

Développer les compétences métacognitives en lecture : une piste pour accompagner les lecteurs en difficulté au début du secondaire

Séverine De Croix

Université catholique de Louvain – CEDILL
Haute Ecole Léonard de Vinci – ENCBW

Dominique Ledur

Haute Ecole Galilée – ISPG

Ce travail touche à l'identification et à la prise en charge de certaines difficultés de lecture qui persistent au-delà de la période d'apprentissage initial et se modifient à l'entrée dans le secondaire, moment qui constitue un seuil critique pour bon nombre de jeunes lecteurs « où des pratiques impliquant une autonomie par rapport à l'écrit et la capacité de s'en servir pour acquérir des connaissances sont partiellement en rupture avec les usages en primaire, et [où] les supports de lecture et les réseaux d'échanges et de sociabilité scolaires et extrascolaires deviennent divergents » (Nonnon, 2007 : 15). De nombreux chercheurs et enseignants s'accordent à dire que l'on ne peut accompagner valablement des élèves en difficulté (de lecture) si l'on n'a pas compris au préalable ce qui leur cause du souci, ce qui se passe dans leur tête quand ils lisent, ce qui leur donne du fil à retordre au point, parfois, de provoquer l'abandon.

Pour cette raison, dans le cadre de cette publication, nous présenterons tout d'abord brièvement une proposition de typologie des catégories de difficultés observables chez les mauvais lecteurs ; ensuite nous approfondirons quelque peu la compréhension de l'une de ces catégories de difficultés, à savoir le déficit au niveau métacognitif. Enfin, nous évoquerons les résultats d'une expérience menée dans trois classes de 1^{re} année différenciée¹ au départ d'un dispositif destiné à développer la métacognition comme facteur d'aide à la construction du sens en lecture.

1. Une typologie des principales difficultés de lecture en guise de cadre de référence

Sans méconnaître les difficultés de lecture qui peuvent provenir du texte, de la tâche et/ou des pratiques scolaires, nous nous centrerons ici plus particulièrement sur les difficultés du côté des lecteurs.

1.1. Un déficit de familiarisation, de clarification et d'autorégulation

Certains d'entre eux sont peu familiarisés avec l'univers du livre et, plus généralement, avec les pratiques sociales de l'écrit. Ces élèves réputés « faibles lecteurs » ne fréquentent qu'exceptionnellement les lieux du livre (librairie, bibliothèque...) et ne manipulent que peu ou pas de livres (y compris parfois à l'école). Leur représentation de l'objet-livre est par conséquent approximative. Par ailleurs, la lecture n'est pas une activité valorisée dans leur entourage ; ces élèves n'appartiennent pas à un cercle, à une « communauté » où les lectures sont partagées, échangées ; ils ne perçoivent donc pas l'utilité des livres et éprouvent des difficultés à choisir un ouvrage en fonction d'un projet de lecture.

Certains lecteurs se méprennent sur la nature de l'activité de lecture. R. Goigoux (1997, 2002) relève une représentation erronée de la lecture chez la plupart des faibles lecteurs : la compréhension résulte de la somme d'identifications des différents mots qui composent un texte. « Pour savoir lire, il suffit de connaître les lettres de l'alphabet », « J'ai bien compris car je connaissais tous les mots du texte », expliquent ainsi deux élèves de 1^{re} suivis dans le cadre de cette étude. Le chercheur montre que ce « faux savoir » conduit les lecteurs à des traitements inadéquats : lecture mot à mot, traitement des phrases comme autant de phrases isolées, confusion entre lecture-compréhension et recherche d'informations au départ d'un questionnaire soumis à postériori, ignorance de la nécessité d'élaborer

¹ Il s'agit d'une classe qui, en Belgique, regroupe des élèves qui n'ont pas obtenu leur certificat d'études de base à l'issue de l'enseignement primaire.

des représentations provisoires, d'être prêts à les remettre en cause au fil de leur lecture (pas de prise en compte de la compréhension comme processus cyclique)...

Par ailleurs, certains élèves n'autorégulent pas leur activité de lecture parce qu'ils n'ont pas construit les stratégies requises pour le faire. Un bon lecteur évalue fréquemment sa propre compréhension et sait que cet autocontrôle est non seulement possible, mais nécessaire. Par exemple, conscient de son intention de lecture, il adopte une stratégie adéquate pour traiter le texte, il contrôle sa compréhension de manière efficace. A l'inverse, les lecteurs en difficulté « n'ont pas une représentation claire de leur propre activité de lecture et ne savent pas comment s'y prendre » (Goigoux, 1997 : 76) ; « ils ont une très faible conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre » (Goigoux, 1997 : 85).

1.2. Un déficit de maîtrise des principaux processus et stratégies de lecture

La non-maîtrise ou l'absence de mise en œuvre des principaux processus et stratégies de lecture constituent un autre indice des difficultés imputables au lecteur. Ces obstacles (qui apparaissent donc comme les conséquences d'une absence de familiarisation avec l'univers de l'écrit, d'une représentation erronée de l'acte de lecture ou encore d'un déficit d'autorégulation) peuvent concerner le décodage, la représentation mentale, la mémorisation et le traitement des informations, les inférences, la liaison d'indices, la mobilisation des connaissances antérieures et l'émission d'hypothèses.

