

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux
Maité Perez-Bacqué, Charlotte Raguideau

Lector & Lectrix

collège

Apprendre
à comprendre les textes

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

Lector in didactica

« Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons.

D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...].

Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...].

Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. »

Umberto Eco, *Lector in fabula*, Grasset, 1979, p. 66

Cet ouvrage n'aurait pu voir le jour sans le soutien des responsables du département de l'Instruction publique et de la Direction générale du cycle d'orientation à Genève. Nous les en remercions.

Nous exprimons toute notre gratitude aux enseignants et enseignantes – notamment Anne Von Burg, Liliane Pasternak et Antoinette Tacchini – ainsi qu'à leurs élèves qui ont toujours accepté de bonne grâce de tester nos propositions.

Nous remercions enfin chaleureusement Jean-Pierre Cèbe, professeur émérite de langue et littérature latines, pour sa relecture exigeante et bienveillante de notre manuscrit.

Les droits d'auteur de S. Cèbe et de R. Goigoux sont intégralement versés à l'ONG Inter Aide qui soutient la scolarisation des jeunes enfants dans les pays en développement.

© Retz 2012
ISBN : 978-2-7256-3129-5



N° de projet : 10214325 – Dépôt légal : mai 2012
Achévé d'imprimer en France en mars 2015 sur les presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery.

Sommaire

1 – Présentation	5
<i>Lector & Lectrix</i> collègue : ni tout à fait le même, ni tout à fait un autre... ..	5
Un processus de conception continuée dans l'usage	5
Le refus de la résignation	5
Des habiletés simultanément requises pour comprendre	7
Les difficultés de compréhension : des déficits cumulés	7
Les pratiques pédagogiques : des compétences requises peu enseignées	12
2 – <i>Lector & Lectrix et les programmes</i>	14
Le respect des programmes en vigueur	14
Le fil conducteur de <i>Lector & Lectrix</i> collègue	15
3 – <i>Nos principes didactiques et pédagogiques</i>	16
Nos principes didactiques	16
Nos principes pédagogiques	21
Planification	25
Conseils pratiques avant de commencer	27
4 – <i>Sept séquences didactiques</i>	29
Séquence 1 – Apprendre à construire une représentation mentale	29
Séance 1A – Construire une représentation mentale (« un film ») à partir d'un fait divers	30
Séance 1B – Connaître les procédures efficaces pour fabriquer une représentation mentale d'un texte (un fait divers)	36
Séance 1C – De la représentation mentale d'un fait divers à celle d'autres textes	47
Séquence 2 – Lire c'est traduire	67
Séance 2A – Apprendre à reformuler	68
Séance 2B – S'entraîner à reformuler et à raconter (réduire ou développer)	74
Séance 2C – De la reformulation de fait divers à celle d'autres textes	81

Séquence 3 – Apprendre à résumer	98
Séance 3A – Connaître les caractéristiques d'un bon résumé	99
Séance 3B – Résumer pour mieux comprendre, mieux se souvenir et montrer qu'on a compris	106
Séance 3C – S'entraîner à résumer	115
Séquence 4 – Accroître sa flexibilité	136
Séance 4A – Comprendre la nécessité d'être flexible	137
Séance 4B – Se montrer flexible et évaluer sa flexibilité	142
Séance 4C – Se montrer flexible : autres genres de textes	147
Séquence 5 – Lire entre les lignes	157
Séance 5A – Remplir les blancs du texte	158
Séance 5B – Expliciter l'implicite	163
Séance 5C – De l'explication de faits divers à celle d'autres genres textuels	168
Séquence 6 – (Ré)Organiser les événements relatés	185
Séance 6A – (Ré)Organiser les événements relatés dans un texte	186
Séance 6B – S'entraîner à remettre de l'ordre dans les phrases pour réorganiser les idées du texte	191
Séance 6C – De la réorganisation des événements relatés dans un fait divers à celle d'événements relatés dans d'autres genres textuels	196
Séquence 7 – Répondre à des questions : choisir ses stratégies	204
Séance 7A – Ajuster ses stratégies de réponse aux questions	205
Séance 7B – Répondre à des questionnaires : adapter ses stratégies de relecture et justifier ses réponses	211
Séance 7C – Des questionnaires portant sur des faits divers à ceux portant sur d'autres genres textuels	217



Contenu du CD-Rom

Le CD-Rom contient l'ensemble des **textes supports** aux activités collectives et individuelles, les **exercices**, les **fiches mémoires** et les **cartons de confiance** au format PDF.

Il contient également le guidage pédagogique de **séances C** supplémentaires.

Un sommaire interactif permet de retrouver rapidement ces documents qui peuvent alors être projetés en classe ou imprimés pour chaque élève.

Voir la présentation détaillée en fin d'ouvrage.

Lector & Lectrix collège : ni tout à fait le même, ni tout à fait un autre...

La conception de *Lector & Lectrix collège* répond à une demande émanant de nombreux professeurs de collège et de cycle d'orientation¹ soucieux d'aider leurs élèves, faibles lecteurs, à poursuivre leur apprentissage de la compréhension en lecture. En apparence, il ressemble beaucoup à son « petit frère » *Lector & Lectrix* (Cèbe & Goigoux, 2009), né trois ans avant lui, puisqu'il repose sur les mêmes fondements théoriques et sur les mêmes principes didactiques et pédagogiques. Les deux outils visent l'acquisition d'un certain nombre de compétences communes (la capacité à traduire un texte dans ses propres mots, à expliciter l'implicite ou à faire preuve de flexibilité, par exemple). Mais il en est d'autres que nous n'avons pas cherché à développer dans le premier – compte tenu de l'âge des élèves – et qui sont introduites dans *Lector & Lectrix collège* : c'est le cas pour les compétences qui sous-tendent l'activité de résumé et celle de remise en ordre des événements relatés.

