Lors de ces séquences, la lecture de chaque paragraphe d'un texte est assurée par la mise en oeuvre de 4 stratégies, assurées successivement 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.

Il requiert, toutefois, l'instauration progressive d'une habitude de travail par groupe dont la gestion est effectivement complexe dans un premier temps.

Avant d'entamer l'analyse du fonctionnement des premières séances d'enseignement explicite, soulignons encore un élément important. La démarche d'enseignement proposée rompt avec les habitudes instaurées dans les classes en ce qui concerne la lecture. La plupart des enseignants avaient 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 seul face au texte.

La démarche d'enseignement explicite mise en place dans les classes implique un véritable changement de perspective puisqu'il vise à enseigner aux élèves des démarches mentales susceptibles de les rendre autonomes face à la lecture de textes. Les séquences didactiques proposées aux enseignants comportent par conséquent des phases d'enseignement collectif durant lesquelles les stratégies sont enseignées, des phases de lecture individuelle et des phases de travail par groupe durant lesquelles les élèves s'approprient les stratégies. Si les interactions sociales ont été très souvent utilisées comme levier pour l'exploitation du contenu (vérifier des hypothèse, formuler des questions, ...) après la lecture, une première découverte du texte par chaque élèves seul était toutefois un préalable important aux échanges. Or, au départ, les réticences des élèves à s'engager seuls dans la lecture d'un texte, voire d'un paragraphe, ont été importantes. Au fil des activités, les élèves se sont toutefois accoutumés à

¹ Cette recherche action a été menée par un groupe composé d'enseignants du niveau primaire et secondaire.

cette alternance de phases, certains se sont également montrés plus confiants dans leur capacités à mener à bien, seuls, la lecture de textes.

L'une des premières contraintes du travail en première accueil a donc été de rompre avec les usages afin de placer les élèves dans de réelles situations de compréhension de l'écrit et d'aider les enseignants à 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.

Passons en revue chacune des quatre stratégies enseignées en analysant les démarches mises en place.

2.1.3. La prédiction

La stratégie de prédiction consiste à émettre des hypothèses sur le contenu du texte à partir d'indices tels que les titres et les sous-titres. L'objectif de cette démarche mentale est d'amener les élèves à activer leurs connaissances préalables afin qu'elles constituent un terrain sur lequel ancrer les informations contenues dans le texte. Que ce soit pour comprendre ou pour mémoriser, le lecteur doit en effet, au cours de sa lecture, établir des relations entre les informations qu'il trouve dans le texte et ses propres connaissances. Les mauvais lecteurs ont parfois du mal à mettre en œuvre leurs connaissances préalables. Celles-ci, bien que souvent présentes, ne sont pas utilisées pour lire. Deux techniques ont été adoptées afin d'amener les élèves à développer des attentes de sens avant d'entamer la lecture de textes : les questionnaires vrai-faux et les questions ouvertes.

2.1.3.1. La technique des vrai-faux

Une première technique pour amener les élèves à émettre des prédictions consiste à leur proposer de compléter un questionnaire vrai-faux portant sur les éléments d'information essentiels du texte qu'ils vont être amenés à lire par la suite. La lecture du texte une fois achevée, le retour sur les connaissances préalables peut se faire en petits groupes ou de façon collective. L'étape de vérification est importante car elle structure l'exploitation du sens du texte et permet aux élèves d'accrocher de nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent. Les prédictions aident le lecteur à passer « du connu à l'inconnu » .

Parmi les activités menées dans les classes, le texte « *Les guerres de la drogue* » (annexe 1) a été utilisé selon cette technique. Les élèves ont répondu seuls au questionnaire vrai-faux et ont mené à bien la lecture du texte de façon individuelle. Ils ont ensuite été répartis en petits groupes afin de confronter leurs avis lors de la vérification des hypothèses à l'aide des éléments d'informations contenus dans le texte.

Du point de vue de l'enseignant, l'activité a été très productive : les élèves ont tous participé à la discussion et ont manifesté un intérêt pour le texte. Si ces critères sont importants à prendre en compte lors de ces premières activités, ils doivent nécessairement évoluer vers des aspects plus réflexifs. Une des difficultés majeures rencontrées par les enseignants est **de faire passer au premier plan la démarche enseignée et de s'interroger sur ce que les élèves ont retenu de la démarche, de son utilité pour la compréhension et dans quelles circonstances il convient d'y recourir**. Du point de vue des enseignants, le travail métacognitif en tant que tel est souvent perçu comme trop complexe pour les élèves. Pourtant, sans mener ce travail métacognitif, on ne peut escompter un bénéfice de la « simple » mise en œuvre de la stratégie de prédiction. La mise en activité des élèves ne suffit pas, il est important de les amener à réfléchir sur la fonction des stratégies dans le développement de la compréhension de l'écrit.

Pour amener les élèves à comprendre le rôle des stratégies dans la compréhension, mais aussi plus largement dans l'acquisition de connaissances, lors des séquences suivantes, les élèves ont été invités à se rappeler des éléments d'informations contenus dans le texte « *Guerres de la drogue* ». Face au nombre important d'éléments mémorisés, ils ont été invités à réfléchir aux raisons pour lesquelles ces informations ont été retenues sans pourtant « avoir été étudiées ». Un lien a ainsi pu être établi entre le fait d'avoir mobilisé ses connaissances préalables (sous la forme de réponses au vrai-faux) avant d'entamer la lecture et l'accrochage des informations du texte à leurs connaissances. Les observations montrent que ce travail métacognitif est tout à fait à la portée des élèves de première accueil. Il faut toutefois veiller à ce que la terminologie soit fixée une fois de façon rigoureuse et que les termes soient utilisés très régulièrement par les enseignants et les élèves. Bien que des affiches définissant chaque stratégie abordée aient été placées dans les classes, il semble préférable, selon certains enseignants, d'envisager que les élèves disposent d'un classeur consacré à l'enseignement de la compréhension. Celui-ci reprendrait la définition de chaque stratégie ainsi que les textes travaillés. Il nous semble par ailleurs important que les élèves puissent y

insérer des éléments personnels relatifs à leur progression et, par exemple leur appréciation du contenu des textes lus. L'année prochaine, cet outil devrait donc constituer un élément du cours de langue maternelle² des enseignants participant à ce volet de la recherche.

Dans une autre classe, deux activités de prédiction ont été organisées sur des textes informatifs de format proche. Les analyses menées par Goigoux dans des classes de l'enseignement spécialisé en France soulignent en effet l'importance de proposer aux élèves de tâches de lecture qui ne diffèrent pas trop sur le plan formel afin de faciliter la mise en œuvre par les élèves des stratégies enseignées. Les textes *Fast food : vite...et bon ?* (annexe 2) et *Suis-je trop gourmande ?* (annexe 3) proches à la fois sur le plan du contenu et de la structure, ont été choisis de manière à s'intégrer dans un projet de rédaction d'une brochure d'information à destination d'autres classes de première année du même établissement (majoritairement fréquenté par des filles !).

Contrairement aux deux autres classes où les vrai-faux ont été utilisés comme première technique de prédiction avant d'introduire les questions ouvertes (qui peuvent sembler plus difficiles à gérer et à canaliser), cette classe se lance dans les vrai-faux après avoir travaillé les prédictions sous la forme de questions ouvertes. A nouveau, l'amorce du travail de façon individuelle produit des réactions négatives chez les élèves qui rechignent à se lancer seuls dans le questionnaire vrai-faux. Lors de cette première activité, l'enseignante propose donc aux élèves de travailler par deux. Le questionnaire une fois complété, les élèves sont invités à lire le texte afin de « *rechercher des éléments qui permettent de décider si chaque proposition est juste ou fausse* ».

Bien que l'enseignante explique aux élèves le parallèle entre cette nouvelle activité de prédiction et les activités de prédiction précédentes, les élèves ont du mal à aborder seuls la lecture du texte. Afin de faciliter l'entrée des élèves dans l'activité et de les familiariser avec le contenu et la structure du texte, on aurait pu amorcer l'activité par un bref survol de la structure du texte et dégager ainsi collectivement les thèmes abordés dans les 3 paragraphes principaux.

² Il est évident que cet outil reposant sur le principe du portfolio, son usage ne se restreint pas au cours de langue maternelle mais pourrait revêtir un usage interdisciplinaire.

Dans le but de gérer les différences de rythmes de lecture, l'enseignante invite les élèves à travailler paragraphe par paragraphe. Ce découpage du texte en unité de sens permet une mise en commun régulière des éléments trouvés après la lecture de chaque paragraphe. Le texte est en effet trop long pour être lu d'une traite par les élèves. D'une manière générale, les élèves éprouvent toutefois des difficultés à dégager et à isoler les informations du texte qui permettent de décider du statut des propositions. Bien que pour simplifier la tâche, chaque proposition du questionnaire vrai-faux porte, en général, sur des éléments contenus dans une seule phrase, ces propositions sont toutefois rédigées de manière à reformuler les idées contenues dans le texte dans des termes synonymes et impliquent donc pour les élèves d'aller au-delà d'un traitement littéral du texte. Afin de s'assurer que chaque élève a localisé les informations recherchées dans le texte, l'enseignante demande aux élèves de surligner ces éléments dans leur document. Lors de cette première séance, la majorité des élèves surlignent des paragraphes entiers. Au fil des séquences suivantes, l'enseignante va toutefois progressivement amener les élèves à cibler les éléments plus précis.

Comme dans la plupart des cas, l'organisation d'une activité d'écriture aurait pu constituer un prolongement intéressant de ces séquences de lecture. Que ce soit par le biais d'une ligne du temps (fast food), ou par le biais de schémas reprenant les différents arguments des textes, les élèves auraient pu être amenés à réorganiser certains éléments d'information selon une démarche personnelle d'écriture.

2.1.3.2. Les questions ouvertes

Dans une **première classe**, la stratégie de prédiction a été mise en œuvre sous forme de questions ouvertes au départ de deux textes proches sur le plan du format et du thème (Des mots qui font mal !, annexe 5 et L'émotivité, ça s'apprivoise !, annexe 6).

L'enseignante présente la première activité en expliquant aux élèves l'importance de « *faire le point sur ce qu'on sait déjà avant de lire un texte de façon à mieux le comprendre* ». La première séquence se déroule de la manière suivante. L'enseignante inscrit le titre « des mots qui font mal » au tableau et note à gauche du tableau les 3 questions suivantes :

- **Dans quelles situations dit-on des mots qui font mal ?**

- **A quoi cela sert-il ?**

- **Quels sont les risques possibles ?**

Ces questions sont choisies de manière à aider les élèves à élaborer la structure générale du texte.

Une discussion en grand groupe permet de faire émerger de nombreux éléments que l'enseignante doit canaliser. Les prises de paroles se multiplient et dérivent très vite vers l'anecdote personnelle. L'enseignante gère les prises de parole et note les éléments principaux au tableau. Les éléments cités mettent principalement en avant des situations où les gens sont « stressés, énervés, fâchés,... », ainsi qu'une fonction de déchargement (« se lâcher », « se libérer », « se faire du bien »,) et un risque de se faire punir ou de se faire agresser, ... L'enjeu de l'activité consiste donc à amener les élèves à élargir leur point de vue en prenant en compte des éléments du texte qui ne sont pas apparus dans leur prédiction. Et pour cause, ces éléments relèvent d'un point de vue plus décentré, qui permet d'envisager des éléments tels que la tendance de faire de l'agressivité verbale un mode d'expression habituel, le risque de blesser quelqu'un sans défense, le risque d'escalade, ...

Lors de la lecture individuelle, les élèves retrouvent aisément les éléments qu'ils avaient anticipés. Ces éléments sont soulignés au tableau de manière à distinguer ce que contient réellement ou pas le texte. Le traitement des éléments non anticipés lors des prédictions est plus difficile à organiser. Les élèves ne voient pas spontanément le lien qui existe entre les phrases : « *Mais très souvent la situation est beaucoup moins urgente : ...il devient parfois même tout à fait normal d'utiliser un langage brutal....* » et la question de départ « dans quelles situations dit-on des mots qui font mal ? ». C'est à l'enseignante que revient le rôle d'ajouter cet élément au tableau, afin d'aborder cet aspect auquel personne n'avait pas pensé.

Le piège de ce type de prédiction réside dans la nécessité de canaliser les prises de paroles et dans la difficulté d'amener les élèves à prendre en compte ce qui a déjà été dit (et noté au tableau) avant de demander la parole. De plus, cette phase doit être gérée de manière à laisser l'essentiel du temps disponible pour la lecture et l'analyse du contenu. Le thème abordé, particulièrement sensible dans cette classe, a évidemment contribué au succès de l'activité qui a été appréciée de façon unanime par les élèves.

Du point de vue de l'enseignante, le dispositif apparaît lourd au niveau de la gestion. Il faut en effet constamment mener de front différents objectifs : s'assurer que chacun a localisé et compris le sens des éléments d'information relevés par certains, veiller à attirer l'attention des élèves sur ce qui n'a pas été anticipé, annoter le tableau des prédictions au fur et à mesure, sans oublier à la fin de l'activité de faire un retour réflexif sur la stratégie utilisée, son rôle et son intérêt. Le résultat de l'activité est toutefois jugé de manière positive et enthousiaste par l'enseignante.

Dans **une seconde classe**, la stratégie de prédiction a été mise en œuvre au départ du texte intitulé : le GSM (annexe 7). L'objectif de l'activité consiste à amener les élèves à prédire certains éléments du texte en utilisant cette structuration (avantages /inconvénients) afin qu'elle constitue un support pour l'intégration des différents éléments contenus dans le texte. Cette stratégie a été enseignée préalablement et a été utilisée par les élèves dans des séquences antérieures. L'analyse du fonctionnement de ces séquences avec l'enseignante a mis en évidence l'importance de structurer les prédictions de manière à ce qu'elles facilitent la compréhension du texte, et ne soient pas une simple mise en appétit. Les prédictions trop générales, trop ouvertes risquent d'être vite perdues de vue en cours de lecture, si elles ne sont pas organisées selon une structure proche du texte, ou de manière à couvrir une partie de l'information contenue dans le texte (pour les vrai-faux).

L'enseignante distribue le texte face cachée et demande ensuite aux élèves de repérer rapidement le titre. Elle leur demande ensuite de se rappeler le nom de la stratégie qui correspond à l'étape « *je regarde le titre* ». Les élèves proposent la *prévision*, la *prémonition*, puis l'un d'entre eux se remémore la prédiction. L'enseignante rappelle qu'il s'agit d'une stratégie « *qui demande, juste avant de lire le texte, d'aller chercher tout ce que je sais sur le GSM* ». Elle demande à un élève de relire la définition de la stratégie de

prédiction qui est affichée au mur. L'enseignante précise qu'on ne commence pas à lire, mais qu'on essaie de jouer le jeu.

La phase d'enseignement explicite est très clairement rappelée. La nature de la stratégie (le QUOI), son contenu (COMMENT) et le moment (QUAND) de son utilisation sont bien clarifiés. Si le nom n'est pas encore tout à fait intégré par les élèves, son fonctionnement leur paraît familier. Seule la fonction (POURQUOI) n'est pas explicitée. On pourrait effectivement rappeler aux élèves que les prédictions permettent de guider la lecture (comme les préparatifs d'un voyage permettent de ne pas se perdre). Il ne s'agit pas de jouer le jeu pour faire plaisir mais de se préparer à comprendre ce que nous dit le texte.

Dans un premier temps, l'enseignante demande aux élèves de dire tout ce qu'ils savent sur les GSM. Les réponses sont notées au tableau : la possibilité de donner des appels, de laisser des messages, de donner des photos-images, les écrans de couleurs, ...Elles sont essentiellement focalisées sur les aspects techniques et gadgets, mis en évidence par le marketing. L'enseignante tente de réorienter les prédictions sur les fonctions du GSM en demandant aux élèves qui en possède un et pourquoi.

