

Les effets sociocognitifs de l'enseignement de la compréhension en 1^{ère} accueil de l'enseignement secondaire : zoom sur le sentiment de progresser

Université de Liège

La recherche présentée été menée dans six classes de première accueil issues de cinq établissements scolaires¹ de la région liégeoise. 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. Durant la seconde année (2004-2005), une série de séquences didactiques ont été introduites dans les classes et accompagnées d'une mesure des effets sur les capacités de compréhension et sur la motivation des élèves à l'égard de la lecture.

Deux dispositifs d'enseignement de la compréhension ont été proposés aux enseignants de 1^{ère} accueil. Il s'agit d'une part, de l'enseignement explicite de stratégies de compréhension (Paris, Cross et Lipson, 1984 ; Terwagne, 1993) et, d'autre part, des cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001). Le choix de l'un ou l'autre de ces deux dispositifs a été laissé aux enseignants qui ont privilégié tantôt l'aspect fonctionnel et « remédiation » des stratégies, tantôt les aspects « fiction » et « motivation » inhérents aux cercles de lecture.

Méthodologie

Pour aborder l'étude des conditions d'efficacité des

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

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

Les aspects cognitifs évalués concernent

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

L'Institut National d'Orientation Professionnelle (INETOP).

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

Comme l'indique le schéma général de recueil de données (tableau 2.1, p. 11), la compréhension de phrases et la motivation pour la lecture ont été évaluées à deux reprises, en début et en fin d'année scolaire 2004-2005. La compréhension de textes a été évaluée à quatre reprises : en début d'année avant toute intervention et à l'issue de chacune des 3 périodes d'intervention dans les classes. La dernière mesure constitue la mesure de sortie ou le post-test. Dans le cadre restreint de cet article, seuls quelques résultats relatifs aux aspects motivationnels sont détaillés.

Le rôle des facteurs motivationnels

Les dispositifs implantés dans les classes de première accueil ont-ils produit un effet positif sur la motivation à l'égard de la lecture des élèves des différentes classes concernées par cette étude ? Après avoir rappelé l'importance des facteurs motivationnels dans le fonctionnement du processus d'engagement dans la lecture, nous décrivons la manière dont ont été mesurés les différents aspects de la motivation investigués, à savoir « l'attitude envers la lecture », « l'image de soi comme lecteur », « les aspects sociaux de

¹ Institut St Laurent (Fléron), DOA Notre Dame St Lambert St Laurent (Herstal), Ecole Provinciale de Seraing, Institut Maria Goretti (Angleur), Institut Don Bosco (Liège).

la lecture » et « le sentiment de progresser ». Les réponses obtenues par chaque classe au prétest et au post-test sont ensuite détaillées pour chacun des aspects investigués.

Les deux dispositifs implantés dans les classes de première accueil sont conçus de façon à articuler un travail sur les processus cognitifs de haut niveau et sur les facteurs motivationnels tout en s'appuyant sur les interactions sociales. En effet, qu'il s'agisse de séquences axées sur l'appropriation de stratégies de compréhension (Palincsar & Brown, 1984) ou de séquences de cercle de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003), les échanges qui s'établissent entre les lecteurs constituent un levier tant pour le développement des aspects cognitifs de la compréhension que pour celui des aspects motivationnels.

En fait, les dispositifs implantés visent à développer des composantes essentielles de l'engagement dans la lecture tel que le définissent Guthrie et Anderson (1999). Comme le montre le tableau 1, le modèle d'engagement proposé par ces auteurs offre un cadre dynamique pour 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*. La lecture y est envisagée comme un processus autorégulé dont les composantes sont la motivation envers la lecture, la maîtrise de stratégies cognitives de compréhension, les compétences de compréhension et les interactions sociales.