1.3. Un déficit d'estime de soi et de sécurité lectorale

Toutes les difficultés citées ci-dessus concourent à construire des traits de personnalité qui affectent le fonctionnement et l'apprentissage (Goigoux, 2002). Les élèves non performants ont d'eux-mêmes une image peu flatteuse, voire négative, s'accordent peu de confiance, se décrivent peu autonomes et peu motivés. Ils expliquent maladroitement leurs échecs et leurs réussites qu'ils attribuent à des causes externes sur lesquelles ils n'ont que peu de prise. Ceci relève d'une dernière difficulté imputable au lecteur. Or, on peut raisonnablement penser que l'estime de soi, la perception de soi comme lecteur influencent les attitudes envers la lecture, l'intérêt, et, par effet de ricochet, le temps consacré à la lecture plaisir. Comme l'a montré D. Lafontaine (2003) dans une publication consacrée à l'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans, une relation étroite de renforcement mutuel s'établit entre l'engagement dans la lecture et les performances en lecture des jeunes.

Quelle que soit l'origine des difficultés de lecture (le texte, la tâche, les pratiques scolaires ou le lecteur), « comprendre les ratés de l'apprentissage de la lecture et mettre en œuvre des réponses ajustées suppose [...] de dépasser une approche globale, forcément simplificatrice, de ces difficultés » (Nonnon, 2007 : 13). Contrairement aux représentations spontanées, véhiculées notamment par les médias, il n'y a pas un portrait type du « mauvais lecteur », mais bien une diversité de trajectoires de lecteurs, une diversité de « profils » de lecteurs en difficulté dont les déficits comme les compétences ne se situent pas aux mêmes endroits (Van Grunderbeek et Payette, 2000 ; De Croix, 2008).

2. La métacognition en lecture

Parmi les catégories de difficultés citées précédemment, les déficits de clarification de l'activité de lecture et d'autorégulation semblent particulièrement préoccupants. Selon Roland Goigoux, ce sont en effet les compétences métacognitives qui, en lecture, différencient le plus nettement les lecteurs experts des lecteurs précaires². Un bon lecteur a construit un ensemble de connaissances métacognitives (relatives au lecteur, aux tâches, aux stratégies de lecture) et de compétences métacognitives relatives à la régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension...). A l'inverse, les lecteurs en difficulté « n'ont pas une représentation claire de leur propre activité de lecture et ne savent pas comment s'y prendre » (Goigoux, 1997 : 76) ; « ils ont une très faible conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre » (Goigoux, 1997 : 85). En un mot, ce qui fait défaut aux lecteurs les plus fragiles, c'est tout ce qui a un

² Roland Goigoux est rejoint dans ce constat concernant le rôle des compétences métacognitives en lecture par d'autres études plus récentes. Une évaluation des compétences en lecture, menée en octobre 2004 et 2006 par le Service général du Pilotage du système éducatif de la Communauté française de Belgique auprès d'un échantillon représentatif de classes de 3^e année de l'enseignement secondaire et de l'ensemble des classes de 2^e année, montre notamment que de nombreux élèves, en particulier ceux issus de l'enseignement de qualification professionnelle, semblent éprouver de réelles difficultés dans des situations qui mobilisent particulièrement les compétences métacognitives.

rapport avec la planification, l'anticipation, la régulation, le contrôle et l'évaluation, toutes ces démarches étant assurées par l'élève lui-même sur sa propre activité intellectuelle (Goigoux, 2002 : 7).

Relèvent du déficit d'autorégulation (et le révèlent du même coup) :

- le contrôle de la compréhension au seul niveau propositionnel, c'est-à-dire local (rarement au niveau interphrastique et global, textuel) ;
- l'autoévaluation par les élèves de leur propre compréhension par le seul recours à la lecture à voix haute ;
- la dépendance totale à l'égard de l'enseignant qui, seul, pose les questions, valide les réponses... (la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome de construction progressive du sens, mais repose sur une tutelle externe) ;
- la mémorisation de la forme littérale des énoncés (à l'inverse de ce que font les bons lecteurs, à savoir centrer leur attention sur le contenu, les idées et non sur la forme littérale) et, plus généralement, la difficulté à réguler sa propre mise en mémoire (ne savoir que mémoriser, craindre de perdre la mémoire de ce qu'on est en train de traiter) ;
- la tendance à effectuer systématiquement une lecture linéaire, mécanique, sans pauses ni retours en arrière (difficulté de moduler la vitesse de lecture par crainte de perdre le fil, y compris physique) ;
- les difficultés d'attention, de centration sur la tâche scolaire ;
- la projection immédiate dans la réalisation de la tâche sans planification.

Ce déficit d'autorégulation, cette possibilité de se représenter le but à atteindre et d'anticiper sur les actions à réaliser pour y parvenir, les mettre en œuvre et contrôler sa propre activité (notamment en se posant des questions à soi-même), doit particulièrement interpeller les enseignants dans la mesure où c'est justement la capacité d'autoréguler qui fait persévérer même lorsque l'on bute sur un élément (on sait que l'on dispose d'autres ressources, stratégies pour parvenir au but recherché). Si l'élève se décourage et abandonne, il se prive du même coup des occasions de lecture qui, répétées et exercées, lui permettront de devenir au fur et à mesure meilleur lecteur.

