

# **UNE RECHERCHE-ACTION POUR DÉVELOPPER LES CAPACITÉS DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT EN 1<sup>RE</sup> ACCUEIL ...**

## **PREMIER BILAN**

**Recherche n° 102/03**

**Schillings, P. et Poncelet, D.**  
**Université de Liège**  
**Service de Pédagogie expérimentale**

### **INTRODUCTION**

Depuis septembre 2004, une recherche-action ciblée sur l'étude des conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture est menée dans six établissements scolaires<sup>1</sup> de la région liégeoise. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une réflexion générale sur l'amélioration des conditions d'apprentissage en première accueil. La maîtrise de la lecture étant l'une des clés de la réussite scolaire et de l'insertion sociale des jeunes dans la société, les pratiques didactiques visées par cette recherche ciblent essentiellement le développement chez les élèves des capacités de compréhension de l'écrit. Toutefois, au-delà de ce point d'entrée « lecture », le travail mené en collaboration avec les enseignants aborde inévitablement des aspects de la gestion du travail scolaire tels que les conditions d'efficacité des travaux de groupes et l'enjeu d'un enseignement métacognitif, ou comment aider les élèves à poser un regard réflexif sur leurs propres processus cognitifs. Dans sa première année (2003-2004), le projet visait principalement les enseignants participants. Le travail a été axé sur l'analyse par les enseignants de leurs conceptions relatives à la définition de la lecture experte et sur l'appropriation progressive de deux dispositifs didactiques centrés sur la lecture. Dans sa seconde année (2004-2005), le projet de recherche prévoit une série d'interventions didactiques accompagnées d'une mesure des effets sur les capacités de compréhension et sur la motivation des élèves à l'égard de la lecture.

Cet article rend essentiellement compte de la première phase de la recherche. Il retrace brièvement le cadre d'analyse qui a guidé les premières observations effectuées dans les classes. Il aborde également le rôle fondamental des interactions sociales dans le développement des composantes cognitives et sociocognitives de l'engagement dans la

---

<sup>1</sup> Institut St Laurent (Fléron), DOA Notre Dame St Lambert St Laurent (Herstal), AR d'Alleur, Ecole Polytechnique provincial de Seraing, Institut Maria Goretti (Angleur), Institut Don Bosco (Liège).

lecture. Enfin, on évoquera brièvement la question du choix des indicateurs de progression des élèves au fil de la seconde année de la recherche.

## **LE CADRE D'ANALYSE**

Les entretiens et les observations effectués dans les classes ont été discutés de manière à aborder certains enjeux de l'enseignement de la lecture-compréhension. Au cours des six premiers mois de la recherche, les enseignants participant à la recherche ont été sensibilisés à trois aspects soulignés par Goigoux et Thomazet (2002) à l'issue d'une étude menée auprès de 10 collègues en sections d'Enseignement professionnel adapté.

### 1. Les pièges d'une conception simplificatrice de l'enseignement de la lecture

Ces auteurs français montrent que certaines pratiques d'enseignement de la lecture apparaissent contre-productives lorsqu'elles reposent sur une vision étriquée du soutien à la réussite des élèves. L'observation et l'analyse des pratiques éducatives mises en place pour remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves scolarisés dans les filières de type « classes d'accueil » débouchent sur plusieurs constats, liés notamment à la survie de certains malentendus sur la nature même de l'activité de lecture. Ainsi, l'idée selon laquelle l'apprentissage de la lecture doit, dans une première étape, assurer le développement d'une compréhension littérale avant de pouvoir s'attacher à un travail sur le sens inférentiel serait d'autant plus répandue dans ce type d'enseignement qu'elle apparaît comme une réponse aux difficultés et lacunes des élèves qui le fréquentent. Cette simplification artificielle de l'activité de lecture conduirait les enseignants à réduire non seulement la taille et la complexité des textes à lire, mais également à prendre eux-mêmes en charge une part importante du travail d'élaboration de la compréhension. Selon les auteurs, « *c'est en classe, tout au long de leur scolarité primaire puis en SEGPA<sup>2</sup>, que certains élèves ont été confortés dans l'idée que la compréhension n'était pas le fruit d'un processus autonome (auto-contrôlé) mais qu'elle était sous la dépendance d'une tutelle externe (les questions des professeurs)* » (p.6). Si les aides à la lecture apportées par les professeurs sont nombreuses, elles restent la plupart du temps implicites et ne font l'objet d'aucune prise de conscience de la part des élèves, qui seuls face à un texte, demeurent incapables de mobiliser les procédures ou les stratégies adéquates. Cette