Toutefois, la différence essentielle porte sur le choix des supports de lecture puisque nous avons pris le parti de varier les textes en proposant des œuvres littéraires inscrites dans les programmes : des faits divers, des poèmes, des pièces de théâtre, des contes étiologiques et fantastiques, des nouvelles policières, des épopées...

Notre objectif est de tout mettre en œuvre pour amener les élèves à comprendre et à prendre conscience que les procédures et les stratégies enseignées à propos d'un genre textuel donné peuvent être appliquées à d'autres, et améliorer la qualité de leur compréhension.

Un processus de conception continuée dans l'usage

Lector & Lectrix collège est le résultat d'un travail qui a associé deux professeures de français chevronnées et deux chercheurs. Nous savions, en effet, qu'un tel outil, même s'il intégrait les connaissances scientifiques sur l'acte de lire et sur l'origine des difficultés des élèves, serait voué à l'échec s'il s'avérait trop éloigné des conceptions didactiques des professeurs de français du secondaire, de leurs compétences et de leurs pratiques d'enseignement habituelles. Deux années ont été nécessaires pour rédiger un premier prototype dont toutes les séances ont été testées par les deux professeures de français dans leurs classes.

L'analyse de cette mise en œuvre nous a amenés à revoir la programmation de nos séquences, à ajouter des tâches, à en supprimer d'autres, à imaginer des nouvelles activités et à inclure plusieurs dispositifs ritualisés.

Au terme de ce bilan, nous avons rédigé un second prototype qui a lui aussi été testé : par les enseignantes conceptrices mais également par plusieurs de leurs collègues volontaires pour mettre en œuvre nos propositions dans leurs classes et nous faire part de leurs observations et des ajouts ou changements qu'ils voulaient voir apportés à l'outil. L'ouvrage que vous avez entre les mains est donc la troisième version de *Lector & Lectrix collège* : c'est vous, dorénavant, qui le ferez évoluer.

Le refus de la résignation

Notre entreprise a pour point de départ le refus de nous résigner aux médiocres performances en lecture qu'obtient, à la fin de l'école obligatoire, environ un tiers des élèves. Notre conviction est que l'École, performante avec les meilleurs éléments, peut encore améliorer son efficacité auprès des plus faibles à condition d'ajuster ses pratiques d'enseignement, même collectives, aux besoins des moins bons lecteurs. Sur ce point, les évaluations nationales et internationales les plus fiables attestent la qualité du travail réalisé en classe mais en révèlent aussi les limites. Si à l'entrée en 6^e, en France, 60 % des élèves sont de bons voire d'excellents lecteurs capables « d'identifier l'idée principale d'un texte, d'en comprendre les informations implicites et de relier plusieurs informations explicites, quelle que soit la nature du support choisi² », les 40 % restants n'ont pas de telles compétences pourtant indispensables à la poursuite d'études secondaires.

1. Le collège, en France, scolarise les élèves de la 6^e à la 3^e. Les élèves « à l'heure » sont donc âgés de 11 à 15 ans et y passent quatre ans. En Suisse, le passage au cycle d'orientation se fait une année plus tard (à 12 ans) et dure trois ans.

2. Note ministérielle du 10 octobre 2004 (<http://educ-eval.education.fr/pdf/eva0410.pdf>).

Ce résultat a été récemment confirmé par le dispositif CEDRE³ (2009), chargé de mesurer le niveau de compréhension de l'écrit d'élèves de CM2⁴. L'évaluation a été organisée autour d'une vingtaine de situations relevant de champs disciplinaires différents : littérature, mathématiques, sciences, histoire, géographie et vie quotidienne. « Chaque situation était composée d'un texte, littéraire (récits, descriptions, poèmes), informatif (énoncés de problèmes, consignes, extraits de manuels) et de sept à huit questions s'y référant. » (DEPP, 2011, p. 2). L'examen des résultats fait apparaître que 2,2 % des élèves ne maîtrisent aucune des compétences attendues en fin d'école primaire, même s'ils sont capables de répondre ponctuellement à quelques questions (groupe 0) ; 10,9 % réussissent à prélever une information explicite dans une phrase mais ne parviennent pas à comprendre la globalité d'un texte et se trouvent en difficulté dès que le texte comprend plus d'un paragraphe (groupe 1). Ils forment, avec les précédents, l'ensemble des élèves en grande difficulté (soit 13,1 %). Ceux qui constituent le groupe 2, soit 25,9 % de l'échantillon, ont encore des difficultés : ils restent au niveau d'une compréhension globale du passage et ont tendance à ne pas savoir répondre aux questions qui, pour être correctement résolues, exigent une lecture attentive d'une partie précise dudit passage. Quand elles demandent des prises d'indices multiples ou quand la réponse requiert un traitement très attentif du texte, leurs performances sont faibles. Bref, leur compréhension reste superficielle. En résumé, on note qu'à la fin de la scolarité primaire, 39 % des élèves ne disposent pas de toutes les compétences requises pour comprendre un texte en profondeur. Il faut ajouter que ces difficultés ne touchent pas uniformément l'ensemble de la population mais frappent plus durement les élèves issus de milieux populaires. En effet, dans les écoles classées en Réseau d'éducation prioritaire (REP), ils sont 56,7 % à ne pas dépasser le niveau 2⁵.

