

Élaboration d'un curriculum d'apprentissage et de gestion de la compréhension en lecture (deuxième et troisième degrés de l'enseignement primaire)

Recherche 120/94

Rapport final : Septembre 1995

D. LAFONTAINE
P. SCHILLINGS
S. TERWAGNE

*Synthèse réalisée par la Direction de la Recherche en Pédagogie, du Pilotage de
l'Enseignement de la Communauté française et des Relations avec les Entreprises*

Bld. du Rectorat, 5
Bâtiment B32
Sart Tilman
4000 Liège

Université de Liège
Faculté de Psychologie et
des Sciences de l'Éducation
Service de Pédagogie expérimentale
Dir. Marcel CRAHAY

Introduction

Au cours de ces dernières années, diverses évaluations à large échelle portant sur les compétences en lecture (Lafontaine & Lafontaine, 1994) ont mis en évidence la difficulté qu'éprouvent nombre de nos élèves de la fin du primaire et du début du secondaire à dépasser le stade d'une compréhension littérale. Ainsi, une analyse fine des résultats de l'enquête internationale « IEA Literacy » (Lafontaine) tend à montrer que les performances relativement médiocres de ces élèves sont dues à deux raisons essentielles:

- 1^o) dans nos classes, le temps dévolu à l'apprentissage de la langue maternelle est principalement consacré à un enseignement formel (grammaire, conjugaison, orthographe), au point que les activités de lecture et d'écriture proprement dites sont réduites à la portion congrue;
- 2^o) les activités de lecture se limitent encore trop souvent à des exercices traditionnels de lecture silencieuse, qui ne permettent pas un enseignement structuré de la compréhension.

La **lecture silencieuse**, il est vrai, repose sur une conception relativement défaitiste de l'apprentissage de la compréhension : Thorndike, son inventeur, concevait en effet la technique du questionnaire comme le seul véritable moyen d'améliorer l'attention (l'expérience) des élèves quant aux diverses relations significatives possibles. Encore considérait-il que ce moyen ne permettait en aucune façon de développer « l'intelligence » proprement dite des élèves, considérée comme le véritable déterminant de la compréhension. Pour Thorndike, la compréhension semble être le produit de l'expérience et de l'intelligence. Et si l'intelligence est égale à zéro...

Les recherches de ces quinze dernières années sont nettement moins pessimistes. Elles mettent en avant le fait que si certains élèves ne semblent pas progresser malgré un entraînement intensif, c'est peut-être parce que cet entraînement - la lecture silencieuse - est loin d'être le plus approprié, que pour pouvoir répondre aux questions, il faut déjà avoir compris, et que cette compréhension ne dépend pas d'une faculté générale, mais de connaissances linguistiques et stratégiques bien spécifiques *qui peuvent être enseignées*. Comment ? La remise en cause de la *lecture silencieuse* a débouché sur l'élaboration de propositions diverses, parmi lesquelles on peut relever des modes d'intervention comme *l'enseignement réciproque* (Palincsar & Brown, 1984, 1986) et *l'enseignement explicite* (Paris, 1934).

Ce sont ces « stratégies d'enseignement » de la compréhension que nous souhaitons expérimenter dans des classes primaires, dès le degré moyen.

Avant même de pouvoir évaluer *l'efficacité* d'un tel apprentissage, il convenait de nous assurer de **la réceptivité** tant des élèves que des enseignants à ces modes d'intervention. L'enseignement stratégique est, par définition, un enseignement de type métacognitif, réflexif. Des élèves de neuf ou dix ans sont-ils déjà à même de réfléchir sur leurs propres pratiques, d'explicitier leurs procédures et démarches et de tirer profit de leur prise de conscience ?

Il s'agissait aussi de vérifier dans quelle mesure les enseignants engagés dans l'expérimentation étaient capables de **s'approprier les principes d'un enseignement stratégique** à partir d'une formation minimale. Comment les enseignants allaient-ils **intégrer ce type d'activités dans leurs pratiques courantes** ? Allaient-ils se satisfaire des séquences proposées ou concevoir diverses adaptations, ou encore les enrichir d'un matériel nouveau ? Ne seraient-ils pas tentés de ne retenir que la part traditionnelle des séquences en négligeant leurs composantes proprement métacognitives pour se focaliser sur les exercices ? Les informations que l'on peut recueillir sur toutes ces questions doivent nous permettre de prendre la mesure de quelques-unes des difficultés qu'on risque de rencontrer. Si on envisage de généraliser ces pratiques, la formation des enseignants devra nécessairement tenir compte des dérives et résistances éventuelles.

Réactions des élèves aux pratiques d'enseignement stratégique.

Les enseignants qui souhaitent s'engager dans un enseignement des habiletés de compréhension pourraient être découragés par le fait qu'il existe un nombre considérable de stratégies possibles, du reste mal définies. Il y a cependant un large consensus sur les habiletés les plus importantes. En gros, ce sont celles que Palincsar et Brown (1934) ont sélectionnées dans le cadre de leurs expériences d'enseignement réciproque : **la prédiction, la clarification, le questionnement et le résumé.**

1. La stratégie de **prédiction** consiste à émettre des hypothèses sur ce qu'on trouvera dans le texte qui reste à lire.
2. La stratégie de **clarification** porte sur le relevé des problèmes de compréhension rencontrés en cours de lecture- notamment au niveau du sens de certains mots - et sur leur résolution.
3. Les stratégies de **questionnement** et de **résumé**, qui agissent de manière complémentaire, doivent permettre au lecteur d'évaluer la compréhension de ce qui vient d'être lu et d'organiser, de hiérarchiser les informations recueillies. Nous reprendrons ces stratégies sous les termes plus généraux de **stratégies d'évaluation et d'organisation.**

Si l'enseignement réciproque permet de travailler ces trois types de stratégies de manière intégrée, comme autant de moments ¹ essentiels de l'acte lexique, cela ne signifie pas pour autant qu'on ne puisse pas étudier de manière relativement distincte chacun de ces « moments stratégiques » : chaque *stratégie* peut (et doit) être modulée, nécessite des choix *tactiques* en fonction du contexte de lecture (intentions, types de textes, etc.). Un lecteur expert pratique,

par exemple, la prédiction pour choisir ses lectures, pour écrémer un texte, mais aussi, de manière générale, dans le cadre de toute lecture, pour organiser et réorganiser sa prise d'information. Si on veut sensibiliser les élèves à cette diversité tactique, il convient de leur fournir des procédures particulières, en fonction des situations de lecture.

1. Prédire

Cela fait plus d'une vingtaine d'année qu'on a reconnu l'importance de *l'anticipation* dans le processus de lecture (Smith, 1971). Cette reconnaissance a débouché sur des propositions d'exercices divers, visant (1) à améliorer la vitesse de lecture et (2) à développer différents types de lecture sélective tels la lecture-écrémage et la lecture-repérage (Foucambert, 1976; Richaudeau & Gauquelin, 1977; Rémond & Richaudeau, 1978, etc.).