---

<sup>2</sup> Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

même logique conduirait par ailleurs les enseignants à adresser davantage de questions littérales aux élèves les plus en difficulté. Si cette différenciation permet aux élèves de produire plus facilement une bonne réponse, elle renforce en revanche une conception passive de la lecture, qui, limitée à l'utilisation de stratégies de localisation de certains éléments du texte, demeure inefficace face à des écrits plus complexes.

Les encouragements, la qualité du climat relationnel et l'aide fournie aux élèves resteraient donc sans effet dès lors que l'on n'enseigne pas aux élèves à réguler leur lecture et à prendre connaissance des procédures qui peuvent les conduire à élaborer du sens de manière autonome.

## 2. La difficulté d'établir des indices de progression en lecture

Si l'effet de l'enseignement des stratégies de compréhension sur les compétences en lecture de classes tout venant est aujourd'hui largement démontré (Lysynchunk, Pressley, Ailly, Smith et Cake, 1989), plus rares sont les études qui attestent leur effet auprès de classes d'enseignement spécialisé. Schunk et Rice (1993) montrent toutefois comment l'organisation de séances de soutien axées notamment sur l'enseignement explicite de stratégies de compréhension, contribue à faire évoluer positivement l'image que les élèves ont de leurs compétences de lecture. La lecture étant un domaine scolaire dont la progression est peu balisée, il est souvent difficile pour eux de prendre conscience des progrès qu'ils effectuent dans leur compréhension. Or, le sentiment de progresser constitue un élément crucial dans le développement durable de stratégies de compréhension. Si de très nombreuses études attestent de l'effet positif d'interventions pédagogiques ciblées sur l'enseignement de stratégies, certaines d'entre elles démontrent en plus, 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 en compte la mesure du progrès qu'il a accompli dans sa manière d'utiliser la stratégie et de mener à bien la tâche de lecture.

### 3. Les limites de la diversification des tâches de lecture

Pour pallier le manque d'expérience et d'engagement dans la lecture des élèves, une tendance consiste à varier très souvent les situations de lecture et à privilégier en quelque sorte le nombre de tâches de lecture par rapport à la qualité de certaines productions littéraires, jugées trop difficiles pour les élèves ou susceptibles de les lasser. Pour Goigoux et Thomazet (2002), une trop forte variation des paramètres des tâches de lecture proposées aux élèves serait préjudiciable à plusieurs niveaux. En limitant, par exemple, l'exploitation de textes brefs à un questionnaire et une production écrite, on privilégie le contenu du texte au détriment des procédures de lecture. Le travail réflexif n'a pas le temps d'être abordé. Ensuite, dans la mesure où les textes proposés aux élèves sont dépourvus de dimensions inférentielle et culturelle, il est difficile de développer chez eux une motivation à caractère intrinsèque, basée sur le plaisir procuré par l'immersion dans un récit ou sur l'intérêt généré par les informations contenues dans un document.