L'évaluation nationale proposée aux élèves de CM2 en 2011 donne le même résultat : 19 % des élèves scolarisés en Réseau de réussite scolaire et 28,5 % des élèves de Réseau « Ambition Réussite » ne maîtrisent pas les compétences de base quand ils ne sont « que » 11,6 % dans les écoles ordinaires⁶.

Force est de constater que les choses ne s'améliorent pas par la suite : les résultats des enquêtes PISA⁷ – enquêtes qui évaluent les compétences en lecture des élèves de quinze ans – font apparaître qu'à l'issue de l'école obligatoire, on compte toujours un pourcentage important d'adolescents qui ne comprennent pas ou comprennent mal ce qu'ils lisent. Pour la France, la comparaison des résultats de 2000 et de 2009 permet d'observer un accroissement régulier du nombre d'élèves qui démontrent de « bas niveaux de compétences » (15,2 % en 2000, 19,7 % en 2009) et une augmentation des inégalités sociales de réussite, malgré une stabilité du score moyen. Le risque d'avoir de faibles performances en compréhension de l'écrit est environ 1.75 fois plus élevé chez les élèves issus de milieux populaires.

Toutes ces données soulignent la difficulté de l'École à compenser les différences issues de l'appartenance sociale, malgré les dispositifs de soutien et autres plans personnalisés mis en œuvre depuis des années. Autrement dit, si l'école primaire ne dote pas les élèves des compétences critiques pour la compréhension en lecture, le collège n'y réussit pas mieux.

Sans ignorer que la carte de l'illettrisme recouvre, en France et en Suisse, celle de la grande pauvreté, nous sommes convaincus que les pratiques d'enseignement peuvent compenser une part des inégalités sociales à condition qu'on sache repérer, parmi les compétences requises pour réussir à l'école, celles qui sont insuffisamment exercées⁸. Lorsque l'École évalue ce qu'elle n'enseigne pas, et renvoie par là même une part des apprentissages aux pratiques éducatives familiales, elle ne peut réduire lesdites inégalités. Or c'est précisément le cas en lecture, domaine dans lequel l'École passe beaucoup de temps à évaluer la compréhension, beaucoup moins à l'enseigner.

C'est pourquoi il faut élaborer de nouvelles stratégies d'intervention en se démarquant de la logique de remédiation individualisée qui prévaut aujourd'hui : avant de songer à remédier, on doit s'assurer que l'on a véritablement enseigné. Toutefois, pour pouvoir enseigner « autrement »

3. Cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (DEPP).

4. 7^e en Suisse romande.

5. Groupe 0 = 4,8 % ; groupe 1 = 18,4 % ; groupe 2 = 33,5 %.

6. MENJVA-DEPP (2011).

7. PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves en compréhension de l'écrit, enquête réalisée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dans cinquante-sept pays.

8. Cèbe, S., & Goigoux, R. (1999). « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté », *Cahiers Alfred Binet*, Vol. 4, 661, 49-68.

– mais surtout plus efficacement – la compréhension, il convient de commencer par définir les compétences spécifiques qu'elle requiert.

Des habiletés simultanément requises pour comprendre

Nous proposons de grouper celles-ci en cinq ensembles, facilement identifiables par les professeurs :

- des compétences de **décodage** (automatisation des procédures d'identification des mots écrits),
- des compétences **linguistiques** (syntaxe et lexique),
- des compétences **référentielles** (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes),
- des compétences **textuelles** (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion, cohérence, inférences),
- des compétences **stratégiques** (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture).

La plupart des études menées sur la population d'élèves qui nous intéresse montrent que s'ils n'ont aucun mal à décoder les textes qu'on leur donne ou qu'ils se donnent à lire, nombreux sont ceux qui peinent encore à les comprendre. Pour expliquer ces difficultés, les hypothèses ne manquent pas ; nous allons les passer en revue.

Les difficultés de compréhension : des déficits cumulés

• Un vocabulaire pauvre, des connaissances encyclopédiques lacunaires

Quand on demande aux professeurs de collège de se prononcer sur les causes de ces difficultés, la grande majorité d'entre eux relève, en premier lieu, le manque de vocabulaire et de connaissances du monde. Les recherches récentes⁹ leur donnent raison : les élèves qui comprennent mal ont, très souvent, un vocabulaire plus réduit que leurs camarades bons lecteurs et moins de savoirs encyclopédiques. Les élèves eux-mêmes ne l'ignorent pas, comme le prouvent les réponses qu'ils donnent au questionnaire proposé par Manesse¹⁰ (2003). Ces dernières permettent d'observer que « *selon eux, leurs difficultés majeures, et ceci du début à la fin du collège, relèvent de la compréhension des mots ("longs, difficiles, compliqués"), en d'autres termes de leur vulnérabilité lexicale : la moitié d'entre eux, de la sixième à la troisième, désignent cet obstacle de manière obstinée. Par là, ils justifient leur peu d'appétence pour la lecture qui leur coûte une énergie disproportionnée.*¹¹ » (Manesse, 2007, p. 30). Si le nombre de réponses en ce sens ne change pas entre la sixième et la troisième alors qu'en réalité les compétences lexicales des élèves évoluent, c'est parce que les textes proposés dans les plus grandes classes contiennent toujours plus de mots inconnus d'eux.