- A. **Les exercices portant sur l'amélioration de la vitesse de lecture portent avant tout sur la microstructure des textes (mots, phrases).** Si un tel objectif garde toute sa pertinence au-delà de la période initiale de l'apprentissage de la lecture, il semble bien, cependant, que la fluidité perceptive ne constitue pas en elle-même une compétence suffisante pour permettre aux élèves d'intégrer les grandes unités de sens, la macrostructure des textes et de dépasser leur littéralité. Or, c'est bien à ce niveau que se situe un des grands enjeux de l'apprentissage de la lecture entre 9 et 14 ans. Nous verrons comment il est possible, **en guidant l'anticipation sur des textes narratifs et informatifs**, de faire entrer les élèves dans une lecture moins superficielle. Nous verrons aussi que ce type de pratique peut permettre d'étudier une organisation textuelle particulière pouvant servir d'outil d'écriture.
- B. Si les auteurs que nous avons cités insistent généralement sur la nécessité d'**activités réflexives** visant à l'intériorisation des conduites, ce n'est que très rarement et de manière très générale qu'ils fournissent des indications sur la manière dont ces activités réflexives peuvent être mises en place. Nous apporterons quelques éléments de réponse à ce problème.

1.1. Guider l'anticipation

Prédictions sur des textes narratifs

Le point de départ de l'activité, menée dans une 4e année, est **un texte intitulé « Un futur reporter »**. L'idée est de faire faire des prédictions à partir du titre et de vérifier les hypothèses émises au fil de la lecture. Le texte a été disposé en livrets, chaque page reprenant un paragraphe.

L'institutrice introduit l'activité. Avant de distribuer le livret, elle dit qu'elle va écrire le titre d'une histoire au tableau. Elle demande de quoi on va parler dans le texte. Elle a insisté pour que personne ne lise le titre oralement : chaque élève doit écrire ses suggestions d'abord pour le dernier mot et puis pour le mot futur. Beaucoup d'élèves n'écrivent rien; ils sont manifestement décontenancés.

L'institutrice fait ensuite lire le texte oralement. Il apparaît que de nombreux élèves ont lu le mot *reporter* comme s'il s'agissait du verbe... L'institutrice demande ce que cela veut dire, fait analyser la nature des mots. Une fois que l'incohérence est levée, les différentes suggestions de définitions des élèves sont écrites au tableau.

L'institutrice distribue ensuite les livrets. « On va voir si ce qu'on a imaginé se vérifie page par page ». Chaque page est lue séparément. On vérifie si les hypothèses émises sont infirmées ou confirmées. Quand on rencontre des mots difficiles, l'institutrice fait rechercher des mots qui y ressemblent, de la même famille (crissement → cri, amplifie → ample, assourdi → sourd).

Dès la page 1, les élèves soulignent qu'il se passe quelque chose (un incendie, sans doute, puisqu'on parle de pompiers) et que c'est normal qu'il y ait un journaliste s'il y a un événement. Le texte de la page 2 permet de vérifier l'hypothèse de l'incendie.

À la page 3, les élèves identifient le « futur reporter » : il doit s'agir de Gaston, qui est attiré par l'événement, qui est *emporté par sa curiosité*. La tension monte. « C'est le suspense », dit un élève. Toute la classe est très motivée et participe activement (à l'exception d'une petite fille). A la page 4, les enfants repèrent tout de suite les mots « journaliste » et « métier ».

La dernière page leur permet de découvrir l'explication de *futur*.

Les commentaires spontanés des élèves sont positifs: « C'est bien Madame ! »

L'institutrice demande alors aux élèves de situer à quelles pages on a eu pleine confirmation des hypothèses concernant *reporter* et *futur*. Elle fait justifier à chaque fois.

Elle invite enfin les élèves à écrire leur définition du mot *reporter* « comme dans le dictionnaire ».

Commentaires :

Parmi les intérêts qu'il y a de guider l'anticipation en lecture, Nessel (1988) relève les points suivants:

- (1) Comme l'enseignant encourage les spéculations, les élèves ne craignent plus de donner de mauvaises réponses. Le climat de la classe s'améliore quand les élèves savent qu'ils ne sont pas supposés connaître toutes les réponses.
- (2) La prédiction demande un usage canalisé des connaissances préalables. Plutôt que de demander aux élèves de réfléchir au sujet en général, on leur assigne un but précis (...) Cette limitation ne réduit pas la réflexion. En fait, la demande de prédictions spécifiques requiert une coordination habile des connaissances, alors qu'un échange d'ordre général tend à activer un savoir morcelé.
- (3) Lorsque les élèves font des prédictions, ils se demandent quelles sont les bonnes réponses. Leur curiosité est éveillée, surtout quand les opinions divergent. Ils se tournent alors vers le texte avec davantage d'enthousiasme, et avec un but."

Le déroulement de l'activité qui précède vient confirmer cette analyse.

(1) Plutôt que de préparer la lecture par une discussion générale, l'institutrice assigne immédiatement aux élèves la tâche de prédire ce qu'on va trouver dans le texte à partir d'une « analyse » du titre. Cette prise d'indices permet tout à la fois de vérifier chez les élèves certaines connaissances prérequis (et d'éviter ainsi les plus gros contresens) et leur donne la possibilité d'organiser leurs connaissances dans la perspective d'une lecture bien particulière.

(2) La motivation qu'engendre le procédé est évidente. Elle l'est d'autant plus que le texte, en lui-même, n'a rien de particulièrement prenant et on imagine mal qu'il ait pu, à lui seul, produire une telle impression de *suspense* et justifier les louanges spontanées des élèves. Cela ne veut pas dire pour autant que la demande de prédictions et la lecture « en feuilleton » constituent un simple truc pédagogique visant à capter l'attention des élèves. Le plaisir que peut tirer un lecteur habile d'un texte narratif est lié en effet au jeu des *possibles* au sein desquels il se déplace au cours de sa lecture. Ces possibles créent des attentes qui peuvent être confirmées, différées (effets de suspense) ou déçues (effets de surprise) à la plus grande satisfaction du lecteur. Il est raisonnable de penser que de nombreux élèves de 4^e année se focalisent encore sur le « décodage » (cf. la difficulté rencontrée avec le mot *reporter*), ce qui les distrait d'un travail de mise en forme des possibles narratifs et les condamne à une lecture linéaire, sans relief. L'aide à l'anticipation et le découpage en feuilleton leur offre l'occasion d'une lecture plus créative, au cours de laquelle ils élaborent une véritable représentation du texte.

Ce type d'aide peut très bien se pratiquer sur des récits plus amples, par exemple dans le cadre d'une lecture-relais : on confie un livre à un élève. Celui-ci doit en lire une partie et venir la

raconter (ou la lire) en classe 2 ou 3 jours après. Ensuite, il peut poser 2 ou 3 questions à ses condisciples sur le texte *et on tente ensuite d'émettre des hypothèses sur la suite du récit*. Le livre sera prêté à un autre élève pour préparer la séance suivante. Dans une des classes de 4^e que nous avons suivies, nous avons constaté que les auditeurs tentaient aussi d'anticiper, spontanément, le moment où le récit s'interromprait. Il s'agit là d'une preuve manifeste qu'ils commençaient à prendre conscience qu'il existe dans un récit des « carrefours de possibles » et que leur enseignant coupait le récit à ces moments de fort suspense.