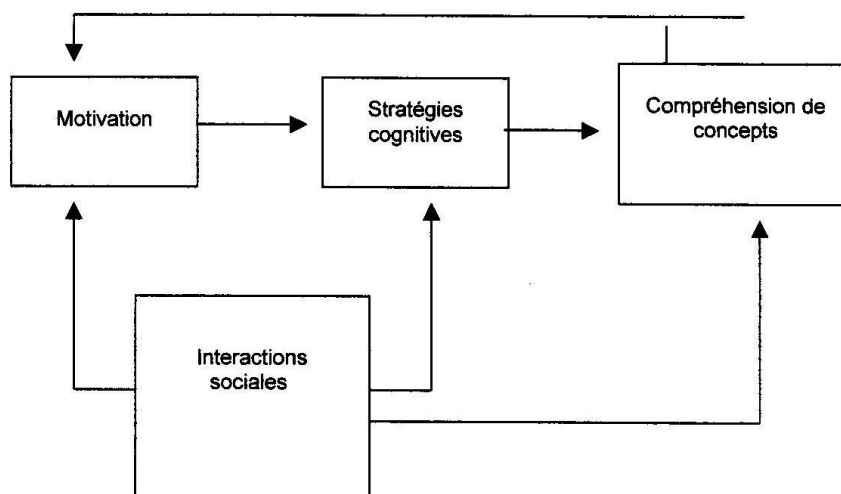
Dans la façon dont nous envisageons l'engagement, le

contexte dans lequel évoluent les lecteurs (classe ou milieu familial) joue donc un rôle au moins aussi important que les caractéristiques motivationnelles des élèves à un moment donné. Dans le contexte de la première accueil, pour la majorité des élèves, chacune des trois variables individuelles de l'engagement présente des lacunes ou fait parfois tout simplement défaut. Lorsque les élèves se retrouvent seuls face à une tâche de lecture, les difficultés de compréhension sont telles que l'activité débouche le plus souvent sur une dégradation de l'image de leurs compétences de lecteur de même que sur une tendance à éviter de s'engager dans toute activité du même type. Pris dans ce type de relation en spirale, le sentiment de pouvoir progresser s'estompe même si les aides fournies par les enseignants se multiplient.

Tableau 1 : Schéma d'intervention didactique et de recueil de données dans les six classes de première accueil

| | PRETEST | Intervention 1 | Intervention 2 | Intervention 3 | POST-TEST |
|-------------------------------|---|--|--|--|--|
| | Fin sept. 2004 | Oct.-Nov. 2004 | Déc.-Fév. 2005 | Mars - Mai 2005 | Fin mai 2005 |
| CLASSES « CERCLES » | | | | | |
| Classes 1, 2 & 6 | - EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE(KHOMSI) - TEST DE COMPRÉHENSION - QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION | - Cercles sur 2 albums et 1 nouvelle - TEST DE COMPRÉHENSION | - Cercles sur 3 romans jeunesse - Enseignement des 3 types de sens - TEST DE COMPRÉHENSION | - Cercles sur 2 romans jeunesse | - EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE(KHOMSI) - TEST DE COMPRÉHENSION - QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION |
| CLASSES « STRATÉGIES » | | | | | |
| Classes 3, 4 & 5 | - EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE(KHOMSI) - TEST DE COMPRÉHENSION - QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION | - Stratégies de prédiction et de clarification sur 3 textes informatifs - TEST DE COMPRÉHENSION | - Stratégies de questionnement et de résumé sur 2 textes informatifs - TEST DE COMPRÉHENSION | - Enseignement réciproque sur 2 textes informatifs | - EPREUVE DIAGNOSTIQUE DE LECTURE (KHOMSI) - TEST DE COMPRÉHENSION - QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION |

Figure 1 : Processus d'engagement dans la lecture (Guthrie et Alvermann, 1999)



Etant donné le rôle fondamental joué par les variables motivationnelles dans le processus d'engagement dans la lecture, l'effet des dispositifs implantés dans les classes a été analysé à la lumière de différents aspects de la motivation. Parmi ceux-ci le sentiment de progresser constitue une variable essentielle dans la gestion des difficultés des élèves qu'elles touchent à la lecture ou à d'autres disciplines.