Dans un second temps l'enseignante introduit la distinction avantage /inconvénient en évoquant le + et le -, ce qui est positif ou négatif. Très peu d'élèves maîtrisent le sens des termes « avantages » et « inconvénients » qui sont introduits par l'enseignante. Ces deux termes servent ensuite de base aux prédictions.

A ce stade on aurait pu s'assurer que tous les élèves avaient saisi l'idée qu'un même objet pouvait comporter des avantages et inconvénients en demandant à chacun de donner un exemple par rapport à l'école ou à un autre objet.

Les élèves identifient le coût, les ondes négatives, comme inconvénients et la possibilité d'appeler au secours comme avantage. Avant d'aborder la phase de lecture du texte, l'enseignante rappelle la manière dont les prédictions peuvent guider la lecture. « *Quand on retrouve quelque chose on souligne le passage du texte* ».

La lecture du texte débute par une prédiction sur le premier sous-titre « *Tous tes amis dans ta poche* ». L'enseignante demande « Ça veut dire quoi ? » Un élève évoque le fait que tous les numéros de téléphone des amis peuvent être disponibles. La lecture du premier paragraphe débute silencieusement. Lorsque que tous ont achevé cette phase de préparation, un élève prend en charge la lecture orale du premier paragraphe. La procédure est répliquée pour le second paragraphe « *Préhistoire* ». Pour les paragraphes suivants, l'enseignante demande aux élèves d'indiquer, après la lecture de plusieurs paragraphes, s'ils évoquent un avantage ou un inconvénient. Cette phase de lecture individuelle achevée, la mise en commun consiste à confronter les choix des uns et des autres.

*La démarche est très progressive, les élèves s'investissent dans la lecture et semblent saisir le sens de ce qu'ils font. Toutefois, à partir de ce moment les prédictions initiales qui figurent au tableau sont un peu oubliées, le **texte** évoque en effet des avantages (fait d'être joignable, possibilité d'annuler) qui n'avaient pas été prédits et, en revanche, n'évoque pas le caractère attractif des gadgets. Certaines **prédictions** n'ont pas été évoquées dans le texte et d'autres n'ont pas été anticipées. Les interactions qui découlent de la lecture sont cependant très productives, l'institutrice donne le temps aux élèves de justifier leur choix.*

En dépit des éléments négatifs fournis par le texte, la possibilité de pouvoir annuler un rendez-vous est perçue par un élève comme un avantage. L'institutrice le pousse à justifier sa réponse jusqu'à ce que le point de vue adopté par l'élève apparaisse clairement (point de vue de celui qui annule) La compréhension est bien vécue comme une construction de sens. On est face à une belle occasion d'illustrer l'importance de la position adoptée par le lecteur....Le texte ne dit pas une chose, le lecteur construit un sens, parmi d'autres.

L'activité dans son ensemble constitue une mise en pratique claire et efficace des principes de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension. Face à des mots de vocabulaire incompris, l'enseignante renvoie systématiquement les élèves au contexte, plutôt que d'en clarifier elle-même la signification. Qu'il s'agisse de la prédiction ou de la clarification, la démarche adoptée pourrait peut-être davantage exploiter le contenu du texte en renvoyant plus systématiquement les élèves à ce que dit le texte.

- *Par exemple, lorsqu'un élève affirme que le fait d'être joignable à tout instant est un avantage, tout le monde est d'accord, on passe alors au paragraphe suivant. Pourquoi ne pas demander à l'élève d'indiquer quelle partie du texte lui fait dire que c'est un avantage ? A certain moment, on a un peu l'impression que l'activité de prédiction occulte la lecture compréhension et l'exploitation du texte, alors que celle-ci constitue toujours la cible première de la démarche.*

Dans la **troisième classe**, la mise en œuvre des prédictions rencontre davantage de difficultés. L'enseignante introduit l'activité en rappelant le thème du texte qui va être lu. Le texte intitulé « Comment vivent les hommes durant la préhistoire ? » (Poncelet, 2003, Annexe 8) a été construit à la demande de l'enseignante de manière à cibler les activités sur des textes relatifs à la matière du cours. Seul un extrait de ce texte est présenté en annexe. Les élèves ont visionné quelques semaines auparavant la séquence d'un film sur le thème de la préhistoire.

« Nous allons lire ensemble un texte sur les hommes préhistoriques mais on va vous poser avant quelques questions sur ce que vous savez déjà. On va utiliser une stratégie qui s'appelle *faire des prédictions*, cela veut dire qu'on va ...

- E : prédire
- I : prédire, donner votre avis sur base de vos connaissances, faire des hypothèses, puis on vérifiera vos hypothèses
- I : « On va faire des hypothèses sur base des titres. Parfois les hypothèses sont justes parfois elles sont fausses. C'est la lecture du texte qui permet de vérifier. Je vous rappelle le nom de la stratégie pour que le vocabulaire se grave dans votre tête. On va essayer de faire des « *prédictions* »

Le qualificatif vrai-faux est peut être mal choisi. Il serait préférable de parler d'informations présentes / absentes ou trouvées / non trouvées. Le critère qui permet de valider une hypothèse d'adéquation est en effet la présence dans le texte. Le rôle de la prédiction comme but de lecture et comme activité qui permet d'accrocher les informations lues à quelque chose n'est pas évoqué. L'activité est présentée comme un simple exercice, basé sur les connaissances que possèdent les élèves. L'enjeu formatif du dispositif est un peu escamoté.

I : Je vous donne le premier titre : **Qu'est-ce que la préhistoire ?** De quoi va parler le texte ?
 Les élèves formulent des hypothèses que l'enseignante note au tableau. Les 3 premiers paragraphes sont envisagés en bloc (hypothèse puis lecture silencieuse)

<p>1.Qu'est-ce que la préhistoire ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les premiers hommes mis sur la terre. - Les premiers hommes qui ont vécu - Comment ils s'habillaient
<p>2. Les hommes ont-ils vécu en même temps que les dinosaures ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dates des dinosaures et les dates des premiers hommes - Non
<p>3. La préhistoire : une succession des trois périodes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La préhistoire, les temps modernes et le moyen âge - 3 types de vies différentes - Le temps de la chasse, le temps des armes et le temps de la paix

Les élèves sont ensuite invités à lire silencieusement les trois premiers paragraphes relatifs aux sous-titres afin de vérifier, parmi les hypothèses formulées, celles que l'on retrouve effectivement dans le texte. La lecture une fois achevée, une phase collective consiste à revenir sur les prédictions afin de barrer celles dont le texte ne parle pas et de sélectionner celles qui sont présentes.

Pour formuler leurs hypothèses, les élèves ne disposent que d'une base orale : l'enseignante lit chaque titre à voix haute. Elle craint en effet que les élèves plus rapides ne jouent pas le jeu et entament la lecture du texte. Cependant, une fois les premières hypothèses notées au tableau, certains élèves ont oublié le titre, et d'autres ont tendance à s'écarter du thème. Il serait sans doute préférable de noter les titres au tableau.

Au début de l'activité, seuls quelques élèves formulent des hypothèses. Pour certains élèves (dont quelques-uns garderont le silence durant les 2h de l'activité) ni l'utilité de la stratégie ni le statut d'une hypothèse ne semblent clairs. On peut craindre qu'ils se méprennent sur le statut des propositions qui sont systématiquement qualifiées de justes ou fausses. Par rapport à certains condisciples très volubiles, on peut se demander s'ils ne craignent pas, à tort, de ne rien connaître sur les thèmes évoqués dans les titres. La classe a pourtant visionné un document télévisé sur la préhistoire quelques semaines auparavant. Ces élèves ne sont malheureusement pas encouragés à recourir aux informations visionnées préalablement, et s'enferment dans le silence.

L'enseignante enchaîne la lecture de chacun de trois sous-titres suivants et note les prédictions des élèves. A nouveau les prédictions sont notées telles quelles ou reformulées par l'enseignante mais sans qu'aucun véritable échange entre les élèves ne soit suscité. L'exercice reste très individuel.

La phase de vérification des hypothèses est menée par l'enseignante à un rythme très rapide. Les élèves mentionnent l'un ou l'autre élément du texte, mais c'est elle qui reformule l'information du texte de manière à mettre en évidence le caractère « correct de la prédiction ». Or, c'est ce travail de paraphrase qui permet d'assurer tant la construction du sens du texte que l'élaboration des liens entre les différents éléments du texte. Aucun travail de clarification n'est assuré, aucune vérification de la compréhension. La lecture sert uniquement de prétexte à la pêche des éléments qui correspondent aux hypothèses. On assiste presque à une lecture survol.

2.1.4. Le questionnement

La stratégie de questionnement consiste à formuler une question sur le passage que l'on vient de lire. Cette technique permet notamment au lecteur d'évaluer sa compréhension. Il s'agit d'une stratégie délicate à mettre en place pour plusieurs raisons. En début d'apprentissage, les élèves posent souvent des questions dont les réponses ne se trouvent pas dans le texte. Ils posent une question à partir du texte et non sur le texte. Une autre difficulté réside dans le fait que les élèves traitent le texte phrase par phrase et posent des questions sur chacune d'entre elles, suivant leur lecture. La question porte souvent sur un élément d'information littéral, plutôt que sur les éléments clés du texte. Cette observation est essentielle car, comme le souligne Terwagne (1997), elle traduit la difficulté des élèves à construire la macrostructure du texte, à élaborer les liens entre les informations extraites des diverses phrases au fil de la lecture. La stratégie de questionnement n'est intéressante que si elle amène les élèves à intégrer les différentes informations contenues dans le texte et à s'interroger sur la hiérarchisation des informations au sein du texte. Face aux questions trop locales, il convient, selon Terwagne, d'intervenir suffisamment tôt même si les enseignants sont soucieux de ne pas décourager les premières tentatives des élèves qui éprouvent des difficultés à poser une question correcte sur le plan de la formulation. Cette intervention précoce permet d'éviter que les élèves ne persévèrent dans cette démarche stérile.

Nos observations confirment la difficulté des élèves à formuler des questions à la fois correctes du point de vue de la forme et suffisamment « profondes ¹ » du point de vue de leur objet.

Dans l'une des 3 classes, le texte « Christophe Colomb » (Terwagne, 1993, annexe 9) sert de support à une première activité de questionnement dont l'objectif est d'amener les élèves à distinguer les divers types de questions qui peuvent être posées sur un texte, et à pouvoir y répondre. L'enseignante introduit la leçon en demandant aux élèves de rappeler le travail fait préalablement.

- E : « On lit des textes , on essaie de comprendre les textes ».
- I : « Oui, on apprend à aller chercher dans le texte et pour cela on utilise des stratégies »

¹ Pour qualifier l'ampleur de l'objet sur lequel porte les questions des élèves, Hashey et Connors (2003) proposent de situer ces questions sur un continuum , dont les extrémités sont qualifiées d'épaisses (*fat questions*) ou maigres (*skinny questions*).

- E : « Je prédis »
- E : « Je pose des questions »
- I : « Oui et aujourd’hui , c’est vous qui allez prendre ma place et me poser des questions »

L’enseignante distribue le texte sur « Christophe Colomb » et invite les élèves à formuler oralement des questions sur le titre. Les élèves demandent s’ils peuvent rédiger chacun leurs questions sur une feuille. L’enseignante leur distribue donc une feuille de brouillon. Lors de la mise en commun, l’enseignante reformule les questions proposées par les élèves puis les note au tableau en trois colonnes sans indiquer de titres.

Questions littérales	Questions inférentielles	Questions personnelles
<u>Que</u> voulait-il trouver au départ ? <u>Comment</u> s’appellent les 3 navires ? <u>Où</u> voulait-il aller ? <u>En quelle année</u> l’Amérique fut-elle découverte ? <u>Qui</u> part de l’Espagne ? <u>Combien</u> mesure une caravelle ? <u>Pourquoi</u> a-t-il emmené un interprète ?	<u>Qu’est-ce que</u> l’Atlantique ? <u>Qui</u> est Christophe Colomb ? <u>Pourquoi</u> voulait-il trouver un chemin plus rapide ?	<u>Pourquoi</u> y a-t-il une crolle sur le mot Nina ? Christophe Colomb a-t-il eu peur ?

A plusieurs reprises, les élèves parlent de « l’atlandide ». L’enseignante invite les élèves à relire le mot attentivement et un élève demande ce qu’est l’Atlantique. L’enseignante note la question dans la seconde colonne. Elle invite les élèves à consulter la carte du monde et à situer l’océan Atlantique, l’Espagne, l’Amérique et les Indes. Une fois la carte consultée, l’enseignante demande aux élèves si la réponse à la question Qu’est-ce que l’Atlantique ? se trouve dans le texte. Les avis sont partagés. Ceux qui répondent par la négative, se réfèrent à la carte du monde sur laquelle figure le terme « océan atlantique ». La réponse se trouve selon eux en dehors du texte. Ceux qui répondent par l’affirmative ne se réfèrent pas réellement aux éléments du texte. Par conséquent, l’enseignante relève elle-même les éléments du texte qui permettent de faire une hypothèse sur le sens du mot Atlantique. La présence de navires (dans le texte et dans les illustrations) permet de penser que l’expression « en traversant l’Atlantique » fait référence à de l’eau et non à une montagne. La réponse se trouve donc dans le texte mais il faut réfléchir aux éléments donnés par le texte pour la

trouver (POUR LA CONSTRUIRE car elle n'est pas donnée telle quelle) . L'enseignante introduit le terme INFÉRENTIELLE, qui renvoie à la notion d'inférieur, ce qui se trouve en dessous du texte (ENTRE LES LIGNES DU TEXTE). Le titre est noté au dessus de la colonne centrale.

Le recueil de questions se poursuit et un élève signale qu'il a trouvé une autre question inférentielle : « Qui est Christophe Colomb ? ». L'enseignante le félicite et renvoie la question aux autres qui proposent « un homme qui a découvert l'Amérique ».

Une élève propose la question « Pourquoi y a-t-il une « crolle » sur le nom NINÁ ? » L'enseignante demande aux élèves qui peut répondre. Trois d'entre eux savent qu'il s'agit d'un usage de la langue espagnole. La réponse se trouve donc dans les connaissances des élèves, dans leur tête. L'enseignante demande comment on pourrait qualifier ce type de question située dans la troisième colonne. Une élève propose : les questions personnelles ! L'enseignante propose alors un autre exemple de question personnelle : « Christophe Colomb a-t-il eu peur ? » .

La démarche est globalement bien amenée par l'enseignante qui exploite les questions des élèves et les amène à réfléchir à la nature des réponses aux différentes questions. Elle se pose comme modèle pour élargir le champ des questions personnelles au domaine des opinions. Elle valorise également très bien l'utilité de ces stratégies lorsqu'une élève demande à faire porter l'examen de français sur le texte de Christophe Colomb. L'enseignante explique alors à la classe que la démarche de questionnement va permettre aux élèves de mieux comprendre tous les textes, n'importe quel texte, y compris ceux auxquels ils seront confrontés à l'examen. Cette activité débouche sur un résumé des différents types de questions littérales, inférentielles, personnelles que l'enseignante inscrit au tableau selon un schéma représentant 3 niveaux de la mer : surface, petite et grande profondeur). L'activité suivante visera une mise en pratique de cette typologie de questions.

Dans cette même classe, la séquence « une journée à la mer » (extraite du document de Terwagne, 1993, annexe 10) est organisée la semaine suivante, et présentée aux élèves comme un entraînement à la reconnaissance des 3 types de questions. L'activité dont un extrait est reproduit ci-dessous permet aux élèves de s'approprier les notions de sens littéral, inférentiel et personnel.

UNE JOURNÉE DE VACANCES À LA MER

Cette année, Gilles et sa sœur Anne passent leurs vacances à Ostende.