Prédictions sur des textes informatifs

Si un texte narratif trouve l'essentiel de son intérêt dans le processus même de sa mise en forme par le lecteur, un texte informatif, lui, ne vaut vraiment que pour les informations qu'il procure. En fin de lecture, on doit donc être à même de mesurer ce qu'un tel texte nous a appris de neuf. Le processus de l'acte lexique se fonde ici sur une tension entre ce que l'on connaît déjà et ce qui vous est inconnu. L'emprise du décodage peut parfaitement empêcher les élèves de construire cette tension : ils peuvent très bien mener leur lecture sans rapporter les informations recueillies au contraste connu / inconnu, à des attentes significatives, ce qui les condamne à ne pas pouvoir saisir les informations pertinentes ni réorganiser leurs savoirs. Ici aussi les activités de prédiction peuvent aider les élèves, en leur permettant de fonder leur acte lexique sur des attentes significatives et de relever les informations pertinentes au fil de leur lecture.

Divers types de textes informatifs sont utilisables à cet effet : les textes documentaires aussi bien que les « écrits sociaux » qui circulent dans l'école (affiches, annonces de spectacle, lettres aux parents, etc.) Quel que soit le texte utilisé, la procédure est plus ou moins la même.

- (1) Avant la lecture, on ne donne aux élèves que quelques indications leur permettant de saisir le thème du texte (Titre - et éventuellement sous-titres, éléments choisis de l'affiche, etc.). La réflexion menée avec les élèves peut alors s'articuler sur les deux questions suivantes:
 - 1°. Que croyez-vous déjà savoir sur le sujet?
 - 2°. Qu'espérez-vous apprendre du texte?
- (2) Après la lecture, il ne faut pas oublier de convier les élèves à réexaminer leurs prédictions. Cette révision, induite par une question du type « Qu'avez-vous appris ? », peut faire l'objet d'une discussion supplémentaire.

L'activité qui suit a été improvisée par l'institutrice alors qu'elle était chargée de distribuer à ses élèves de 4^e **une « lettre aux parents »** annonçant l'organisation de vacances de neige. L'information avait déjà transpiré et faisait l'objet de nombreuses rumeurs parmi les élèves.

L'institutrice annonce l'activité en évoquant les rumeurs qui courent à l'heure actuelle dans l'école concernant un « voyage » qui serait organisé l'année prochaine. Quelles sont ces rumeurs? Que croient-ils savoir sur le sujet?

Chaque élève y va des bribes d'informations qu'il a recueillies.

L'institutrice annonce alors aux élèves qu'on lui a demandé de leur distribuer une lettre qu'ils devront remettre à leurs parents. Cette lettre concerne précisément l'organisation de ce « voyage ». Elle leur demande alors: « Que croyez-vous que cette lettre va vous apprendre ? *A quelles questions aimeriez-vous qu'elle réponde ?* »

Chaque élève est convié à rédiger ses questions. Après cinq minutes d'activité fiévreuse, on rassemble les diverses questions. Celles-ci sont dictées par les élèves et écrites au tableau noir par l'institutrice.

L'institutrice distribue la lettre aux élèves et leur demande de la lire pour voir si elle permet de répondre aux questions qu'ils viennent de poser. La lecture individuelle dure une dizaine de minutes. Les résultats sont ensuite écrits au tableau en regard des questions, dans l'ordre où celles-ci ont été collectées. Les élèves se montrent plutôt satisfaits : le texte a répondu à la plupart de leurs questions. D'autant qu'ils sont prêts, spontanément, à faire des inférences pour combler les lacunes. C'est l'occasion pour l'institutrice de rappeler les notions de questions littérales/questions inférentielles qui ont été abordées auparavant.

L'activité se termine par un retour sur ce que les élèves croyaient savoir avant de lire.

Commentaires

- (1) On aurait pu conclure la séquence par un retour sur le texte, et se demander si celui-ci abordait des questions qui n'ont pas été posées. Comme l'ensemble des questions des élèves couvrait ici la plupart des informations données, une telle relance n'était guère nécessaire.
- (2) L'activité de prédiction menée sur un texte narratif porte sur des événements possibles. Elle porte ici sur les types d'informations que le texte est susceptible de délivrer. On se situe là à un niveau apparemment plus abstrait, mais cela ne semble pas constituer un sérieux problème pour ces élèves de 4^e. Comme il s'agit d'une lettre, on pouvait aussi s'attendre à ce qu'elle réponde à des préoccupations personnelles.

L'activité de prédictions suivante nous montrera qu'il est possible d'amener les élèves à réfléchir à la structure d'un type de texte de manière plus directe.

Prédictions sur une organisation textuelle

L'activité que nous allons analyser s'insère dans un projet d'écriture : après s'être intéressés aux champignons « pour de vrai », les élèves d'une classe de 4^e sont conviés à **créer des champignons imaginaires**, d'abord par la voie du dessin, ensuite en 3 dimensions. Une exposition sera organisée et l'institutrice demande à chaque élève de rédiger la carte qui sera placée auprès de son champignon afin que les visiteurs puissent avoir tous les renseignements utiles sur l'espèce qu'ils sont en train d'admirer. Un *incipit* est proposé : "On disait qu'il avait disparu. Mais moi, qui suis allé(e) au pays, je l'ai rencontré. Il s'agit du ...

Doit venir ensuite la description du champignon. Le nom du pays et du champignon imaginaires ont été inventés par mots-valises, sur base de véritables noms de pays et de champignons.

L'institutrice a prévu, après le premier jet, d'étudier avec les élèves quelles informations un texte descriptif de ce genre devrait comprendre, afin qu'ils puissent améliorer et étoffer leurs propres textes.

Première tentative.

Elle se fonde sur la lecture d'une description typique de champignon. A partir de cette lecture, les élèves doivent trouver quelles sortes de renseignements un tel texte nous donne. La consigne est : *quels types de renseignements trouve-t-on dans cette description de champignon, de quoi y parle-t-on ?* Il apparaît très vite que les élèves éprouvent de sérieuses difficultés à se détacher du texte et à classer telle ou telle information dans une catégorie précise: ils voient très bien, par exemple, qu'on dit qu'il se trouve « dans les forêts de feuillus et de conifères », mais ils ne comprennent visiblement pas ce que l'institutrice leur veut quand elle leur demande « Et c'est quel type de renseignement, ça ? » Elle finit par leur dire qu'on nous parle là du lieu où on le trouve. Cet exemple ne leur servira pas beaucoup pour la suite. Même les catégories « dimension » et « couleur », qui semblent pourtant pouvoir être aisément induites du passage suivant (« Le chapeau, de 5 à 12 cm, est de

couleur pourpre ») ne le seront vraiment qu'avec un large coup de pouce de l'institutrice. Finalement les élèves se bloquent, s'ennuient manifestement. L'institutrice abandonne.

Seconde tentative.

L'institutrice n'a pas renoncé. Quelques jours plus tard, elle reprend l'activité. Cette fois, elle ne part pas directement de la lecture d'un texte, mais demande tout de go aux élèves « *Quels sont les types de renseignements qu'on doit donner si on veut décrire un champignon / De quoi allez-vous parler ?* » Et ça marche ! Les réponses fusent rapidement. Les élèves disent qu'il faut parler de sa taille, de sa forme (à quoi il ressemble), de l'endroit où il vit, de son odeur, de son goût, de sa couleur, de sa comestibilité.

