

FORMATEURS D'INSTITUTEURS

Des séminaires de formation et d'échange

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

THÉMATIQUES ABORDÉES

I. L'APPRENTISSAGE INITIAL DE LA LECTURE

Thème 1 : L'APPRENTISSAGE DU LIRE-ÉCRIRE

Thème 2 : L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Thème 3 : L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Thème 4 :
L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES DE BASE ET LE ROLE DE LA
MÉTACOGNITION

II. LES CERCLES DE LECTURE

III. LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : UN PAYS À EXPLORER

IV. L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Les personnes intéressées par ce projet ont été réparties en 3 zones géographiques (Bruxelles, Liège, Mons). Si les étapes et contenus envisagés lors des journées ont été identiques dans les trois implantations, des changements méthodologiques (inversion de deux étapes, accent sur l'un ou l'autre thème...) ont eu lieu quelquefois en cours de route afin de mieux correspondre aux spécificités de chacun des trois groupes.

C'est dans la perspective d'établir, comme le titre du projet l'indique, un *dialogue entre la formation et la recherche* que le dispositif méthodologique suivant a été conçu: alternance de moments d'exposés, de moments plus interactifs, de mises en situation, de travaux de réflexion en groupe, d'écriture individuelle.

Par exemple, pour aborder le thème 3 (l'apprentissage initial du lire-écrire), l'opportunité a été donnée aux participants de vivre le dispositif de la *classe-puzzle* où l'objectif principal était d'échanger, après lecture individuelle, sa compréhension du texte lu, en regard de ses connaissances antérieures, qu'elles soient théoriques ou pratiques.

Les articles choisis pour ce dispositif devaient en outre permettre d'alimenter le bagage conceptuel et d'éclairer les pratiques d'enseignement de tous.

A l'instar de Brown et Campione lorsqu'ils parlent de « *communautés d'apprenants* », nous pourrions considérer ces rencontres comme une « *communauté d'enseignants* » : où chacun peut être considéré comme personne ressource quelles que soient son ancienneté et son expérience. L'hétérogénéité des participants est non seulement prise en compte mais est également source de richesse lors des échanges.

Des moments d'écriture individuelle ont été prévus en fin de journée : c'est ce que nous avons appelé « *carnet de formation* », à l'instar de l'outil « *portfolio* », qui permet entre autres de garder traces des réflexions, changements, idées, questions... surgissant au cours de tout apprentissage.

Cette alternance dans les modalités de fonctionnement a offert aux participants un maximum d'opportunités d'échanger autour de leurs expériences et de leurs pratiques respectives, de soulever leurs préoccupations, leurs remarques, leurs étonnements, de construire ensemble des réponses...

Par ailleurs, il semblait important de consacrer, vu l'étendue du domaine, un moment de présentation et de partage de lectures intéressantes autour de la problématique de l'apprentissage du lire-écrire. L'accent a été mis sur certains ouvrages ou outils didactiques qui sont, aux yeux des chercheurs, incontournables.

Le carnet de formation

Le premier jour, les participants ont été invités en fin de journée à écrire individuellement, leurs questions, idées, préoccupations, réponses, ... après ces premiers échanges.

Le deuxième jour, une discussion était prévue autour de la question suivante : « *Quelles premières conséquences pour la formation des normaliens ?* », avec le support d'un article de G.Debanc.

Echo

Cette étape a été vécue de manière différente dans les groupes en fonction du temps disponible en fin de journée et des préoccupations spécifiques à chaque groupe. Les échos sont très variables. Certains ont plutôt donné un avis général sur les deux journées de rencontre. D'autres ont fait part des changements, questions ou préoccupations par rapport à leur pratique professionnelle.

Nous vous livrons ci-dessous, pêle-mêle, quelques réponses, suggestions, préoccupations des participants.

Certains ont été confortés dans leurs pratiques, d'autres, plus néophytes y ont trouvé une base théorique et des références intéressantes. Par ailleurs la diversification dans les outils didactiques et les outils théoriques proposés était perçue comme importante pour eux. D'autres encore soulignent déjà les changements qu'ils vont apporter dans leur discours notamment par rapport aux conflits des méthodes. « *Avoir été confronté à mes propres stratégies de lecture m'a aidé à trouver des pistes pour dépasser les querelles de méthodes* ».

Plusieurs soulignent que, s'ils sont convaincus de l'importance de différencier l'enseignement de la lecture, cela reste difficile à vivre au quotidien.

THÉMATIQUES ABORDÉES

I. L'APPRENTISSAGE INITIAL DE LA LECTURE

Trois questions ont servi de fil conducteur :

- *Qu'est ce que lire ?*
- *Qu'est ce qu'apprendre à lire ?*
- *Qu'est-ce qu'enseigner à lire ?*

C'est autour de ces questions que trois des thèmes envisagés s'articulent

- *Thème 1 - L'apprentissage de la lecture*
- *Thème 3 - L'enseignement de la lecture*
- *Thème 4 - L'enseignement explicite des stratégies de base*

Les chercheurs ont également voulu donner une place prépondérante à l'écriture afin de sensibiliser à l'importance de donner très tôt les opportunités aux enfants de produire des textes. L'objectif était de montrer comment, à travers les tentatives d'écriture des jeunes enfants, il est possible d'évaluer leur compréhension du système alphabétique et de percevoir leurs représentations du fonctionnement de l'écrit. Ce fut l'objet du *Thème 2 - L'entrée dans l'écrit*.

L'APPRENTISSAGE INITIAL DU LIRE-ÉCRIRE

THEME 1 : L'APPRENTISSAGE DU LIRE-ÉCRIRE

Ce thème a été organisé sous la forme d'un exposé interactif autour de textes « trafiqués ». A tout moment les participants pouvaient réagir, s'exercer à la résolution de situations extrêmement interpellantes qui les replaçaient dans la situation du lecteur débutant.

En effet, en tant qu'adulte, il est parfois difficile de prendre conscience de ce qui se passe dans l'acte de lecture étant donné que nous avons automatisé les processus utilisés.

Les textes « trafiqués » sont conçus pour permettre de prendre conscience de ces automatismes. En présentant aux participants des textes lacunaires, codés, non segmentés, non ou mal ponctués, trop proches ou trop éloignés des connaissances de chacun, il s'agissait d'amener les participants à bien prendre conscience que lire, c'est résoudre un ensemble de problèmes en utilisant des indices grapho-phonologiques, morpho-syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Ils étaient également invités à prendre en compte la différence d'énergie mentale nécessaire pour construire le sens d'un texte selon que les mots sont reconnus instantanément (procédure d'adressage) ou doivent être identifiés à partir des indices évoqués plus haut.

Le fil conducteur pour ce thème est le modèle de compréhension en lecture de Giasson.

Ce choix est motivé par plusieurs raisons :

- il s'agit de la référence utilisée dans les programmes en Communauté française ;
 - c'est la référence la plus citée par les participants ;
 - le modèle permet un lien explicite avec les résultats PISA ;
 - l'auteur envisage la lecture comme une résolution de problème où existe une interaction entre toutes les habiletés mises en œuvre par le lecteur. Elle dépasse les querelles de méthodes et corrobore en cela nos postulats de départ :
- La compréhension en lecture est conçue non plus comme un sous-ensemble d'habiletés à enseigner les unes après les autres, mais comme une interaction continue entre toutes ces habiletés.
 - Apprendre à lire, c'est donc prendre en considération les différentes composantes du processus de lecture mais également réfléchir à leur intégration. Tout apprentissage qui se limite à l'une ou l'autre de ces composantes apparaît forcément lacunaire.
 - La définition actuelle de l'acte lexique conduit nécessairement à aborder d'emblée le sens et le code de manière intégrée.

Les différents schémas de Giasson ont été rassemblés dans un schéma unique dont nous nous sommes servis pour présenter les différentes variables intervenant dans l'acte de lire.

Ce schéma de Giasson peut néanmoins être enrichi. En effet, des auteurs comme Goigoux, Ouzoulias, Gilabert, Terwagne, Van Grunderbeek, Vanhulle apportent pour certains aspects du modèle, des données complémentaires dont voici la synthèse sous forme de schéma.

Echo

Cette étape était essentielle pour permettre d'installer un cadre de référence identique pour tous. Pour certains, déjà bien informés, cet exposé offrait l'intérêt d'une méthodologie transposable dans leurs classes ainsi que des outils nouveaux. Pour d'autres, il s'agissait d'une première sensibilisation à la problématique de la lecture : les mises en situation et les échanges consécutifs ont permis une appropriation active.

En fonction des réactions des participants, l'accent a été mis sur l'un ou l'autre processus de lecture, n'en négligeant par ailleurs aucun.

En conclusion, les interactions, réactions et questions pendant l'exposé ont été riches et nombreuses. De nombreux échanges ont porté sur l'interdépendance des différents facteurs constituant l'acte de lire surtout au niveau de la variable « lecteur ». Le débat sur les méthodes de lecture et le poids que chacune d'entre elles accorde à l'un ou l'autre processus a pu être alimenté dans le sens d'un dépassement des querelles de méthodes : la lecture est vue dès lors comme un processus de résolution de problème au cours duquel le lecteur utilise plusieurs stratégies et processus pour construire du sens.