Tous les matins, ils vont se baigner dans la mer, en essayant de lutter contre les vagues. Puis quand ils sont un peu fatigués, ils explorent la plage. Ils trouvent des petits poissons et des crabes dans les mares que la mer a laissées derrière elle lors du reflux de la marée. Et puis ils rejoignent leurs parents pour le dîner.

1. Quelles sont les 2 choses que Gilles et Anne font tous les matins pendant leurs vacances ?

Niveau de la question ? Littéral/inférentiel/ personnel ?

2 As-tu déjà passé des vacances à la mer ? Est-ce que cela t'as plu ?

Niveau de la question ? Littéral/inférentiel/ personnel ?

Lors de la lecture du premier paragraphe, une élève lève la main et demande à qui renvoie le pronom « ils ». On voit déjà apparaître une difficulté à établir un lien entre les deux premières phrases, bien que la question porte sur des éléments présents de façon littérale dans le texte. Parmi les réponses à la première question (« *Quelles sont les deux choses que Gilles et Anne font tous les matins pendant leurs vacances ?* »), une élève propose 1. Se baigner 2. Lutter contre les vagues. Cette réponse traduit une tendance à sélectionner deux éléments côte à côte dans le texte, et à négliger l'utilisation de l'adverbe « Puis ». L'enseignante attire l'attention des élèves sur l'importance de lire le passage entier et de se rappeler ensuite les « informations » apprises.

Au terme de l'activité, la plupart des élèves sont capables de discerner les trois types de questions et ont développé grâce aux échanges suscités par les questions, une compréhension relativement bonne du texte. Cette observation nous conforte dans l'idée que le niveau de difficulté convient au public de la classe mais que le travail d'appropriation implique un recours très fréquent au questionnement pour que les élèves aillent plus loin qu'un simple exercice scolaire et prennent conscience du fait de questionner le texte agit

positivement sur la compréhension et sur le développement autonome de leurs capacités de travail.

2.1.5. Le résumé

La stratégie de résumé implique pour le lecteur de formuler l'idée principale contenue dans un texte ou un passage de texte. Si cette stratégie présente un intérêt évident sur le plan des méthodes de travail et d'étude, elle confronte les élèves à un niveau d'abstraction auquel ils ne sont manifestement pas habitués. Les 3 classes cibles ayant fait le choix de travailler essentiellement sur des textes informatifs, la stratégie proposée aux enseignants s'articule sur la distinction « Thème / prédicat » proposée par Baumann (1984) et reprise par Terwagne (1993). Cette stratégie comprend deux étapes : on dégage le thème (le sujet) d'un paragraphe, puis on relit le passage pour lister ce qui est dit du sujet. Un choix est alors opéré de façon à ne retenir que les éléments les plus importants qui sont alors insérés dans une nouvelle phrase. Faut de temps disponible, cette stratégie n'a pas été mise en place en tant que telle. Cependant au fil des activités sur le questionnement, une réflexion a été amorcée au sein de deux classes sur la notion d'informations importantes à retenir. Le texte « Un corps de chat » a été travaillé dans ces deux classes de manière à amener les élèves à questionner seuls le sens d'un texte. Le degré de difficulté est accru puisque les questions doivent à présent porter sur les éléments importants du texte.

Les deux observations qui vont suivre montrent que l'acquisition de cette stratégie par les élèves requiert non seulement une approche progressive, mais également l'organisation régulière d'activités de lecture en petits groupes (enseignement réciproque) sous la tutelle d'un adulte afin de donner à chacun l'occasion de s'approprier cette démarche mentale.

Dans l'une des classes, l'activité débute par un rappel des trois niveaux de questions établis au départ de la lecture du texte sur Christophe Colomb (annexe 9). Les noms des 3 types de questions (Littérale-Inférentielle-Personnelle) et leur définition sont rappelés par l'enseignante et notés au tableau.

- I : Pour les questions littérales : je trouve la réponse directement dans le texte
- I : Les questions inférentielles : Quand on ne sait pas directement la réponse : il faut réfléchir, c'est à dire chercher ce qu'il y a dans le texte et ce que je connais déjà . On se souvient du texte sur Christophe Colomb... « Combien de mois Christophe Colomb est-il parti ? » Le texte ne le dit pas, mais on peut calculer le temps du voyage à partir de la date de départ et la date d'arrivée.
- I : Les questions personnelles : la réponse est également dans la tête du lecteur ; mais il s'agit d' un sentiment ou d'une opinion. ».

L'enseignante présente ensuite le texte « Un corps de chat » (annexe 11) comme une matière qui pourrait être étudiée dans le cours de sciences de Monsieur X, de même que le texte de Colomb visait le cours d'étude du milieu. Le texte est informatif car il donne des informations. Dans une première étape, les élèves sont invités à lire silencieusement l'ensemble du texte. L'enseignante introduit ensuite l'activité de questionnement : « *je vais avoir un contrôle, qu'est-ce qu'on va me poser comme question importante ? La consigne est de trouver les questions les plus générales, et non pas les questions sur les petits détails du texte* ». Les élèves lisent chaque paragraphe silencieusement, rédigent 1 ou 2 questions dans leur cahier, et les montrent à l'enseignante qui répond à leurs sollicitations.

Lors de la mise en commun, l'enseignante aide les élèves à formuler une question qui porte sur la comparaison entre 2 éléments du passage (l'oreille de l'homme et celle du chat).

-E : Son oreille comporte combien de muscles ?

-I : « Combien de muscles son oreille comporte-t-elle ? Soulignez dans le texte la réponse à cette question et regardez combien de mots vous avez souligné ; 2 mots : 27 muscles. Est-ce c'est beaucoup de renseignements ? Essayez de formuler une question qui apporte plus de renseignements ».

- E : « Combien de muscles comporte le chat ? »

- I : Combien de muscles l'oreille du chat comporte-t-elle ?

- E : Combien de muscles l'oreille de l'homme comporte-t-elle ?

- I : Si on mettait ces deux questions ensemble ? Ça donnerait ...

- Combien de muscles les oreilles du chat et de l'homme comportent-t-elle ?

- I : oui en fait on peut comparer les deux : « Quelle est la différence entre l'oreille du chat et l'oreille de l'homme ? »

Alors que l'on craignait que les élèves ne soient pas intéressés par le sujet du texte, ils se montrent impliqués et très actifs (au sens cognitif du terme). Ils ne se laissent pas décourager par la difficulté de la consigne et se réfèrent à la structure de la question donnée par l'institutrice pour tenter de formuler des questions correctes sur le plan de la forme. L'utilisation de cette stratégie est reproduite pour chaque paragraphe du texte dont le sens est ainsi construit de façon collective. Si l'objectif de construction de la compréhension est atteint, il demeure beaucoup de progrès à effectuer dans l'élaboration de questions « importantes ». Il est intéressant de noter que dans cette classe, l'enseignante, qui a déjà vu avec ses élèves la structure de la phrase interrogative, souligne le rôle fonctionnel de cette activité de questionnement et la nécessité de relier l'année prochaine des activités de compréhension de ce type avec l'étude des aspects grammaticaux.

La même activité a été menée dans une seconde classe. Elle débute également par un rappel des stratégies de compréhension qui ont été enseignées lors des séquences précédentes. L'enseignante remontre les fiches de synthèse décrivant le fonctionnement des stratégies :

E : Je clarifie : on regarde autour du mot ou dedans.

I : Pour faire quoi ?

E : Pour trouver ce que ça veut dire !

I : Pour trouver le sens de quoi ? ...

E : Le sens du mot qu'on ne comprend pas !

I : Très bien, et la seconde stratégie ?

E : Je pose des questions.

E : On faisait le prof.

I : Oui et on avait trouvé plusieurs sortes de questions.

E : Les questions infér. ...

I : Quel est le mot qui est proche ?

E : Inférieur !

I : Oui donc c'est quel genre de questions, la réponse se trouve où ?

E : En surface ?

I Non , inférieur, ça veut dire qu'il faut descendre en-dessous du texte ! Il faut creuser pour trouver la réponse, ce sont les questions inférentielles ! et les deux autres types de questions ?

E :Les personnelles.

E : Les littérales.

I : Oui, les littérales, la réponse se trouve dans le texte mot à mot et les personnelles, la réponse se trouve dans la tête de celui qui lit. Rappelez-vous le texte de Christophe Colomb, qui peut me rappeler une question personnelle ?

E :Christophe Colomb a-t-il eu peur ?

I : Bien, aujourd'hui, on va refaire des questions, mais cette fois on va essayer de poser des questions non pas sur les détails du texte mais plutôt sur ce qu'il y a de plus important dans le texte.

I : Pourquoi va-t-on faire cela ? Parce que c'est une manière de comprendre et de retenir ce qu'on lit ! et qu'avant les examens c'est utile de s'exercer à questionner le contenu de ses cours.

I : Regardez le texte que je vous ai distribué, quel est le titre et comment est-il construit ?

E : Il y a des paragraphes.

I : Bien, et de quoi va parler le texte ?

E : Du chat.

E : Du corps du chat.

I : D'un chat en particulier, de la vie de mon chat ?

E : Non de la vie de tous les chats.

I : Le texte va parler du corps du chat en général parce que tous les chats sont faits de la même manière comme le corps humain. L'étude du corps, c'est l'anatomie.

Les élèves lisent silencieusement le premier paragraphe et rédigent par groupes de 2 une question.

E : Combien le chat comporte-t-il de muscles ?

I : Combien l'oreille du chat a-t-elle de muscles ? Répondez un peu à cette question !

E : 27 muscles !

I : Est-ce que le texte ne dit que ça ? N'y a-t-il pas d'autres informations ? Faites une question plus large.

I : Pourquoi le chat est-il sensible au bruit ? Oui, bien ! On répond et on fluore la réponse dans le texte.

E : **Il a 27 muscles.**

I : Ok c'est bien mais ce n'est pas tout.

E : Il en a plus que l'homme, l'homme n'en a que 5.

I : Oui, mais il y a un autre élément du texte qui répond à notre question ?

E : ?

I : Comment sont les oreilles du chat ? Relisez la phrase.

E : Mobiles.

Ça veut dire quoi ?

I : Ça ressemble à un mot que tu connais : immobile qui signifie

E : Ne bouge pas.

I : Oui, mobile c'est le contraire : qui bouge, les oreilles bougent et c'est pour cela aussi que les oreilles du chat sont sensibles au bruit ! **Elles sont mobiles.**

E : Le chat a-t-il des oreilles plus sensibles que l'homme ? Si oui pourquoi ?

Ce compte-rendu illustre bien la manière dont l'enseignante s'est approprié la démarche. Passant d'une stratégie à l'autre, elle amène les élèves à mettre en relation les différents éléments du texte. Les élèves sont encore très dépendants de l'aide fournie par l'enseignante qui assure une gestion collective de l'activité. Il faut également noter que, comme dans la plupart des autres classes, certains élèves participent activement alors que d'autres prennent très peu la parole. L'organisation de séances de lecture par groupe apparaît ici à nouveau indispensable.

2.2. Les cercles de lecture

2.2.1. Les cercles de lecture : modalités d'organisation

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 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. Le choix du texte est déterminé en fonction des objectifs que se fixe l'enseignant.

Avant d'analyser le déroulement des séquences, nous rappelons brièvement les modalités d'organisation d'un cercle de lecture.

D'abord, il faut préciser que la lecture se déroule en classe de façon à inscrire le cercle dans les activités scolaires et partant, de ne pas l'envisager comme une activité connexe à l'école mais aussi de façon à tenir compte du rythme de chacun. Dans ce cadre, l'enseignant constitue une personne-ressource au même titre que les pairs.

Ensuite, il est important que l'enseignant réfléchisse à la structure de l'activité. Les cercles de lecture sont constitués de trois phases principales : 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 discussions (« *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 est constituée de six étapes principales : les prédictions, les moments de lecture, d'écriture et de discussion, la schématisation et la 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 sous analyse et de la façon dont l'activité se déroule. Le but est d'assurer un caractère soutenu et dynamique à l'animation.

Tableau 1 : Les trois phases d'un cercle de lecture

Phase 1 : la préparation	
Étapes	Description
Le référentiel de discussion et le guide d'interaction	<ul style="list-style-type: none"> • Deux outils principaux sont établis durant cette phase. • Il s'agit du guide des règles de comportement et d'interaction qui définit les conduites propices à adopter durant les différentes étapes du cercle. Il constitue une charte qui rythmera l'ensemble de la séquence et auquel on pourra se référer s'il se produit un hiatus. Cet outil sera appelé et complété si nécessaire de cercle en cercle. • Un deuxième outil est le référentiel de sujets de discussions possibles. Dans ce cas, l'enseignant interroge les élèves, a priori, sur les éléments qui pourraient être soumis aux échanges entre pairs. Le but est d'ouvrir le panel des sujets possibles de discussions.
Phase 2 : la réalisation	
Étapes	Description
Les prédictions	<ul style="list-style-type: none"> • Au départ du titre du récit et éventuellement des illustrations (présentes dans le corps du texte, sur la première et la quatrième de couverture), l'enseignant propose aux élèves d'émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire. Il s'agit d'aider les élèves à se fixer un but de lecture.
La lecture individuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque élève possède son propre exemplaire du récit. • La lecture peut s'envisager de façon intégrale ou en feuillets. Dans ce dernier cas, l'enseignant doit déterminer des moments d'arrêts pertinents appelés « moments-clés ». • La lecture est individuelle (ou assistée par l'enseignant ou par un pair). • L'enseignant peut, dans le cas de texte long, lire certains passages ou une partie du récit pour installer une atmosphère propice ou pour aider les élèves dans leur lecture.
L'écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit d'une étape essentielle des cercles de lecture. L'écriture s'appuie sur des pistes (sujets de discussions) qui vont orienter les échanges en petits groupes et en groupe plénier. • Ces pistes peuvent être libres (les élèves déterminent eux-mêmes de quoi ils vont parler au départ du référentiel de discussion) ou spéciales (l'enseignant « impose » la piste en fonction de l'intérêt qu'elle présente par rapport à un aspect déterminé du récit). • Ces pistes sont proposées en amont ou en aval de la lecture. • Les discussions, initiées au départ des pistes et qui suivent la lecture, doivent s'appuyer sur la prise de « semences »¹. Ces « semences » sont des éléments que l'élève relève dans le texte.

¹ L'image de la semence a été choisie puisque ces notes germeront par la suite durant les échanges.

Phase 2 : la réalisation (suite)	
Etapes	Description
Les échanges en sous-groupes	<ul style="list-style-type: none"> • Soit la discussion est centralisée par l'enseignant. Dans ce cas, le groupe-classe réagit en collectif, aux relances, aux questions d'approfondissement, aux remarques de l'enseignant. • Soit la discussion est autonome et menée en petits-groupes. Les différents sous-groupes discutent au départ de leurs semences personnelles, établies au départ des pistes. Les élèves recourent activement au texte, étayent leur avis et se réfèrent aux règles d'interaction en groupes.
La schématisation	<ul style="list-style-type: none"> • Des contraintes de forme peuvent être données à la schématisation : dessins, textes, tableau, mots-clés, etc. ou elle peut être laissée à l'appréciation des élèves.
La mise en commun	<ul style="list-style-type: none"> • La mise en commun permet d'évaluer la compréhension de la partie ou de la totalité du texte lu. • Elle peut se faire en groupe plénier ou être structurée au départ des schématisations réalisées en sous-groupes. Dans ce cas, chaque groupe présente son travail qui est critiqué par les autres sous-groupes.
Phase 3 : l'évaluation	
L'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Lors de cette phase, enseignant et élèves reviennent sur le fonctionnement de l'activité. Cela permet à certains de faire part de leur ressenti ou de formuler des remarques à l'enseignant ou à leurs pairs. • Cette étape est primordiale pour le climat et le déroulement des cercles à venir.

2.2.2. Le compte-rendu des observations

Six cercles de lecture ont été organisés dans quatre classes distinctes (dont une a été divisée en deux).