Or relativement à la clarification de la nature de l'activité de lecture, Roland Goigoux (Goigoux, 1997) a montré, dans une étude consacrée aux élèves en grande difficulté de lecture, que les pratiques d'enseignement développent très peu la conscience métacognitive des élèves alors que les performances en lecture en dépendent notamment. Il semble que de nombreux enseignants accompagnent, soutiennent la construction du sens de textes particuliers, travaillent tel ou tel aspect de la compréhension/interprétation d'un texte précis, mais que ces mêmes enseignants ne se livrent pas à un enseignement explicite de la lecture, comme si celle-ci disparaissait comme telle, se (con)fondait avec l'analyse littéraire du texte.

En outre, le mode de questionnement des textes mis en place par les enseignants semble bien empêcher l'émergence de cette conscience des composantes de la lecture et des démarches efficaces pour comprendre et interpréter. En effet, dans un souci de simplification de la tâche, les enseignants se chargent bien souvent eux-mêmes de la vérification de la compréhension (notamment en posant des questions de compréhension littérale) alors que ce processus réflexif fait partie intégrante de l'acte de lecture. En procédant de la sorte, ils contribuent à renforcer l'utilisation par les élèves de la stratégie qui consiste à localiser dans le texte le passage qui contient des mots repris dans la question, stratégie peu efficace face à un questionnement global ou inférentiel. Le risque est grand dès lors de voir se cristalliser une conception erronée de la lecture chez les élèves.

Roland Goigoux souligne par ailleurs que les aides apportées par l'enseignant pour finaliser les tâches, intégrer les informations qui se présentent au fur et à mesure dans un texte, faire des liens (et notamment les inférences), traiter la cohésion textuelle s'avèrent efficaces en séance de classe ; mais que les élèves les plus fragiles ne parviennent pas à mobiliser ces mêmes procédures de manière consciente et délibérée en l'absence de l'enseignant parce qu'ils ne savent pas comment ce dernier a fait pour les aider. Si les élèves parviennent peu ou prou à mobiliser en séance collective des démarches de compréhension appropriées, ils ne sont bien souvent plus capables de le faire une fois confrontés à une tâche de lecture individuelle et non guidée.

Peu d'enseignants dotent aussi ces lecteurs d'outils pour verbaliser leurs démarches, évaluer leur compréhension et de stratégies pour réguler leur activité, c'est-à-dire l'anticiper, la vérifier, l'ajuster. Or, si « les aides métacognitives regroupent toutes les tentatives du maître pour faire ressentir à l'élève la nature de l'activité qu'il doit prendre en charge (le convaincre en actes, qu'il en a les moyens), elles visent [en outre] à la fois à un élargissement du répertoire des stratégies utilisées (et/ou utilisables) et à

une régulation *on line* en cours d'activité » (Goigoux, 1997 : 129). Parmi celles-ci, on peut distinguer « les aides à la planification (anticipation) de l'activité en cours et les aides au contrôle de l'activité en cours et à l'ajustement (ou vérification) de celle-ci » (Goigoux, 1997 : 129).

Une autre étude, menée par P. Schillings, D. Poncelet et A. Lafontaine (2005) quant aux conditions d'efficacité de pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture en 1^{re} accueil³, semble sous-tendue par la même hypothèse selon laquelle l'enseignement explicite de stratégies de compréhension se traduit par une évolution positive des performances en compréhension mais aussi par des dispositions motivationnelles plus adéquates⁴. L'enseignement-apprentissage de telles stratégies implique justement d'amener les élèves à analyser leur fonctionnement de lecteur, et à travailler à un niveau métacognitif. Les conclusions auxquelles aboutissent les chercheuses incitent à poursuivre dans cette voie ; ces dernières mettent notamment en lumière la nécessité de « développer bien davantage le langage comme un outil de réflexion [...] sur sa propre expérience intellectuelle » (Schillings, Poncelet, Lafontaine, 2005 : 13). Elles défendent l'idée que réfléchir sur ses démarches mentales n'est pas hors de portée des élèves en difficulté. A la différence des lecteurs experts chez qui de telles procédures sont généralement automatisées voire inconscientes, les élèves faibles lecteurs sont, semble-t-il, en demande de clarification de questions telles que « Comment j'identifie l'idée principale », « Comment je clarifie le sens d'un mot inconnu », « Comment je procède pour me souvenir »... (Schillings, Poncelet, Lafontaine, 2005 : 13). Cela présuppose, disent-elles encore, que soient enseignées des connaissances relatives à ces procédures, démarche peu habituelle dans les pratiques d'enseignement de la lecture auprès d'un public en difficulté. D'autres programmes d'intervention ont permis de constater l'efficacité d'une intégration des aspects métacognitifs (par l'enseignement explicite, réciproque et stratégique) dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension en lecture : c'est notamment le cas du dispositif « The Reading Apprenticeship » développé aux Etats-Unis et au Québec (Braunger, Donahue, Evans et Galguera, 2005).