La quantité de connaissances dont disposent les élèves est importante dans la mesure où elle interfère avec le processus qui permet d'induire le sens de mots inconnus grâce au contexte. Mais elle n'est pas seule en cause. On a montré que les faibles lecteurs ne lisent pas les textes en profondeur et ne savent pas de quels moyens user pour apprendre des mots nouveaux. D'un point de vue éducatif, ce constat est décisif puisqu'il permet de soutenir que ces élèves ont surtout besoin qu'on leur enseigne les stratégies qui augmentent la probabilité qu'un mot nouveau soit dérivé avec succès : l'utilisation du contexte, l'étude de la morphologie, de l'étymologie représentent, dans ce cadre-là, une aide décisive¹².

9. Cain, Oakhill & Lemmon (2009) ; Chall, Jacobs & Baldwin (1990) ; Fayol (2000) ; Feldman & Kinsella (2008) ; Harris & Hodges (1995) ; Hirsh (2003) ; Nation, Snowling & Clarke (2007) ; Perfetti (2010).

10. Manesse, D. (dir.) (2003). *Le Français dans les classes difficiles, le collège entre langue et discours*. Paris : INRP.

11. Manesse, D. (2007). « Les difficultés de lecture en collège ». In *La Lecture au début du collège*. (pp. 29-34). Paris : MEN – ONL.

12. Compton, D. L., Elleman, A. M., Olinghouse, N. G., Lawrence, J., Bigelow, E., Gilbert, J. K., & Davis, G. N. (2009). « The influence of in text instruction on declarative knowledge and vocabulary learning in struggling readers ». In Wagner, R. K., Schatschneider, C., & Phythian-Sence, C. (Eds) (2009). *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 46-71). New York : The Guilford Press.

À cela il faut ajouter, comme le fait Stanovich (1986), qu'un tel déficit lexical n'est pas toujours la cause des difficultés, il peut aussi en être la conséquence. Les élèves qui comprennent mal lisent de moins en moins et ont donc de moins en moins d'occasions pour accroître leurs connaissances. Bref, en lecture aussi, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent puisque, dès l'âge de huit ans, l'essentiel des connaissances encyclopédiques, expressions et mots nouveaux appris par un élève se trouve dans les textes qu'il lit (ou qu'on lui lit), quand, jusque-là, il provenait des situations de communication orale. C'est pourquoi chercheurs et enseignants s'accordent pour inscrire l'enseignement du lexique et des connaissances du monde dans toute intervention qui, comme la nôtre, vise l'amélioration de la compréhension.

Toutefois les méthodes à employer pour y parvenir ne font pas consensus. Certains soutiennent qu'il faut enseigner directement les connaissances encyclopédiques et le vocabulaire quand d'autres affirment qu'ils ne peuvent être appris qu'en contexte¹³. Mais tous s'accordent sur l'importance d'enseigner les stratégies qui augmentent la probabilité que les connaissances contenues dans un texte soient effectivement intégrées dans la base de connaissances des élèves. Cela suppose que les enseignants proposent des activités dans lesquelles le traitement des mots et des expressions est inséré dans des contextes significatifs qui favorisent la mémorisation et l'utilisation des termes¹⁴.

Mais, si cet enseignement est évidemment nécessaire, il ne suffit pas. Plusieurs recherches ont, en effet, montré que les élèves qui nous préoccupent ont du mal à comprendre même quand ils connaissent parfaitement le sens de tous les mots¹⁵. D'autres études ont fait apparaître que, quand on enseigne aux élèves toutes les connaissances encyclopédiques requises pour comprendre un texte avant de le leur donner à lire, certains ne comprennent pas mieux¹⁶.

• Des difficultés à assurer la cohérence textuelle

La compréhension en lecture suppose que le lecteur entreprenne une activité intellectuelle pour relier les phrases qui se succèdent et intégrer leur signification en un tout cohérent. Le plus souvent, il doit produire des inférences en unissant les différentes informations et en utilisant ses connaissances pour expliciter l'implicite (remplir les blancs du texte).

Pour cela, il doit mobiliser les compétences listées ci-dessus pour opérer deux grands types de traitements : des traitements locaux – qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases – et des traitements plus globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble. De ces traitements dépendent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme. Ce dernier processus, appelé intégration sémantique, est cyclique dans la mesure où chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il progresse dans le texte. Il est contraint par la limitation des ressources attentionnelles et de la mémoire de travail ainsi que par les standards de cohérence que le lecteur cherche à maintenir dans une situation de lecture particulière. Il dépend donc aussi fortement de l'intérêt que le lecteur porte à son activité, le but qu'il se donne et la nature de la tâche qu'il doit traiter.

Compte tenu du nombre de compétences requises, on comprendra sans peine pourquoi la plupart des études réalisées aboutissent au même constat : les faibles lecteurs peinent à réaliser ce processus, décisif pour la compréhension, même si leur problème peut avoir une origine différente.

Pour les uns, il s'agit d'une difficulté à accepter que leurs premières représentations soient provisoires et donc révisables ; aussi ne laissent-ils pas leur interprétation ouverte suffisamment longtemps et n'attendent-ils pas d'avoir traité toutes les données textuelles pour choisir une interprétation définitive même si de nouvelles données viennent remettre en cause leur première solution. Comme ils ne détectent pas leurs erreurs d'interprétation, ils ne s'engagent pas dans des activités stratégiques qui leur permettraient de les éliminer (revenir en arrière pour relire une partie et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à résoudre une incohérence, réaliser des synthèses intermédiaires, accorder plus d'attention aux parties qui leur semblent ardues, etc.).