L'institutrice liste ces diverses catégories au tableau et distribue ensuite les textes en demandant aux élèves :

1° de vérifier si on trouve bien tous ces renseignements dans ces textes;

2° de voir si on ne parle pas encore d'autre chose qu'on aurait oublié.

La lecture des textes se fait en petits groupes, avec le plus grand intérêt, et les informations qui s'y trouvent sont correctement et aisément rapportées aux catégories définies. Les élèves relèvent aussi de nouvelles catégories thématiques, auxquelles ils n'avaient pas pensé : le nom savant, le moment où il pousse, l'animal qui le mange, le fait qu'on puisse donner des spécifications précises pour les différentes parties du champignon.

Commentaires

On pourrait penser que les élèves ont pu profiter des notions apprises lors de la première activité pour mieux réussir la seconde. Mais le contraste est tel entre l'incompréhension persistante manifestée dans la première situation et l'usage aisé de catégories dans la deuxième que cette explication nous semble peu plausible. Certes, la différence entre les deux consignes est apparemment des plus minimes. Mais, en fait, on a, dans le premier cas, placé l'élève devant une tâche abstraite, d'observateur qui doit trouver des types de renseignements dans un texte, alors que dans le second, il se retrouve devant un problème à ses yeux plus concret : il doit donner certains types de renseignements à partir de ce qu'il sait. Cette dernière tâche ne réclame pas la décentration qu'exige la première.

Les élèves de 4^e année disposent donc déjà, manifestement, de connaissances empiriques concernant la manière (thématique) dont un texte informatif doit être constitué. L'activité de prédiction leur permet tout d'abord de *prendre conscience* de ces connaissances et de les organiser à un niveau plus abstrait. Quand ce niveau de réflexion est atteint, ils peuvent affronter le texte pour y retrouver les catégories connues *et pour en trouver d'autres*. Ce travail de systématisation leur permet enfin de relire leur texte et d'y ajouter les éléments thématiques importants qu'ils auraient oubliés.

Certes, les élèves se sont le plus souvent contentés d'ajouter ces nouvelles informations à la suite de celles qu'ils avaient déjà notées dans leur premier jet. Un travail sur l'organisation proprement dite des éléments au sein même d'une description aurait été nécessaire pour parvenir à des révisions internes. Mais il s'agit là, selon nous, d'un objectif qui convient davantage à des élèves du cycle supérieur.

1.2. Réfléchir à ses procédures de recherche documentaire

Les activités de lecture documentaire sont désormais choses relativement courantes dans les classes du primaire - surtout, évidemment, dans celles qui pratiquent une pédagogie fonctionnelle. De telles situations donnent aux élèves l'occasion de développer des stratégies de recherche. Encore convient-il de mettre en évidence avec eux les procédures

qui se sont révélées efficaces. On néglige encore trop souvent cet effort d'objectivation, sans doute parce qu'on suppose que l'élève peut tirer tout seul les leçons de ses réussites et de ses échecs, ce qui est loin d'être toujours le cas. En fait, tout projet de lecture devrait se clôturer par une séquence réflexive revenant sur les difficultés de la tâche et sur la manière dont elles ont pu ou non être levées.

Voici deux exemples qui montreront combien cette façon de faire peut être féconde.

Enquête sur l'écureuil (4^e année)

Sur le chemin de l'école, un élève a découvert le corps d'un écureuil. Ce sera l'occasion d'une "grande enquête" à partir des questions que les enfants se posent sur l'animal.

- (1) Collecte des questions. Les élèves rédigent leurs questions en petits groupes. Elles sont ensuite rassemblées, triées et inscrites au tableau. La liste comprend une trentaine de questions généralement très précises.
- (2) Recherche documentaire. Le lendemain, les élèves, répartis en petits groupes de travail, reçoivent sur feuille la liste des questions. Ils vont devoir essayer d'y répondre en consultant une série d'écrits de référence apportés par l'institutrice et divers condisciples. Après une recherche qui s'est étalée sur deux heures de cours, chaque groupe apporte sa moisson de réponses aux différentes questions. Celles-ci sont reprises une à une et l'institutrice demande chaque fois aux enfants de donner la source de leurs renseignements. Durant cette mise en commun, nombreux sont les élèves qui relèvent que ce sont pratiquement toujours les mêmes sources qui sont citées : *L'écureuil (BTJ)* vient en tête, suivi de *Mon ami l'écureuil (Flammarion)*.
- (3) Activité réflexive (objectivation). A l'issue de ce travail, l'institutrice essaie de dégager avec les élèves les raisons pour lesquelles ces deux documents leur ont permis de répondre plus facilement aux questions qu'ils se posaient. Les élèves vont évoquer tout d'abord le fait qu'il y a davantage de renseignements dans ces livres que dans de simples articles d'encyclopédie. Mais ils constateront aussi et surtout que ces deux documents permettent une recherche plus aisée des informations : les images et surtout les sous-titres peuvent servir de guide. De plus, les deux documents s'achèvent par un tableau de synthèse, intitulé « carte d'identité » dans le premier et « fiche d'informations » dans le second.

Cette phase d'objectivation a le mérite d'explicitier *pour tous les élèves* certaines procédures de recherche qu'ils pourront réinvestir dans d'autres lectures documentaires si on leur en donne l'occasion. Il conviendra cependant de pas toujours leur livrer des textes aussi bien balisés : il est bon que l'on puisse aussi établir avec eux des procédures utilisables pour explorer des textes comme ceux qu'ils ont rejetés quand ils en avaient le choix. Il faut veiller aussi à ne pas toujours leur assigner la même tâche. On ne fait pas de la recherche documentaire uniquement pour trouver des réponses à des questions précises qu'on se pose, on peut, par exemple, compulsier des documents pour se faire un programme d'excursion.

La situation suivante concerne précisément une recherche de ce type.

Préparation d'une excursion à l'Étang de Virelles (4^e année)

Les enfants de cette classe ont gagné un concours sur le thème des oiseaux. Le prix consiste en une « excursion » à l'Étang de Virelles. Seule véritable activité proposée : la projection, l'après-midi, d'un film avec commentaires d'un ornithologue...

Les enfants sont relativement déçus du programme qui leur est proposé : que vont-ils faire le matin ? Et ne pourraient-ils pas faire quelque chose de plus intéressant l'après-midi que d'aller s'enfermer dans une salle de projection ? Ils téléphonent à l'office du tourisme de Virelles pour obtenir des renseignements sur les animations existantes sur le site. On leur promet de leur envoyer la documentation disponible. Les enfants reçoivent deux petits dépliants (en plusieurs exemplaires). Le premier est très attractif, sur papier glacé, avec des couleurs et des photos. Au recto, une carte du site, au verso le texte bien aéré qu'on trouvera en annexe 1. Le second, titré « Destination nature », est nettement plus austère : un texte abondant sur un papier courant, à peine agrémenté de deux dessins.

Les élèves se précipiteront d'abord sur le premier document, et ce n'est qu'après l'avoir parcouru en entier, sans vraiment trouver les renseignements espérés, qu'ils se tourneront vers le second dépliant - où ils découvriront effectivement des informations leur permettant d'envoyer aux organisateurs du concours des contre-propositions constructives :

Après la lecture des deux dépliants, l'institutrice a suscité chez les enfants une réflexion sur leur attitude pourquoi s'étaient-ils précipités sur le premier document ? Pourquoi n'y avaient-ils pas trouvé les informations qu'ils cherchaient ?