On le voit, la métacognition semble bien être un processus incontournable pour devenir un lecteur accompli. C'est elle précisément qui manque le plus aux lecteurs précaires et qui contribue, de façon récurrente, à les distinguer des « bons » lecteurs. C'est dire toute l'importance d'activités de classe centrées sur le développement des compétences métacognitives.

3. Des activités pour développer la métacognition en lecture : retour sur une expérience

Plusieurs activités, démarches, dispositifs s'offrent à l'enseignant qui souhaite développer la métacognition en lecture. Dans une publication destinée à proposer des pistes d'accompagnement des élèves en difficulté, nous avons pris le parti de les regrouper en deux catégories (De Croix & Ledur, 2008).

La première rassemble des retours réflexifs menés systématiquement au terme de chaque tâche de lecture (résoudre une énigme, imaginer la fin d'un texte, lire en dévoilement progressif, lire à rebours pour relever des indices et des leurres, défendre une interprétation...) et destinés à inviter les élèves à s'interroger sur les processus mobilisés, sur les difficultés rencontrées, sur les stratégies adoptées. En d'autres mots, il s'agit d'une prise de conscience rétrospective à partir de l'action propre. Une mise au point des découvertes engrangées progressivement à la fin d'une période, d'une année finalise ces activités ponctuelles, éparses, répétées. Dans le but de développer la conscience métacognitive, il nous paraît, en effet, pertinent de construire un outil de travail évolutif qui peut prendre la forme d'un modèle de la lecture, d'un inventaire de difficultés accompagnées de procédures de dépannage et de récupération de sens.

La deuxième catégorie regroupe des tâches centrées sur la métacognition elle-même ; celles-ci sont détachées de toute activité de lecture particulière. Elles invitent à une réflexion rétrospective plus large, plus générale. Elles visent le développement de la conscience métacognitive en même temps que l'émergence de la construction identitaire du sujet-lecteur. Elles renseignent aussi l'enseignant sur les pratiques et procédures des élèves ainsi que sur les modalités de contrôle de la compréhension qu'ils mettent en œuvre. Dans cette catégorie, mentionnons, à titre d'exemples, les tâches suivantes : lire des scènes de lecture issues de la littérature de jeunesse pour se confronter à des héros-lecteurs et rédiger à son tour un autoportrait de lecteur ou une scène de lecture dont on est le héros ; apparier des scènes de lecture et des représentations iconiques de la lecture afin de faire émerger les composantes de la

³ Il s'agit de l'ancienne dénomination officielle de la 1^{re} différenciée, classe qui regroupe des élèves qui n'ont pas obtenu leur certificat d'études de base à l'issue de l'enseignement primaire.

⁴ Les résultats de cette recherche s'appuient sur l'expérimentation de deux dispositifs : l'enseignement de stratégies de compréhension d'une part ; la pratique du conflit interprétatif à l'intérieur de cercles de lecture d'autre part.

lecture ; rédiger une autobiographie de lecteur afin de retracer son itinéraire de lecteur et de tenter de lui donner sens.

Venons-en plus précisément à l'expérience qui fait l'objet de la présente recherche⁵ : celle-ci a été menée avec des élèves identifiés en difficulté de lecture à l'entrée du premier degré différencié et issus d'une école bruxelloise dont la population est peu privilégiée sur le plan socioéconomique. Le dispositif suivant a été proposé à trois classes de 1^{re} différenciée (soit un total de 40 élèves) : construire un « modèle » de la lecture et rédiger son autoportrait de lecteur au départ d'un bain de scènes et d'images de la lecture.

La première étape du travail proposé aux élèves a consisté en un bain de scènes de lecture et de représentations iconiques de la lecture, sans orienter au préalable la compréhension des élèves. Par scènes de lecture, nous entendons les passages d'un récit de fiction qui donnent à voir un héros en train de lire. Il s'avère, que les scènes de lecture constituent une thématique largement exploitée par les auteurs de jeunesse et qu'elles prennent en compte les composantes majeures de l'acte de lecture. Elles peuvent, dès lors, devenir des supports possibles pour un enseignement explicite de la lecture. Nous avons par exemple regroupé un extrait de *Klonk* de François Gravel, de *Momo, petit prince des bleuets* de Yaël Hassan, du *Vampire du CDI* de Susie Morgenstern et de *La lettre déchirée* d'Ella Balaert. Les représentations iconiques provenaient notamment du *Livre de bibliothèque*, mais nous aurions pu les emprunter à la campagne de la Fureur de lire, aux affiches de l'Ecole des loisirs, etc. Les élèves ont ensuite été invités à circuler autour des tables sur lesquelles étaient disposés les documents.

Après un temps de libre exploration, l'enseignant a interrogé les élèves sur le sens prélevé, les premières impressions, les premiers liens entre les documents. Ensuite, les documents ont été repris un à un dans une démarche plus systématique de compréhension. Les scènes de lecture ont été lues à haute voix par l'enseignant. Les élèves ont ensuite complété un document de travail destiné à garder trace des scènes et illustrations. Pour chaque document, les élèves ont identifié le héros, reformulé succinctement la description de l'expérience de lecture vécue par le personnage et titré le document.