Le tableau 2 présente le nombre de classes concernées par établissement, le texte utilisé ainsi que les dates des rencontres préalables à la réalisation du cercle de lecture et les dates retenues pour l'organisation de l'activité même.

Les premières dates (3^e colonne) correspondent aux séances de formation que nous avons mises sur pied en vue d'initier les enseignants à la méthodologie des cercles de lecture en leur faisant vivre à eux-mêmes et à certains de leurs collègues intéressés une activité de ce type. La nouvelle « Le K » de D. Buzatti a été retenue comme support à l'animation.

La dates présentées dans la cinquième colonne se rapportent aux rencontres planifiées en vue de préparer le cercle pour les élèves de 1^{re} accueil. Chaque intervenant (enseignant et chercheur) est venu avec des récits exploitables en cercle de lecture. Les récits courts et de type plutôt fantastique ont été choisis pour leur attrait et le suspense qui émane de ce genre de littérature. Selon les enseignants de 1^{re} accueil, le fantastique plaît énormément à leurs élèves. Une fois d'accord sur le texte, les schémas de l'activité ont été élaborés (ou aménagés) en commun.

Les dates de la dernière colonne ont trait à la réalisation même du cercle de lecture dans les classes de 1^{re} accueil.

Tableau 2 : Le schéma des interventions dans les classes

Etablissement	Classe concernée	Texte retenu	Formation des enseignants au cercle de lecture	Préparation de l'activité	Réalisation du cercle de lecture
DOA Herstal	2 classes	Vaudou de F. Brown (Annexe 14)	2 mars	19 avril	1 juin 3 juin
EP Seraing	1 classe	Vaudou de F. Brown	27 janvier	3 mars 5 mars	23 mars
Saint Laurent Fléron	2 × ½ classe	Loup-garou de B. Friot (Annexe 13)	1 ^{er} mars	17 mars 22 avril	27 avril 4 mai

Les lignes qui suivent présentent d'une part, les éléments qui ont facilité la réussite de l'animation et d'autre part, les difficultés rencontrées à la fois par l'enseignant au niveau de son animation ainsi que par les élèves en ce qui concerne leur implication dans la tâche. Ces éléments résultent des observations menées dans les classes et des régulations opérées avec les enseignants lors des échanges qui ont suivi les cercles de lecture.

Les étapes de réalisation du cercle de lecture présentes dans la préparation des cercles de lecture mises au point en collaboration avec les enseignants vont structurer les observations. On trouve ainsi l'élaboration d'un référentiel de sujets de discussion et d'une charte d'interaction en groupes, la mise en groupes, les prédictions : émission et vérification, la lecture individuelle, les échanges en sous-groupes, la présentation et enfin, l'évaluation.

1^{ère} phase

La préparation du cercle

La création et l'utilisation d'un référentiel de sujets de discussion	<i>Enseignant</i>	<p>Pour établir le référentiel de discussions dans un cercle de lecture, il est possible d'introduire cette étape en proposant aux élèves une analogie avec le cinéma : « <i>De quoi peut-on parler lorsqu'on vient de voir un film au cinéma ?</i> ». Un des enseignants observés propose un intitulé sensiblement différent : « <i>De quoi peut-on parler <u>avant</u> d'aller voir un film ou de lire un livre ?</i> ». Cette question déstabilise les élèves dont les réponses apparaissent extrêmement vagues et font peu référence au sens personnel. L'enseignant, face à ce manque de profondeur, ne suscite pas vraiment le dépassement de sujets souvent stéréotypés. Voici ce que les élèves de cette classe ont suggéré : « <i>quand, type, genre, personnages, style, lieu, supports, pourquoi</i> ».</p> <p>Notons encore que, lorsque l'on sait qu'aucune discussion libre² ne sera proposée aux élèves dans le cadre de l'activité, cette phase préalable d'élaboration d'un référentiel de discussions n'est peut-être pas indispensable. Par contre, il est nécessaire de réfléchir de façon collective sur les règles d'interaction à respecter lorsqu'on travaille en groupes.</p>
---	-------------------	---

² Il est possible, dans les cercles de lecture, lorsque les participants ont une certaine expérience du processus, de laisser la possibilité à ces derniers de s'exprimer sur un thème de leur choix, sélectionné dans le référentiel de discussion élaboré en commun : il s'agit de discussions libres. Les sous-groupes discutent à propos des pistes choisies et restent exclusivement centrés sur ces dernières en ayant soin de recourir activement au texte, d'étayer leurs avis et de se référer aux règles de comportements et d'interactions.

1^{ère} phase

La préparation du cercle

<p>La création et l'utilisation d'un référentiel de sujets de discussion</p>	<p align="center"><i>Elève</i></p>	<p>L'analogie avec le cinéma étonne les élèves qui éprouvent certaines difficultés à établir le parallèle entre cette question et l'introduction de l'activité de lecture proprement dite. Cet intitulé ne devrait en fait être proposé aux élèves que pour « débloquer » la situation, si l'enseignant se rend compte que les élèves ne trouvent pas d'exemples concrets sur lesquels il est possible de discuter après la lecture d'un livre. Par ailleurs, si on recourt à cette analogie, il est nécessaire que l'enseignant explicite le lien qui existe entre le cinéma et la lecture.</p>
<p>La création et l'utilisation d'un référentiel d'interaction en groupes</p>	<p align="center"><i>Enseignant / Elève</i></p>	<p>Si dans certaines classes, cette phase se limite à un rappel de la manière dont il faut interagir lorsqu'on travaille en groupes, dans d'autres classes, le référentiel doit être construit entièrement par les élèves et l'enseignant. D'emblée, les différences d'interaction, de respect et d'implication dans la tâche se font sentir selon que les élèves sont sensibilisés ou non à la méthodologie du travail en groupes. Voici un exemple de charte établie dans une des classes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savoir écouter • Pas de bavardage : il faut que tous participent • Respecter les consignes : les comprendre • Ne pas saboter l'activité par son comportement : confiance • Ne pas crier, parler de manière correcte et normale • Respecter la parole de l'autre : demander la parole pour parler • Vouloir participer • Etre actif dans l'activité • Respecter le rythme de chacun • Savoir échanger ses idées
<p>La mise en groupe</p>	<p align="center"><i>Enseignant</i></p>	<p>La façon de procéder pour la mise en groupes diffère sensiblement d'une classe à l'autre. Les enseignants peuvent soit regrouper les élèves par affinités, soit les appairer de façon à créer un ensemble hétérogène au niveau des compétences en lecture, soit tenir compte des attitudes des élèves ou soit encore, laisser agir le hasard. Dans ce dernier cas, l'enseignant attribue un numéro différent à chaque élève en allant de 1 à 5 ; les numéros identiques s'apparient. Selon l'enseignant, cela permet aux élèves d'accepter leur mise en groupe et partant, de coopérer avec des pairs avec qui ils n'ont pas nécessairement d'affinités. Il n'est pas sûr que cette procédure de mise en groupes constitue une bonne solution et atteigne les objectifs mis en avant par l'enseignant. Les élèves ne sont pas dupes, même en 1^{ère} accueil, et se rendent aisément compte de la manipulation.</p> <p>Les craintes des enseignants face à cette modalité de travail sont manifestes : ils ont peur de perdre le « contrôle » de la classe.</p>

1^{ère} phase

La préparation du cercle

La mise en groupes	Elève	<p>Selon la classe observée, la modalité de travail en groupes constitue ou pas une façon de faire courante pour les élèves. Si, d'une façon générale, les élèves se montrent agités et bruyants dans la totalité des situations observées, certains s'avèrent plus expérimentés pour mener à bien les interactions avec leurs pairs.</p> <p>Dans une des classes, nous avons même assisté à l'expulsion d'un élève à cause de son comportement peu adapté à la tâche demandée : il se montre grossier envers l'enseignant, refuse de s'asseoir et de prendre part activement à l'activité.</p> <p>Pour que la tâche soit rentable, il est nécessaire que les élèves adhèrent pleinement au principe d'échange, de collaboration, et d'enseignement mutuel. Comme l'avancent Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2001, p. 63), « <i>c'est particulièrement vrai dans les cercles de lecture littéraire qui, au-delà des performances scolaires, invitent à discuter à partir d'expériences et de sensibilités multiples. A cet égard, la mixité des origines sociales au sein des petits groupes constitue une réelle source d'enrichissement</i> ».</p> <p>Il est donc particulièrement important de réfléchir aux critères qui vont présider à la composition des différents groupes de travail. Ce préalable prend d'autant plus de force que l'on travaille à un niveau d'enseignement où les comportements et attitudes des élèves doivent être très souvent canalisés, gérés. Mais ce qui peut, de prime abord, constituer un frein ou tout du moins une réticence au travail en groupe, pourrait peut-être constituer un levier intéressant. Les cercles de lecture favorisent en effet l'authenticité de l'expression et donc, peuvent pleinement rencontrer les tendances naturelles de ce public à la verbalisation. Les cercles de lecture deviendraient ainsi un moment où les échanges seraient autorisés mais de façon codifiée : les élèves apprennent à parler de sujets précis, durant un laps de temps déterminé et avec une tâche donnée à mener à bien, mais ils apprennent aussi à adopter progressivement des comportements coopératifs vis-à-vis de leurs pairs et à réguler eux-mêmes les conflits.</p>
--------------------	-------	---

2^e phase

La réalisation du cercle

Les prédictions	Enseignant	<p>Le but des prédictions est d'amener les élèves à se fixer un but de lecture avant d'entamer cette dernière. Même si cet objectif avait été clarifié avec les enseignants au moment de l'élaboration en commun du canevas de l'activité, cette phase n'a pas toujours concrètement atteint l'objectif qui lui était assigné. Par exemple, un enseignant donne la consigne suivante : « <i>On va se concentrer sur l'image, on va montrer une petite partie et puis une autre, je voudrais bien savoir de quoi on va parler, quelles hypothèses vous avez ?</i> ». Par cette consigne, les élèves ne comprennent pas ce que l'on attend d'eux exactement.</p> <p>Outre la difficulté de formuler une consigne qui permette aux élèves d'émettre des hypothèses solides sur lesquelles appuyer leurs lectures, il est important de collecter les propos des élèves, de les discuter et de lister les propositions retenues au tableau. Une fois notées au tableau, il est possible d'y revenir après la phase de lecture individuelle. Cette vérification des hypothèses émises nourrit la phase de discussions en groupes qui suit directement. Ainsi, l'enseignant qui se limite à gérer les hypothèses des élèves sans en noter la teneur au tableau rend caduc le dispositif du cercle de lecture. En effet, après la phase de lecture individuelle, la vérification des prédictions permet de s'assurer que les élèves disposent d'une base de compréhension commune pour aborder les discussions en petits groupes.</p> <p>Un enseignant, en plus de noter le titre du récit au tableau, inscrit deux questions : « <i>Quelle va être l'histoire ?</i> » et « <i>De quoi va parler l'histoire ?</i> ». Ce support visuel constant aide les élèves à rester attentifs à la tâche qui leur est demandée et facilite la recherche d'éléments en rapport avec le titre du récit.</p>
-----------------	------------	--

2^e phase

La réalisation du cercle

Les prédictions	Elève	<p>Certaines propositions émises par les élèves semblent logiquement découler du titre et des connaissances que les élèves ont du sujet et partant, peuvent être acceptées telles quelles par l'enseignant. Pour d'autres propositions, il est plus difficile de voir clairement le lien que les élèves établissent avec le thème du récit en analyse. Une demande d'explicitation aurait sans doute été nécessaire pour clarifier les concepts proposés avant d'être notés au tableau. Par exemple dans un des cercles sur le texte « Loup garou », les prédictions suivantes demandent une explication : « <i>des poubelles de boucherie</i> » et « Noël ». Il est difficile de savoir ce que les élèves ont derrière la tête quand ils suggèrent des hypothèses de ce type.</p> <p>Lorsqu'ils doivent revenir sur les hypothèses après la lecture individuelle du récit, les élèves éprouvent certaines difficultés. Les élèves se montrent agités, peu centrés sur la tâche. Par ailleurs, cette phase de travail en groupes est souvent trop longue. Peut-être aurait-il fallu passer plus vite à la phase collective : la mise en commun des échanges effectués en sous-groupes. Les élèves ne voient pas le lien entre cette phase préalable d'émissions des hypothèses et l'activité de lecture proprement dite, ils ne se rendent pas compte que cette étape fait partie intégrante de l'acte de lire. Lecteurs peu experts, les élèves de 1^{ère} accueil n'ont pas encore intégré que la stratégie des prédictions fait totalement partie du processus de lecture mobilisé par un lecteur habile.</p> <p>Pour le texte vaudou, voici ce que les élèves d'une classe ont proposé comme hypothèses de départ :</p> <ul style="list-style-type: none">• Des sorciers / Des trucs de sorcier• De l'épouvante• Des religions• Du bricolage (figurines)• Pleine lune• De la peur• D'un cimetière• Se protéger des morts• Une histoire positive / drôle
-----------------	-------	---

<u>2^e phase</u>		
<u>La réalisation du cercle</u>		
La lecture individuelle	<i>Enseignant</i>	L'enseignant distribue aux élèves la partie du récit qui doit être lue (le texte est coupé à un moment charnière de l'histoire). La consigne donnée est la suivante : « <i>Pendant votre lecture, essayez de retrouver des informations que vous avez données au départ du titre et/ou des illustrations</i> ». La fin du récit, qui ne doit pas être dévoilée aux élèves, leur sera donnée en temps voulu afin de ne pas tenter les plus curieux.
	<i>Elève</i>	Les élèves se mettent rapidement au travail. Toutefois, certains d'entre eux se désengagent assez tôt ou terminent plus vite que d'autres leur lecture. Le bon déroulement de l'activité s'en trouve perturbé. La gestion des rythmes de lecture différents doit être envisagée avec plus de rigueur afin que le climat de la classe ne soit pas affecté par l'agitation suscitée par les élèves dont la tâche de lecture est terminée. En ce qui concerne les élèves « décrocheurs », il faut faire en sorte de leur donner des consignes plus claires de façon à ce qu'ils comprennent l'utilité de chaque étape dans le processus global du cercle de lecture.
La vérification des hypothèses de départ	<i>Enseignant</i>	<p>Les enseignants demandent aux élèves de remettre en question les hypothèses de départ soit en les faisant réfléchir d'abord en petits groupes puis en collectant ensuite le fruit de leurs réflexions, soit en animant une discussion en groupe plénier. En ce qui concerne la première option, elle semble un peu tirer en longueur. Sans doute aurait-il fallu passer plus vite à la phase collective : la mise en commun des échanges effectués en sous-groupes. Par ailleurs, au niveau méthodologique, plutôt que de réaliser une interrogation systématique groupe par groupe, il aurait été plus intéressant de commencer par un groupe puis de demander aux élèves des autres groupes de compléter les apports du premier groupe sollicité.</p> <p>Quelle que soit la modalité choisie, il semble que les élèves éprouvent certaines difficultés à tenir compte des informations données par le texte pour confirmer ou infirmer les hypothèses. L'enseignant doit aider les élèves à orienter leur recherche au départ de questions de réflexion et d'orientation.</p> <p>L'enseignant qui n'avait pas noté les hypothèses au tableau se rend compte de la difficulté d'y revenir sans support visuel. De mémoire, il décide de les noter. Certaines manquent, d'autres sont erronées ce qui a pour effet d'écartier les élèves de leur tâche et de les dissiper.</p>