Organisé sous forme d'exposé interactif, ce thème avait pour objectifs

- de présenter une démarche de production de textes pour entrer dans l'écrit au cycle 5-8 ans ;
- de sensibiliser aux connaissances métalinguistiques du lecteur débutant ;
- d'initier à une démarche d'analyse de productions d'enfants à la lumière des recherches sur le sujet.

Parler de l'entrée dans l'écrit dès l'apprentissage de la lecture paraissait indispensable étant donné le rôle prépondérant que l'écriture joue dans l'appropriation des processus de lecture : lecture et écriture sont deux composantes indissociables et ce, dès l'apprentissage initial.

Par ailleurs, la logique de l'enfant lorsqu'il entre à l'école est loin de correspondre à la logique de l'adulte : bien évidemment cette logique enfantine peut interférer avec l'enseignement mis en place. L'éclairage apporté par des auteurs comme Ferreiro sur les différences entre enfants dès leur entrée à l'école dans la conceptualisation de la langue écrite a permis de mieux comprendre l'importance de différencier au maximum l'apprentissage de la lecture. Des exercices de lecture de productions d'enfants ont ensuite été proposés aux participants.

Les supports utilisés pour cet exposé étaient de différentes natures : films vidéos, productions d'enfants, tests cliniques portant sur les connaissances métalinguistiques des apprentis-lecteurs.

Echo

Les participants ont apprécié le lien étroit établi entre lecture et écriture. Certains ont trouvé des pistes pour aborder l'écrit dès le plus jeune âge et ce, à travers une démarche tout à fait transposable dans le contexte des classes du primaire dans l'enseignement de la Communauté française. Les maîtres de formation pratique ont particulièrement été sensibles à cette démarche étant donné les problèmes qu'ils éprouvent à faire produire des phrases ou textes aux enfants dès la première année primaire. L'accent a été mis sur l'importance de fournir du matériel, des référentiels et de donner une consigne précise avant de lancer les enfants dans des productions autonomes. Une place importante a été rendue à l'activité de dictée à l'adulte, comme première étape dans l'entrée dans l'écrit. Lire les productions des enfants à la lumière de ces recherches psycholinguistiques a constitué un moment de très grand intérêt pour beaucoup, non familiers de ce travail de lecture d'écrits d'enfants sous l'angle de l'évolution de son développement.

Cette troisième thématique a été abordée en mettant en place un dispositif de *classe-puzzle*. L'objectif poursuivi, dans le cadre de ces rencontres, était double :

- permettre aux participants, d'échanger, enrichir et compléter leurs connaissances conceptuelles et pratiques ;
- permettre aux participants de vivre un dispositif pédagogique transférable tant au niveau de l'école normale que de l'école primaire.

Si plusieurs alternatives d'organisation du dispositif existent, voici celle pour laquelle nous avons opté.

1. Choix de quatre articles

Les articles ont été choisis pour leur diversité thématique, leurs apports au modèle de Giasson. En voici la liste :

- *De profils de lecteurs en difficultés aux modes d'intervention* (N. Van Grunderbeeck)
- *Les sept malentendus capitaux* (R. Goigoux)
- *Apprendre à lire : de la théorie à la pratique* (R. Goigoux)
- *Contre l'évidence du simple ... l'entrée dans une autre culture* (J. Bernardin).

2. Temps de lecture individuelle (+- 45 minutes)

Les articles ont été répartis parmi les participants. Dans les groupes plus restreints, seuls deux articles ont été traités. Le but de cette lecture est de relever la structure et les idées clés de l'article ainsi que les éléments qui interpellent les formateurs d'enseignants au niveau de leur pratique professionnelle.

3. Discussion en groupes intra-articles (+- 20 minutes)

Les participants ayant lu le même article se rassemblent et discutent des éléments relevés.

4. Discussion en groupes inter-articles (+- 40 minutes)

De nouveaux groupes sont composés. Ils sont constitués chacun de participants ayant lu des articles différents. Dans un premier temps, chacun présente le résumé de son article et les réactions qu'il a suscitées dans le groupe thématique (+- 20 minutes). A partir de la présentation de chaque membre, le groupe se concerta pendant 20 minutes pour élaborer une affiche qui traduit leurs représentations sur les trois questions de départ :

- Qu'est-ce que lire ?
- Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?
- Qu'est-ce qu'enseigner à lire ?

5. Présentation des productions réalisées lors de l'étape 4.

6. Réflexion collective sur le dispositif

- Qu'est-ce qui s'est passé dans chaque groupe ?
- Comment avez-vous vécu cette tâche ?
- Qu'est-ce que cela vous a apporté ?

Echo

Les participants sont unanimes quant à l'atteinte des deux objectifs poursuivis par ce dispositif.

1. Échanges autour des articles et enrichissement des connaissances

Les participants ont trouvé intéressant de prévoir un temps de lecture individuelle dans le cadre d'une rencontre de ce genre :

- « Lire des articles nous remet devant nos propres stratégies de lecteur... » ;
- « J'ai dû lire de manière intégrale alors que je suis habituée à faire plutôt des lectures sélectives... ».

Par ailleurs, ils ont mentionné l'enjeu de discuter ensemble sur une thématique mais également de pouvoir confronter leurs pratiques professionnelles par ce biais :

- « Je ne me rendais plus vraiment compte de la réflexion intense que l'on pouvait avoir par rapport à un texte » ;
- « Certains concepts théoriques sont difficiles à comprendre pour un néophyte et pouvoir en discuter ensemble est rassurant... »

La confrontation des différents articles (étape 4) autour d'une même consigne « Qu'est-ce qu'enseigner à lire ? », a permis de développer une approche plurielle et critique, tout en y intégrant des éléments de réflexion propres à leur expérience et leur expertise :

- « C'est un bon dispositif pour changer les représentations des enseignants car ce n'est pas le formateur, l'enseignant qui le dit, c'est moins linéaire, il y a confrontation de points de vue... »
- « Donner une consigne claire est important pour guider les échanges » ;
- « C'est plus porteur qu'un enseignement magistral » ;
- « Heureusement qu'il y a eu le cadrage théorique préalable... »

2. Appropriation d'un dispositif pédagogique

Plusieurs participants ont souligné explicitement l'intérêt de mettre en place ce dispositif avec leurs étudiants, notamment dans le cadre de la préparation d'un travail de fin d'études.

En outre, ce dispositif permet de gérer l'hétérogénéité des compétences des apprenants en compréhension en lecture. Par les conflits socio-cognitifs engendrés par le travail en groupe et par le choix d'articles pertinents, les étudiants-élèves peuvent développer une compétence critique tout en mobilisant les compétences acquises en cours de formation ou sur le terrain (stages).

Les contenus d'articles très complémentaires ont été appréciés par les participants. Ils permettaient de complexifier et d'affiner les propos des exposés de base qui avaient été présentés antérieurement. Les professeurs les plus expérimentés ont découvert des approches complémentaires à Giasson et des auteurs qu'ils ne connaissaient pas encore.

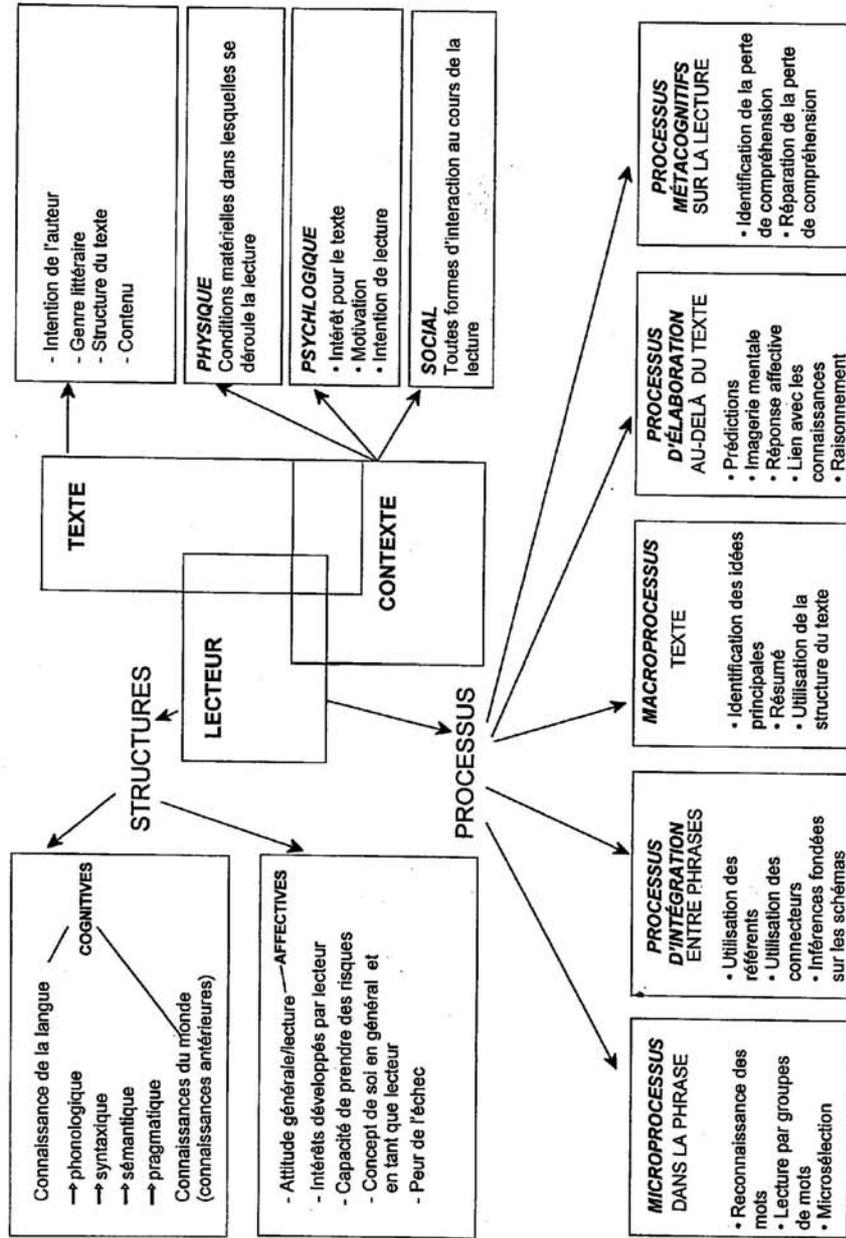
A partir des productions des enseignants sur l'axe « *Qu'est-ce qu'enseigner à lire ?* » (cf. thème 3), un complément d'information a été donné sur base d'exemples, d'illustrations concrètes. Cette partie a donc été un peu différente dans chacun des groupes.