Les élèves ont compris que le premier dépliant avait surtout une fonction « publicitaire », visant à convaincre de l'intérêt d'une excursion à Virelles. C'est aussi pour cela qu'on lui a donné un caractère attractif. On ne devait donc pas s'attendre, en fait, à y trouver des informations précises. Le second, lui, justement, a cette fonction essentiellement informative. Ainsi cette objectivation a-t-elle permis d'aborder avec les élèves les différences qui peuvent exister entre un texte informatif et un texte persuasif.

2. Clarifier

Le rôle de la clarification du sens dans le processus de lecture est sans doute davantage (re)connu que celui de la prédiction. Il s'impose en effet par son évidence, puisqu'il n'est pas de lecture sans compréhension ou construction de la signification des mots. Cette « évidence » recèle cependant un piège, celui de considérer le processus comme naturel, venant de lui-même, « évident ».

Or la clarification ou l'élaboration du sens est tout, sauf évidente. Elle suppose notamment :

- (1) que le lecteur comprenne le sens de mots inconnus ou nouveaux le recours au dictionnaire, s'il s'impose parfois, n'est ni toujours nécessaire, ni toujours suffisant. On peut aussi tirer parti de la morphologie du mot (les préfixes, les suffixes, les racines), du contexte écrit (la ou les phrases environnantes), du contexte plus large (les illustrations). Même en cas de recours au dictionnaire, il est bien plus efficace d'émettre d'abord des hypothèses, afin de délimiter le champ des possibles, avant de se lancer dans la consultation;
- (2) que le lecteur dépasse le sens littéral pour élaborer des significations qui prolongent le texte.

Cette élaboration est conventionnelle et codifiée dans le cas des mots ou expressions dites « imagées » (sens figuré, expressions imagées, proverbes). Elle est davantage ouverte lorsqu'on se place au niveau du texte. Pour comprendre un texte, il faut aussi remplir beaucoup de « cases vides » (l'information est implicite, il faut l'inférer). Les intentions des personnages, la morale de l'histoire, la visée explicative d'un texte sont en effet rarement explicites. Au-delà du texte s'ouvre le vaste monde de **l'inférence**. Omniprésente et nécessaire, l'inférence doit être conduite avec rigueur, en se fondant sur un inventaire complet des indices présents dans le texte. De telles démarches sont capitales à instaurer chez les élèves. Les recherches menées en Communauté française de Belgique sur le degré de compréhension de lecture des élèves (Lafontaine) montrent en effet que c'est là que le

bât blesse : au-delà de la compréhension littérale, nombre d'élèves sont incapables d'élaborer des inférences pertinentes.

2.1. Comprendre le sens de mots inconnus

L'activité se déroule dans une quatrième année où les leçons de vocabulaire sont fréquentes et où les élèves sont déjà habitués, face à des mots inconnus, à rechercher la parenté avec d'autres mots. La séquence se présente donc comme une phase de structuration, d'explicitation de stratégies déjà en partie connues, suivie de mises en application, sous forme d'exercices.

L'institutrice introduit l'activité. D'emblée, elle demande aux élèves ce que l'on peut faire quand on rencontre un mot inconnu. Les élèves répondent en chœur qu'il faut utiliser le dictionnaire. L'institutrice insiste en précisant qu'on n'a pas toujours le dictionnaire à portée de main. Les élèves indiquent alors qu'il faut :

- soit regarder autour du mot,
- soit chercher un mot de la même famille.

La stratégie semble donc déjà connue par une majorité d'élèves. Encore convient-il de s'assurer que les élèves savent la mettre en pratique. L'institutrice propose donc, à la suite, deux séances d'application de la stratégie :

- une séquence sur les Schtroumpfs,
- une séquence extraite d'un livre de Pef (mots tordus).

Séquence sur les Schtroumpfs

L'institutrice distribue un extrait de la bande dessinée de Peyo (6 cases). Dans le cas des Schtroumpfs, il est clair qu'on ne peut se servir du dictionnaire. Les élèves, interrogés individuellement, traduisent oralement ce que veulent dire les Schtroumpfs et doivent expliquer à chaque fois comment ils s'y sont pris.

Pour les trois premières cases, les élèves interrogés disent qu'ils se sont aidés du dessin. L'institutrice renforce leurs comportements et explique que « le contexte, ça peut aussi être un dessin... » Après trois cases, comme les élèves n'ont pas spontanément évoqué le rôle de la forme du mot (bien qu'ils restituent le mot correct dans sa nature et sa forme), l'institutrice insiste sur le fait qu'il **faut aussi regarder le mot lui-même**.

On fait alors un retour en arrière. L'institutrice demande : comment savez-vous qu'il faut un nom ou un verbe ou un adjectif ? Les élèves soulignent alors le rôle du contexte phrastique (ou grammatical). Après « son », il faut sûrement un nom; après « qui », un verbe. Le rôle de la désinence verbale (temps et personne du verbe) est également mis en avant.

La séquence fonctionne parfaitement à l'oral. Les élèves ne se contentent pas d'une proposition. Ils s'ingénient à trouver un maximum de possibilités.

Commentaires

L'institutrice n'hésite pas à commencer sa leçon par une mise au point « théorique ». Elle économise ainsi du temps, qu'elle peut consacrer au contrôle de la mise en pratique de la stratégie, qui est essentiel.

L'institutrice veille également à utiliser une terminologie appropriée. Elle parle de stratégie, de contexte, et plus loin de sens littéral et inférentiel... Ce choix est justifié, il introduit davantage de clarté, et les élèves ont des mots pour parler de ce qu'ils font.

Le moment où l'institutrice fait retour sur la morphologie du mot et l'analyse du contexte phrastique est intéressant. Il est alors fait appel aux connaissances grammaticales que les élèves ont acquises par ailleurs.

Ceci est important à double titre :

- les élèves voient à quoi peuvent servir ces connaissances grammaticales (en dehors de la réussite des exercices de grammaire);
- l'institutrice invite explicitement les élèves à mobiliser ces connaissances face à un texte.

On peut en effet douter que les élèves fassent spontanément le transfert demandé. C'est pourquoi il ne faut pas hésiter à le leur rappeler explicitement.

Séquence sur les mots tordus

L'institutrice introduit l'activité en rappelant que l'on a travaillé au préalable sur la découverte du sens des mots inconnus et les mots valises. Elle lit ensuite un extrait du livre de PEF, **L'ivre de français** (1990), sans préciser à ce stade le but de l'activité. Quelques rires fusent dans la classe. L'institutrice demande aux élèves pourquoi ils rient. Les élèves soulignent :

- « On a remplacé les mots par d'autres mots. »
- « On a remplacé des lettres dans le mot. »
- « C'est un peu bizarre, on a mélangé des mots. »

L'institutrice explique alors aux élèves que le personnage du livre s'appelle le prince des mots tordus et qu'il a pour habitude de « tordre » les mots. On relit alors lentement le texte en s'attachant à repérer les mots tordus, à les détordre et à comprendre pourquoi Pef les a tordus de cette manière (quelle idée donne le mot tordu?).