13. Id., *Ibid.*

14. Bolger, Balass, Landen & Perfetti (2008) ; Fayol (2003).

15. Cain & Oakhill (2009).

16. Barnes, M., A., Dennis, M. & Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability on coherence and elaborative inferencing in children from the six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61-3, 216-241.

D'autres semblent ignorer la nécessité de consacrer une partie de leur attention à trier et à mémoriser les informations les plus importantes, mais, contrairement à ce que pensent parfois leurs professeurs, ils n'ont pas, à proprement parler, de problème de mémoire : le plus souvent, leur rappel de l'information littérale est tout à fait correct¹⁷, mais ils oublient les informations qu'ils ne réussissent pas à rattacher aux autres éléments de l'écrit au fil de leur lecture.

Les faibles lecteurs ne semblent pas non plus habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour « remplir les blancs » et pour s'interroger sur ce que l'auteur « veut dire ». Ils font peu d'inférences de liaison (recherche des liens logiques entre les différentes informations du texte) et, moins encore, d'inférences interprétatives (entre les informations présentes dans le texte et leurs connaissances antérieures). Cela permet d'expliquer pourquoi, le plus souvent, ils ne retiennent que les relations temporelles entre les événements (A précède B) et peinent à percevoir les relations causales (A implique B), plus particulièrement quand lesdites relations sont réparties dans des paragraphes ou épisodes différents. On constate aussi qu'ils mémorisent relativement bien les relations entre les événements mais peinent à retenir celles qui requièrent d'intégrer des éléments plus abstraits tels que les intentions et les buts des personnages¹⁸. Or, ce type d'inférences est indispensable pour maintenir la cohérence référentielle et causale.

Cependant, sur cet aspect précis, l'étude menée par Van den Broek *et al.* (2009) permet de distinguer deux groupes de faibles lecteurs (faiblesse évaluée en fonction de la qualité du rappel qu'ils font d'un texte lu) : ceux qui produisent des inférences erronées et ceux qui ne produisent pas d'inférences. Les données recueillies par ces auteurs permettent de déduire que les uns comme les autres construisent des représentations mentales lacunaires, ce qui explique que leur rappel le soit aussi.

Néanmoins, leurs difficultés n'ont pas la même cause. Les élèves du premier groupe s'engagent bel et bien dans la production d'inférences « élaboratives » – inférences qui reposent sur la mobilisation des connaissances antérieures – et le font même aussi souvent que les bons lecteurs. Mais, contrairement à ces derniers, leurs inférences sont incorrectes comme l'attestent leurs rappels. La seconde catégorie est constituée par les élèves qui ne vont pas au-delà de l'information textuelle et ne font aucune inférence : ceux-là se contentent de paraphraser le texte ou de le réciter.

Il ne faudrait pas conclure de ce qui précède que les élèves ne comprennent rien à ce qu'ils lisent. Les modes de traitement que nous avons décrits les amènent à picorer des informations éparses dans le texte, à construire des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) sans articulation d'ensemble. On parle parfois à ce propos de compréhension « en îlots ». Le plus souvent, le caractère erroné des interprétations produites leur échappe si bien qu'ils sont incapables de les corriger si on ne les y aide pas. Et c'est bien là l'essentiel du problème : parce qu'ils saisissent toujours quelque chose, ils n'ont pas conscience qu'ils comprennent mal. Cette difficulté va affecter les performances dans les tâches qui visent à évaluer la qualité de leur compréhension, bien sûr, mais aussi dans celles où ils sont censés lire pour apprendre de nouvelles connaissances (lecture de textes documentaires, de manuels, par exemple). Lorsqu'on leur demande de faire un rappel de récit, bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés. Ils procèdent à l'inverse des lecteurs experts qui centrent toute leur attention sur le contenu (les idées) et non sur la forme littérale (qui fait toujours l'objet d'un oubli rapide).

Mais il reste à expliquer pourquoi ces élèves rencontrent autant de difficulté à produire des inférences et à assurer la cohérence textuelle.

17. Oakhill, J. (1982). Constructive processes in skilled and less-skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73, 13-20.

18. Van den Broek, P., White, M. J., Kendeou, P., & Carlson, S. (2009). *Reading between lines. Developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension*. In Wagner, R. K., Schatschneider, C., & Phythian-Sence, C. (Eds). *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 107-123). New York : The Guilford Press.

- **Le contrôle de la compréhension**

Sur ce point, plusieurs recherches¹⁹ ont permis d'établir les liens qui unissent la qualité de la compréhension et celle du contrôle opéré par le lecteur. Elles ont montré, par exemple, que, si ce dernier n'évalue pas sa compréhension, il est incapable de produire des inférences et d'assurer la cohérence textuelle²⁰.

Or, la plupart des faibles lecteurs ne contrôlent trop souvent leur compréhension qu'au niveau propositionnel (à l'intérieur de la phrase), très rarement au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel)²¹. Ils ne peuvent donc pas déceler qu'une information nouvelle ne peut pas être intégrée dans leur représentation mentale et qu'ils devraient procéder à une action « réparatrice » : produire une inférence, remplir un blanc ou modifier ladite représentation.