La seconde étape du travail a consisté à appairer les scènes de lecture et les représentations iconiques qui mettent en évidence le même aspect de la lecture. Ces associations peuvent bien entendu varier d'un sujet-lecteur à l'autre. Les élèves disposaient d'un document reprenant tous les titres attribués aux scènes et représentations (qui étaient toujours à disposition sur les tables) : ils ont été invités à tracer un lien de couleur entre les documents qui évoquaient des aspects semblables de la lecture et à justifier leurs regroupements par une légende qui expliquait la signification du lien tracé. La phase de mise en commun, avait tout d'abord pour but d'identifier collectivement quelques-uns des liens possibles entre les divers documents (sans bien sûr rechercher l'exhaustivité). Les composantes énoncées ont ensuite été consignées au sein d'une affiche de synthèse (« on peut lire pour... », « on peut éprouver des difficultés à lire parce que... », « quand on lit, on... »).

La troisième étape a consisté en la production d'un écrit personnel pour se situer soi par rapport à un héros lecteur (écrit réflexif de type « autoportrait »). Les élèves ont été invités à choisir individuellement un texte ou une image parmi les documents proposés dans l'activité précédente et à mettre par écrit les raisons de ce choix en complétant tour à tour ces deux phrases :

« Je ressemble un peu à ce héros-lecteur (le nommer) parce que... » ;

« Je ne ressemble pas du tout à ce héros-lecteur (le nommer) parce que... ».

Les première et deuxième étapes de l'activité devaient contribuer à clarifier, pour les élèves, la nature de l'activité de lecture. Il s'agissait de les doter d'une représentation plus juste de cette activité et de ce qu'elle met en jeu par le biais d'un repérage et d'une identification (en les nommant, fût-ce dans des termes simples) de quelques composantes de la lecture. La troisième étape, quant à elle, par le recours à l'écrit réflexif, entendait favoriser une meilleure perception de soi en tant que sujet-lecteur : elle développe donc davantage la métacognition.

Dans le cadre de ce travail, nous choisissons de privilégier deux axes d'analyse : celui des **représentations de l'activité de lecture** d'une part, celui de la **perception de soi** d'autre part. Quelle lecture les élèves font-ils des scènes ? Quelles composantes de la lecture repèrent-ils et comment les formulent-ils progressivement ? Quels regroupements les élèves privilégient-ils lors de l'activité d'appariement ? Quelle influence les scènes de lecture et l'élaboration d'un modèle provisoire de la lecture ont-elles sur la perception de soi de ces jeunes lecteurs ? Telles sont quelques-unes des questions qui nous ont guidées dans l'analyse des écrits produits en situation de classe par les élèves (individuellement et collectivement) et dans celle des échanges oraux filmés et retranscrits.

⁵ Les résultats de cette recherche ont déjà fait l'objet d'une première publication (De Croix, 2007).

3.1. Représentations de l'activité de lecture

3.1.1. Lire des scènes de lecture

Lors de l'examen des différents documents du corpus, les élèves repèrent un certain nombre de composantes de la lecture. Plusieurs en effet pointent dans les scènes et les images le rôle du **contexte physique** (lieu, posture) et celui du **contexte social** (présence de tiers...). Ainsi Alberto attire-t-il l'attention du groupe sur l'attitude physique (et partant, psychologique) des héros lecteurs de l'album « On lit trop dans ce pays » de Daniel Picouly auxquels un adulte lit un texte à voix haute.

E – les enfants ont tous une position différente

M – essayez un peu de compléter son idée

E – ils sont en train d'imaginer

E – ils sont tranquilles

E – certains sont passionnés et d'autres sont endormis

M – ah voilà / celui-là est tellement bien qu'il s'est endormi

Une majorité d'élèves repèrent, du côté des structures affectives du lecteur, la mise en scène de la **lecture identifiatoire**, mais un certain nombre n'y parvient pas. Ainsi à propos de la planche de Fred Bernard dans *Le livre de bibliothèque* qui montre un héros changeant de costume à chaque fois qu'il change de lecture, Jhanziab déclare dans son écrit personnel *Quand il lit un livre il imagine qu'il est dans le livre* tandis que Dylan en reste à une lecture « littérale » de l'image : *C'est un enfant qui aime se déguiser*. Il n'a pas repéré (en tout cas, il ne le précise pas dans son texte) que l'illustration met en scène la projection identificatoire du lecteur, son abandon à l'illusion référentielle.

Du côté des structures cognitives du lecteur, un certain nombre de **processus de lecture** sont épinglés par les élèves, mais ce repérage demeure très occasionnel. Ainsi commentant la planche extraite de l'album *Madassa* de M. Séonnet et C. Geiger, Samantha mentionne dans son écrit personnel : *Sa mère raconte une histoire et les personnages sont sur la tête de son fils*. Il faudra à Samantha les apports du groupe pour comprendre la portée symbolique de ces personnages et y lire l'évocation implicite du processus de la *représentation mentale*.

D – c'est sa maman qui lui fait un résumé du livre pour que le garçon comprenne mieux / et ça le fait penser

M – ah / ça le fait penser / à quoi tu vois que ça le fait penser ?