Le sentiment de progresser

Le sentiment de progresser est un élément crucial à prendre en compte dans l'évaluation des aspects motivationnels car il constitue une condition indispensable pour faire évoluer positivement l'image que les élèves ont de leurs compétences de lecteur. La lecture étant un domaine scolaire dont la progression est peu balisée, il est souvent difficile pour les élèves de prendre conscience des progrès qu'ils effectuent dans leur compréhension. Or, le sentiment de progresser constitue un élément déterminant dans le développement durable de stratégies de compréhension. Si de très

nombreuses études attestent l'effet positif d'interventions pédagogiques ciblées sur l'enseignement de stratégies, certaines d'entre elles démontrent en outre, l'effet bénéfique qu'elles amènent sur la manière dont l'élève perçoit sa capacité à mener à bien des tâches de lecture similaires. Une condition de l'intervention est toutefois indispensable à cette mesure objective de gain dans les compétences perçues. Il faut que l'élève soit sensibilisé à l'effet positif engendré par l'utilisation de la stratégie de compréhension sur ses compétences. Pour percevoir l'utilité de la stratégie enseignée, l'élève doit être aidé à prendre la mesure du progrès qu'il a accompli dans sa manière d'utiliser la stratégie et de mener à bien la tâche de lecture (Schunk & Rice, 1993).

Dans le questionnaire de motivation adressé aux différentes classes en fin d'année scolaire, le sentiment d'avoir effectué des progrès en lecture a été inséré sous la forme d'une question fermée suivie d'une demande de justification à rédiger.

Les résultats obtenus sont particulièrement encourageants

puisque comme l'indique le tableau 2, sur les 45 élèves qui ont répondu au questionnaire du prétest et du post-test, 41 élèves estiment avoir effectué des progrès en lecture.

Tableau 2

| Fréquences de réponse à la question : « Cette année as-tu fait des progrès en lecture ? » | n élèves |
|---|----------|
| OUI | 41 |
| NON | 3 |
| JE NE SAIS PAS | 1 |

Les raisons évoquées pour expliquer une progression ont été regroupées en six catégories (tableau 3.10.). La première catégorie regroupe les raisons que l'on peut raisonnablement lier aux deux dispositifs mis en place dans les classes. Les autres catégories touchent à d'autres éléments tels que des efforts personnels, aux conditions de classes, ou encore à une pratique de lecture en dehors de l'école. Toutes ces raisons reflètent l'accent sur la lecture qui a été mis dans les classes cette année.

Tableau 3 : Types de raisons évoquées pour expliquer une progression.