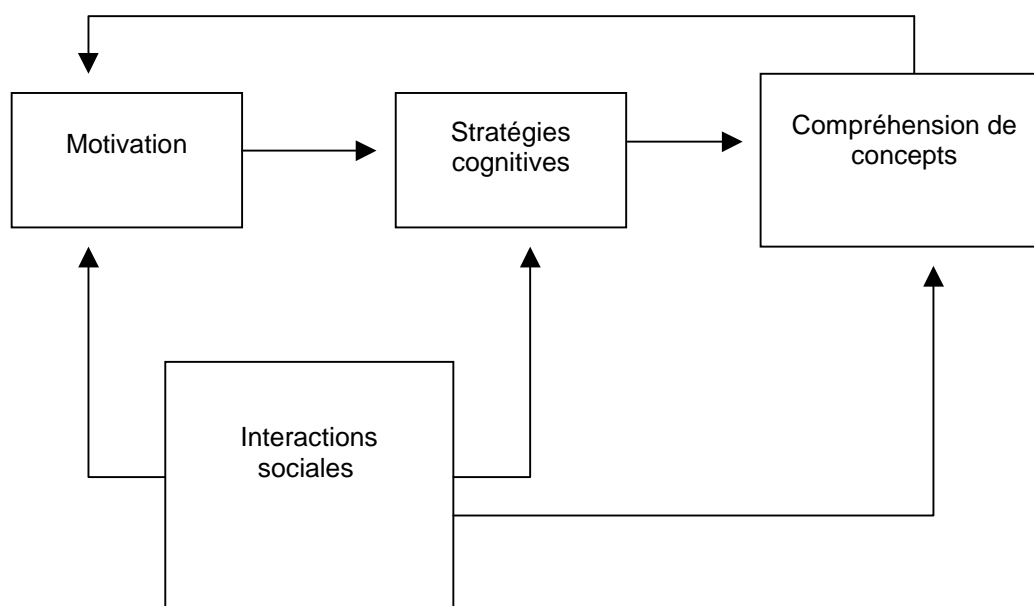
Croire que l'on peut accroître l'intérêt et la motivation des élèves en variant le plus souvent possible les supports et les tâches de lecture revient à sous-estimer le rôle joué par les aspects sociaux de la motivation dans l'engagement dans la lecture. Les approches récentes de la motivation pour la lecture (Baker et Wigfield, 1999 ; Guthrie et Wigfield, 2000) mettent très en avant le rôle joué par les interactions entre les élèves dans le développement de buts de lecture. Dans cette perspective d'engagement, le lecteur est considéré comme motivé, stratégique et impliqué dans des interactions sociales. Les sujets qui s'engagent dans la lecture le font pour différents motifs ; par exemple, en utilisant les connaissances acquises lors de lectures précédentes pour élaborer de nouvelles compréhensions ou pour prendre part à des échanges sociaux. La motivation et les interactions sociales constituent dès lors des variables aussi essentielles que les variables cognitives dans l'étude de la compréhension de l'écrit.

## DES PRATIQUES DE LECTURE MOTIVANTES TANT AU PLAN INDIVIDUEL QUE SOCIAL

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

Les dispositifs de lecture proposés aux enseignants permettent de développer des composantes essentielles de l'engagement dans la lecture tel que le définissent Guthrie et Anderson (1999). Comme le montre la figure 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.

**Figure 1 :** Processus d'engagement dans la lecture (Guthrie & Anderson, 1999)



Les deux dispositifs proposés aux enseignants permettent d'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 et Brown, 1984) ou de séquences de Cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle et 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.