D – ben dans sa tête / ça le fait penser dans sa tête

R – c'est un garçon qui lisait une histoire et il pense très fort à des animaux de l'histoire et ça lui sort par la tête

M – d'accord / Samantha ?

S – il imagine en fait / il imagine l'histoire dans sa tête

L'anticipation, la formulation d'hypothèses évoquée notamment dans le récit de Gudule, *Barbès blues*, n'échappe pas à Yousra : *Elle arrive pas à dormir parce qu'elle veut savoir la fin de l'histoire*. Le travail actif du lecteur dans la construction du sens d'un texte est souligné par Cyril au départ de l'illustration représentant un « livre-cadenas » : *Toutes les pages sont fermées à clé et l'enfant doit les ouvrir pour découvrir* précise-t-il dans son écrit de travail. De son côté, Wendy voit dans la même planche l'ouverture vers d'autres possibles : lorsqu'elle commente *Il faut chaque fois ouvrir un autre monde* sous-entend-elle que chacun de ces « mondes » implique de *mobiliser de nouvelles connaissances référentielles* ?

Enfin, les **difficultés de lecture**, présentes dans de nombreuses scènes de lecture, constituent l'un des aspects les plus présents dans les propos tant oraux qu'écrits des élèves. *Max n'aime pas lire car il dit qu'il y a trop de longues phrases* écrit Thomas à propos du petit ouvrage *Max n'aime pas lire* de D. de Saint Mars, S. Bloch.

Si les élèves repèrent bien un certain nombre de composantes de la lecture dans ces scènes et images de la lecture (ce qui atteste leur rôle de « représentations » offertes), ils sont toutefois loin de repérer l'ensemble des composantes effectivement présentes. On a ainsi pu constater que les élèves se limitent à la formulation d'une composante dans chaque document. Sans doute est-ce la tâche (décrire ce qui se produit pendant que le héros lit) qui génère cet effet ? Sans doute est-ce aussi le signe d'une difficulté chez ces élèves à prendre en compte le caractère complexe et protéiforme de l'activité de lecture ? En revanche, les élèves acceptent sans difficulté le recours à la fiction pour construire des connaissances sur l'activité de lecture.

3.1.2. Appariement des scènes de lecture et construire un modèle de la lecture

L'activité d'appariement demande aux élèves de mobiliser leurs souvenirs de lecture, de les organiser de manière à tisser des liens entre des documents évoquant les mêmes composantes de la lecture. L'enjeu est de taille pour des publics d'élèves à ce point étrangers aux livres que l'idée même d'un lien entre une œuvre et leur univers référentiel, d'un jeu d'échos entre les textes est inconcevable.

Lors de la mise en commun des appariements constitués, l'enseignante amorce l'élaboration du modèle de la lecture. Il est parfois nécessaire de réactiver ou de préciser les souvenirs de lecture des élèves (travailler simultanément avec quelque 20 documents – parfois assez longs et complexes – n'est pas sans entraîner une forme de surcharge cognitive). Lancés dans la réflexion, les élèves prennent conscience que les premiers regroupements peuvent s'élargir par l'ajout d'un nouveau document ou se scinder lorsque les critères (et donc les composantes de la lecture) se précisent, s'affinent.

M – Nargesse qu'as-tu regroupé ?

N – « Alice au pays des merveilles » avec « Le garçon qui se transforme » et « Le livre qui fait imaginer »

M – ah explique pourquoi tu les as mis ensemble

N – chaque titre c'est des histoires d'imagination / ce qui se passe dans leur cervelle

A – j'avais aussi mis « L'escalier magique » moi

M – oui pourquoi ?

A – quand ils ouvrent le livre / ils rentrent dedans / et c'est partout pareil ils rentrent dans l'histoire ou avec l'imagination ou avec des escaliers ou en sautant dedans

M – ah oui bien ils rentrent dans l'histoire / ça peut se passer quand on lit / je vous propose sur le panneau là-bas d'écrire au fur et à mesure ce qui se passe quand on lit qu'on découvre en faisant nos catégories / alors toi tu viens de décrire une catégorie ici où il se passe quoi ?

A – on rentre dans le livre

M – voilà (elle note sur le panneau) / donc il peut se passer quand on lit qu'on a l'impression de rentrer dans l'histoire d'accord ? alors qui peut proposer une autre catégorie ?

S – « Stéphane ne sait pas lire » avec « Les bouquins c'est du charabia pour Max » / tous les deux savent pas lire / ils comprennent rien de l'histoire ils comprennent pas ce qu'ils lisent

M – donc y peut se passer aussi (elle note) qu'on ne sait pas bien lire comme tu dis / qu'on ne comprend pas / alors est-ce que tu te souviens si dans ces textes-là on explique ce qui fait qu'on ne comprend pas bien ?

S – il ne connaît pas tout le vocabulaire

M – ah donc il y a des mots difficiles / quoi encore ? / [...] Max / qu'est-ce qu'il dit ?

E – qu'il n'y a pas d'illustrations

[...]