Après l'examen de quelques mots, l'institutrice fait expliciter aux élèves la stratégie mise en œuvre pour retrouver le mot d'origine. Les élèves soulignent qu'il faut **se servir du contexte**. Les autres aspects à prendre en compte ne sont pas systématisés de manière explicite. Il est cependant précisé que « les mots font penser à d'autres mots ».

Commentaires

Les écrits de Pef faisant intervenir des mots tordus sont ludiques et amusent les élèves de cet âge, qui repèrent assez aisément les mots cachés sous les mots tordus, sauf pour les plus difficiles (et les moins réussis) d'entre eux, qui posent aussi problème aux adultes. Les procédés utilisés par Pef pour tordre les mots sont cependant multiples (mots valises, coller des mots ensemble, les découper autrement, ajouter des lettres, les substituer l'une à l'autre, etc.) et il serait fastidieux de faire découvrir systématiquement chacun de ces procédés par les élèves. C'est pourquoi une activité à partir des mots tordus convient mieux à titre d'exercice ou de prolongement d'une séquence sur les stratégies de découverte du sens des mots inconnus qu'à une exploitation pour l'enseignement stratégique proprement dit.

2.2. Distinguer sens littéral et sens inférentiel

S'en tenir, lors de la lecture d'un texte de fiction, au sens littéral ne peut que conduire à une compréhension tronquée, appauvrie. Par ailleurs, prendre au pied de la lettre des mots employés au sens figuré ou des expressions imagées peut amener des contresens ou des échecs de compréhension.

Sens littéral et sens inférentiel des expressions imagées

L'activité se déroule dans une quatrième année. L'institutrice introduit l'activité en rappelant aux élèves qu'ils ont lu ensemble des contes et qu'il a fallu « deviner » (inférer) la morale. Donc, quand on lit, il faut parfois dépasser les mots du texte, « deviner » des choses qui ne sont pas dans le texte. L'institutrice fait aussi référence aux blagues (elle en raconte une qui joue sur le double sens d'un mot), puis précise le but de l'activité.

La séquence du jour va porter sur le double sens. Certains mots ont deux sens : un sens explicite ou littéral, et un sens inférentiel ou figuré (c'est indiqué dans le dictionnaire).

Dans le livre utilisé, un petit garçon comprend mal : il comprend le premier sens du mot seulement et il ne voit pas l'autre sens. Il s'agit de rechercher ensemble les mots qui ont deux sens, un sens littéral et un sens inférentiel.

L'institutrice présente le livre à toute la classe, tourne les pages du livre et fait dégager le sens littéral et le sens inférentiel des expressions. Certains élèves accrochent, mais d'autres semblent dépassés.

Commentaires

Bien que l'activité fonctionne apparemment sans trop d'accrocs (les élèves arrivent, pour les expressions concernées, à restituer le sens littéral et le sens figuré), il n'est pas sûr que l'objectif - apprendre à distinguer sens littéral et sens inférentiel - ait été atteint. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela.

La principale en est sans doute que l'on se trouve plutôt dans une phase d'exercice que dans une phase de structuration ou d'explicitation de la stratégie. L'institutrice a précisé que certains mots ou expressions ont deux sens, un sens littéral (propre) et un sens inférentiel (figuré). Néanmoins, la séquence ne précise pas :

- comment distinguer le sens propre du sens figuré ;
- à quels indices être attentif pour partir à la recherche d'un sens figuré.

Les notions restent intuitives et ceci explique sans doute pourquoi plusieurs élèves semblent dépassés.

Le livre d'A. Le Saux, support de l'activité, malgré son caractère attractif, n'est peut-être pas le point de départ idéal pour une approche des différences entre sens littéral et figuré. La tâche de repérage est en effet escamotée, puisque toutes les expressions sont imagées. Les expressions sont présentées isolément et l'on ne peut dès lors se servir du rôle facilitateur du contexte pour repérer la nécessité de dépasser le sens littéral. En outre, pas mal d'expressions imagées sont déjà connues des enfants de cet âge et le sens de l'expression prend d'emblée le pas sur le sens littéral.

Il paraît dès lors préférable d'aborder les notions considérées sous un autre angle :

- en travaillant sur des mots ou expressions dans un contexte (dans un texte) ;
- en montrant qu'en s'en tenant au sens littéral, « cela ne veut rien dire » ou « c'est bizarre », et qu'il faut dès lors chercher une autre signification.

Des textes poétiques simples constituent peut-être le point de départ le plus approprié (parce que « l'image » y est en partie inédite et il faut donc pleinement l'élaborer).

Sens littéral et sens figuré dans un texte et dans le dictionnaire

L'activité a lieu dans la même classe de quatrième année.

Le support de l'activité est constitué d'un bref texte narratif (Un défi audacieux) dans lequel figurent plusieurs mots polysémiques (qui ont plusieurs sens). Ces mots ont été soulignés ; une page reprenant les définitions du dictionnaire est fournie aux élèves.

L'institutrice commence par rappeler que certains mots peuvent avoir deux sens (sens littéral ou propre, sens inférentiel ou figuré). Ces différents sens figurent au dictionnaire. Pour les mots soulignés du texte, il s'agira de choisir la définition qui va avec le texte.

L'institutrice demande aux élèves comment choisir la définition. Les élèves répondent : « A partir de la phrase... », « A partir du contexte... »

Les élèves lisent le texte silencieusement et on recherche d'abord le sens des autres mots inconnus en s'aidant du contexte et de la morphologie du mot (par exemple, dans *crissement*, on entend *cri*).

Pour chacun des mots soulignés, l'institutrice fait analyser le mot (sa nature) afin de déterminer la forme à rechercher au dictionnaire. Cet aspect est évidemment essentiel pour apprendre à consulter le dictionnaire de manière autonome. On systématisé ainsi:

- si c'est un verbe, chercher l'infinitif,
- si c'est un verbe pronominal, enlever le s(e) (pour *s'égarer*, voir à *égarer*),
- si c'est un nom, chercher le singulier,
- si c'est un adjectif, chercher le masculin singulier.

Pour les différents mots soulignés, on lit les définitions du dictionnaire. Chacun choisit la définition qu'il croit le mieux convenir, justifie son choix. L'institutrice fait remplacer le mot par la définition choisie (ou le synonyme) dans la phrase d'origine.

Commentaire

Cette séquence représente un premier pas dans l'initiation des élèves à la consultation du dictionnaire. Les hésitations des élèves dans le choix de la « bonne » définition montrent à quel point ce type d'apprentissage est nécessaire. Il ne suffit pas d'encourager le recours au dictionnaire, encore faut-il développer chez les élèves les stratégies nécessaires à une utilisation efficace de celui-ci. D'autres séances seront nécessaires pour comprendre le lexique et la syntaxe si particuliers du dictionnaire (abréviations, fonctions des polices de caractères...).

Prolongements

Les séquences proposées ci avant sur la clarification constituent une première approche de deux processus capitaux et complexes dans la construction du sens : **l'inférence** et **la gestion de la compréhension**. Les notions de base abordées ici sont manifestement à la portée d'élèves de quatrième et on peut même envisager de les enseigner plus précocement, dans un contexte approprié, dès la première ou deuxième année.