| |
|--|
| <p>Progrès liés aux activités mises en place</p> <p><i>A mon avis, j'ai progressé. C'est parce que...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • j'ai lu plus souvent et lire des livres. • on lit beaucoup en classe et on fait beaucoup des exercices. • on m'a obligé de lire et ça m'a fait du bien. • on a fait avec la classe. On a fait des groupes de coin lecture. • j'étais avec plusieurs personnes. • j'ai eu des exercices plus difficiles que les autres années. • on a fait des exercices et je lis souvent alors ! • on a pu dire ce que l'on pense des histoires et c'est plus marrant qu'à la maison. • en classe, on a lu des petits textes. • avant je ne lisais jamais et maintenant je lis tous les jours. Les profs de l'année passée ne nous faisaient jamais lire et cette année on a lu plus souvent. Les stratégies m'ont un peu aidé. • je lisais plus et en classe de français on lisait souvent. • on lit tellement beaucoup que pour finir on s'habitue. • j'ai lu plus que les autres années. • on s'occupe mieux de moi en classe parce que j'ai envie de réussir. Les stratégies m'ont un peu aidé. • je lis en classe grâce au professeur. Je sais bien lire les stratégies de lecture. • j'ai des profs plus sympas et j'ai envie de réussir mon diplôme. Les stratégies m'ont un peu aidé. |
| <p>Progrès liés à des efforts personnels</p> <p><i>A mon avis, j'ai progressé. C'est parce que...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • je me concentre plus sur la lecture et je suis plus « accro ». • je me suis donné à fond. • j'ai appris à aimer lire. • je voudrais avoir mon CEB pour que mes parents soient contents. Je vais beaucoup progresser. • j'ai relu chez moi et je me suis forcé à lire. • j'ai des profs plus sympas et j'ai envie de réussir mon diplôme. Les stratégies m'ont un peu aidé. |
| <p>Progrès décrits en termes de prononciation, de vitesse de lecture...</p> <p><i>A mon avis, j'ai progressé. C'est parce que...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • je prononce mieux les mots et je ne fais presque plus d'écarts entre les mots. • avant quand je lisais tout haut je faisais des fautes et je lis un peu plus vite et j'articule mieux. Tout bas, je lis plus vite qu'avant. • je m'arrête moins. • je lis des fois en bégayant mais je lis mieux. |
| <p>Progrès liés aux conditions de classe</p> <p><i>A mon avis, j'ai progressé. C'est parce que...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • je me sens mieux en classe que l'année passée. • on était moins en classe et on arrivait mieux à m'expliquer alors je comprenais mieux alors je suis prêt à aller dans une classe remplie d'élèves. • je lis mieux parce que je sais que si je me trompe, mes amis ne se moqueront pas de moi mais devant 100 personnes, je ne saurais pas. Je n'aurais pas le courage. • j'ai lu plus qu'avant et parce que monsieur D. est prof formidable. • on s'occupe mieux de moi en classe parce que j'ai envie de réussir. Les stratégies m'ont un peu aidé. • j'ai plus de temps à apprendre les exercices. On m'explique lentement et je comprends mieux. • j'ai des profs plus sympas et j'ai envie de réussir mon diplôme. Les stratégies m'ont un peu aidé. |
| <p>Progrès attribués à une pratique de la lecture en dehors de l'école</p> <p><i>A mon avis, j'ai progressé. C'est parce que...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • je lis chez moi. • j'ai lu tout le temps. • j'ai lu tous les jours. • je lis mieux qu'avant parce que je ne lisais jamais chez moi et j'avais beaucoup de difficultés. • je lis plus de livres qu'avant. • on a fait des exercices et je lis souvent alors ! |
| <p>Autres</p> <p><i>A mon avis, j'ai progressé. C'est parce que...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • j'ai été chez une logopède. • avant j'avais difficile de lire. • grâce en lisant j'ai progressé en français, en lecture et un peu en étude du milieu. • je lis encore mieux et aussi en math j'ai des beaux points. • je lisais déjà bien avant mais maintenant encore plus. • je le crois et c'est ce qui est écrit dans mon bulletin. • on apprend des nouvelles matières dans tous les cours. J'ai aussi appris à utiliser le Bescherelle et le dictionnaire et j'ai progressé. • je dis bien mes leçons. • ma mère m'oblige à étudier c'est pour ça que je trouve que j'ai progressé. |

Deux raisons sont principalement évoquées pour expliquer une absence de progrès :

1. « Je n'aime pas lire. »
2. « Je lisais déjà bien avant. »

Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière de lecture

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

Par ailleurs, l'évaluation des capacités de lecture, quelle que soit la nature des processus visés, devrait permettre aux élèves de disposer d'informations claires sur l'évolution de leurs compétences. Sans disposer d'indices de progression clairs, il est difficile de

développer un sentiment de progresser et de rompre avec la tendance à fuir les situations de lecture.