M – et à la fin il dit « quand je lis une phrase longue je ne me souviens plus du début »

E – ah oui / c'est un peu comme nous ça (rires)

M – oui / il décrit un phénomène très courant chez les enfants et les adolescents / comment on expliquerait ça ? [...] phrases trop longues ? oui d'accord

Assez logiquement, les appariements les plus spontanés correspondent aux composantes de la lecture les plus aisément identifiées dans l'étape précédente. Les élèves privilégient le regroupement en fonction de :

- la possibilité de s'identifier aux héros, d'adopter la posture du *lu* (ici mise en scène littéralement par le phénomène de l'absorption dans l'histoire ou de l'entrée dans le livre) ;
- les difficultés de lecture occasionnées par un lexique complexe, des phrases trop longues, une mémorisation problématique, une maîtrise imparfaite du décodage... ;
- l'engagement dans la lecture (souvent évoqué par la performance ou par le caractère extrême, incontrôlable de la lecture) ;
- l'influence de l'environnement social (présence de pairs, pratique du prêt de livres...) ;
- l'influence du contexte physique (lire tard la nuit, en cachette).

Ce sont ces mêmes aspects, très partiels encore, qui se trouvent synthétisés dans le modèle de la lecture en construction.

3.2. Perception de soi comme sujet lecteur

Si l'on se penche sur la sélection de scènes de lecture et d'images de la lecture opérée par les élèves au sein de leurs autoportraits, les constats sont en revanche plus éclairants. On remarque tout d'abord que les scènes les plus citées en positif sont souvent celles qui le sont en négatifs par d'autres élèves.

Autrement dit, les élèves retiennent souvent les mêmes héros-lecteurs pour s'identifier à eux ou se dépendre comme leur contraire. Cela débouche dès lors sur des résultats contrastés quant aux profils de lecteurs, mais aussi convergents quant aux composantes de la lecture les plus convoquées. Ainsi, il est intéressant de remarquer que la scène de lecture la plus fréquemment évoquée est celle qui porte sur l'interdit de la lecture tard le soir (rapport à la norme). *Max n'aime pas lire* est lui aussi très souvent cité soit comme tremplin pour évoquer ses propres difficultés de lecture soit au contraire pour se distinguer en tant que bon lecteur.

Plus concrètement, les autoportraits se focalisent sur certains aspects, certaines composantes de la lecture. **Le contexte** de la lecture est ainsi très fréquemment évoqué, en lien avec **les normes** qu'il instaure et par rapport auxquelles les élèves prennent position ou se situent. Il peut s'agir notamment du moment de la lecture, autour duquel se greffe la question de la désirabilité : *Je ne ressemble pas du tout à la fille qui lit en cachette parce ce que, à la différence de ce héros, je n'aime pas lire et si un jour je lis je ne le ferai pas en cachette parce que mes parents ne demandent pas mieux* (Iliana). Les élèves évoquent également les lectures prescrites ou interdites par l'entourage (pour raison morale ou par crainte d'inaccessibilité) : *Quand je vais à la bibliothèque et que je prends des gros livres, ma mère me dit « c'est trop gros les livres pour ton âge* (Yousra).

Les élèves tiennent aussi de nombreux propos sur le **rapport d'identification** à la fiction. A cet égard, il est particulièrement intéressant de remarquer que certains élèves pointent avec finesse l'apport de l'identification à la compréhension qu'ils construisent des textes : *Moi je sais imaginer et rentrer dans l'histoire. Même si je ne crois pas aux livres imaginaires, je fais semblant de croire quand je lis, car autrement on ne saurait pas comprendre l'histoire* (Sengül).

L'**expression des difficultés de lecture** caractérise un grand nombre d'autoportraits. Certaines de ces difficultés tiennent à la mémorisation des éléments importants (difficulté sans doute révélatrice du coût attentionnel exigé par une activité de décodage non encore automatisée ou d'un repérage peu aisé des informations importantes, d'une mise en relation peu efficace des informations prélevées) : *Pour moi il y a des phrases qui sont compliquées et parfois quand je suis à la fin de l'histoire j'oublie le début de l'histoire* (Jhanziab). En lien avec une mémorisation problématique, l'expression d'une difficulté à se représenter mentalement le récit : *J'ai du mal à m'imaginer tout ce que je lis* (Iman), mais cette difficulté est peu diagnostiquée et énoncée comme telle par les élèves. Plus courante en revanche s'avère l'expression d'une difficulté à traiter les mots inconnus : *J'ai parfois dur à comprendre les mots car des fois ils sont trop compliqués ou trop bizarres* (Karen).

Enfin, quelques textes d'élèves, moins nombreux il est vrai, évoquent **l'utilisation de stratégies de lecture**. Ces textes prennent appui sur une scène extraite du roman *Momo la cité des bleuets* de Yaël Hassan et font écho à une discussion menée dans une classe à propos de l'intérêt ou non de s'arrêter en cours de lecture pour réfléchir, fixer des éléments en mémoire ou relire certains passages. *Je m'arrête de temps en temps pour réfléchir à ce qui s'est passé dans l'histoire et je mémorise* (Sara).