Aussi les lecteurs les moins habiles sont-ils, plus que les autres, dépendants du professeur : c'est lui qui pose les questions orales ou écrites indiquant quels sont les problèmes de compréhension à résoudre, et c'est lui encore qui valide les réponses. Cette double extériorité renforce en eux l'idée que la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome (autocontrôlé) de construction progressive du sens mais repose sur une tutelle externe. C'est pourquoi ils ne fournissent les efforts et les raisonnements nécessaires à la compréhension qu'en réponse aux sollicitations du professeur. Nous l'avons dit plus haut, leur première lecture se réduit souvent à une simple localisation d'informations. Du coup, quand ils ne comprennent pas, ils incriminent le nombre de mots inconnus et la longueur du texte mais ne remettent en question ni leur raisonnement, ni leur mode de traitement. Tout se passe comme s'ils considéraient la lecture comme une suite d'identifications de mots²² débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Ainsi, ils sont convaincus de n'avoir aucun moyen à leur disposition pour agir sur sa régulation et son amélioration. Bref, ce « manque de clarté cognitive » fragilise leurs processus inférentiels déjà affectés, nous l'avons dit, par la faible étendue de leurs connaissances encyclopédiques.

Mais tout ce qui précède ne doit pas occulter le fait que, pour pouvoir réguler et contrôler sa compréhension, il faut disposer de stratégies efficaces et, ici encore, un certain nombre de déficits est avéré.

- **Un déficit de construction et/ou d'utilisation de stratégies efficaces**

Contrairement à la compréhension orale, où l'auditeur ne peut pas maîtriser le rythme énonciatif de son interlocuteur, la permanence de l'écrit permet au lecteur de moduler sa vitesse de traitement et de revenir en arrière pour relire ce qu'il a mal compris. Cela exige cependant qu'il évalue sa propre compréhension et sache que cet autocontrôle est non seulement possible mais nécessaire ; autrement dit, qu'il ait construit un ensemble de connaissances (relatives à lui-même comme lecteur, aux tâches qu'il doit réaliser, aux stratégies de lecture...) et de compétences stratégiques relatives à la régulation de son activité : établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension, revenir en arrière pour relire une partie et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, accorder plus d'attention aux parties qui lui semblent ardues, etc.

Là encore, l'étude menée par Van den Broek *et al.* (2009) permet de mieux comprendre l'origine des difficultés. Étudiant le mouvement des yeux d'élèves de treize ans quand ils lisent un texte, ils observent que les plus faibles d'entre eux font autant de fixations que les lecteurs efficaces mais que leur temps de fixation est nettement plus court. Ils montrent aussi que, si les premiers relisent le texte avec la même fréquence que les seconds, leur relecture est moins stratégique au regard de l'information relue : ils reviennent, en effet, sur des paragraphes entiers du texte qui ne contiennent pas d'informations importantes et relisent la totalité du texte.

19. Cain, K., & Oakhill, J. (Eds) (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New-York: The Guilford Press.

20. Cain, K. & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years. In Wagner, R. K., Schatschneider, C., & Phythian-Sence, C. (Eds) (2009). *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 143-175). New York :The Guilford Press.

21. Quand on leur fait lire des textes dont certaines parties sont incohérentes, ils sont perturbés par les incohérences lexicales mais rarement, en revanche, par les incohérences sémantiques locales et globales. Quand on les interroge, ils expliquent leur difficulté par le manque d'intérêt du passage, par la longueur des mots ou par un problème de décodage mais n'indiquent pas les parties incohérentes.

22. Manesse, D. (2007). *Op. cit.*

Autrement dit, les faibles lecteurs ne démontrent pas de processus cognitifs très différents de ceux des bons lecteurs mais ils s'en distinguent du point de vue des stratégies qu'ils utilisent, soit parce qu'ils ne les ont pas apprises, soit parce qu'ils ne savent ni où, ni quand, ni comment les utiliser.

• Les malentendus sur la nature de l'activité de lecture

Les études menées sur les élèves en grande difficulté de lecture montrent à quel point ceux-ci se méprennent sur les attentes de l'École, sur la nature des tâches de lecture, sur les procédures requises et sur l'activité intellectuelle à mobiliser pour y faire face. Ils pensent souvent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. La plupart du temps, ils mettent en œuvre des procédures inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot, et traitent toutes les phrases comme autant de segments isolés. Ils ont surtout du mal à établir les relations qui assurent la cohésion du texte : reprises anaphoriques, connecteurs logiques, temps verbaux, etc.²³

Ils confondent ainsi la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire proposé *a posteriori*. Les observations que nous avons recueillies dans les classes de collège nous ont permis de voir que beaucoup d'élèves commencent à répondre aux questions posées sans avoir pris le temps de lire le texte. Leur lecture est souvent réduite à un repérage thématique et à la localisation des informations qui leur sont utiles pour répondre audit questionnaire. À la fin de l'exercice, ils sont nombreux à n'avoir jamais lu le texte dans son intégralité.

Toutes les difficultés relevées ci-dessus, conjuguées avec l'expérience répétée de l'échec et de la réprobation implicite des adultes, concourent à affecter la qualité de leur fonctionnement intellectuel et leurs apprentissages. À cela il faut ajouter que les faibles lecteurs se décrivent souvent comme peu autonomes, s'accordent peu de confiance et ont d'eux-mêmes, en tant que lecteurs, une image peu flatteuse, voire négative.