2^e phase

La réalisation du cercle

La vérification des hypothèses de départ	<i>Enseignant (suite)</i>	<p>Lorsque les élèves avancent des réponses, certains enseignants leur demandent d'appuyer leurs explications en retournant systématiquement au texte de référence. Il ne suffit pas d'avancer un élément pour qu'il soit automatiquement pris en considération par l'animateur ; ce dernier demande une justification et invite les élèves à situer leurs réponses dans le texte. D'autres enseignants se limitent à cocher dans la liste notée au tableau les éléments qui ont été retrouvés dans le texte. Dans ce cas-ci, les élèves ne situent rien dans le texte et ne doivent pas repérer dans le récit les passages concernés. L'enseignant ne sait donc pas si les élèves ont compris.</p> <p>Un enseignant propose aux élèves de « jouer » le texte. Plusieurs élèves prennent un rôle et lisent les répliques du texte. Cette phase de dramatisation aide également les élèves à comprendre les interactions et les liens qui se tissent entre les différents personnages et éléments du récit.</p>	
	<i>Elève</i>	<p>Après avoir lu individuellement la première partie du récit, les élèves éprouvent beaucoup de difficultés à s'écouter et à tenir compte des indices donnés par le texte. Mais une fois qu'ils sont aidés par les questions-guides de l'enseignant, la tâche est réalisée sans trop de difficultés.</p> <p>C'est plus la nouveauté de la stratégie qui les déstabilise qu'une incapacité réelle de mener à bien la tâche assignée.</p> <p>Voici ce que nous avons pu observer dans une des classes :</p>	
		<u>Vérification des hypothèses</u>	<u>La preuve par le texte</u>
	<p>La nuit Un enfant et sa peur</p> <p>Le loup garou essaie de tuer une personne : victime</p> <p>Pendant la période de Noël</p>	<p>[...] cette nuit [...] Antoine J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...</p> <p>L'histoire se passe sans doute en hiver car le maître a des gants, un bonnet et une écharpe.</p>	

<u>2^e phase</u>		
<u>La réalisation du cercle</u>		
Les échanges en sous-groupes et la rédaction de la fin de l'histoire	<i>Enseignant</i>	<p>A la suite de la mise en commun, l'enseignant propose aux élèves de rédiger, par groupes, la suite du récit.</p> <p>Pour les aider dans cette tâche, l'enseignant passe en revue avec eux les éléments qui constituent la trame du récit et sur lesquels ils doivent s'appuyer pour échafauder leur propre texte.</p>
	<i>Elève</i>	<p>Contrairement à ce que nous avons observé dans les étapes précédentes, les élèves sont directement impliqués dans la tâche. Une fois entrés dans la phase de rédaction, les idées fusent et s'ancrent sur des éléments du texte.</p> <p>Le fait de proposer aux élèves d'autres techniques que l'écriture les a peut-être désinhibés. Les résultats auxquels ils aboutissent sont vraiment très intéressants : les fins imaginées sont très créatives, tout à fait plausibles, les dénouements sont bien construits et parfaitement articulés aux éléments constitutifs de la première partie.</p> <p>Dans une des classes, voici les dénouements proposés par les élèves en ce qui concerne le texte « Vaudou » :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Madame Decker assassine son mari par l'intermédiaire du rite Vaudou. Cette suggestion constitue la fin la plus attendue. • Monsieur Decker s'empare d'une mèche de cheveux de sa femme, le rite s'avère efficace et Madame Decker décède. Cette suggestion est un dénouement logique mais relativement insolite par rapport aux éléments fournis dans la première partie. Mais si la fin est élaborée en commun, les membres du groupe ont voulu la représenter chacun à leur façon. L'affiche est donc divisée en quatre parties ; chaque élève illustrant la fin de façon personnelle. • Monsieur Decker se fournit une mèche de cheveux dans un salon de coiffure et une personne inconnue décède. <p>Certaines affiches apparaissent paradoxalement relativement pauvres.</p>
La présentation	<i>Enseignant</i>	<p>L'enseignant affiche les productions des élèves en classe de façon à ce que tous les groupes soient en mesure de lire les textes et de voir les illustrations.</p> <p>L'enseignant demande à chaque groupe de venir exposer aux élèves des autres groupes la fin qu'ils ont imaginée.</p> <p>L'enseignant pose des questions aux élèves lors de la présentation en vue de comparer les différents exposés.</p>

	<i>Elève</i>	<p>Les élèves présentent avec plaisir et sérieux le fruit de leur travail. Ils sont fiers du résultat obtenu.</p> <p>Les élèves posent des questions à leurs pairs pour bien comprendre ce qu'ils ont voulu dire.</p>
--	--------------	---

<u>2^e phase</u>		
<u>La réalisation du cercle</u>		
La lecture individuelle (seconde phase)	<i>Enseignant</i>	<p>L'enseignant distribue la dernière partie du texte et demande aux élèves de la lire.</p> <p>Généralement, les enseignants vérifient, de façon collective, la compréhension de leurs élèves en leur posant des questions et en les faisant retourner au texte afin qu'ils y repèrent les éléments qui leur ont permis de réaliser les inférences. Que s'est-il réellement passé ? Quels éléments du texte nous l'apprend ? Un seul enseignant passe outre cette précaution.</p> <p>Par exemple, pour le texte « Loup garou », voici ce que les élèves donnent comme réponse à la question de l'enseignant : « <i>Quels sont les éléments du texte qui montrent que l'instituteur est un loup garou ?</i> » :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas ! • Les lunettes qui cachent les yeux rouges, le bonnet qui cache les oreilles, ... • La voix rauque et animale du maître.
	<i>Elève</i>	<p>L'ambiance de la classe est toute différente de la première phase de lecture individuelle ; les élèves ont manifestement envie de connaître la fin imaginée par l'auteur. Les élèves sont clairement impliqués dans la tâche qui leur est assignée.</p> <p>Les étapes précédentes ont permis à l'élève de développer des buts de lecture. L'objectif motivationnel des cercles de lecture est clairement atteint.</p>
<u>3^e phase</u>		
<u>L'évaluation du cercle</u>		
L'évaluation	<i>Enseignant</i>	<p>Tous les enseignants ont apprécié la méthodologie du cercle de lecture. La façon dont les choses se sont passées a permis de lever leurs craintes quant à la gestion de la classe. Par ailleurs, ils ont la preuve qu'il est possible d'amener les élèves à une compréhension en profondeur d'un texte en recourant à d'autres moyens que la lecture silencieuse.</p>

	Elève	<p>Les élèves font part de leur contentement par rapport à l'activité. « <i>On s'est bien amusés</i> » et « <i>C'est vraiment différent comme activité ; on n'a pas l'habitude de travailler comme cela</i> » sont les deux principaux aspects cités. Le plaisir arrive au premier plan des éléments cités.</p> <p>Les élèves reviennent sur les règles de fonctionnement en groupes : il semble que ces dernières doivent être respectées avec plus de rigueur. Spontanément, les élèves se rendent compte que ce genre d'activités ne peut fonctionner sans un minimum de respect de l'autre et de sa parole.</p>
--	-------	---

Ce qu'il faut retenir...

En synthèse de nos observations et suite aux discussions de régulation avec les enseignants, nous reprenons dans les lignes qui suivent les aspects susceptibles d'améliorer la réalisation des cercles à venir.

La préparation

LA CRÉATION ET L'UTILISATION D'UN RÉFÉRENTIEL DE DISCUSSIONS

- Il n'est pas nécessaire **d'élaborer** (lorsqu'il s'agit de la première séance de cercle de lecture) ou **de faire référence** au référentiel de discussions si, au cours de l'activité, les élèves ne doivent pas s'y rapporter pour mener à bien leurs discussions en groupes au départ de pistes libres.
- Nous pensons que l'analogie avec le cinéma constitue une solution utile, mais qu'il est peut-être intéressant d'y recourir seulement dans le cas où les élèves montreraient des signes de blocage par rapport à la question initiale : « *De quoi peut-on parler lorsqu'on a lu un texte, un livre ?* ». Quoi qu'il en soit, si l'on décide d'y faire référence, il est nécessaire d'explicitier le lien qui existe entre le cinéma et la lecture.

LA CRÉATION ET L'UTILISATION D'UN GUIDE D'INTERACTIONS EN GROUPES

- Un temps de rédaction doit impérativement être retenu pour établir avec les élèves la liste des éléments dont il faut tenir compte et respecter lorsqu'on interagit en groupe. La crainte principale des enseignants de 1^{ère} accueil réside dans la gestion de leur groupe-classe, cette étape d'élaboration d'une charte des comportements à adopter lors des travaux de groupes est donc indispensable.

LA MISE EN GROUPES

- L'hétérogénéité des groupes doit constituer une priorité que ce soit au niveau des compétences, des attitudes ou du sexe.

L'ÉMISSION DES PRÉDICTIONS ET LA VÉRIFICATION DE CES DERNIÈRES

- La consigne de départ formulée par l'enseignant pour lancer les élèves dans l'activité doit être claire et précise. Inscrire le titre du texte au tableau ainsi que la question : « A votre avis, de quoi va-t-on parler dans l'histoire ? » constitue une bonne solution pour plonger les élèves dans la tâche.
- En ce qui concerne l'organisation de cette phase de travail, il est important de recueillir les prédictions des élèves, de les filtrer (on ne retient pas tout et n'importe quoi) et de les classer au tableau de façon à ce que les élèves les aient toujours face à eux lors de la lecture.
- Lors du retour sur les hypothèses, le retour au texte est primordial. Il ne suffit pas que les élèves avancent une réponse du type : « oui, on en parle dans le texte » pour qu'une prédiction de départ soit acceptée. L'élève doit, par des passages du texte, montrer qu'il a bien compris en quoi l'hypothèse était confirmée ou infirmée.
- L'enseignant doit éviter de s'attarder trop longtemps sur cette phase préalable. Une fois que l'enseignant se rend compte que les élèves s'essouffent au niveau des propositions qu'ils donnent ou que ces propositions deviennent farfelues, il doit passer à l'étape suivante. Il ne sert à rien de passer trop de temps à cette étape ; son objectif est d'amorcer l'activité et de donner un but de lecture aux élèves.

LA LECTURE INDIVIDUELLE

- Si la lecture est morcelée, distribuer uniquement la partie du texte qui doit être lue « oblige » les élèves à respecter la consigne, à ne pas aller au-delà de ce qui a été demandé et partant, évite des désagréments tant au niveau des débats de groupes qui vont suivre qu'au niveau de l'animation de la classe.
- L'enseignant peut, en plus du retour sur les prédictions, vérifier la bonne compréhension du texte par quelques petites questions d'inférence. Il faut arriver à une juste dose : trop de

vérifications nuiraient à la profondeur des débats en petits groupes et trop peu de vérifications rendraient ces débats stériles.

LES ÉCHANGES EN SOUS-GROUPES

- Guidés dans leur tâche de discussion voire de schématisation par une consigne précise, les élèves sont à même de réaliser de façon plus ou moins autonome – l’enseignant se pose en tant que personne-ressource et passe de groupe en groupe en vue de relancer le groupe dans son activité - le travail qui leur est demandé.

LA PRÉSENTATION

- Une fois les productions des différents groupes affichées, un représentant est chargé d’en faire la présentation. Les élèves des autres groupes sont invités alors à poser des questions d’éclaircissement en vue d’approfondir leur compréhension de ce qui vient d’être présenté. Cette phase ajoute encore à la compréhension générale du récit puisqu’elle confronte les élèves à d’autres horizons de sens, celui construit par leurs pairs. Il est important que l’enseignant insiste sur le rôle actif du lecteur dans l’élaboration du sens personnel.
- Une fois que tous les groupes sont passés, l’enseignant invite les élèves à comparer les productions de chacun afin d’en relever les différences et d’évaluer la cohérence des travaux réalisés par rapport à la consigne de départ et aux éléments du récit analysé.

L’ÉVALUATION

- Elle permet à l’enseignant de tenir compte de l’avis des élèves et d’ajuster sa méthodologie pour une activité future.
- Cette phase doit être l’occasion de réfléchir sur les apprentissages réalisés et la nouvelle façon de les atteindre. Il s’agit par conséquent de faire le point sur le fonctionnement en groupes.
- C’est le moment pour chacun des intervenants de prendre du recul par rapport à l’expérience vécue, d’en tirer les points positifs et les points négatifs en vue d’améliorer

tant les stratégies mobilisées que la façon d'interagir avec les autres, conditions essentielles à l'amélioration du processus de lecture.

2.3. En résumé

Le bilan de cette phase de familiarisation des enseignants avec les deux types de dispositifs proposés est positif à plusieurs égards :

- Les dispositifs sont globalement considérés comme pertinents par les enseignants. Selon eux le degré de difficulté n'est pas jugé hors de portée des élèves de 1^{re} accueil. Dans la plupart des cas, les séquences proposées répondent bien à un besoin en termes d'activités axées sur le développement des capacités de compréhension de l'écrit. Cinq des sept enseignants participant à la recherche ont manifesté le désir d'implanter le dispositif expérimenté de manière approfondie tout au long de l'année prochaine.
- Le cadre de la recherche action a permis aux enseignants de bénéficier d'un accompagnement dans la mise en pratique au sein de leur classe de principes didactiques auxquels ils avaient parfois déjà été sensibilisés dans d'autres formations consacrées à la lecture. L'organisation au sein des écoles de mini-séances de formation durant lesquelles les enseignants ont pu s'essayer aux dispositifs (cercles de lecture ou enseignement réciproque de stratégies de compréhension) en adoptant le rôle des élèves a favorisé l'appropriation des principes théoriques sous-jacents des dispositifs didactiques proposés. Par la suite, même si l'intensité de l'accompagnement a été variable selon les écoles, les observations effectuées par les chercheurs ont permis d'opérer très rapidement des régulations et des ajustements dans la mise en place et la gestion des activités des élèves. Certains aspects relatifs à la gestion des dispositifs doivent encore faire l'objet de réajustements afin d'aider les élèves à acquérir davantage d'autonomie dans la mise en œuvre de leur processus de construction de sens. Les enseignants doivent à chaque étape des différents dispositifs, se poser davantage comme un modèle. Qu'il s'agisse d'émettre des prédictions, de relever dans le texte des éléments pertinents qui confirment ou contredisent les prédictions émises, de passer régulièrement dans les groupes pour se poser comme personne-ressource lors des étapes de discussion ou encore d'animer les

prises en commun, la tendance des enseignants est très souvent d'aider l'élève en simplifiant la tâche et de poser des questions qui mettent sur la voie , ...plutôt que de « montrer » la démarche en tentant de rendre la démarche transparente.

La gestion des étapes des dispositifs doit également évoluer de manière à veiller à ne pas gaspiller du temps à certains moments (lors de l'émission de prédictions, par exemple) et à exploiter au maximum les apports des élèves (lors de la présentation des travaux de groupes, par exemple).

- Bien que des mesures de l'effet des dispositifs sur les capacités de lecture des élèves n'aient pas été effectuées cette année, les observations ont mis en évidence des effets positifs manifestes au niveau de l'implication des élèves dans les tâches de lecture. Que ce soit au niveau des cercles, ou de l'enseignement des stratégies de compréhension, les échanges organisés lors des activités de lecture menées en classe ont eu un effet positif sur la participation et l'implication des élèves. Dans de nombreux cas, les réticences des élèves à s'engager seuls dans la lecture de textes ont été levées, et les activités de commentaires de textes ont fait place à de véritables activités de construction de sens par les élèves.

L'implantation des cercles de lecture et de la démarche d'enseignement explicite des stratégies de compréhension qui constituait l'objectif de cette première phase de la recherche peut être considérée comme bien amorcée dans la plupart des établissements scolaires participants. Si les démarches sont bien intégrées par les enseignants, ceux-ci demeurent très demandeurs d'un « recueil de séquences » qui permettent d'articuler les différentes activités de lecture selon un degré de difficulté progressive. S'il nous paraît effectivement important de réunir les outils didactiques mis au point pour chacun des établissements scolaires, il nous semble indispensable que l'élaboration du matériel didactique n'occulte pas le rôle des interactions sociales et la réflexion qui s'est amorcée sur les conditions d'efficacité du travail en petits groupe (comment composer les groupes, mettre à jour et discuter régulièrement les critères d'évaluation du travail produit, intervenir dans les groupe pour illustrer la démarche ?.....). Cette réflexion, qui dépasse le cadre de l'enseignement de la compréhension, va être poursuivie l'année prochaine afin de mieux cerner les conditions auxquelles le travail coopératif peut contribuer à remédier aux difficultés d'apprentissage en 1^{re} accueil.