### **L'enseignement de stratégies de compréhension**

L'enseignement explicite de stratégies de compréhension vise le développement chez les élèves de procédures cognitives utilisées par les lecteurs experts. Pour insister sur le caractère volontaire et conscient de l'utilisation de ces procédures par l'apprenti lecteur, les auteurs se réfèrent au terme *stratégies de compréhension*. Les stratégies ciblées dans le cadre de cette recherche sont celles considérées par de nombreux auteurs comme les habiletés de base les plus importantes. Il s'agit des stratégies de prédiction, de questionnement, de résumé et de clarification. Dans la foulée des études américaines consacrées à l'enseignement de stratégies de compréhension (Paris, Cross & Lipson, 1984 ; Palincsar & Brown, 1984), plusieurs séquences didactiques ont été mises au point et expérimentées dans des classes de l'enseignement primaire et secondaire de la Communauté française (Terwagne, 1993 ; Terwagne, 1996, Terwagne, Widar, Lafontaine, 1996 ). Ces séquences didactiques visent à amener les élèves à analyser les différents aspects d'une tâche de lecture, et à aborder celle-ci avec le recul stratégique qui caractérise les lecteurs compétents. Mais encore faut-il apprendre à articuler et à combiner ces stratégies au cours d'une même tâche de lecture. L'enseignement réciproque mis au point par Palincsar et Brown (1984) repose sur une approche socioconstructiviste des connaissances fondée sur un principe d'apprentissage en interaction cher à Vygotski (1978). Lors de ces séquences, la lecture de chaque paragraphe d'un texte est assurée par la mise en oeuvre de 4 stratégies, prises en charge successivement par un élève du groupe. L'aide apportée par l'enseignant diminue graduellement. Ce dispositif est particulièrement intéressant à plusieurs égards : il permet aux élèves d'observer la manière dont d'autres élèves utilisent les stratégies, il démontre le caractère imbriqué et non linéaire du recours aux stratégies au fil de la lecture, et enfin, il permet de travailler à un niveau adapté au développement de chaque élève.

## Les cercles de lecture

Tel que le définissent Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2001), un cercle de lecture se rapporte à « *tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations ou l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation* » (p.7). Les enseignants intéressés par les cercles de lecture ont eu l'opportunité d'expérimenter le dispositif avec certains de leurs collègues. Au cours de séances animées par les chercheurs au sein des établissements scolaires, les enseignants ont pu, de cette manière, vivre le dispositif en tant « qu'élève » et mesurer, au fil des étapes du dispositif, les effets positifs des interactions sociales sur le développement de la motivation et de l'intérêt pour le contenu. A l'issue de ces séances, la structure du dispositif a été discutée de manière à établir un schéma d'activité adapté au niveau de leurs élèves de 1B.

### UNE COMBINAISON D' INDICES COGNITIFS ET SOCIOAFFECTIFS POUR MESURER LES PROGRÈS DES ÉLÈVES

Dès la rentrée scolaire (2004-2005), chacun des deux dispositifs va être implanté tout au long de l'année scolaire. Parmi les outils de mesure indispensables à l'évaluation des effets sur les élèves des séquences didactiques programmées pour cette année, nous avons opté pour un suivi régulier des capacités de compréhension de l'écrit via des épreuves de type lecture silencieuse. Par ailleurs, une mesure du niveau de départ des capacités de lecture des élèves a été effectuée dans l'ensemble des classes de 1<sup>re</sup> accueil participant à la recherche. Parmi les différentes batteries d'évaluation de la lecture disponibles, le test de *Lecture de Mots et de Compréhension* de Khomsi (1990) est apparu le mieux à même de mettre à jour d'éventuels progrès au niveau de la maîtrise des processus de compréhension. Cette épreuve vise en effet l'évaluation clinique de la compétence plutôt qu'une mesure de la performance en termes de normes par rapport à une population, peu à même de définir des pistes de remédiation. Cette épreuve clinique revêt également un intérêt majeur aux yeux des enseignants puisqu'elle fournit un éclairage diagnostique sur les stratégies auxquelles se réfèrent les élèves pour accéder au sens des mots. Bien que notre recherche ne vise pas spécifiquement l'amélioration des capacités d'identification de mots, plusieurs enseignants ont souhaité recevoir des informations leur permettant de mieux comprendre la nature des difficultés de lecture