Rappelons qu'il s'agissait de présenter une première approche des stratégies de lecture portant sur l'apprentissage initial. Il est en effet essentiel de montrer l'importance, dès l'apprentissage initial, de rendre les processus de la lecture transparents aux yeux des enfants et de les guider vers une réflexion sur la langue écrite en leur proposant des outils matériels et conceptuels soutenant cette activité métacognitive. Le prolongement de ce thème a été envisagé lors des journées suivantes.

Echo

Ce thème a été apprécié mais le temps qu'on lui a consacré a été cependant jugé par la plupart des participants trop bref par rapport à leurs attentes. Il est vrai qu'il s'agissait du dernier thème envisagé dans ces deux journées et qu'il a « souffert » de la richesse et de la longueur des échanges relatifs aux thèmes précédents.

Remarque : rappelons cependant qu'il était prévu d'aborder ce dernier thème lors des rencontres ultérieures.



Synthèse de différents schémas tirés de J. Giasson, *La compréhension en lecture*, De Boeck, 1992.

Dialogue formation recherche mai 2003 - page 6
T. Escoyez, MC Nyssen

LA LECTURE, UN DIALOGUE ENTRE UN LECTEUR ET UN TEXTE DANS UN CONTEXTE PARTICULIER

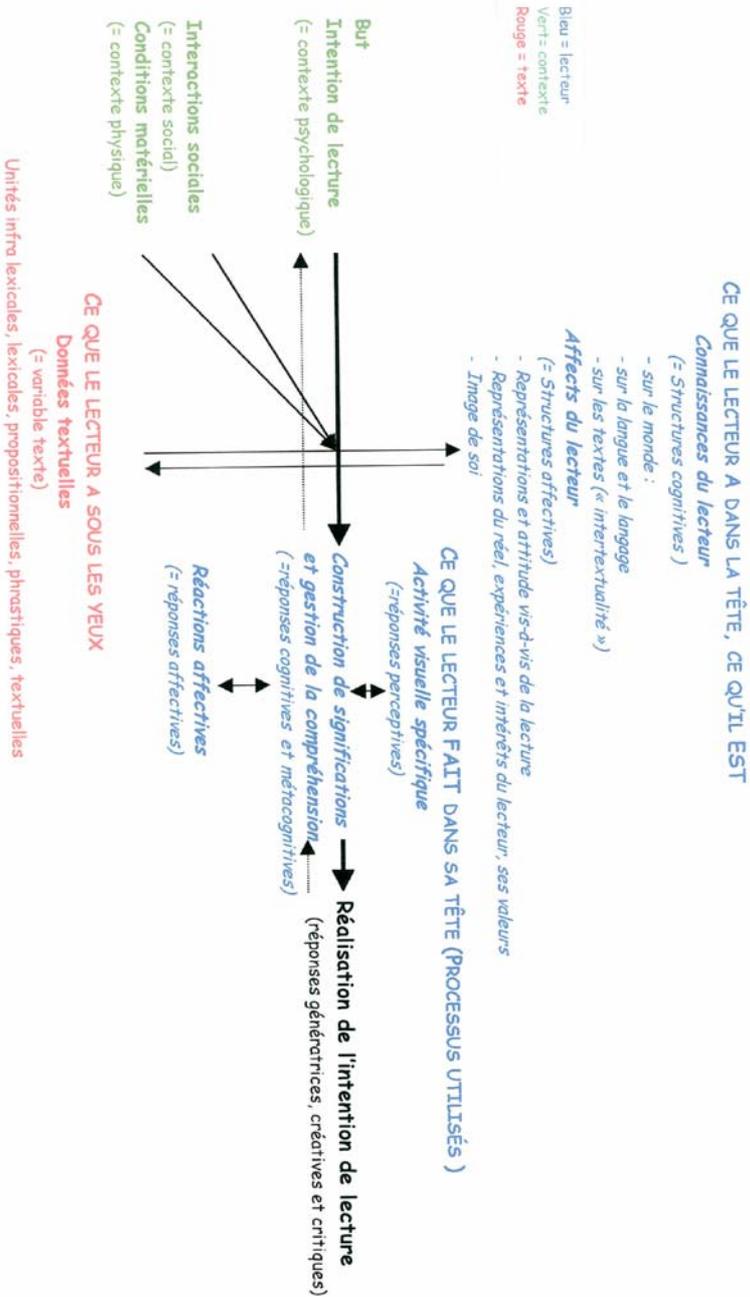


Schéma : Tessa Escovez, SPÉ, ULG, mai 2003. D'après Giasson, Gilbert, Goloux, Ouzoulias, Terwagne, Van Grunberbeek, Vanhulle.

Dialogue formation recherche mai 2003 - page 7
T. Escovez, MC Nyssen

THÉMATIQUES ABORDÉES

II. LES CERCLES DE LECTURE

Il semblait important en guise d'introduction de rappeler en quoi le dispositif des cercles de lecture peut répondre aux grands constats tirés de la recherche PISA et des autres évaluations évoquées précédemment (IEA-Literacy en 1991 et les évaluations externes interréseaux en Communauté française). Ce dispositif vise à agir non seulement au niveau du développement des compétences de lecture mais aussi des attitudes vis-à-vis de la lecture.

D'entrée de jeu, un cercle de lecture a été proposé aux participants à propos d'une nouvelle d'Andrée Chedid « *Mort au ralenti* »

Cette mise en situation poursuivait les objectifs suivants : il s'agissait d'impliquer les participants **en tant que lecteurs** (et non en tant que formateurs ou instituteurs) pour qu'ils vivent le dispositif "de l'intérieur" afin

- d'en percevoir les objectifs et les "effets";
- de percevoir la place accordée au sens personnel;
- de prendre la mesure de l'interprétation **plurielle** d'une même oeuvre, de l'existence de "blancs" laissés par l'auteur (autant de perches tendues à l'imagination du lecteur), de l'enrichissement apporté par la discussion avec les pairs, ... ;
- de s'approprier plus facilement le dispositif.

Les différentes phases propres au cercle de lecture d'un texte de fiction ont été respectées :

- Construction d'un référentiel de discussion
- Établissement (ou rappel) de règles de discussion
- Lecture individuelle de la nouvelle
- Discussion en petits groupes
- Production d'une affiche traduisant le fruit de la discussion
- Mise en commun

Un **échange** entre participants a suivi la mise en situation : ce fut l'occasion pour certains de faire part de leur expérience de la mise en place des cercles avec leurs étudiants, pour d'autres de demander des précisions, pour d'autres encore de partager leur enthousiasme par rapport au dispositif.

Afin de conceptualiser la démarche, il a été proposé aux participants de visionner ensemble la cassette **vidéo** sur les cercles de lecture à propos d'un livre ou d'un texte de fiction, en l'agrémentant de commentaires pour chaque étape décrite dans la vidéo. Il s'agissait ainsi de fournir un **outil d'exploitation** du dispositif des cercles

avec leurs étudiants de l'école normale. La vidéo, construite lors d'une recherche-action, illustre la mise en place des cercles de lecture dans deux classes de l'école primaire : des élèves de 3e primaire discutent à propos du livre « Les minuscules » de Roald Dalh et des élèves de 4e, 5e et 6e primaire vivent un cercle de lecture à propos de « L'enfant du Dimanche » de Gudrun Mebs. Il s'agit, avec les étudiants futurs instituteurs, d'être particulièrement attentifs à la façon dont l'enseignant gère les différentes étapes du dispositif et aux stratégies qu'il utilise pour faire progresser ses élèves dans leur compréhension et leur interprétation de l'oeuvre.

On peut y voir

- Les moments de préparation
 - Choix du livre*
 - Construction d'un référentiel de discussion et d'un référentiel de règles d'interaction*
- Les moments de réalisation
 - Lecture du livre*
 - Ecriture des semences*
 - Discussion en petits groupes*
 - Synthèse des échanges et évaluation du fonctionnement des groupes*
- Les mises en commun
 - Mise en exergue de différents aspects du récit (motivations des personnages, valeurs qu'ils symbolisent...)*
- Les schématisations
 - Prolongation de la réflexion sur un thème précis*
 - Apprentissage de techniques de conceptualisation*

Les participants ont reçu un exemplaire de la cassette vidéo ainsi qu'un guide pour les accompagner dans la formation de leurs étudiants aux cercles de lecture.