3. Résultats de l'épreuve de lecture de mots et de compréhension de Khomsi (1990)

3.1. Présentation de l'épreuve de lecture

Nous avons choisi d'administrer aux élèves de 1^{re} accueil l'épreuve de lecture de Khomsi (1990) car l'objectif de ce test est de poser un regard diagnostique sur la compétence en lecture plutôt que de fournir une information en termes de normes par rapport à une population donnée. Cette épreuve permet de prendre en compte deux capacités essentielles dans la lecture qui sont souvent dissociées : l'identification de mots et la compréhension. Il s'agit d'une épreuve diagnostique, qui implique une passation individuelle, mais dont la durée est toutefois raisonnable (20 minutes par élève). L'épreuve d'identification de mots met en évidence la procédure dominante utilisée par l'élève. La tâche consiste à demander à l'élève de se prononcer sur l'adéquation entre une image et un mot. Certains mots sont corrects, d'autres comportent différents types d'erreurs, conçues de manière à mettre à jour la nature des processus mis en oeuvre. C'est bien le fonctionnement des processus d'identification de mots qui est visé, conformément à ce que préconisent les auteurs qui soulignent la complémentarité entre évaluation et traitement des difficultés.

« Une intervention efficace nécessite des procédures diagnostiques capables de déterminer, avec la plus grande précision, à quels niveaux des architectures cognitives et des processus de traitement les difficultés prennent leurs sources ». (Costermans, 1995, p. 7)

Afin de vérifier l'adéquation de cette épreuve au niveau des élèves de 1B, deux classes ont été testées en juin 2004. Les résultats montrent que cette épreuve pourrait constituer un bon indicateur du niveau de départ des élèves de 1B, lors de la seconde phase de la recherche (implantation des séquences didactiques et mesure des effets). Dans le cadre de ce rapport, seuls les résultats d'une classe sont détaillés ci-dessous. Ils témoignent du caractère hétérogène des capacités de lecture au sein de la classe.

Les 3 aspects de la lecture pris en compte par cette épreuve sont :

1. L'automatisation des processus d'identification de mots;
2. L'efficacité des processus d'identification de mots;
3. La compréhension de phrases.

Le premier aspect concerne le niveau d'automatisation des processus de lecture. Cet aspect est évalué au moyen d'une lecture de mots à voix haute chronométrée avec prise en compte des erreurs d'oralisation. La note maximale de cette partie (lecture de mots en 1 minute : LUM) s'élève à 105.

Le second aspect porte également sur la capacité à identifier des mots écrits mais vise l'efficacité du décodage et non plus la vitesse. L'épreuve ne consiste pas à oraliser des mots mais à juger du caractère correct ou non des mots selon qu'ils correspondent ou pas à un dessin. Les mots proposés aux élèves sont construits de manière à refléter la capacité des élèves à mettre en œuvre différentes stratégies de lecture : certains mots sont correctement orthographiés mais non congruents avec l'image (par exemple le mot fleur illustré par une feuille d'arbre), d'autres sont congruents avec l'image mais présentent une perturbation graphique (nouton), d'autres présentent des perturbations orthographiques peu décelables en cas de recours exclusif à l'oralisation (creillon).

Mots présentés		Caractéristique	Nombre	Exemple de mots
C	Correct	Correctement orthographiés et congruents avec l'image	20	
PS	Pseudo-synonyme	Correctement orthographiés mais non congruents avec l'image Ecart sémantique	10	fleur Dessin représente 1 feuille
PLE	Pseudo-logatome écrit	Congruents avec l'image mais perturbation graphique Ecart graphique	10	nouton
HP	Homophones	Inacceptables orthographiquement mais acceptables en cas d'oralisation. Ecart orthographique	10	creillon

Cette partie de l'épreuve est intéressante car elle éclaire certaines difficultés qui pourraient subsister chez les élèves au niveau de l'identification de mots. On peut en effet formuler les hypothèses suivantes :

- Les élèves qui ne perçoivent pas les écarts sémantiques (qui acceptent le mot « fleur » bien qu'il ne corresponde pas à l'image présentée) font un usage insuffisant du contexte qui, dans le cadre de cette épreuve, est imagé ;

- Les élèves qui ne perçoivent pas les écarts graphiques contenus dans les mots présentés (qui acceptent des mots tels que « binyclette » ; tambonr », « horloche ») prélèvent sans doute un nombre insuffisant d'indices graphophonétiques ou ont du mal à les coordonner avec l'usage du contexte ;
- Les élèves qui ne perçoivent pas les écarts orthographiques insérés dans les mots du test (qui acceptent des mots tels que « brossaden », « creillon », « casrol ») ont probablement recours de façon dominante à une stratégie de décodage. Faute de connaissances orthographiques suffisantes, ces élèves sont limités à une stratégie qui, au quotidien, se révèle inefficace dans bien des cas (mots irréguliers, verbes conjugués à la 3^e personne du pluriel, ...).

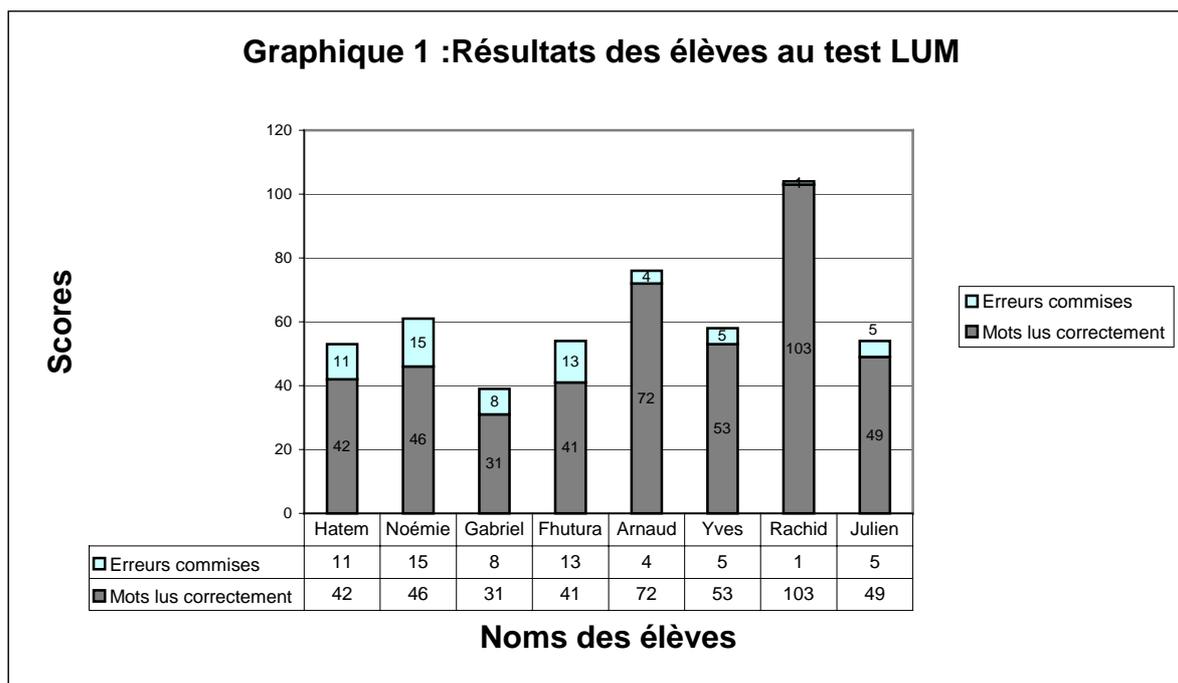
Enfin, le troisième aspect pris en compte est la **compréhension** de l'écrit. Dans cette partie de l'épreuve, les élèves sont amenés à apparier une phrase écrite à l'un des 4 dessins proposés. Deux types de phrases sont proposés : les phrases à contenu imageable (« le bol n'est pas cassé ») et les phrases dont le contenu est inférentiel (« le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé »). Ce second type de phrase présente un niveau de difficulté supérieur puisqu'il implique une prise en compte de plusieurs éléments (tirer la queue + griffer = image d'enfant en pleurs). Comme l'indique l'exemple figurant dans l'annexe 16, cet aspect de l'épreuve est également révélateur de la capacité des élèves à relier entre eux des éléments contenus dans deux phrases distinctes.

La note globale de compréhension porte sur 32 (compréhension générale, elle se décompose en 2 scores sur 16 : IG pour les phrases à contenu imageable et IF pour les phrases à contenu inférentiel).

3.2. Résultats obtenus par les élèves de Don Bosco

3.2.1. Lecture de mots en une minute

Les résultats de la première épreuve (graphique 1) font apparaître des disparités importantes entre les élèves au niveau de l'automatisation des processus d'identification de mots. Trois groupes se distinguent.



Rachid surpasse de loin ses condisciples au niveau de la vitesse de lecture. Les processus de lecture présentent un très bon niveau d'automatisation, d'autant que le nombre d'erreurs commises est faible.

Arnaud, Yves et Julien présentent un score moyennement élevé. Ils effectuent cependant plusieurs erreurs d'oralisation (5 erreurs) face à des mots tels que écho, naïf, chorale.

Hatem, Noémie, Fhutura et Gabriel accusent des difficultés manifestes. Le nombre d'erreurs commises traduit des lacunes tant au niveau des processus de conversion graphophonétiques qu'au niveau du bagage lexical. L'examen de la partie suivante permet pour certains d'éclairer l'origine de ces erreurs.

3.2.2. Identification de mots écrits

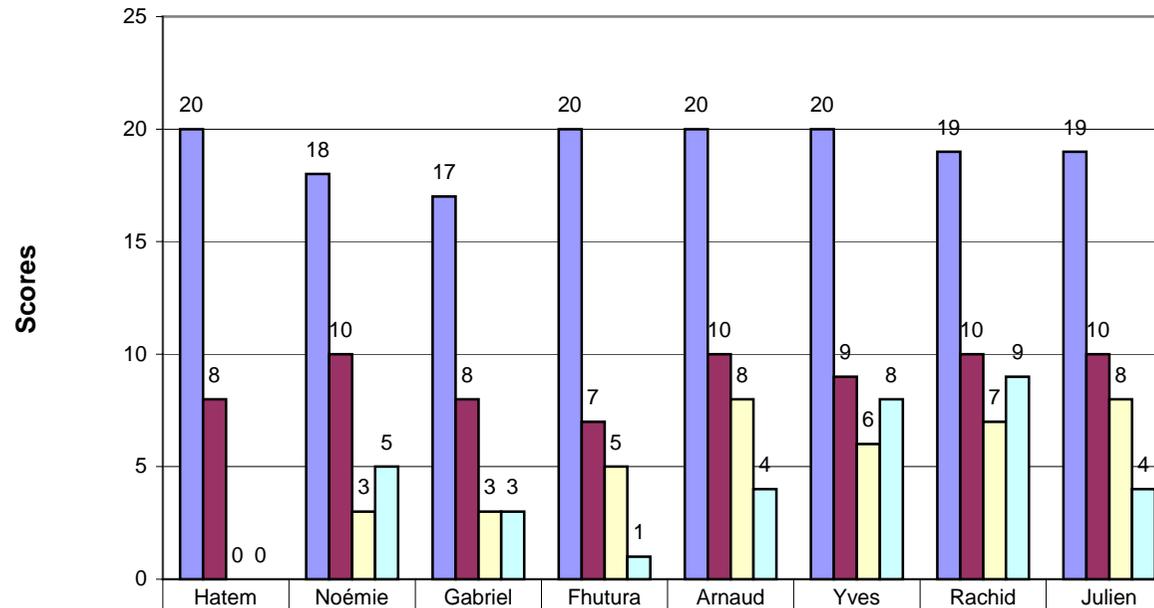
Comme l'indique le graphique 2, les élèves de cette classe se distinguent principalement dans leur capacité à déceler les écarts graphiques contenus dans les mots (dans les items PLE) et les écarts orthographiques (contenus dans les homophones).

- **Pour Rachid** ; les stratégies d'identification de mots sont globalement bien développées. Rachid se sert du contexte imagé de façon efficace (PS : 10/10), il

détecte les perturbations graphiques présentes dans les PLE (7/10) ainsi que la plupart des écarts orthographiques présents dans les homophones (9/10).

- **Arnaud et Julien** se caractérisent par des capacités d'identification de mots relativement bonnes : ils mettent bien en relation le contexte imagé et les caractéristiques du mot écrit (PS : 10/10) et se montrent capables de détecter des écarts graphiques contenus dans les mots écrits. En revanche, ils se distinguent de Rachid par des difficultés à repérer les perturbations orthographiques contenues dans les mots. Ils acceptent des mots tels que *brossaden-champignon-escalié-ban*. Leurs difficultés de lecture reposent principalement sur des lacunes au niveau de l'orthographe et sur une tendance à recourir exclusivement au déchiffrage (HP : 4/10) .
- **Yves** se caractérise également par de bonnes capacités d'identification de mots : il est capable de mettre en relation le contexte imagé et les caractéristiques du mot écrit (PS : 9/10) et, contrairement à ses deux condisciples précédents, il peut s'appuyer sur des connaissances orthographiques mieux développées pour lire (ici pour accepter ou refuser les mots proposés) (HP : 8/10). Son point faible se situe davantage au niveau de la prise d'indices visuels : le fait qu'il accepte des mots tels que « *binyclette-tampour-fagon* » peut laisser supposer qu'il ne prélève pas assez d'indices visuels, s'appuyant uniquement sur le début des mots ou sur leur allure générale.
- **Noémie, Fhutura, Hatem et Gabriel** confirment dans cet examen leurs difficultés de lecture au niveau des mots. S'ils se montrent tous les 3 capables de se référer au contexte imagé, ils présentent des lacunes qui se situent à la fois au niveau de la prise d'indices graphiques (insuffisante) et au niveau des stratégies de lecture de type orthographiques (qui permet de lire des mots irréguliers, des verbes conjugués,).