rencontrées par leurs élèves. Les premiers résultats soulignent le caractère hétérogène des capacités d'identification de mots au sein des classes. Ils montrent qu'à quelques exceptions près, les difficultés de lecture des élèves se situent au niveau de la compréhension inférentielle. Ce niveau de compréhension requiert de la part du lecteur une mise en œuvre de processus de haut niveau qui, dans le cadre de l'épreuve administrée, implique essentiellement une mise en relation des éléments écrits contenus dans une ou dans plusieurs phrases. Si ces premiers résultats nous confortent dans l'idée que la démarche didactique proposée est en adéquation avec les difficultés de lecture auxquelles doivent faire face ces élèves de 1B, il apparaît également pertinent d'encourager les enseignants à mener, avec certains élèves, un travail d'entraînement ciblé sur l'amélioration des capacités d'identification de mots. Cette mesure sera également répliquée en fin d'année scolaire afin de fournir une mesure de sortie, indispensable à la mise en évidence d'éventuels progrès chez les élèves au niveau des compétences de lecture.

Etant donné l'importance accordée aux facteurs motivationnels tant dans les approches théoriques de l'engagement dans la lecture, que dans le concept de *littératie*, des informations seront également recueillies auprès des élèves dans le but d'évaluer certains facteurs motivationnels liés à la lecture. Les facteurs motivationnels regroupent des concepts théoriques aussi divers que l'image de soi comme lecteur (perceptions plus ou moins positives de ses compétences de lecteur), la valeur accordée à la lecture, et les fonctions assignées par l'élève aux activités de lecture (buts centrés sur la recherche de plaisir ou de connaissances ou buts centrés sur les échanges de types sociaux). Chacun des dispositifs didactiques implantés dans les classes intègre l'un ou l'autre de ces aspects de la motivation. Via l'organisation d'échanges sociaux structurés sur le contenu des textes, les cercles de lecture exercent un effet positif sur la motivation des élèves. Lorsqu'ils sont bien cadrés, ces échanges sociaux génèrent chez les élèves des buts sociaux mais également des buts liés à l'intérêt pour le contenu des récits. Le second dispositif innovant, l'enseignement explicite de stratégies de compréhension, permet d'améliorer des aspects de la motivation tels que l'image de soi comme lecteur. Il faut cependant que l'enseignant veille à attirer régulièrement l'attention des élèves sur le rôle facilitateur des stratégies de compréhension enseignées.



## UN PREMIER BILAN

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

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

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

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

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

## 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., Thomazet, S. (2002) Pratiques et conception de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. *Les actes de lecture*, 1-17.
- Guthrie, J.T. & Anderson, E. (1999). Engagement in reading : Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J.T. Guthrie & D.E. Alvermann (Eds.), *Engaged Reading*. New York: Teacher College Press.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in reading. In M.L.Kamil, P.B.Mosenthal, P.D.Pearson, R.Baar (Eds), *Handbook of reading research*. Volume III.(pp403-422).New Jersey
- Khomsî, A. (1990). Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture : lecture de mots et compréhension révisée (LMC-R), Editions du centre de Psychologie appliquée.
- Lysynchunk, L.M., Pressley, M., Ailly, H., Smith, M., Cake, H. A methodological analysis of experimental studies of comprehension strategy instruction. *Reading Research Quarterly*, vol 24, no 4, p. 458-470.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Paris, S.G., Cross, D.R. & Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning : a program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational psychology*, 76, 1239-1252.
- Schunk, D. H. ; Rice, J.M.(1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *Journal of special education*, 27, 3, 257-276.
- Terwagne, S. (1993). La lecture et l'enseignement des stratégies de compréhension. De l'enseignement explicite à l'apprentissage interactif. Service de Pédagogie expérimentale. Université de Liège. Document roénotypé.
- Terwagne, S. (1996). Former des lecteurs accomplis. *L'école 2000*, 12-17.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Terwagne, S., Widart, N., Lafontaine, D. (1996). *Les chemins de la compréhension*. Vidéo + Brochure. Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège et Direction

générale de l'Organisation des Etudes, Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française.

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds). London : Harvard University Press.