Ce guide reprend le texte intégral du document vidéo (sur papier blanc). Des feuillets d'informations complémentaires ont été intégrés à l'issue de chaque étape du dispositif. Ces informations sont de trois types, se distinguant, dans le guide, par des couleurs différentes ;

- Des commentaires sur certains aspects de la démarche, sur le rôle de l'enseignant
- Quelques fondements théoriques à la base du dispositif
- Des exemples et des outils supplémentaires

En sus à ces cercles de lecture mis en place pour mieux comprendre des textes de fiction, les participants ont reçu une information sur une série de dispositifs structurants destinés à accompagner les élèves dans la lecture de textes d'idées ou d'opinion.

- Les semences de réflexion
- Le guide de lecture critique
- Le tableau d'argumentation
- Le guide d'anticipation

Pour en savoir plus, le lecteur se reportera à l'ouvrage de Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001), Chapitre 3.2, pp.135-170.

Echo

Le fait d'avoir fait vivre un cercle de lecture aux participants leur a permis d'entrer au cœur même du dispositif : tous sont unanimes pour souligner les avantages de cet outil didactique non seulement pour améliorer les compétences en lecture mais également, et peut-être avant tout, pour réconcilier certains jeunes avec la lecture. A plusieurs reprises, les participants ont fait part du problème de motivation à l'égard de la lecture qu'ils rencontrent quotidiennement chez leurs étudiants. Pouvoir confronter sa lecture à celle des autres est très rassurant pour certains lecteurs mais aussi très enrichissant tant au niveau du développement de stratégies de lecture qu'au niveau de la compréhension même du texte, qu'il s'agisse du sens littéral ou du sens inférentiel attribué au document lu.

Dans la discussion, le choix du livre apparaît comme un élément primordial pour assurer que le dispositif porte ses fruits : un texte adapté aux enfants, aux normaliens, un texte qui ouvre des portes de discussions...

Par ailleurs, certains participants qui ont déjà eu l'occasion de mettre en place des cercles de lecture avec leurs étudiants soulignent l'importance du rôle du maître par exemple dans la gestion des difficultés de lecture de certains élèves. En effet, la discussion après lecture peut permettre de mettre le doigt sur certaines incompréhensions ; le retour au texte ou la confrontation avec d'autres élèves peut lever ces incompréhensions, tout cela dans l'esprit d'échanges constructifs.

Les participants qui ne connaissaient pas encore le dispositif se sont montrés enthousiastes bien qu'inquiets sur le temps disponible pour mettre en œuvre un cercle « à côté de tous les apprentissages fondamentaux qu'il est nécessaire de faire », « l'enseignant ne peut tout faire... »... Tous sont cependant d'accord sur l'importance d'accorder EN CLASSE, du temps pour lire. On y a en effet beaucoup insisté : si la lecture, notamment d'œuvres de fiction, est une activité aussi formative que nous le croyons, il s'agit de lui donner une véritable place à l'école, au sein de l'horaire scolaire. En effet, si on la réserve à la maison pour pouvoir consacrer les heures de classe à des apprentissages plus formels, cela risque de donner l'impression aux enfants que les apprentissages formels sont importants et la lecture pas ou en tout cas, moins.

Pour en savoir plus ...

LES CERCLES DE LECTURE

INTRODUCTION

Le choix des thématiques abordées s'ancre sur diverses préoccupations, évoquées à plusieurs reprises au cours de cette collaboration, tant avec les formateurs de régents qu'avec les formateurs d'instituteurs. Ces préoccupations sont d'ailleurs à la source de ce projet; elles se situent à trois niveaux :

- Les **compétences** en lecture des élèves

" Les constats posés par l'enquête PISA ne sont, hélas, pas nouveaux et n'ont pas véritablement surpris les observateurs attentifs du terrain éducatif en Communauté française de Belgique. En 1991, l'enquête IEA Reading Literacy (Lafontaine, 1996) avait déjà tiré la sonnette d'alarme. Le niveau de compréhension en lecture des élèves de 14 ans était faible comparativement au niveau dans d'autres pays occidentaux, alors que le niveau des élèves de 9 ans était quant à lui plutôt satisfaisant. Entre 1994 et 2001, les évaluations externes interréseaux (dont les résultats sont accessibles sur le site informatique de l'Agers) ont régulièrement mis en évidence les difficultés en lecture rencontrées par certains groupes d'élèves et la difficulté, plus générale celle-là, de nos élèves à dépasser une compréhension superficielle des textes et documents (Lafontaine, 1997 ; Lafontaine et Schillings, 1999)."

Remarque :

Les citations alimentant ce commentaire sont extraites de deux articles publiés à propos de l'enquête PISA :

L'enquête PISA 2000 : performances en lecture et engagement chez les jeunes de 15 ans (D. Lafontaine)

Bien avant PISA, enquêtes internationales et évaluations externes en Communauté française : approches différentes, constats convergents (D. Lafontaine)

- Les **attitudes** des élèves vis-à-vis de la lecture

Parallèlement et sans doute étroitement liée à ces problèmes constatés au niveau de la compréhension, les enquêtes dénoncent également une désaffection d'un grand nombre de jeunes vis-à-vis de la lecture.

- Ce que d'aucuns n'hésitent pas à qualifier d'"**impasse pédagogique**"

"De longue date, le constat a été posé (Lafontaine, 1996), et PISA n'apportera pas d'élément neuf sur ce point. La plupart des classes de la Communauté française de Belgique restent enfermées dans une impasse pédagogique parce que l'on a tendance à considérer que l'apprentissage de la lecture concerne quasi exclusivement les deux premières années du primaire.

(...) Ce dont nos jeunes élèves pâtissent, c'est d'un manque d'activités qui permettraient d'une part de consolider leurs acquis de base (en améliorant par exemple leur vitesse de lecture), d'autre part de leur apprendre à approfondir leur compréhension, à interpréter textes et

documents, à réfléchir sur les écrits et à y réagir. Dans certains pays, notamment les pays anglo-saxons (Australie, Canada, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni) ou nordiques (Finlande, Suède, Norvège), la lecture de textes littéraires (littérature de jeunesse), l'apprentissage de leur interprétation et de la réflexion critique à leur propos, l'engagement des jeunes dans la lecture sont au centre des préoccupations et figurent en bonne place des programmes dès l'enseignement primaire (PIRLS Encyclopedia 2001)."

UN DISPOSITIF DIDACTIQUE : LES CERCLES DE LECTURE

Objectif : faire de nos élèves des lecteurs compétents, actifs, engagés et critiques

Une double perspective

- Le versant "cognitif" : à travers des écrits soigneusement choisis, donner l'occasion et l'envie de faire progresser ses capacités de compréhension et d'interprétation
- Le versant socio-affectif : donner ou rendre le goût pour la lecture

Le Service de Pédagogie expérimentale avait déjà été sensibilisé par les résultats de l'enquête IEA-Literacy précitée (1991) et y a réagi en mettant en place des projets de recherche-action menés en étroite collaboration avec des instituteurs. En un premier temps, le travail a porté sur l'enseignement explicite de stratégies de lecture (1994-1996). Dans le cadre de la recherche-action menée dans un second temps (1996-1999) et qui a abouti à la mise au point des *Cercles de lecture*, l'objectif était de proposer un dispositif qui agisse aux deux niveaux : qui permette non seulement d'améliorer les compétences des élèves (versant **cognitif**), mais aussi qui fasse d'eux des lecteurs engagés, actifs, motivés (versant **socio-affectif**).

" Le défi à relever est donc de taille, mais il est rassurant de constater qu'il existe des dispositifs didactiques¹ qui permettent de développer les compétences des jeunes lecteurs tout en bâtissant avec eux leur motivation à lire. Il n'est jamais trop tard pour gagner à la lecture des élèves qui, suite à un parcours d'échec, sont brouillés avec elle, ou d'autres, qui faute d'occasions de rencontres positives avec des livres, ne se sont pas encore lancés dans l'aventure de la lecture. Certains pays, comme la Finlande ou le Canada, l'ont compris depuis longtemps... Chez nous, il est urgent que les enseignants, et en particulier ceux qui sont amenés à travailler avec des élèves en difficulté de lecture, puissent enfin se former dans ce domaine, afin que ce genre de pratiques à l'efficacité éprouvée sorte enfin de sa confidentialité"

¹ S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, 2001 ; voir aussi le numéro spécial de la revue *Caractères* consacré à la lecture chez les adolescents (2002) et les *Pistes didactiques* qui suivent chaque opération d'évaluation externe.

Une 3^e dimension

Ouvrir le monde de la lecture et de la littérature jeunesse à TOUS les enfants.

(...) L'absence ou la rareté de dispositifs d'apprentissage de démarches de lecture efficaces à l'école font en sorte que l'école ne joue pas son rôle « égalisateur » ou « compensatoire » en la matière. Certains enfants, soutenus par leur milieu familial, acquerront ces démarches ; d'autres, ne bénéficiant pas d'un tel soutien, n'auront pas cette chance.

THÉMATIQUES ABORDÉES

III. LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : UN PAYS À EXPLORER

La littérature de jeunesse : un pays à explorer ... Un pays vaste dont on a choisi dans cette journée de rencontre d'explorer particulièrement une *région* : le **livre narratif** au travers de **l'album** même s'il eut été très intéressant d'explorer d'autres régions comme les livres de poésies, les livres d'art, les documentaires, les imagiers...