Graphique 2 : IME: identification de mots écrits (partie 1)



■ C: mots correctement orthographiés (max 20)	20	18	17	20	20	20	19	19
■ PS: pseudo-synonymes (max 10)	8	10	8	7	10	9	10	10
■ PLE :Pseudo-logatomes écrits (max 10)	0	3	3	5	8	6	7	8
■ HP: Homophones (max 10)	0	5	3	1	4	8	9	4

3.2.3. Compréhension de phrases

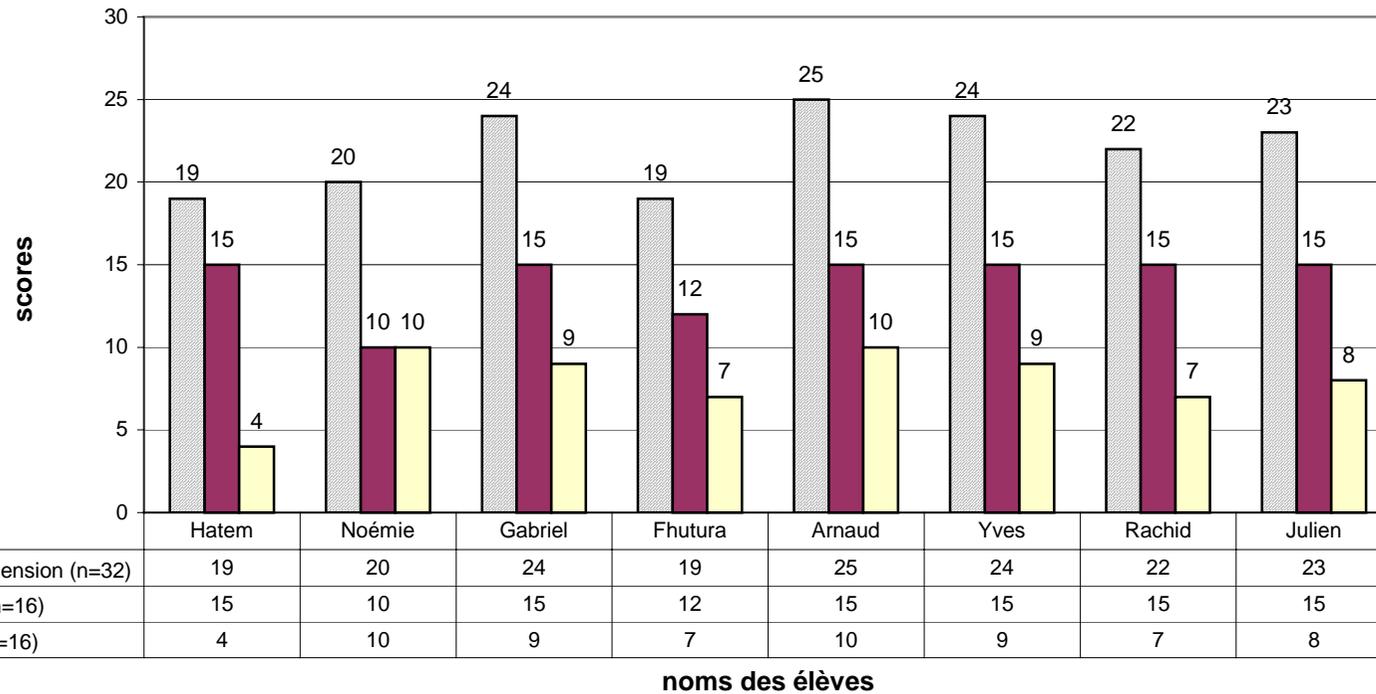
L'examen du graphique 3 montre que pour la majorité des élèves de la classe (à l'exception de Noémie), les phrases à contenu inférentiel posent davantage problème que celles dont le contenu peut être représenté par une image.

Arnaud, Yves, Julien et Gabriel présentent un score global de compréhension relativement satisfaisant. Les résultats attestent un niveau de compréhension relativement satisfaisant pour les phrases simples. Toutefois, les capacités de mises en relation des éléments contenus dans une ou plusieurs phrases (mesurées par le score IF) témoignent d'une marge de progrès possible relativement importante. Si chez Yves, Arnaud et Julien ce niveau de compréhension s'appuie en partie sur de bonnes capacités d'identification de mots, il n'en va pas de même pour Gabriel dont le profil accuse de fortes difficultés au niveau de la traduction de l'écrit vers l'oral. L'observation plus fine de son comportement lors de l'épreuve de compréhension montre qu'il effectue une lecture silencieuse efficace parce que « assez stratégique » par groupe de mots, développe des attentes de sens et compense ses lacunes (connaissance des règles de conversions graphophonétiques) par la formulation d'hypothèses. Celles-ci ne font cependant pas souvent l'objet de vérification à l'aide du contexte.

Rachid présente des difficultés qui se situent au niveau des processus de compréhension. Ses processus de décodage sont en effet, comme l'ont montré les deux épreuves précédentes, très efficaces. Les phrases à contenu inférentiel lui posent problème ainsi que le fait de devoir mettre en relation les informations contenues dans 2 phrases distinctes.

Noémie, Fhutura et Hatem présentent les scores de compréhension les plus faibles. Sur la base de leurs résultats aux épreuves précédentes, pointant l'existence de lacunes au niveau de l'automatisation des processus d'identification de mots, on peut penser que les difficultés de compréhension trouvent en partie leur source plus en amont. Toutefois, face à des énoncés simples (IG), ces 3 élèves sont capables de construire du sens et de s'appuyer sur le contexte.

Graphique 3 : Compréhension en lecture



En résumé,

Pour l'ensemble des élèves de la classe sans exception un travail sur les processus de compréhension apparaît justifié. Cependant, dans le cas de Hatem, de Noémie, de Fhutura et de Gabriel, l'enseignement de stratégies de compréhension devrait (pour donner la pleine mesure de son effet) être complété par des activités d'entraînement de la lecture au niveau des mots.

4 . Mise au point d'un instrument de la motivation envers la lecture

4.1. Introduction

Durant cette première phase de la recherche, nous avons mis au point un outil visant le recueil d'informations relatives à la motivation envers la lecture auprès des élèves de 1^{ère} accueil.

L'outil que nous présentons dans ce chapitre a été proposé à la totalité des élèves ayant participé à la recherche durant cette année scolaire, soit quelques 80 élèves.

Cette passation a un but de validation de l'instrument. Après analyse des résultats mais aussi sur la base des remarques des enseignants et de leurs élèves, certains aménagements pourront être réalisés en vue d'assurer la fiabilité de l'outil.

4.2. La présentation des quatre dimensions de l'échelle

Trois dimensions distinctes composent l'instrument de mesure de la motivation envers la lecture :

1. Les attitudes envers la lecture;
2. L'image de soi en tant que lecteur ;
3. Les buts intrinsèques assignés aux activités de lecture ;

4.2.1. Les attitudes envers la lecture

Notre échelle a été adaptée de l'échelle utilisée dans la recherche Pisa. Elle comprend neuf items pour lesquels on obtient un alpha de Cronbach¹ de .79. L'échelle de réponse comporte quatre modalités : « ce n'est pas du tout moi = 1 », « ce n'est pas vraiment moi = 2 », « c'est un peu moi = 3 », « c'est tout à fait moi = 4 ».

¹ L'alpha de Cronbach juge du caractère homogène des construits établis par la réunion de différents items. Le seuil inférieur d'acceptabilité psychométrique de cet indice est de .70.

Tableau 1 : Les neufs items adaptés de l'échelle Pisa

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. La lecture est un de mes passe-temps favoris.2. J'aime parler de mes lectures avec d'autres.3. Je suis content(e) si je reçois un livre en cadeau.4. Je lis parce que j'y suis obligé(e).5. Je trouve difficile de lire un livre en entier.6. Lire est une perte de temps.7. J'ai besoin de bouger : je ne peux rester assis à lire plus de quelques minutes.8. Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.9. Pourquoi lire alors que je peux regarder la T.V. ? |
|---|

Cette échelle permet d'évaluer l'attitude plus ou moins positive des élèves vis à vis de la lecture. L'attitude peut se définir comme une disposition personnelle possédée à différents degrés, qui conduit l'individu à réagir à des objets, des situations ou des propositions d'une façon que l'on peut qualifier de favorable ou de défavorable. Cet aspect de la motivation nous paraît important à mesurer dans la mesure où, comme le signalent Baye, Lafontaine et Vanhulle (2003), l'attitude envers la lecture est un construit, susceptible d'évoluer au fil du parcours de lecteur et des expériences scolaires. Dans l'étude Pisa, cette échelle entrait dans la composition d'un indice d'engagement plus vaste incluant les fréquences de lecture, les types d'écrits privilégiés par les élèves. Selon Lafontaine (2003), cet engagement envers la lecture constitue un pan essentiel de la littératie, indice du développement des compétences en lecture du jeune en dehors de l'univers scolaire. Ainsi, « *une jeune qui s'est engagé dans un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il voit dans ce médium un moyen puissant, voire agréable, d'enrichir ses connaissances, a assurément de plus grandes chances de se développer sur le plan personnel et social que celui pour qui l'écrit reste chose étrange et rebutante* » (Lafontaine, 2003, pp.36-37).

4.2.2. L'image de soi en tant que lecteur

Cette dimension, pour laquelle on observe un alpha de Cronbach de 0.61, inclut six items différents.

Tableau 2 : Les six items repris dans la dimension « image de soi en tant que lecteur »

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Je sais que je lirai mieux l'année prochaine.2. Parfois, mes amis me disent que je lis bien.3. Je travaille le moins possible quand on fait des activités de lecture en classe. |
|--|

4. Je n'aime pas lire quand il y a des mots difficiles.
5. Je n'aime pas les questions de vocabulaire.
6. Je suis un(e) élève qui lit bien.

Trois concepts théoriques différents sont évalués par cette série d'items. Il s'agit des compétences perçues, des buts d'évitement et du sentiment d'efficacité personnelle (self efficacy).

- Les compétences perçues ont trait à la façon dont les élèves évaluent leurs compétences dans différents domaines. Cette image de soi pourrait prédire le rendement des élèves en lecture ou en mathématiques (Eccles et al., 1998). Selon la théorie de l'estime de soi (*self worth*) de Covington (1992), l'individu désire établir et maintenir une image positive de ses compétences. L'item 2 rentre dans cette catégorie. L'auteur affirme, qu'en milieu scolaire, le poids de l'évaluation est tel que les élèves ne peuvent conserver une bonne estime de leurs compétences sans recourir à un certain nombre de stratégies telles que l'évitement de tâches difficiles et le refus d'essayer de réaliser une tâche donnée..
- La tendance à éviter les lectures difficiles est le second aspect pris en considération. Selon Baker et Wigfield (1999), le fait pour un élève d'éviter les difficultés dans la lecture serait corrélé avec une mauvaise perception de ses compétences en tant que lecteur. Les auteurs estiment que cette dimension constitue un indicateur relativement puissant du désengagement. Les items 3, 4 et 5 entrent dans cette catégorie. Ils permettent aux élèves de s'identifier dans la perception d'obstacles et de difficultés dans l'acte de lire.
- Le sentiment d'efficacité personnelle en lecture est couvert par les items 1 et 6. Cette dimension mesure dans quelle mesure le lecteur se trouve performant lorsqu'il lit. Selon Schunk et Zimmerman (1997), les élèves qui estiment être performants dans les tâches de lecture comme d'écriture montrent des tendances à se concentrer sur la tâche, à utiliser des stratégies de lecture adéquates et à rechercher l'aide nécessaire en cas de problème.

Bien qu'intéressante sur le plan théorique, cette échelle ne présente pas des qualités psychométriques suffisamment robuste (alpha de Cronbach inférieur à 0.70). Selon les enseignants, les tournures négatives de certaines affirmations (3,4 et 5) ont pu constituer une source de difficulté pour les élèves. L'échelle de perception de soi comme lecteur développée par Henk et Melnick (1995) pourrait constituer une alternative intéressante pour le cadre de notre recherche puisqu'elle comporte une mesure du sentiment qu'ont (ou pas) les élèves d'effectuer des progrès en lecture.

4.2.3. Les buts intrinsèques assignés aux activités de lecture

Cette échelle est extraite du Questionnaire de motivation pour la lecture (Baker et Wigfield, 1999). Elle est composée de cinq items. Sur le plan des résultats obtenus en 1ère année, elle indique une fiabilité très moyenne (alpha = 0.63).

Tableau 3 : Les cinq items repris dans la dimension « buts assignés aux activités de lecture »

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Je lis pour apprendre de nouvelles choses sur les sujets qui m'intéressent.2. Quand je lis, j'apprends de nouvelles choses.3. Quand je lis, j'imagine des images dans ma tête.4. J'aime lire pour apprendre de nouvelles choses.5. Si je n'ai rien à lire, je me sens un peu perdu(e). |
|---|

Les buts intrinsèques se rapportent à ce que génère la lecture en tant que telle, à savoir l'acquisition de connaissances ou les plaisirs (rêves, évasion).

La première dimension est **la curiosité**. Elle se définit comme l'envie que le lecteur manifeste à lire des choses qui se rapportent aux sujets qui l'intéressent. Cette notion est proche de celle d'intérêt définie par Krapp, Hidi et Renniger (1992). L'intérêt peut être considéré soit comme une variable individuelle, soit comme une variable textuelle. L'intérêt du lecteur s'apparente à une disposition relativement stable, généralement associée à un accroissement de connaissances et à des émotions positives. L'intérêt d'une situation de lecture est quant à lui généré par une caractéristique du texte et tend à être partagé par plusieurs individus. Si ce type d'intérêt n'a qu'un effet à court terme et une influence marginale sur les connaissances, il sert néanmoins de base à l'émergence de l'intérêt chez l'individu pour un contenu.

La seconde dimension a trait **l'implication**. Il s'agit du plaisir que peut procurer la lecture de certains types d'écrits. L'implication dans la lecture est un état psychologique caractérisé par un niveau de concentration très élevé, une perte de la notion de temps et une compréhension en profondeur du contenu. Cet investissement émotionnel est considéré à la fois comme un élément facilitateur de la compréhension (conséquence) et comme un agent de motivation envers la lecture (déterminant).

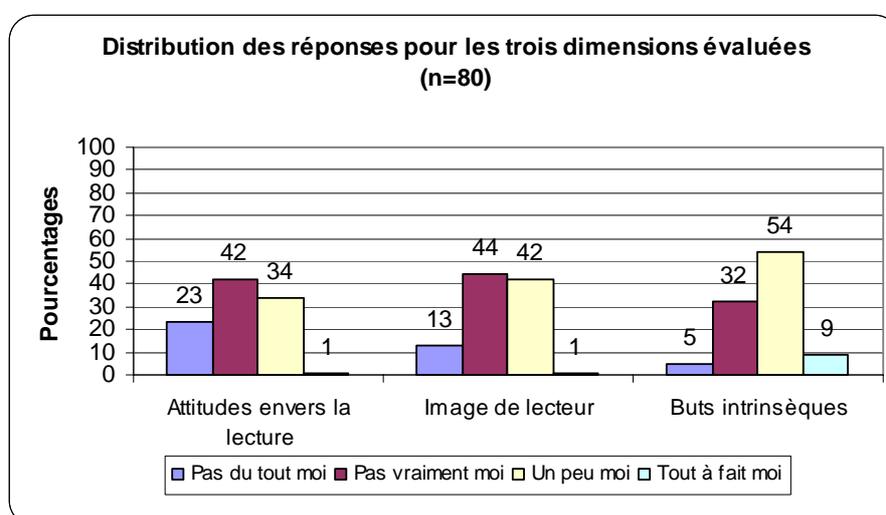
Comme pour l'échelle précédente, les résultats obtenus auprès des élèves testés ne permettent pas d'attester que ces items constituent une mesure parfaitement satisfaisante sur le plan psychométrique des buts intrinsèques. On peut également craindre que certains items soient trop désirables. Ces items étant extraits d'un instrument assez volumineux², on peut modifier la composition de cette échelle de manière à rendre la mesure plus fiable . On peut également envisager d'administrer ce questionnaire en entretien individuel , de manière à réduire les éventuels problèmes liés à la compréhension de l'échelle de réponse.

² Le questionnaire de motivation envers la lecture de Baker et Wigfield (1999) compte 54 items.

4.3. L'analyse des résultats obtenus par les élèves de 1B sur les quatre dimensions de l'échelle

4.3.1. Les résultats généraux sur les trois dimensions évaluées

Un premier graphique présente les résultats obtenus sur les trois dimensions évaluées pour la totalité de la population interviewée, soit 80 élèves. Les affirmations sont rédigées de façons « positive », par conséquent les réponses centrées sur la gauche (« pas du tout moi » et « pas vraiment moi ») traduisent des attitudes plutôt négatives et un faible investissement des aspects motivationnels évalués.



A l'exception de la dimension « buts intrinsèques », nous constatons que la majorité de l'échantillon se situe plutôt à gauche de l'échelle, reflet d'une attitude (65%) ou d'une image de soi (57%) plutôt négative. Quant aux buts intrinsèques, un peu plus de la moitié des élèves se reconnaissent « un peu » dans les affirmations relatives à l'intérêt et au plaisir procuré par la lecture.