Ils ont donc besoin qu'on les aide à comprendre, au sens étymologique de « saisir ensemble » (du latin *comprehendere*), et qu'on leur apprenne à organiser les données qu'ils recueillent pour fabriquer une *représentation mentale* cohérente.

• Mais il n'y a pas là de fatalité

La diffusion massive des résultats des enquêtes PISA (2000, 2006, 2009) a eu deux effets majeurs : elle a été à la fois un révélateur des faibles performances des systèmes éducatifs et des différences d'efficience entre lesdits systèmes. Les comparaisons successives entre les différents pays membres de l'OCDE prouvent que, dans le domaine de la compréhension en lecture, les pratiques d'enseignement sont très différenciatrices, certaines s'avérant bien plus égalitaires que d'autres. Or, quel que soit l'indicateur retenu, la France est l'un des pays – sinon le pays – où le poids du milieu familial sur les scores obtenus est le plus fort. Selon la formule de Bourdieu (1966), notre école favorise les favorisés et défavorise les défavorisés. De fait, lorsqu'on compare le quart des élèves les moins performants avec le quart des élèves les meilleurs, c'est la France qui affiche les plus gros écarts : 112 points d'écart en compréhension de l'écrit (29^e sur les 30 pays étudiés²⁴) quand, en Suisse romande, l'écart n'est « que » de 76 points.

Mais ces comparaisons ont aussi révélé que l'échec scolaire des élèves de milieux populaires n'est pas une fatalité puisque certains systèmes éducatifs réussissent bien mieux que d'autres à réduire les écarts dus au capital culturel. À Genève, par exemple, la part des élèves se trouvant au-dessous du seuil minimal de compétences est passée de 21 % en 2000 à 12 % aujourd'hui. Par rapport à 2000, la Suisse s'est nettement distancée de la moyenne de l'OCDE pour se retrouver dans un groupe de pays mieux classés lors de PISA 2009 : avec 12 États membres de l'OCDE, elle obtient en effet, en lecture, des résultats qui se situent de manière statistiquement significative au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Ce sont essentiellement les performances en lecture des jeunes issus de la migration (eux-mêmes nés à l'étranger et/ou dont les parents sont nés à l'étranger) qui se sont améliorées. En 2000, leurs résultats en lecture étaient inférieurs de 86 points à ceux des adolescents qui n'étaient pas concernés par le facteur migration. En 2009, cet écart est de 48 points, ce qui correspond

23. Observatoire national de la lecture, (2000). *Maîtriser la lecture – Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Odile Jacob.

24. http://87.98.143.6/system/files/litisme_republicain.pdf

à la moyenne de l'OCDE. Cette évolution est d'autant plus remarquable que, durant la même période, la proportion de jeunes issus de la migration augmentait de 20,7 % à 23,5 % en Suisse²⁵.

On peut donc déduire de ce qui précède que la difficulté scolaire est toujours le résultat d'une interaction entre les facteurs personnels des élèves (leurs potentiels et leurs difficultés) et les facteurs environnementaux (les pratiques éducatives et d'enseignement).

Aussi est-il nécessaire de faire le point sur les pratiques d'enseignement habituellement mises en œuvre au collège dans le domaine de la compréhension en lecture.

Les pratiques pédagogiques : des compétences requises peu enseignées

• Le pari d'un apprentissage implicite, par l'usage

Nombreux sont les professeurs qui considèrent qu'il suffit de faire beaucoup lire les élèves pour améliorer leurs performances, misant essentiellement sur l'impact de la répétition des actes de lecture. Leur conception de l'apprentissage, en partie exacte car il ne peut y avoir automatisation d'un savoir-faire sans pratique régulière, les conduit à multiplier les occasions de lire, des plus coercitives aux plus ludiques. Mais elle les éloigne d'une intervention explicite qui permettrait aux élèves d'apprendre à comprendre.

Cette conception dominante est malheureusement renforcée par la formule caricaturale (*simple view*²⁶) de l'Observatoire national de la lecture : $L = D \times C$. La qualité de la Lecture dépendrait seulement du Décodage et de la Compréhension du langage oral. Cette conception masque les spécificités de la compréhension du texte écrit : les différences entre langue orale et langue écrite (lexique ou syntaxe), les particularités des organisations textuelles et, bien sûr, les régulations de l'activité de lecture rendues possibles par la permanence de la trace écrite, à l'opposé de l'éphémère oral.

Les pratiques qui découlent de cette manière de voir ne contribuent guère à lever les malentendus que nous avons identifiés chez les élèves pour trois raisons :

- elles accentuent la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte ;
- elles privilégient souvent la compréhension littérale de segments de textes au détriment de celle de l'implicite et du traitement des marques linguistiques qui en assurent la cohésion d'ensemble ;
- elles ne permettent pas aux élèves de développer un contrôle interne de leur propre compréhension.

Cela est d'autant plus vrai que beaucoup de professeurs, notamment les moins expérimentés, sous-estiment les difficultés de compréhension. Ils se focalisent sur l'étendue des connaissances lexicales des élèves, négligeant les autres compétences requises pour comprendre. Ceux qui portent une attention particulière aux élèves qui éprouvent des difficultés n'évitent pas non plus deux écueils : celui du sur-ajustement (simplification outrancière des textes et des tâches proposés aux faibles lecteurs) et celui de la dispense pure et simple de l'activité de lecture autonome. Afin d'épargner aux élèves le découragement que provoqueraient de nouveaux échecs, ils reconduisent, avec les plus faibles lecteurs, les choix de leurs collègues du primaire : quand ils bâtissent des questionnaires pour évaluer la compréhension, ils privilégient les questions littérales, plus faciles, au détriment des questions inférentielles, renforçant à leur insu la difficulté des élèves à traiter l'implicite du texte.