Pourquoi l'album ? Ce genre est tout d'abord très intéressant à tous les niveaux scolaires. On parle également de plus en plus de faire entrer la littérature à l'école de plus en plus tôt : des listes de « bons livres » sont en train de se constituer. Or il faut savoir que plus les livres auront des qualités littéraires, plus les dispositifs pédagogiques devront être adaptés. Pour continuer la métaphore du pays à explorer, on peut comparer l'entrée de la littérature à l'école comme le projet de gravir le Mont Blanc : on ne fait pas l'ascension du Mont Blanc en une seule fois, sans outils particuliers.

La littérature s'explore progressivement, pas à pas. Il s'agit de se poser la question de savoir où en est l'enfant : dans la plaine ? au début de la montagne ... ? Qu'a-t-il au pied ? des baskets ou des chaussures de marche ? **On ne peut proposer aux enfants des ascensions en montagne sans leur donner les outils nécessaires.**

Il est donc important de réfléchir à la manière d'envisager une progression dans les dispositifs didactiques qui vont être mis en place pour permettre aux lecteurs de rencontrer le texte, de l'explorer... sans pour autant tomber dans l'exploitation. La question posée en filigrane dans l'introduction à cette journée est donc de savoir **comment faire pour introduire la littérature à l'école sans l'asservir, sans l'exploiter ?**

En guise d'introduction à la journée portant sur la littérature de jeunesse, un retour sur les constats de l'enquête PISA 2000 : on s'y intéresse notamment au degré d'engagement des jeunes dans la lecture pour le plaisir et aux profils de lecteurs qui ont été dégagés sur base des réponses des élèves au temps investi dans la lecture d'une diversité d'écrits. Ces profils ont ensuite été mis en relation avec leur performance en lecture.

Trois paramètres doivent être pris en compte lorsque l'on parle de littérature de jeunesse à l'école :

1. Le **lecteur** : Qui est-il ? Quels sont ses intérêts ?

Giasson, dans son livre « Les textes littéraires à l'école » a montré qu'il existait une évolution des champs d'intérêts des élèves en fonction de leur maturité psychologique. Par exemple, il semblerait qu'à 8-9 ans, les enfants apprécient des histoires réalistes leur permettant de s'identifier au personnage principal alors qu'entre 9 et 12 ans, ils sont attirés par des aventures et faits extraordinaires. Par ailleurs, S. Vanhulle dans une recherche-action portant sur les pratiques interactives de lecture, reprend un tableau d'ALI présentant les niveaux de compréhension possibles des lecteurs face à un texte : beaucoup de jeunes adultes semblent ne pas dépasser les trois premiers niveaux que sont la compréhension littérale, l'empathie et l'analogie. Le niveau 4 qui demande de faire une interprétation est déjà moins accessible. Les deux derniers niveaux sont très peu utilisés par les lecteurs mais également très peu travaillés à l'école dans les dispositifs mis en place autour du livre.

2. Le **livre** : Quel livre ? Quelles difficultés ?

S'il est important de prendre en considération les intérêts des lecteurs, il est tout aussi essentiel d'avoir une réflexion sur le texte à proposer. Quelles sont les difficultés du texte que je présente ? Quel(s) dispositif(s) vais-je proposer pour lever ces difficultés ? Tauveron, dans son livre « Lire la littérature à l'école de la GS au CM » propose une hiérarchisation de la littérature et introduit l'idée d'une littérature lisse (ou plane) et d'une littérature réticente (ou en relief).

La littérature lisse sert, selon l'auteur, de terrain d'entraînement, de lieu de plaisance pour entraîner la lecture, accélérer la reconnaissance de mots, habituer à la langue écrite ou encore lire sans effort cognitif. La situation privilégiée pour cette littérature est la lecture autonome.

Par contre l'auteur décrit **la littérature en relief** comme un terrain d'exploration, un lieu de découvertes pour construire le goût et le jeu de lire, pour doter les enfants de moyens de passer outre la résistance des textes, pour prendre un plaisir cognitif et construire des conduites de lecture réutilisables. La situation privilégiée pour cette littérature est une situation de lecture interactive guidée.

Afin d'appréhender concrètement les difficultés liées aux livres que l'on présente aux enfants, il a été proposé aux participants d'analyser plusieurs livres de littérature de jeunesse selon un tableau reprenant les principales différences entre un texte réticent ou en relief et un texte lisse ou plane.

Tauveron insiste sur l'importance de donner des textes réticents dès le plus jeune âge, en réfléchissant, en tant qu'enseignant, à **la médiation à mettre en place entre le texte et le lecteur** pour permettre l'exploration.

3. La **situation didactique** : Quel dispositif ? Pour quel livre ? Pour quel lecteur ?

La base de réflexion de cet axe est un article de P. Sève, *Prévoir l'endurance des élèves*, dans lequel l'auteur définit ce que représentent, à ses yeux, les trois apprentissages fondamentaux en lecture à savoir :

- Entrer dans le monde des livres, découvrir le fonctionnement de ce monde ;
- Découvrir le goût de lire ;
- Se doter des moyens de passer outre la résistance des textes.

Si les deux premiers apprentissages, souligne l'auteur, peuvent se réaliser en dehors de l'école, le troisième apprentissage relève quant à lui fondamentalement de l'école. P. Sève présente ensuite un dispositif didactique autour d'un livre précis pour répondre à ces trois apprentissages fondamentaux. D'autres dispositifs sont présentés par les chercheurs et c'est l'occasion pour les participants d'échanger sur ce qu'ils ont déjà eu l'occasion de mettre en place.

En conclusion, pour choisir un livre il faut être attentif non seulement au lecteur destinataire mais également aux spécificités du livre et à la situation didactique qui en découle.

Echo

Si la littérature de jeunesse n'est pas un thème nouveau pour certains participants, d'autres ont découvert grâce à cette journée toutes les richesses didactiques que contiennent les albums pour enfants. L'échange entre les participants à partir des goûts de chacun s'est d'ailleurs avéré très intéressant. Tous sont d'accord pour reconnaître les vertus pédagogiques de l'album non seulement au niveau de l'enseignement primaire mais également au niveau de l'école normale. L'album apparaît à leurs yeux comme un moyen possible pour essayer de redonner le goût de la lecture à ceux qui l'ont perdu ou qui, tout simplement ne l'ont pas. Tous sont également d'accord pour souligner l'importance de faire entrer une littérature de qualité dès le début du primaire : « *Trop souvent, on considère que l'enseignement primaire s'occupe de l'apprentissage de la lecture et que c'est à l'enseignement secondaire de faire apprécier les livres. Or bien souvent, il est trop tard !* »

La notion de textes lisses et textes réticents a permis à chacun de définir des critères de qualité d'un livre et surtout de réfléchir au dispositif didactique le plus approprié pour lever des difficultés spécifiques. L'accent a été mis également sur l'importance d'organiser un accompagnement, une médiation autour de certains livres (les livres du prix Versele notamment). Le dispositif des cercles de lecture, présenté lors de la journée précédente, est cité par les participants comme un outil didactique efficace pour aborder des livres réticents avec les jeunes. Certains soulignent cependant l'importance d'accepter toutes les lectures, surtout de la part des lecteurs peu assidus, sinon l'on risque de déprécier le lecteur lui-même. Il est tout aussi important de travailler l'axe « quantité », en proposant beaucoup de lecture « facile » aux enfants, et l'axe « qualité » en leur proposant des livres plus « difficiles » pour lesquels il est pertinent d'accompagner l'enfant.

La lecture est un jeu dans lequel nous sommes invités à entrer... Certains livres proposent d'emblée ce jeu, d'autres non. A nous de choisir le bon livre pour le bon usage. Les participants ont à ce propos trouvé intéressant de constituer une bibliographie de livres de jeunesse de qualité.

Pour en savoir plus ...

LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : UN PAYS À EXPLORER INTRODUCTION

LES CONSTATS PISA²

« Le niveau de littératie des jeunes de 15 ans, ne se juge pas seulement à leurs performances cognitives. La notion de « littératie » s'étend à des aspects non cognitifs et notamment à tout ce qui concerne le degré de familiarité et d'engagement par rapport à la chose écrite .»

L'enquête PISA s'est penchée sur trois ensembles de questions pour essayer d'appréhender le degré et le type d'engagement des jeunes dans la lecture.

- Le temps consacré à la lecture pour le plaisir ;
- La diversité des lectures (journaux, magazines, livres de fiction, de documentation, bandes dessinées courrier électronique, page web) ;
- Intérêt et attitudes envers la lecture (échelle d'attitudes envers la lecture).

Le temps consacré à la lecture pour le plaisir

36 % des jeunes de 15 ans déclarent ne jamais lire pour le plaisir. Les différences entre garçons et filles sont clairement marquées : 30% de filles contre 42 % de garçons déclarent ne pas lire pour le plaisir. 19% des filles contre 10 % des garçons affirment lire plus d'une heure par jour pour leur plaisir.

La diversité des lectures

Le type d'écrit le plus lu par les jeunes est sans conteste le magazine. La lecture des autres types d'écrits, en particulier des livres, est moins fréquente. L'une des particularités de la Communauté française est que les jeunes y lisent plus régulièrement qu'ailleurs des bandes dessinées (surtout les garçons) et plus rarement les journaux.