D'autres apprentissages constituent un prolongement logique de ces activités :

1. Au-delà de la compréhension des mots inconnus, il convient de s'intéresser à la manière dont les élèves appréhendent:
 - les relations entre les mots : à quel(s) référent(s) renvoient les pronoms? L'élève établit-il le lien entre « Victor » → « le petit garçon » → « le joyeux bambin », « il », « celui-ci », ce dernier », « l'un l'autre », etc. Des données récentes (Lafontaine, 1995) indiquent que ce domaine est très mal maîtrisé par les élèves de cinquième primaire;
 - les relations entre les idées : c'est tout le domaine des connecteurs logiques et temporels (*mais, cependant, tandis que, bien que, malgré, ...*).
2. Il conviendrait, par ailleurs, de vérifier comment les élèves articulent, en situation de lecture autonome, les stratégies acquises. Il ne suffit pas, en effet, de posséder quelques stratégies apprises isolément pour pouvoir gérer leur complémentarité.
Pour certains, il faudra passer par une explicitation : je rencontre un mot inconnu, je me sers du contexte, le résultat est-il satisfaisant pour la compréhension, Si oui, je me passe du dictionnaire (ou je m'en sers pour vérifier mon hypothèse), Si non, j'ai recours au dictionnaire. Au-delà des stratégies « spécifiques », une des habiletés fondamentales à installer chez l'élève est en effet d'apprendre à gérer sa compréhension l'élève doit

apprendre à se demander s'il comprend, à se poser des questions, à déterminer pourquoi il ne comprend pas, et à repérer les indices plus ou moins grossiers d'un défaut de compréhension (des éléments manquants, des contradictions, des incohérences).

3. Évaluer et organiser

Parmi les stratégies orientées vers la compréhension d'un texte dans son entier, l'organisation et la hiérarchisation des informations qu'il contient apparaissent essentielles à plus d'un titre. D'une part, elles permettent à l'élève de vérifier et d'évaluer sa compréhension, et, d'autre part, elles constituent une aide pour l'identification des idées principales d'un texte.

C'est ce double objectif qu'a poursuivi un enseignant de cinquième primaire en mettant en place des séances d'enseignement réciproque ciblées sur le développement des stratégies de questionnement et de résumé. Pour rappel, **l'enseignement réciproque** consiste en une situation d'enseignement en petit groupe, organisée de manière à favoriser un apprentissage en collaboration et donc en interaction. Lors de chaque séance, la tâche du groupe est d'explorer, paragraphe par paragraphe, le contenu d'un texte afin d'en dégager la signification. Chaque élève du groupe est alors chargé tour à tour de diriger la lecture d'un paragraphe. Cette lecture repose, de manière explicite, sur l'application de quatre stratégies : la prédiction, le questionnement, le résumé et la clarification des mots inconnus.

La classe de cinquième est engagée dans un projet qui consiste en l'élaboration d'un journal télévisé hebdomadaire. Le choix des stratégies de questionnement et de résumé est donc lié à la nécessité de s'approprier, par la lecture, les informations de base dans le « *Journal des enfants* ». Ce projet est réparti sur la semaine en cinq étapes dont deux impliquent la classe entière:

- 1°. Lecture-écrémage du « *Journal des enfants* » par la classe entière en vue d'une sélection, avec l'enseignant, des informations principales. Mise en commun des connaissances que possèdent les élèves sur ces informations (1H30).
- 2°. Attribution des informations aux journalistes de la semaine (environ cinq élèves) qui relisent attentivement leur article à domicile et préparent un premier compte rendu oral.
- 3°. Réunion des journalistes au cours de laquelle ceux-ci présentent tour à tour leur compte rendu oral, puis répondent aux questions posées par les autres journalistes dans le but de s'assurer de la bonne compréhension des articles respectifs (1H).
- 4°. Rédaction d'un texte support à la présentation de l'information, ainsi que du squelette du texte (1H).
- 5°. Répétition et tournage du JT (2H).
- 6°. Visualisation du résultat par la classe de 5^e (et celle de 6^e), critiques et autocritiques (30 min).

On le voit, la mise en œuvre d'un projet de ce type fait intervenir de multiples compétences touchant à la fois la lecture, l'expression orale et l'expression écrite. Cependant, la phase qui nous intéresse principalement, est la réunion des journalistes. Cette étape est en effet le lieu d'une vérification collective de la compréhension des articles qui ont été lus par l'ensemble du groupe. Cette vérification de la maîtrise du sens se fait au moyen de la stratégie de questionnement. Le rôle de l'enseignant y est essentiel puisqu'il consiste d'une part, à expliciter ces stratégies, voire à les utiliser afin de servir de modèle, d'autre part, à interagir avec chaque élève en se plaçant à son niveau.

Enfin, l'attention doit ici être attirée sur le caractère fonctionnel de ces séances dont le lien avec le projet est constamment explicité.

Appropriation par les enseignants des principes de l'enseignement stratégique.

Les pratiques d'enseignement stratégique sont-elles à la portée de nos pédagogues du monde, encore faut-il que les personnes qui sont censées les utiliser au quotidien en saisissent facilement les enjeux. Sans cela, elles risquent de ne sélectionner dans les activités proposées que les aspects qui confirment leurs seules pratiques actuelles. L'accessibilité relativement aisée aux principes d'une innovation nous paraît constituer une condition nécessaire – mais bien sûr non suffisante - à la motivation des enseignants et à la réussite d'une généralisation des pratiques nouvelles.

Nos « expérimentateurs » n'ont reçu qu'une très courte formation sur les objectifs et les diverses modalités de l'enseignement des stratégies de compréhension. Ils disposaient comme référence essentielle d'un recueil d'activités qu'ils pouvaient **tester** au choix dans leurs classes.

Les choix initiaux

Chacun de nos enseignants est entré dans l'enseignement stratégique par une voie différente: l'un s'est montré plutôt intéressé par l'usage des schémas textuels et les stratégies de prédiction / planification, parce qu'il y trouvait là matière à enrichir ses nombreuses activités d'écriture ; un autre a souhaité expérimenter de manière privilégiée les stratégies de clarification parce qu'il y trouvait des éléments lui permettant de structurer ses activités de vocabulaire; un autre encore s'est d'abord attaché aux stratégies de questionnement et de résumé parce qu'il y voyait le moyen d'améliorer les performances de ses élèves dans la rédaction des articles de leur journal télévisé.

Les enseignants sont donc partis d'activités qu'ils pratiquaient déjà pour y introduire ce qui y manquait souvent : une systématisation (réflexive) sur les apprentissages. Cela montre qu'ils ont bien compris l'enjeu essentiel de l'enseignement stratégique. Cela met aussi en évidence un des grands intérêts de ce type d'innovation : il n'est pas besoin pour l'adopter que les enseignants bouleversent radicalement leurs façons de faire habituelles, qu'elles soient relativement classiques ou qu'elles participent d'une pédagogie plus fonctionnelle.

La possibilité qu'ont eue les enseignants de partir de leurs pratiques courantes les a par ailleurs encouragés soit à enrichir les séquences de matériaux originaux et de prolongements nouveaux, soit à appliquer les principes mêmes de l'enseignement stratégique aux projets de lecture et d'écriture en cours.