Une seconde condition d'efficacité de l'implantation de pratiques innovantes est que les enseignants disposent de **ressources en terme de matériel de lecture adaptés aux spécificités des adolescents en difficultés de lecture**. Si la littérature de jeunesse regorge d'ouvrages destinés aux jeunes lecteurs, aux lecteurs débutants de la tranche 5-8 ans et aux lecteurs en transition 9-10, il est beaucoup plus difficile de trouver des romans de ce niveau de difficulté mais abordant des problématiques moins enfantines et plus adaptées à un public de 12-14 ans. A quelques exceptions près, la littérature destinée aux adolescents ne convient pas pour les élèves de première accueil qui ont encore besoin d'un format proche de celui des premiers romans² (nombre de pages inférieur à 30-40 pages, et présence d'illustrations). Il nous paraît essentiel que les adolescents en difficulté de lecture puissent aborder des textes « résistants » au sens de Tauveron (1999). La lecture d'un texte qui pose délibérément au lecteur des problèmes de compréhension et/ou d'interprétation peut, à condition bien sûr d'être menée au sein de dispositifs qui guident l'élève de façon plus ou moins soutenue, l'aider à se positionner comme un lecteur actif, à construire du sens et à développer une compréhension personnelle. L'expérience menée en première accueil nous permet de penser que cette démarche de travail donne effectivement des résultats positifs. Au terme de la recherche, des « valisettes » ont été constituées afin de permettre à d'autres enseignants d'échanger les exemplaires des romans et les pistes de discussion élaborées pour les cercles de lecture.

² Par exemple, la collection Thierry Magnier convient bien au niveau des thématiques abordées mais elle ne contient pas d'illustrations.

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

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

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

Le travail par projets constitue un atout majeur dans l'implan-

tation des dispositifs d'enseignement de la lecture en particulier pour l'enseignement de stratégies de compréhension. Une première raison est que la lecture de textes informatifs est difficile à exploiter en dehors d'un cadre fonctionnel ! Dans le contexte d'un travail par projets (pas juste un thème mais un projet avec finalité sociale, une problématique scientifique, un problème, ou une question à élucider la lecture de textes informatifs trouve tout son sens et surtout permet au lecteur d'aborder l'écrit avec un réel projet de lecture. La lecture de texte au service d'un projet offre également une possibilité de travailler au niveau des macro processus tels que l'identification des idées principales, l'utilisation de la structure du texte ou l'établissement de liens avec les connaissances. La possibilité de mettre les textes lus en réseau³ est en effet un facteur clé dans la structuration des informations lues en classes. Sans cadre intégrateur, le risque est grand de retomber dans la lecture de texte « prétextes » et d'activités juxtaposées. Dans le travail qui a été mené en première accueil, le point le plus critique a sans doute été le caractère un peu artificiel de la démarche de recherche et d'organisation des informations contenues dans les textes.

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

³ Lors des séances d'enseignement réciproque qui ont porté sur l'organisation sociale de différents animaux, les élèves ont spontanément cherché à établir des liens entre les textes.

l'occasion de réinvestir le bagage lexical développé lors des lectures antérieures. Le travail par projets permet d'articuler des textes centrés sur une même thématique.

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

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

donne aux élèves du premier degré de l'enseignement primaire.

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

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

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

En conclusion, les dispositifs de lecture implantés dans les classes de première accueil peuvent être efficaces à condition, comme le soulignent Goigoux et Thomazet (1999) de **placer les élèves dans de réelles situations de compréhension de l'écrit et que les enseignants puissent progressivement passer d'une logique de simplification de la tâche à une logique d'analyse et**

d'enseignement des différentes composantes de la compréhension de l'écrit.

Bibliographie

- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 4, 452-477.
- Goigoux, R. et Thomazet, S. (1999). Pratique et conception de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. *La revue de l'AFL*, 67, 1-17
- Guthrie, J.T. & Alvermann, D. (1999). *Engaged reading. Processes, practices and policy implications*. New York : Teacher college press
- Khamsi, A. (1990). *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture : lecture de mots et compréhension révisée (LMC-R)*, Editions du centre de Psychologie appliquée
- Oczkus, L.D. (2003). *Reciprocal Teaching at Work : Strategies for Improving Reading Comprehension*. Newark, DE: International Reading association.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39 (8), 771-778.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational psychologist*, 21 (1 & 2), 73-98.
- Schunk, D.H., Rice, J.M. (1993) Strategy fading and progress feedback : effect on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial service . *Journal of special Education*, 27, 257-276.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter les textes à l'école. *Repères*, 19.
- Terwagne, S. (1993). *La lecture et l'enseignement des stratégies de compréhension. De l'enseignement explicite à l'apprentissage interactif*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université. Document roénotypé.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.