Intérêt et attitudes envers la lecture

De manière générale dans les pays de l'Océanie, les jeunes de 15 ans, particulièrement les garçons, sont peu favorables à la lecture. En Communauté française, près d'un tiers des garçons considèrent la lecture comme une perte de temps. Plus de la moitié lisent uniquement s'ils y sont contraints ou pour des motifs utilitaires. Pour 40% des filles par contre, la lecture reste un de leurs loisirs favoris. La moitié d'entre elles se déclarent contentes de recevoir un livre en cadeau et plus de la moitié (57%) aiment fréquenter bibliothèques et librairies (contre 40 % chez les garçons).

²

Les citations reprises en italiques ici sont extraites de *Les compétences des jeunes de 15 ans en communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences, Résultats de l'enquête PISA 2000*, Cahiers du service de pédagogie expérimentale, Université de Liège, 13-14/2003.

Profils de lecture

Les réponses des élèves sur le temps investi dans la lecture d'une diversité d'écrits ont été traitées de manière à dégager des profils de lecteurs. Quatre groupes d'élèves aux profils contrastés ressortent de l'analyse.

Profil 1 : les « petits » lecteurs

Peu d'investissement dans la lecture en temps et en diversité.

Lecture de magazines pour 38 %, bandes dessinées et fiction pour 12 %, journaux pour 0.2 %

→ Lecteurs aux goûts moins affirmés dont les lectures sont probablement liées à la recherche d'informations plutôt qu'à un plaisir.

Profil 2 : les lecteurs « modérés »

Intérêts pour les journaux et les magazines (89 % en lisent fréquemment).

Désintérêt pour la bande dessinée et les livres (4%).

Profil 3 : les grands lecteurs, amateurs de textes courts

Lecture fréquente de divers types d'écrits.

Bandes dessinées en tête (90% de gros consommateurs) et autres types de textes courts.

Livres de fiction pour 31 % et livres non fictionnels pour 21 %.

Profil 4 : les grands lecteurs, amateurs de textes longs

Grands amateurs de livres surtout de fiction (72%) mais aussi de non fictionnels (48%), de journaux (76%), de magazines (71%).

Bandes dessinées moins investies (5.6%).

	Moyenne de l'Ocdé	Communauté française
Profil 1	22%	42.5%
Profil 2	27%	15.2%
Profil 3	28%	30.3%
Profil 4	22%	11.9%

Profils de lecteurs et performance en littératie

La tendance générale dans les pays de l'Ocdé est l'augmentation graduelle des performances en fonction de l'intensité et de la diversité des pratiques de lecture.

En Communauté française, il existe plutôt un clivage entre les profils 1 et 2 et les profils 3 et 4. Le plus préoccupant chez nous est le taux élevé de profil 1 associé à la faiblesse des performances en lecture au sein de ce groupe.

Profils de lectures et profils d'élèves

- Par rapport au *contexte socio-économique*, en Communauté française, les élèves qui lisent régulièrement des bandes dessinées, des journaux et des magazines (profil 3) sont issus de familles en moyenne légèrement plus favorisées que les élèves des autres groupes.
- Par rapport au *contexte socioculturel* en Communauté française, les élèves aux lectures diversifiées et fréquentes (profil 3 et 4) proviennent en moyenne de milieux socioculturellement plus favorisés, les élèves ayant accès à moins de livres à domicile ont plus tendance à faire partie des profils 1 et 2.
- Les distinctions *filles/garçons* en Communauté française se marquent surtout au niveau des lecteurs aux pratiques diversifiées ; les filles préfèrent les textes longs (œuvres de fiction-profil 4 : 15% de filles contre 9% de garçons) et les garçons les textes courts (bandes dessinées, journaux et magazines-profil 3 : 26% de filles contre 35 % de garçons). Les filles et les garçons se répartissent de manière moins tranchée dans les profils 1 et 2 (profil 1 : 45% de filles contre 40% de garçons ; profil 2 : 14 % de filles contre 16 % de garçons).

Remarques générales

- De manière générale, ce sont les pratiques familiales encourageant la lecture et d'autres activités culturelles qui font la différence plus qu'une origine sociale privilégiée.
- Le degré d'engagement semble en Communauté française relativement indépendant du milieu socio-économique.
- Au niveau international, les élèves provenant de milieux socio-économiques les moins favorisés qui montrent un haut degré d'engagement en lecture réussissent significativement mieux le test que les étudiants moins engagés, provenant de milieux sociaux plus favorisés. Leurs performances sont comparables à celles des élèves dont l'environnement socio-économique est le plus favorable mais qui se montrent modérément engagés envers la lecture. Par contre, en Communauté française, le degré d'engagement joue surtout sur les performances en littératie des élèves des milieux les plus favorisés. Il est, chez nous, préoccupant de constater qu'un haut degré d'engagement envers la lecture ne compense pas significativement les inégalités sociales entre les groupes les plus contrastés. Ce constat renvoie à la place faite dans les curriculums aux activités susceptibles d'augmenter le degré d'engagement des élèves à l'égard de la lecture.
- Enfin, tous les pays ont un défi à relever : améliorer le degré de motivation et d'investissement des garçons dans la lecture (attention accrue aux besoins et aux intérêts des garçons).

Conclusion

Les pratiques et attitudes des jeunes dans le domaine de la lecture mises en évidence par PISA confirment ce que d'autres enquêtes avaient déjà établi. Mais les analyses réalisées dans le cadre de PISA permettent de dépasser ces constats peu encourageants et de réfléchir à des pistes d'actions.

Voici **quelques pistes** en regard des principaux constats :

Constat 1 : : En Communauté française, les jeunes amateurs de textes courts (profil 3) qui diversifient leurs lectures ne sont pas des lecteurs moins efficaces que ceux qui préfèrent lire des livres (profil 4).

Piste d'action : « Pour développer la littératie des jeunes, il est important dans un premier temps de s'appuyer sur ce qui constitue le socle de leur identité de lecteur en construction et être attentifs à ne pas jeter le discrédit sur des lectures autres que le livre de fiction. L'important semble être d'asseoir d'abord une motivation pour la lecture (quel que soit le type d'écrits investi) et une perception positive de soi comme lecteur qui maintienne la possibilité de s'investir dans la lecture de textes diversifiés et de bénéficier ainsi d'occasions d'enrichir son répertoire de stratégies de lecture. »

Constat 2 : Un engagement positif à l'égard de la lecture représente un véritable atout pour le devenir des jeunes lecteurs.

Piste d'action : Il est important que l'école joue son rôle à cet égard en mettant en place « des dispositifs de développement de la littératie qui visent, sans jamais les dissocier, le développement de stratégies de compréhension efficaces **et** le renforcement de la motivation pour la lecture que quasi tous les enfants affichent en début de scolarité primaire, et qui se perd parfois, faute d'être cultivée ou au fil d'expériences scolaires négatives ».

LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE, LE LIVRE

Voici ci-dessous un tableau construit à partir d'un article de Tauveron

Tableau comparatif du relief des textes : Caractéristiques des textes

Textes planes	Textes en relief	Exemples
Guidage maximal du lecteur	Guidage interactif ou pervers du lecteur	<i>La logeuse</i> de R. Dalhl (faux indices) <i>L'auberge rouge</i> de M. Peyramaure
Conforme aux attentes du lecteur	Non conforme aux attentes du lecteur	<i>Les trois cochons</i> de D ; Wiesner (circonflexe)
Texte univoque	Texte polysémique (globalement et localement)	<i>Le tunnel</i> de A. Browne à mettre en intertextualité avec notamment Hansel et Gretel (en >< Walt Disney)
Dominante référentielle	Dominante imaginaire : nouvelle façon de voir le réel	<i>Martine</i> et <i>Rien qu'une petite grippe</i> comme texte plane Les livres de Solotareff ou de Browne comme textes relief
Gommage des traces de son processus de fabrication	Allusion au processus de fabrication	<i>Les trois cochons</i> de D. Wiesner <i>Koulkoul et Molokokov</i> <i>Petit lapin rouge</i> où l'auteur montre que l'on peut faire l'histoire <i>Jacques le fataliste</i> de Diderot <i>Une petite souris enfermée dans un livre</i> de Monique Félix (bonne préparation au trois cochons de Wiesner)
Description des personnages avant le démarrage de l'action	Retardement de la description des personnages	<i>Deux ombres sur le pont</i> de Evelyne Brizoupellen <i>Pocket Junior</i> <i>Première année sur terre</i> Alain Serres Editions Rue du Monde <i>Sables émouvants</i> T. Scott Editions Milan <i>Le dormeur du Val</i> de Rimbaut
Explicitation des liens de causalité	Effacement des relations de cause à effet	<i>Max et les maximonstres</i> de Sendak <i>Tricycle</i> de Olivier Douzou
Explicitation des liens entre les personnages	Effacement de l'explication des relations psychologiques entre les personnages	<i>Tricycle</i> de Olivier Douzou
Explication de la motivation psychologique des personnages	Effacement de la motivation psychologique des personnages	<i>La chaussette de Lisette</i> de C. Valckx <i>L'afrique</i> de Zigomar de P. Corentin <i>Les minuscules</i> de Roahl Dalh
Respect de la chronologie des événements	Ordre chronologique perturbé	<i>Machin chouette</i> de P. Corentin <i>Un boa à la ferme</i> de T.H. Noble et S. Kellog
Absences d'ellipses	Ellipses fréquentes	
Conformité aux standards du genre	Subversion des standards	<i>Le petit chaperon vert</i> de Solotareff et Nadja <i>Le grand sommeil</i> de Y. Pommeau
Valeurs et morales clairement exposées	Valeur et morale à construire par le lecteur, à interpréter	<i>Loulou</i> de Solotareff <i>Le voyage d'Oregon</i> de Rascal <i>Contes pour enfants pas sages</i> de Prévert.
Univocité d'un point de vue plat	Point de vue inattendu, mêlé	<i>L'enfant océan</i> de Mourlevat ed. Pocket Junior où chaque chapitre est écrit par un narrateur <i>Une Histoire à 4 voix</i> de A. Browne <i>Mon doudou</i> <i>Papa!</i> de P. Corentin <i>Demain les fleurs</i> de Thierry Lenin Ed Nathan
Pas d'enchâssements de récits	Enchâssement de récits	<i>Un beau livre</i> de C. Boujon <i>Les trois cochons</i> de Wiesner (qui combinent les difficultés en fait) <i>Le loup rouge école des loisirs</i> <i>L'homme à l'oreille coupée</i> de Mourlevat
Langage instrument	Attention au langage pour lui-même	<i>Luchien</i> de O. Douzou <i>Ouliboumiche, tonton ton thé, chaussette</i> aux éditions du Rouergue <i>Lola dort</i> de B Guettier
Pas de filiation intertextuelle	Mise en réseaux explicite ou non dans un intertexte	