La répartition des réponses varie-t-elle en fonction de l'établissement ? Pour chacune des trois dimensions, les réponses de chacune des classes sont ramenées à une moyenne comprise entre 1 et 4, suivant l'échelle de réponse. Comme on le constate à la lecture du

tableau 4, quelle que soit la classe envisagée, les moyennes de réponses sont proches. Ces moyennes confirment la tendance générale de élèves à développer des attitudes plutôt négatives envers la lecture, et à entretenir une image peu positive de leurs compétences de lecteur. Dans deux classes (Maria Goretti et Alleur), les élèves semblent développer des buts intrinsèques de façon modérée. La moyenne des réponses de ces deux classes pour les but intrinsèques s'élève à 3 « c'est un peu moi ». Cette valeur contraste toutefois avec la faiblesse de l'image de soi comme lecteurs des élèves. On peut d'autant plus craindre que les réponses aient été biaisées par un effet de désirabilité sociale.

Tableau 4 : Les moyennes des classes selon les établissements et par dimension

Classes Etablissements³	Attitudes envers la lecture	Image de lecteur	Buts intrinsèques
Don Bosco A (L)	2,7	2,7	2,8
Don Bosco B (L)	2,5	2,8	3,2
EP Seraing (P)	2,5	2,7	2,7
Saint Laurent Fléron (L)	2,1	2,7	2,7
Maria Goretti (L)	2,6	2,3	3
Alleur (CF)	2,4	2,5	3
Moyenne générale	2,4	2,6	2,8

Ces constats constituent un point de départ intéressant. Ces trois aspects socioaffectifs constituent en effet une variable clé pour la mesure de l'effet des deux dispositifs d'enseignement de la compréhension qui seront implantés au cours de l'année 2004-2005. L'enseignement explicite des stratégies de compréhension et les cercles de lecture devraient exercer des effets positifs sur l'un ou l'autre de ces trois aspects socioaffectifs. Ces résultats préalables permettent de penser que le niveau de base des élèves laissera de la même manière une marge de progrès suffisante.

³ CF = Enseignement de la Communauté française – L = Enseignement libre – P= Enseignement provincial

5. Planification du déroulement de l'année 2004-2005

Pour la seconde année de la recherche, deux objectifs sont poursuivis :

1. Aider les enseignants à élaborer et à mettre en place un enchaînement de séquences d'enseignement de la lecture (enseignement explicite de stratégies de compréhension et/ou cercles de lecture).
2. Mesurer l'effet produit par les deux dispositifs sur les compétences des élèves ainsi que sur leurs caractéristiques socioaffectives (motivation).

La **seconde année** vise l'implantation des dispositifs d'enseignement de la compréhension durant une année scolaire. Cette phase de travail s'accompagne 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'inscrit 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 sera évaluée à trois reprises au cours de l'année scolaire, au terme de chacune des trois périodes d'intervention. Les étapes qui structurent la seconde année de cette recherche sont résumées dans le tableau ci-après. 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.

	Classes	Phase 1 : Evaluation du Niveau de départ	Phase 2 : Intervention 1	Phase 3 : Intervention 2	Phase 4 : Intervention 3
		Fin septembre 2004	Octobre –Novembre 2004	Décembre – Février 2005	Mars - Mai 2005
CERCLES DE LECTURE					
EP Seraing	1	- EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI)	- Cercles sur 3 textes narratifs courts	- Cercles sur 2 textes narratifs de type « nouvelles ».	- Cercles de lecture sur un roman jeunesse
DOA Herstal	2	- TEST DE COMPREHENSION	- TEST DE COMPREHENSION	- Enseignement des 3 types de sens	- TEST DE COMPREHENSION
St Laurent	1	- QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION		- TEST DE COMPREHENSION	- QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION
ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE STRATEGIES COMPREHENSION					
Maria Goretti	1	- EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI)	- Stratégies de prédiction et de clarification sur 3 textes informatifs	- Stratégie de questionnement et de résumé sur 2 textes informatifs	- Enseignement réciproque sur 2 textes informatifs
Don Bosco	2	- TEST DE COMPREHENSION	- TEST DE COMPREHENSION	- TEST DE COMPREHENSION	- TEST DE COMPREHENSION
Alleur	1	- QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION			- QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION

5.1. Phase 1 : Evaluation du niveau de départ

La première phase, prévue fin septembre 2004, vise l'établissement d'un niveau initial pour ce qui concerne les capacités de lecture et pour le domaine socioaffectif. Les instruments sont identiques pour l'ensemble des classes concernées par la recherche.

- Les capacités de lecture seront évaluées au moyen de deux épreuves. Lors de cette phase initiale l'évaluation des capacités d'identification de mots et de compréhension de phrases se fera via l'épreuve de Khomsi (1990). Pour rappel, cette épreuve, qui implique une passation individuelle, permet de diagnostiquer d'éventuelles difficultés au niveau de l'automatisation de la lecture (nombre de mots lus en une minute), l'efficacité du décodage (recours plus ou moins accentué à certaines stratégies de lecture contexte / correspondances graphophonétiques) ou encore au niveau de la compréhension des éléments contenus dans des phrases écrites (construction d'une représentation imagée ou calcul de type inférentiel). Une seconde épreuve de lecture, de type *lecture silencieuse*, visera la compréhension de textes écrits, et plus spécifiquement la maîtrise des processus d'intégration - la capacité à établir des liens entre des informations contenues dans des phrases distinctes (utilisation des référents et des connecteurs). Ce test de compréhension, qui permet une passation collective, constituera le point de départ de l'étude de l'effet des interventions didactiques successives.
- Les composantes socioaffectives sont envisagées sous trois angles. Le premier aspect envisagé concerne les attitudes évaluées au moyen de l'échelle d'attitude utilisée dans l'étude Pisa 2000. Le second aspect concerne l'image de soi en tant lecteur, ou la manière dont l'élève perçoit sa capacité à mener à bien une tâche de lecture. Etant donné la fragilité de l'indice de fidélité de l'échelle testée, il est toutefois vraisemblable que l'on se tourne vers l'échelle de perception de soi comme lecteur développée par Henk et Melnick (1995) et plus spécifiquement vers les 9 items qui mesurent le sentiment qu'ont (ou pas) les élèves d'effectuer des progrès en lecture. Enfin, le troisième aspect ciblé dans la mesure de la motivation concerne les buts de lecture, ou les raisons pour lesquelles les élèves s'engagent dans des activités de lecture. La mesure dans laquelle les élèves assignent à leurs activités de lecture des buts centrés sur le plaisir et l'apprentissage est une variable difficile à appréhender car sujette à la désirabilité. Il s'agit toutefois d'une variable importante pour l'évaluation du dispositif implanté. L'échelle testée va par conséquent être modifiée.

Dans la mesure où ils ne sont testés qu'en début et en fin d'année scolaire, les aspects socioaffectifs pourraient être évalués en entretien individuels afin de limiter les risques d'incompréhension chez les élèves.

5.2. Phase 2 : Intervention 1

Pour les établissements scolaires qui se sont orientés vers l'enseignement de la compréhension au moyen de l'organisation de cercles de lecture, la première intervention devrait comporter un minimum de trois découvertes et analyses de récits très courts, sachant que lors du premier cercle de lecture, les élèves doivent s'appropriier le fonctionnement du dispositif. Le choix des récits sera calibré autant que possible selon le niveau de compétence et les intérêts des élèves. Dans la mesure où la composition des classes le permet, certaines classes pourraient travailler des récits identiques. Des observations seront réalisées par les chercheurs afin d'aider les enseignants à réguler les activités et à éclairer les résultats des élèves. Au terme de cette première période d'intervention, les élèves seront soumis à un test de compréhension de type *lecture silencieuse*, construit de manière à mettre en œuvre des processus de lecture de complexité aussi proches que possible de ceux utilisés lors de la phase 1. L'analyse qualitative de l'effet de l'intervention sera favorisée par l'introduction de questions ouvertes.

Au sein des établissements scolaires ayant choisi l'enseignement explicite de stratégies de compréhension, la première intervention comporte la lecture d'un minimum de trois textes informatifs, orientée vers la découverte, l'utilisation et la définition des stratégies qui visent la prédiction (et la vérification) des informations contenues dans un texte, ainsi que la clarification du sens des mots inconnus. Au terme de cette intervention, un test de compréhension de type lecture silencieuse sera soumis aux élèves.

5.3. Phase 3 : Intervention 2

La seconde intervention relative aux cercles de lecture devrait viser une stabilisation de la démarche accompagnée d'un accroissement de la longueur du texte. Le but est d'aider les élèves à mobiliser les processus acquis sur des matériaux écrits plus complexes. Cette intervention devrait inclure une séance d'enseignement explicite des trois types de sens (littéral, inférentiel, personnel) afin de maximiser l'efficacité des échanges centrés sur la compréhension et de standardiser au mieux le déroulement des séances dans les trois

établissements scolaires. Un test de compréhension de format et de difficulté identiques devrait mettre en évidence l'effet de cette seconde intervention auprès des élèves.

Dans sa seconde intervention, l'enseignement explicite de stratégies de compréhension devrait se tourner vers les stratégies qui permettent aux élèves de questionner eux-mêmes le sens des textes et de dégager l'idée principale des textes (passages) lus. Cette seconde intervention se clôture par une mesure de la compréhension d'un texte informatif.

5.4. Phase 4 : Intervention 3

Idéalement, la troisième intervention devrait permettre aux élèves de 1^{ère} accueil de lire, de travailler et d'échanger **en classe** leurs compréhensions respectives d'un roman destiné à la jeunesse. Il va de soi que cette étape est conditionnée par des variables telles que la proportion d'élèves primo-arrivants dans les classes l'année prochaine, l'hétérogénéité des capacités de lecture au sein de la classe, ... Quoiqu'il en soit, l'objectif de cette intervention est de consolider les démarches de construction personnelle de sens par les élèves et de maintenir le développement d'interactions sociales orientées vers l'échange de points de vue, mais également de stratégies de compréhension.

En ce qui concerne l'enseignement de stratégies de compréhension, la troisième intervention est déterminante puisqu'elle repose sur l'intégration par les élèves des quatre stratégies de base de la compréhension experte. L'enseignement réciproque, basé sur le principe de l'enseignement coopératif, vise la prise en charge par un groupe d'élève de la lecture d'un texte. Le bénéfice de cette activité repose sur le fait que les élèves observent la manière dont les condisciples construisent du sens en utilisant les stratégies de compréhension enseignées.

Dans les deux groupes de classes, cette dernière intervention devrait se clôturer par un test de compréhension et par une seconde passation du questionnaire de motivation administré aux élèves lors de la phase 1. Cette seconde passation devrait permettre de tester l'hypothèse d'un effet des dispositifs d'enseignement de la compréhension (cercles et enseignement de stratégies) sur les aspects socioaffectifs de la lecture.

5.5. Les outils issus de la recherche

L'objectif majeur de la recherche est centré sur l'analyse des conditions d'efficacité des deux dispositifs de développement de la compréhension que sont l'enseignement explicite

de stratégies et les cercles de lecture, dans le contexte spécifique de la 1^{ère} accueil. Toutefois, le travail d'élaboration des séquences a nécessité une recherche de textes adaptés au public de l'accueil de même que l'élaboration de canevas d'activités. Une synthèse de ces différents documents de travail pourraient aider les enseignants en recherche de matériel susceptible de convenir à ce public.

Références bibliographiques

- 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.
- Baye, A., Lafontaine, & A., Vanhulle, S. (2003). Lire ou ne pas lire. Etat de la question. Les cahiers du C.L.P.C.F. Bruxelles : Centre de lecture publique de la Communauté française.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-482). Hillsdale : Erlbaum.
- Brown, R. , Pressley, M., Van Meter, P. & Schuder, T. (1996). A quasi-experiemental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 18-37.
- Covington, M. (1992). *Making the grade : A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York : Cambridge University Press.
- Daneman, M. (1996). Individual differences in reading skills. In R. Barr, M.L. Kamil; P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds), *Handbook of Reading Research. Volume 2*, (pp. 512-538). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehrlich, M. F, Rémond, M. & Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in jounge skilled and less skilled comprehenders : Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing : an Interdisciplinary Journal*, 11, 29-63.
- Ehrlich, M.F., Rémond & M., Tardieu, H. (1993). Composantes cognitives et métacognitives de la lecture : le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs. In J.P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (Ed.), *Lecture-écriture : acquisition. Les actes de la Villette* (pp. 279-298). Paris : Nathan.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lécocq, L. Sprenger-charolles & D. Zagar (Eds), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 15-72). Paris : Presses Universitaires de France.
- Garner, R. (1980). Monitoring of understanding : An investigation of good and poor readers' awareness of induced miscomprehension of text. *Journal of Reading Behavior*, 12, 55-64.
- Goigoux, R., Thomazet, S. (2002) Pratiques et conception de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. *Les actes de lecture*, 1-17.
- Guthrie, J.T. & Anderson, E. (1999). Engagement in reading : Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J.T. Guthrie & D.E. Alvermann (Eds.), *Engaged Reading*. New York: Teacher College Press.

- Guthrie, J.T., Alvermann, D.E. (1999). *Engaged reading. Processes, practices, and policy implications*. New York : Teachers college press.
- Jacobs, J.E & Paris, S.G (1987). Children metacognition about reading : Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, (3-4), 255-278.
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and-less skilled comprehenders : Effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 29, 25-37.
- 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.
- Perfetti, C.A. (1989). Représentation et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds), *L'apprenti lecteur. Recherche empiriques et implications pédagogiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Recht, D. R. & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor reader's memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20.
- Rémond, M. (1999). *Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit chez l'enfant*. Thèse de Doctorat. Université PARIS V René Descartes.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J., (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (pp. 154-180) Cambridge University.
- Spiro, R. J. (1980). Constructive processes in prose comprehension and recall. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in Reading Comprehension* (pp. 245-278). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1989). L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben et C.A. Perfetti (Eds), *L'apprenti lecteur. Recherche empiriques et implications pédagogiques* (pp. 43-60). Delachaux et Niestlé : Lausanne.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-406.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Vellutino, F.R. & Scanlon, D.M. (1989). Les effets des choix pédagogiques sur la capacité à identifier des mots. In L. Rieben et C.A. Perfetti (Ed), *L'apprenti lecteur. Recherche empiriques et implications pédagogiques* (pp. 283-306). Delachaux et Niestlé : Lausanne.

- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman (Eds). London : Harvard University Press.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1* (2), 117-175.
- Spiro, R.J., Myers, A. (1984). *Individual differences and underlying cognitive processes in reading*. In P.D. Pearson (Ed.) *Handbook of Reading Research* (pp. 471-501). New York & London : Longman.
- Palmer, J., MacCleod, C. M., Hunt, E. & Davidson, J.E. (1985). Information-processing correlates of reading. *Journal of Memory and Language, 24*, 59-88.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-482). Hillsdale : Erlbaum.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1* (2), 117-175.
- Cross, D.R. & Paris, S.G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*, 131-142.
- Gates, A.I. & MacGinitie, W.H. (1965). *Gates-MacGinitie Reading Tests*. New-York : Columbia University Teachers' College press.
- Lafontaine, D. (2003). L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture : un atout pour la littératie. *Caractères, 10*, pp. 29-40.
- Sternberg, R.J., & Powel, J.S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist, 38*, 878-893.
- Hashey, J.M. et Connors, D.J. (2003). Reciprocal teaching action research. *The reading teacher, 57*, 3, 224-232.
- Terwagne, S. (1993). La lecture et l'enseignement des stratégies de compréhension. De l'enseignement explicite à l'apprentissage interactif. Service de Pédagogie expérimentale. Document roénotypé.
- Terwagne, S. (1996). Former des lecteurs accomplis. *L'école 2000*, 12-17.
- 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.
- Costermans, J. (1995). Avant propos. In J. Grégoire et B. Piérart, *Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, pp. 7-8. De Boek : Bruxelles.