Enrichissement des séquences fournies

La séquence d'activités présentée dans le chapitre consacré à la clarification constitue un bon exemple pour juger des apports personnels de l'enseignant :

- la leçon sur les mots tordus, reprise pour l'essentiel du fascicule de référence, a été judicieusement précédée d'une activité où les élèves ont pu créer des mots valises sur base d'un document extrait du livre de Rivais et Laclos, *Les sorcières sont N.R.V.* (1988);
- pour la leçon sur le sens littéral et le sens inférentiel, l'enseignante a repris les objectifs de la séquence, mais en repensant le déroulement prévu et en proposant d'autres exemples;
- l'enseignante a par ailleurs conçu un prolongement original pour amener les élèves à réinvestir les procédures apprises dans des situations de lecture quotidiennes et pour les aider à mieux utiliser le dictionnaire.

Application des principes de l'enseignement stratégique à d'autres situations.

En fait, toutes les autres activités dont nous avons rendu compte précédemment ont été conçues par les enseignants eux-mêmes, et nous avons déjà vu dans quelle mesure elles pouvaient entrer dans le cadre d'un enseignement stratégique de la compréhension. Ces activités prouvent à l'évidence que nos expérimentateurs en ont bien intégré les principes. Plus probantes encore sont **les interventions improvisées**, telles que celle que nous avons rapportée concernant la distribution de la lettre aux parents ou encore les « discussions métacognitives » (Hansen et Hubbard, 1984 ; Giasson, 1990) suscitées lorsque les enfants éprouvent certaines difficultés à accomplir une tâche donnée..

L'extension des pratiques aux autres stratégies

Dans la mesure où les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ont pris l'initiative d'enrichir les séquences fournies, d'appliquer les principes de l'enseignement stratégique à des situations originales et à des domaines annexes, il aurait été surprenant qu'ils se limitent à la catégorie stratégique choisie par eux au début de l'expérimentation. Et de fait, même si le temps leur a manqué pour qu'ils puissent mener une large exploration de toutes les applications possibles, ils ne se sont pas privés d'étendre leur action aux autres stratégies essentielles.

Il y a deux facteurs (complémentaires) qui semblent favoriser une telle extension :

1. Les catégories stratégiques que nous avons définies (prédiction - vérification et organisation - clarification) ne constituent pas des « domaines » séparés : comme nous l'avons avancé, elles correspondent à des moments dans la dynamique du processus de lecture et de l'élaboration du sens - ce qui signifie concrètement, par exemple, que la *prédiction* permet déjà de poser des repères *d'organisation*. On peut donc difficilement s'intéresser à une stratégie sans « déborder » sur les autres.
2. Quand l'enseignement métacognitif se fonde sur des activités fonctionnelles, il va de soi qu'on est amené à traiter à un moment ou à un autre des différents aspects stratégiques de l'acte lexique : par exemple, la réalisation d'un journal télévisé impose d'abord qu'on sache écrémer les informations disponibles et un enseignement des stratégies de prédiction pourra améliorer les performances des élèves en la matière. Ensuite, il faut pouvoir vérifier si on a bien compris la matière des articles retenus et sélectionner les informations les plus importantes - l'enseignement de stratégies d'évaluation et d'organisation peut venir se greffer naturellement sur ce type de tâches.

Écueils éventuels

Le bilan - largement positif - que nous venons de dresser ne doit pas cependant nous faire oublier les limites de nos observations : au cours de cette première année de recherche-action, nous n'avons généralement suivi les enseignants que dans des activités relativement ponctuelles. Aussi ne nous est-il pas possible de dire actuellement s'ils seront capables de conduire leurs élèves jusqu'à *l'usage autonome des stratégies*. Nous ne pourrions vérifier la chose qu'à partir de l'année prochaine, avec la mise en place d'une action plus suivie : il ne suffit pas en effet de prévoir quelques interventions métacognitives pour être assuré que *tous* les élèves vont parvenir à intégrer les stratégies dans leurs conduites. A cet égard, nous devons mettre l'accent sur des méthodes encore peu pratiquées d'individualisation des apprentissages.

Nous devons notamment insister sur la nécessité :

- **de rendre les processus plus transparents**, en offrant aux élèves qui en ont besoin des *démonstrations* d'application des stratégies;
- **d'interagir avec les élèves** pour leur montrer en quoi leur usage stratégique est ou non efficace, pour *les assister grâce à des indices, des rappels*, tout en diminuant graduellement l'aide apportée;
- **d'assurer l'application autonome des stratégies**. Une telle autonomie suppose aussi que les élèves soient capables de *choisir* les stratégies les plus efficaces en fonction de la situation de lecture. Le réinvestissement des savoirs dans des lectures fonctionnelles nous semble ici incontournable.

Bibliographie

BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

FOUCAMBERT, J. (1976), *La manière d'être lecteur*. Paris OEDL - SERMAP.

GIASSON, J. (1990), *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.

HANSEN, J., HUBBARD, R.(1984). *Poor Readers Can draw Inferences*. *The Reading Teacher*, 37, 7, 586-590.

JEAN, G.(1992), *Écrit sur la page*, Paris : Gallimard, Folio Cadet, 1992.

LAFONTAINE, D., LAFONTAINE, A. (1994), *Est-ce ainsi que les jeunes Belges lisent...?* Résultats d'une enquête internationale. *Enjeux*, 31, 1994, 7-30.

LAFONTAINE, D *et al.* (1995), *Évaluation externe 5^{ème} année. Résultats et commentaires*. Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation - Pilotage de l'enseignement en Communauté française.

LAFONTAINE, D. (à paraître), *L'école et la lecture*. Bruxelles : De Boeck.

LE SAULX, A. (1990), *Ma maîtresse m'a dit qu'il fallait bien posséder la langue française*. Marseille : Rivages.

PALINCSAR, A.S., BROWN, A.L.(1984), *Reciprocal teaching of comprehension - Fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.

PALINCSAR, A.S., BROWN, A.L.(1986), *Interactive teaching to promote independent learning from text*. *Reading Teacher*, 4, 771-777.

PARIS, S.C., CROSS, D., LIPSON, M. (1984), *Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, 76, 6, 1239-1252.

PARIS, S.C. (1988), *Reading and Thinking Stratégies*. DC Heath.

PEF (1990), *Livre de français*. Paris: Gallimard, Folio Cadet bleu.

- REMOND, C., RICHAUDEAU, F. (1978), **Je deviens un vrai lecteur**. Paris : Retz.
- RICHAUDEAU, F., GAUQUELIN, M. et F. (1977). **Méthode de lecture rapide**. Paris: Retz.
- RIVAI, Y., LACLOS, M. (1988). **Les sorcières sont N.R.V.** Paris: École des Loisirs.
- SMITH, F. (1971), **Understanding Reading**. New York: Holt. (Trad. : *Devenir lecteur*. Paris : Colin-Bourrelier. 1986).
- TERWAGNE, S. (1994), **L'enseignement des stratégies de compréhension. Transition primaire/secondaire. 1. Leçons et activités ; 2. Textes et documents**. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université. Ronéotypé.
- THORNDIKE, E.L. (1917), **The understanding of sentences**. *Elementary School Journal*, 18.

¹ Moments d'un processus cyclique et non pas rectiligne au fil de la lecture nous passons par des phases répétées de prédiction, d'évaluation et d'organisation, accompagnées de clarifications ponctuelles.