Tableau construit par T. Escoyez, 2003

Pour choisir un livre, il faut être attentif :

T.Escoyez, d'après Giasson, Nadon, Tauveron

Au lecteur destinataire

- Aux intérêts généraux des élèves en fonction de leur développement psychologique
- Aux intérêts particuliers des élèves en fonction de leur histoire
- Aux intérêts des élèves pour les différents types de livres
- A l'habileté du lecteur (utilisation de stratégies)
- Aux connaissances culturelles des élèves
 - Sur le livre (dont ils ont entendu parler, pu lire quelque chose ...)
 - Aux connaissances culturelles sur le monde de référence (usages sociaux, connaissances historiques, artistiques ...)

Aux spécificités du livre

- Au niveau de difficulté ("*les textes qui trouvent leur intérêt dans le jeu littéraire entre le lecteur et l'auteur sont plus difficiles d'accès que les livres qui racontent d'abord une histoire.*" Tauveron, p. 150)
- A la qualité (sans pour autant disqualifier les livres de moindre qualité)
- A la variété des types et genres de textes (ne pas se cantonner dans un même genre et type de textes)
- Aux livres lus et à lire (mise en réseaux et expérience de lecteur : préserver la lecture d'identification avant la lecture de distanciation)
- Au rapport texte-images si images

A la situation didactique

- A la situation de lecture envisagée (principalement lecture autonome, lecture guidée, lecture partagée ou lectures en réseaux)
- Aux objectifs didactiques poursuivis (par ex : compréhension de l'ironie, lecture symbolique ...)

Les trois apprentissages fondamentaux en lecture

Schéma T.Escoyez d'après Pierre Sève

Prévoir l'endurance des élèves

Actes de lecture, n°73, mars 01

<p style="text-align: center;">Entrer dans le monde des livres, découvrir le fonctionnement de ce monde</p>	<p style="text-align: center;">Découvrir le goût de lire</p>	<p style="text-align: center;">Se doter des moyens de passer outre la résistance des textes</p>
<p>Utilisation des lieux de lecture (BCD, Bibliothèque publique, librairie...)</p> <p>Repères dans les maisons d'éditions, auteurs, genres, collections....</p> <p>Fabrication d'un livre</p> <p>Travail de l'artiste, notion d'auteur</p> <p>Habitudes culturelles autour du livre</p> <p>Découverte des types de textes, des genres.</p>	<p>Utiliser la lecture pour ses besoins et son plaisir</p> <p>Vivre des moments de lecture qui répondent aux bénéfices qu'on peut escompter de la lecture càd moments de</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Régulation des activités humaines (textes injonctifs) ▪ Partage des savoirs (textes documentaires) <p>Et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partage des émotions et des interrogations subséquentes (théâtre, récits, poésie, littérature) 	<p>Apprendre à reconnaître les mots automatiquement (en passant par la conscience phonétique)</p> <p>Et</p> <p>Faire en sorte que les élèves découvrent une place d'où le texte devient lisible</p> <p>Et</p> <p>Que de cette place ils aient un regard rétrospectif pour ressaisir le chemin parcouru et les moyens construits pour ce faire.</p>

THÉMATIQUES ABORDÉES

IV. L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION

Le développement de compétences de compréhension au sein des cercles de lecture a été largement abordé. Dans ce cadre, on a insisté sur le fait ...

- que la discussion peut faire émerger des difficultés ou des maladresses de compréhension : elle constitue ainsi autant d'occasions de greffer des moments d'enseignement de stratégies (plus) efficaces
- que l'on peut "provoquer" les obstacles, la difficulté et donc des opportunités d'enseignement de stratégies par le choix même du texte ou du livre (notamment, des textes lisses versus résistants)
- que l'on peut, au moment de l'évaluation, rendre explicites et valoriser les stratégies qui se sont révélées efficaces, identifier celles qui l'étaient moins et voir comment en adopter de plus appropriées.

On peut néanmoins initier les élèves à l'apprentissage d'une série de stratégies de compréhension par le biais de séquences ou dans le cadre de projets, en un premier temps, plus simples qu'un cercle de lecture à propos d'un livre entier. Tout l'intérêt sera bien sûr de garder une trace des connaissances déclaratives, procédurales et pragmatiques transmises lors de cet enseignement explicite et de réinvestir celles-ci au cours de la réalisation de véritables projets de lecture où l'élève pourra alors réellement prendre la mesure du "plus" apporté par la maîtrise de ces stratégies.

Nous avons proposé au cours de cette séance de sortir de dispositifs relativement complets et complexes pour aborder des séquences plus simples qui s'orientent vers la réponse aux questions suivantes : Comment l'enseignant peut-il apprendre à ses élèves à affronter la diversité des situations de lecture, les aider à mieux comprendre, à adapter leurs stratégies en fonction de leur projet et à gérer leur compréhension ?

Une introduction situe l'enseignement des stratégies de compréhension dans une réflexion générale sur les facteurs susceptibles d'améliorer les compétences en lecture: pour garantir que les apprenants vont devenir des lecteurs accomplis, il ne suffit pas de mettre en place des dispositifs visant à améliorer leur vitesse de lecture, de veiller à la lisibilité des textes, et à la familiarité des textes. La lecture, loin de se limiter à un traitement automatique de l'écrit, implique une construction de sens ainsi qu'une gestion et un contrôle en continu de la compréhension par le biais de toute une série de stratégies spécifiques qui peuvent être enseignées.

Les caractéristiques de cet enseignement ont été développées (un enseignement structuré et métacognitif de la lecture), ainsi que les composantes de cet enseignement stratégique (connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles). Ensuite une large place a été faite au rôle de l'enseignant, tout à la fois modèle et guide. Il s'agit en effet pour lui ...

- **De rendre le processus transparent**
 - expliciter la stratégie
 - appliquer la stratégie : servir de modèle
 - expliciter le "plus" apporté par la stratégie
- **D'interagir avec chaque élève en se plaçant à son niveau : servir de guide**
- **De passer progressivement d'une pratique guidée à une appropriation et à une application autonome de la stratégie**
- **D'assurer un réinvestissement régulier, dans des projets de lecture, des stratégies enseignées.**
- **De ne pas anticiper les problèmes de compréhension des élèves**

Il ne suffit évidemment pas de prévoir quelques interventions métacognitives ou quelques séquences isolées d'enseignement de stratégies pour que les élèves parviennent à intégrer celles-ci dans leurs comportements de lecteurs. Il est essentiel d'amener les enfants à les utiliser en situations « fonctionnelles », dans le cadre de véritables projets de lecture pour être assuré que tous les élèves vont parvenir à mettre spontanément en œuvre la stratégie et qu'ils vont progressivement la maîtriser.

Après cette information, ou ce rappel, d'ordre général sur l'enseignement explicite de stratégies de compréhension, les participants ont eu l'occasion de résoudre quelques séquences mettant en jeu les stratégies de clarification : clarification du sens de mots inconnus, clarification du sens d'un texte (sens littéral, inférentiel et personnel).

Echo

Si le thème de cette journée est, pour un grand nombre, un thème dont ils ont déjà entendu parler, la question principale qui s'est posée est de savoir *"Comment faire passer ce message et toute son importance dans la formation de bons lecteurs aux normaliens alors que sur le terrain, les maîtres de stage semblent ne pas connaître et pratiquer l'enseignement des stratégies de compréhension."* *"Si nous n'avons pas d'emprise directe sur la formation des maîtres de stages, convaincre les normaliens de l'importance de l'enjeu est de notre*

ressort." Les exercices proposés aux participants lors des mises en situation sont facilement transposables à l'école normale et sont un bon moyen pour aider à cette prise de conscience. L'enseignement des stratégies de compréhension doit d'abord se faire au niveau de l'école normale, avec les normaliens eux-mêmes qui sont bien souvent, aux dires de leurs formateurs, tout autant démunis devant les difficultés d'un texte que les jeunes lecteurs.