Conclusion

L'hypothèse selon laquelle scènes et représentations de la lecture peuvent constituer des leviers privilégiés pour susciter la métacognition semble se vérifier auprès d'une large majorité d'élèves. La fictionnalisation d'expériences de lecture et la modélisation explicite qui s'opère à partir de celles-ci offre en effet accès à des représentations clarifiées, identifiées pour les élèves faibles lecteurs. Ceci constitue un réel appui pour des lecteurs qui, bien souvent, ne disposent pas de mots pour parler de leurs lectures, d'eux-mêmes comme lecteurs et moins encore de leurs difficultés. L'expérimentation menée pousse à penser que de tels dispositifs sont susceptibles de doter les élèves des ressources qui leur permettent de se percevoir comme sujets-lecteurs, peut-être davantage qu'un questionnaire global de type « qu'est-ce que ça veut dire lire pour toi ? que faut-il faire pour comprendre ? que fais-tu quand tu ne comprends pas ? » qu'on leur soumettrait. L'attitude plus réflexive souhaitée dans le passage du modèle de la lecture à l'écriture d'un autoportrait semble bien se produire chez un certain nombre d'élèves. En revanche, ce transfert des données issues du modèle s'opère de manière fragmentée et imprécise. S'agissant d'une première confrontation à des textes métanarratifs, d'une première démarche visant l'explicitation des opérations de lecture, ce résultat n'étonne guère mais incite plutôt à poursuivre le travail de clarification pour l'apprenant de l'activité de lecture et de ses propres stratégies de compréhension.

Bibliographie sélective

- BRAUNGER, Jane, DONAHUE, David M., EVANS, Kate, GALGUERA, Tomás (2005) : *Rethinking Preparation for Content Area Teaching. The Reading Apprenticeship Approach*, San Francisco, Jossey Bass Ed.
- DE CROIX, Séverine et DUFAYS, Jean-Louis (2004) : « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », dans ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, pp. 153-165.
- DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique (2006) : « Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficultés à l'issue de l'enseignement fondamental », dans LEBRUN Marlène : *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>.
- DE CROIX, Séverine (2007), «Exploiter des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour accompagner les élèves en difficulté au début de l'enseignement secondaire», dans DUFAYS, Jean-Louis (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, pp. 297-306.
- DE CROIX, Séverine et LEDUR, Dominique (2007), «Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés «faibles lecteurs» au collège: propositions de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur», dans *Repères*, 35, 139-168.
- DE CROIX, Séverine (2008), «Pratiques et paroles de 'mauvais lecteurs' au premier degré différencié. Observer et écouter pour mieux comprendre ce qui les met en difficulté», dans *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXIII. 1, 167-182.
- DE CROIX, Séverine et LEDUR, Dominique (2008), *Enjeux de lecture, lecture en Jeux. Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*, Bruxelles, FESeC et Fonds Social Européen-Objectif 1-Jonction 1.
- GOIGOUX, Roland (1997) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Editions du CNEFEI.
- GOIGOUX, Roland (2002) : *Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*, CRDP d'Aquitaine et Académie de Bordeaux.
- LAFONTAINE, Dominique (2003) : « L'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Résultats de PISA 2000 », dans *Caractères*, n°13, pp. 24-28.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE – SERVICE GENERAL DU PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF (2005), *Evaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la 3^e année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires*, Bruxelles, A.G.E.R.S.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE – SERVICE GENERAL DU PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF (2007), *Evaluation externe non certificative. Lecture et production d'écrit. 2^e année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires*, Bruxelles, A.G.E.R.S.
- SCHILLINGS, Patricia, PONCELET, Dominique et LAFONTAINE, Annette (2005) : « Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture : résultats d'une recherche menée en première accueil », rapport de la recherche n°102/03, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale.
- TAUVERON, Catherine (2004) : « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », dans TAUVERON, Catherine (dir.) : *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne*, Scéren-CRDP de Versailles, pp. 56-70.
- TAUVERON, Catherine (2005) : « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture », dans *Repères*, n°31, pp. 73-112.

Annexe : références des scènes et images de la lecture citées dans l'article

- GUDULE (1995) : *La Bibliothécaire*, Paris, Hachette Jeunesse.
- DEBORDE, S. et FAUT C. (2000) : *Le livre de bibliothèque*, Paris, Editions Thierry Magnier.
- BALAERT, E. (1997) : *La lettre déchirée*, Paris, Castor Poche Flammarion.
- PICOULY, D. et PEF (2000) : *On lit trop dans ce pays*, Saint-Germain-du-Puy, Rue du Monde.

SMADJA, Br. (1993) : *Halte aux livres*, Paris, L'Ecole des Loisirs.
SEONNET, M. et GEIGER, C. (2003) : *Madassa*, Paris, Editions Sarbacane.
GUDULE (2001) : *Barbès blues*, Paris, Hachette Jeunesse.
BLOCH, S. et de SAINT MARS, D. (1997) : *Max n'aime pas lire*, Paris, Calligram.
HEIDELBACH, N. (1998) : *Un livre pour Elie*, Paris, Seuil Jeunesse.
HASSAN, Y. (2003) : *Momo la cité des bleuets*, Paris, Syros/VUEF.

De Croix, S., Ledur, D. (2009), « Développer les compétences métacognitives en lecture : une piste pour accompagner les lecteurs en difficulté au début du secondaire », in Coupremane, M. (dir.), *Les dynamiques des apprentissages. La continuité au coeur de nos pratiques de 2 ans 1/2 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Outils pour enseigner ».