• L'efficacité de l'aide « en ligne »

Lorsque les professeurs expérimentés aident leurs élèves à comprendre les textes, ces aides sont pertinentes et, le plus souvent, efficaces. Cette efficacité repose sur un étayage de tous les traitements cognitifs requis par la compréhension :

- les professeurs font rappeler la tâche et préciser le but de la lecture ;
- ils mobilisent les connaissances nécessaires sur l'univers de référence ;
- ils expliquent le vocabulaire (mots, expressions) ;
- ils segmentent le texte pour faciliter la compréhension au fur et à mesure de son déroulement ;
- ils aident à relier les éléments du texte (en insistant sur les reprises anaphoriques et les connecteurs) ;

25. Les pays limitrophes de la Suisse montrent de leur côté une proportion de respectivement 18,5 % (Allemagne), 19,7 % (France), 21 % (Italie) et 27,5 % (Autriche).

26. Formule empruntée à Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability, *Remedial and Special Education*, n° 7, 6-10.

- ils sollicitent des inférences (traitement de l'implicite) en posant des questions aux élèves, en organisant et guidant les retours en arrière dans le texte ;
- ils synthétisent, reformulent ou font reformuler les idées essentielles, paragraphe par paragraphe.

L'étayage de la compréhension assuré au fil de la lecture et les échanges oraux qui l'accompagnent permettent donc à tous de comprendre le texte proposé. Il est cependant peu explicite dans la mesure où les professeurs n'indiquent pas à leurs élèves comment ils font pour les aider. Ils postulent seulement que la réitération de ces aides devrait, à elle seule, provoquer des progrès. Il n'en va malheureusement pas ainsi pour tous et, si les pratiques habituelles des enseignants sont efficaces pour la grande majorité des élèves, elles restent insuffisantes au regard des difficultés de compréhension éprouvées par certains. Les plus faibles lecteurs, qui n'ont pas conscience de ce qu'ils peuvent faire lorsqu'ils se trouvent seuls face à un texte nouveau, sont incapables de transférer la moindre stratégie d'un texte à l'autre, soit parce qu'ils méconnaissent les procédures et le rôle qu'elles jouent dans la compréhension, soit parce qu'ils ignorent quand et comment les mettre en œuvre. C'est pourquoi il n'est pas surprenant de constater que, lorsqu'on enseigne explicitement des stratégies de compréhension, on obtient des résultats positifs dont la méta-analyse américaine du *National Institute of Child Health and Human Development*²⁷ a rendu compte avec précision pour la dernière décennie.

- **L'enseignement de stratégies est dans la « zone proximale de développement professionnel²⁸ » des enseignants**

Nous l'avons dit, l'étayage de la compréhension réalisé par les enseignants est pertinent car il permet aux élèves de comprendre un texte donné, mais insuffisant car il ne leur permet pas de mieux comprendre le texte suivant. Son existence nous incite cependant à penser qu'un enseignement explicite de la compréhension est possible dans la mesure où les schèmes professionnels qu'il requiert sont disponibles chez la plupart des professeurs. Ils ont seulement besoin d'être réorganisés et orientés vers de nouveaux objectifs et selon de nouvelles modalités. En d'autres termes, il nous semble raisonnable de penser que les enseignants qui savent parfaitement aider leurs élèves à comprendre seront capables, avec le support d'un nouvel instrument, de transformer en objet d'étude les opérations intellectuelles qu'ils savent déjà guider. Nous faisons l'hypothèse que l'instrumentation devrait leur permettre de prendre conscience des procédures qu'ils utilisent de manière routinière et leur donner les moyens de les rendre explicites aux yeux de leurs élèves.

La méta-analyse réalisée par le *National Reading Panel*²⁹ (2000) met au jour deux types de pratiques qui font la différence. La première approche est centrée sur la capacité du professeur à enseigner explicitement les processus mentaux impliqués dans la compréhension. Plutôt que d'enseigner directement les stratégies spécifiques, il aide ses élèves à considérer la lecture comme une tâche de résolution de problème et à raisonner pour savoir quelles stratégies particulières employer. La seconde met l'accent sur la capacité à faire acquérir une connaissance experte des processus mentaux et cognitifs impliqués dans la compréhension et à organiser des débats entre élèves dans lesquels ces derniers doivent collaborer pour construire des interprétations communes d'un texte.

La même méta-analyse démontre que les professeurs peuvent utiliser ces deux méthodes à condition d'y avoir été préparés. Or, force est de constater que ce type d'enseignement est rarement au cœur de la formation initiale des professeurs de collège et que les outils capables de soutenir leur activité professionnelle sont rares.

Pourtant, comme on va le voir, les bonnes cibles sont au cœur des programmes.

27. National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. : Government Printing Office.

28. « Zone proximale » définie ici comme l'intervalle entre les compétences dont les professeurs disposent déjà et celles qu'ils acquièrent lorsqu'ils utilisent un nouvel instrument didactique (on parle à ce propos de genèse instrumentale).

29. <http://www.nichd.nih.gov/publications>