Pour en savoir plus ...

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION³

La littérature pédagogique a généralement insisté sur 3 facteurs essentiels dont dépendrait l'habileté des élèves à appréhender "les informations" fournies par un texte.

- Des compétences de base ou compétences "perceptives" : l'aisance dans la saisie des mots et de leurs relations;
- La lisibilité du texte: la clarté de sa syntaxe, de son vocabulaire et de sa présentation matérielle;
- La familiarité du sujet : la compatibilité entre les connaissances du lecteur et le contenu du texte.

Lorsque ces 3 facteurs sont particulièrement favorables, le processus de l'acte lexique semble se dérouler sans accroc et le sens se construit d'une manière apparemment automatique.

Mais un lecteur accompli ne se fie pas aveuglément à ce traitement automatique : tout en construisant le sens du texte, il vérifie si cette élaboration se déroule convenablement et réagit dès qu'il détecte le moindre problème.

La lecture implique donc une construction de sens ainsi qu'une gestion et un contrôle en continu de la compréhension par le biais de toute une série de stratégies spécifiques qui peuvent être enseignées.

L'objectif final de l'apprentissage de la lecture ne peut être simplement d'apprendre à lire des textes lisibles et familiers.

- améliorer la vitesse de lecture ;
- veiller à la lisibilité des textes ;
- veiller à la familiarité des textes.

... ne suffisent donc pas pour garantir que les apprenants vont devenir des lecteurs accomplis. Il faut qu'ils puissent disposer de stratégies qui leur permettent de dépasser leurs compétences " automatiques ".

³ Cette introduction s'appuie sur deux articles de S. Terwagne parus dans L'École 2000 ainsi que sur un dossier consacré à ce sujet par le même auteur en 1994 dans le cadre d'une recherche-action menée au Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège: *L'enseignement des stratégies de compréhension, transition primaire/secondaire*.

Un enseignement structuré et métacognitif

L'enseignement de ces stratégies de compréhension constitue

→ un enseignement structuré de la lecture

→ un enseignement réflexif, métacognitif : il porte en effet sur l'explicitation des processus qui sous-tendent une activité, une stratégie cognitive.

Il s'agit donc d'identifier les stratégies de lecture qui aideront les élèves à progresser de manière notable et à dépasser les procédures rudimentaires ou erronées auxquelles ils se tiennent parfois en dépit de déboires répétés.

Cet apprentissage explicite doit permettre aux élèves de maîtriser **de manière consciente les procédures** qui conduisent à la compréhension et de comprendre dans quelles conditions elles peuvent opérer. Il s'agit aussi de valoriser des stratégies efficaces que les élèves utilisent parfois de façon inconsciente afin de les amener à les étendre à d'autres situations où elles pourraient se révéler tout aussi appropriées. Dans la mesure où l'on travaille ici également dans le cadre de dispositifs interactifs, la valorisation de stratégies efficaces chez certains élèves permet d'en faire profiter les autres élèves qui ne les maîtrisent pas encore.

Ce qui manque souvent même quand l'enseignant pratique une pédagogie fonctionnelle de la lecture et se soucie d'enseigner la compréhension de lecture, c'est une systématisation réflexive sur les apprentissages. Or, tout projet de lecture devrait se clôturer par une séquence réflexive revenant sur les difficultés de la tâche et sur la manière dont elles ont pu, ou non, être levées.

Les composantes de l'enseignement stratégique

Une telle explicitation suppose qu'on fournisse à l'apprenant des connaissances de trois types :

- **Des connaissances déclaratives**, qui permettent de définir, d'identifier la stratégie (ce qu'elle est);
- **Des connaissances procédurales**, qui indiquent COMMENT on fait pour pratiquer la stratégie;
- **Des connaissances conditionnelles ou pragmatiques** : celles-ci concernent les raisons pour lesquelles la stratégie est utile (c'est le POURQUOI) et les situations dans lesquelles on peut ou non l'utiliser (c'est le QUAND).

Et le rôle de l'enseignant ?

Il est tout à la fois un modèle et un guide dans l'enseignement stratégique. Il s'agit pour lui ...

- **De rendre le processus transparent**

- expliciter la stratégie
- appliquer la stratégie : servir de modèle

Il est nécessaire, dans ce type d'enseignement, de faire des démonstrations pratiques de la stratégie afin que les élèves comprennent en quoi elle consiste (le quoi) et maîtrisent progressivement ses procédures (le comment) et comprennent son intérêt (le pourquoi). Il est essentiel que l'enseignant verbalise ses propres stratégies.

- expliciter le "plus" apporté par la stratégie

Pour cela, il peut simplement proposer aux élèves une nouvelle procédure et faire la démonstration pratique qu'elle est susceptible d'améliorer leurs processus de lecture. Mais il peut aussi partir d'une difficulté rencontrée au cours de la réalisation d'un projet. C'est souvent plus parlant et mieux indiqué pour assurer progressivement la maîtrise de la stratégie en question.

- **D'interagir avec chaque élève en se plaçant à son niveau : servir de guide**

Cela permet à chacun de progresser par rapport à son niveau initial et non par rapport aux autres.

L'enseignant doit être à même d'évaluer instantanément le niveau de chaque intervention des élèves et d'y réagir de manière suffisamment adéquate pour les faire progresser dans l'usage des stratégies

- **De passer progressivement d'une pratique guidée à une appropriation et à une application autonome de la stratégie**

L'enseignant interagit avec les élèves pour leur montrer en quoi leur usage stratégique est efficace ou non ; il les assiste grâce à des indices, des rappels, tout en diminuant graduellement l'aide apportée. Il module son aide en fonction des difficultés rencontrées.

- **D'assurer un réinvestissement régulier, dans des projets de lecture, des stratégies enseignées.**

Il ne suffit évidemment pas de prévoir quelques interventions métacognitives ou quelques séquences isolées d'enseignement de stratégies pour que les élèves parviennent à intégrer celles-ci dans leurs comportements de lecteurs. Il est essentiel d'amener les enfants à les utiliser en situations « fonctionnelles », dans le cadre de véritables projets de lecture pour être assuré que tous les élèves vont parvenir à

mettre spontanément en œuvre la stratégie et qu'ils vont progressivement la maîtriser. Par ailleurs, il est rare qu'une tâche de lecture ne requière pas l'usage conjoint de plusieurs stratégies différentes. Il faut donc que les élèves apprennent à les combiner. Pour qu'ils soient à même d'intérioriser progressivement et de relativiser les procédures, rien, à nouveau, ne peut remplacer un réinvestissement dans des situations fonctionnelles.

Au cours de ces situations de réinvestissement, il est essentiel que l'élève puisse jouir des rétroactions les plus riches et les plus fines possible. Celles-ci peuvent provenir

- Du professeur lui-même, qui doit interagir avec chaque élève en montrant l'exemple (en montrant comment *lui*, pratique), en expliquant pourquoi tel usage de la stratégie s'est révélé efficace ou non, correct ou non, et en veillant à diminuer son aide de façon graduelle de manière à assurer des pratiques autonomes.

L'enseignant doit penser à rediriger l'élève vers la stratégie enseignée explicitement dans le cadre d'activités plus décontextualisées et plus simples quand il se heurte à un obstacle dans son projet de lecture. Dans cette perspective, il est important de garder à leur disposition des traces de cet enseignement stratégique (référentiels portant sur le quoi et le pourquoi mais surtout sur le comment)

- Des autres élèves, dans la mesure où on parvient à créer un climat coopératif dans la classe. Se révèlent particulièrement intéressantes les organisations en groupes de travail coopératif et en enseignement réciproque. De nombreuses études montrent combien les élèves faibles peuvent profiter du travail accompli avec des élèves plus avancés, et combien ces derniers peuvent, à leur tour, profiter de l'occasion qui leur est ainsi fournie "d'enseigner" leurs savoirs aux autres.

▪ De ne pas anticiper leurs problèmes de compréhension

On risque sinon de perdre de vue l'objectif même de l'activité qui consiste précisément à montrer aux élèves l'intérêt et la manière de vérifier eux-mêmes, de façon périodique, la cohérence du sens qu'ils élaborent. Il s'agit de leur apprendre avant tout à douter de leur compréhension puis à remédier aux problèmes diagnostiqués.

Quelles stratégies ?

Il existe un nombre considérable de stratégies possibles mais il existe un consensus sur les habiletés de base les plus importantes

- La prédiction
- La clarification
- Le questionnement
- Le résumé

Ces stratégies ont été décrites et intégrées dans une expérience d'enseignement interactif (S. Terwagne, 1996 et 1997). Le dossier de lectures transmis aux participants à ce projet comporte une série de séquences d'enseignement stratégique qui ne peuvent être reproduites ici pour des raisons de droits d'auteurs. Le lecteur peut cependant trouver une information à ce propos dans l'article de synthèse *Élaboration d'un curriculum d'apprentissage et de gestion de la compréhension en lecture au 2^e et 3^e degrés de l'enseignement primaire* (D. Lafontaine, P. Schillings et S. Terwagne, 1995) publié sur http://www.restode.cfwb.be/pgres/infoped/autres_recherches.htm. Cet article est directement téléchargeable sous format PDF.