

Compétences à travailler pour une lecture efficace en contexte d'apprentissage

Les différents objectifs et la dimension intertextuelle de la compréhension écrite déterminent un certain nombre de compétences stratégiques à acquérir au cours du cycle 3. La figure 4 représente, d'une façon simplifiée, les étapes de l'activité de l'élève. Chacune de ces étapes sollicite des compétences spécifiques dont les recherches indiquent qu'elles sont, pour la plupart, peu ou mal maîtrisées à l'entrée en CM1. Avec l'enseignement continué de la compréhension telle que définie au chapitre 3, ces compétences constituent autant d'objectifs à travailler en classe⁵³.

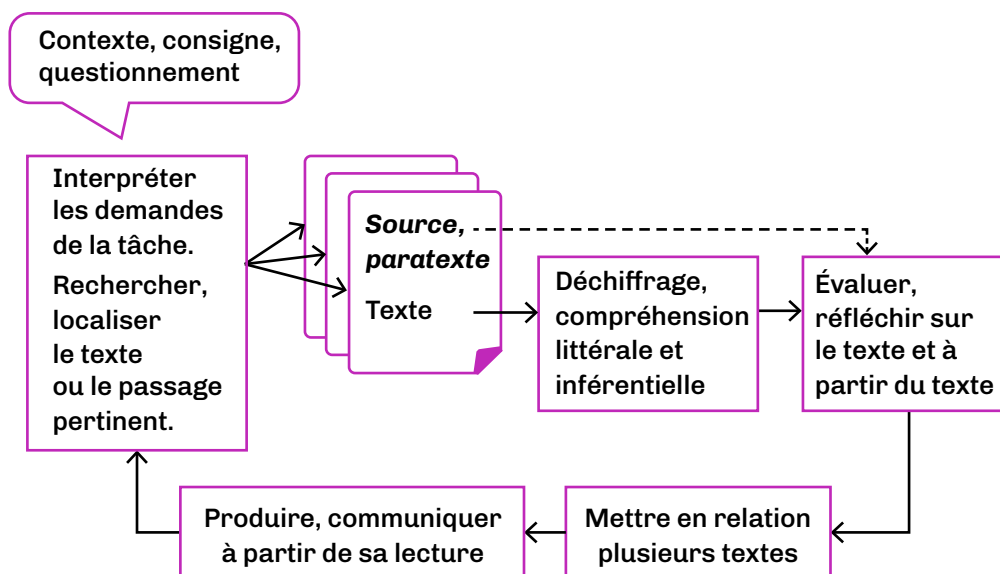


Figure 4. Les compétences stratégiques mises en jeu dans la lecture stratégique⁵⁴.

Pour mener de façon autonome une activité de lecture guidée par des consignes ou des questions énoncées par le professeur, l'élève doit être en mesure d'effectuer au moins cinq types d'opérations, en dehors du déchiffrage et de la compréhension du ou des textes en jeu dans la situation. Ces opérations renvoient à la planification évoquée au chapitre 1. Les rendre explicites, œuvrer à leur automatisation, permet de construire et renforcer les capacités cognitives générales nécessaires dans toutes les tâches scolaires liées à la compréhension des textes :

⁵³ — Voir le chapitre 5.

⁵⁴ — D'après Jean-François Rouet et Anna Potocki, 2018, *op. cit.*
Les flèches en pointillés représentent des voies de traitement optionnelles pouvant poser des difficultés spécifiques aux élèves de cycle 3.

- **interpréter les demandes de la tâche.** Il s'agit ici d'écouter ou de lire les consignes ou questions, puis de se représenter les demandes liées à ces consignes en termes de stratégie de lecture à mettre en place (par exemple, reconnaître que telle question demande le simple prélèvement d'un indice alors que telle autre demande une lecture exhaustive du texte);
- **rechercher, localiser le texte ou passage pertinent au sein d'un texte.** Pour rechercher, il s'agit de consulter les textes et sélectionner le texte ou passage pertinent. Localiser revient à balayer plus ou moins superficiellement un texte pour y repérer le passage pertinent;
- **évaluer, réfléchir sur le texte et à partir du texte,** en se demandant par exemple si le texte ou le passage lu répond partiellement, entièrement, ou pas du tout à la question posée; si l'information est suffisante en quantité ou en qualité;
- **mettre en relation plusieurs textes.** Il s'agit, à partir de ce qui est compris, d'établir un lien avec un autre texte ou document relevant de l'activité;
- **produire, communiquer à partir de sa lecture.** Il s'agit de communiquer le résultat de l'activité : exprimer sa compréhension, répondre à la question, éventuellement préparer la réponse par des notes, la modifier, la compléter au fil des cycles. C'est un aspect souvent négligé de l'activité de lecture, qui relève, elle, de l'écriture.

Ces étapes se déroulent sous la forme d'un **cycle pouvant comporter plusieurs répétitions et retours en arrière**. Pour les questions ou les objectifs les plus complexes, l'élève devra revenir à la question de départ pour s'engager dans un nouveau travail de sélection, compréhension, réflexion et d'intégration intertextuelle. Le passage d'une étape à l'autre est soumis au contrôle de **processus d'autorégulation**⁵⁵.

Interprétation des tâches à effectuer pour répondre à la question posée

L'interprétation d'une tâche de lecture est une compétence acquise tout au long de la scolarité, comme l'ont montré des recherches menées auprès d'étudiants. Si, au terme de plus d'une dizaine d'années de scolarité et d'études supérieures, ceux-ci parviennent à analyser finement les demandes qui leur sont adressées et à y adapter leurs stratégies de lecture, qu'en est-il d'élèves de 8 à 10 ans ? Quels sont les obstacles qui empêchent la mise en place, au cours moyen, de stratégies différenciées selon le contexte, les consignes ou la nature des questions posées ? Il semble que les enfants de 8-9 ans n'élaborent pas spontanément de plan lorsqu'ils écoutent ou lisent des questions avant de lire un texte⁵⁶. Le fait de leur demander ce qu'il faut trouver pour répondre à cette question (une façon de leur faire expliciter la demande) augmente considérablement la production de réponses pertinentes, selon une expérience

⁵⁵ — Voir le chapitre 1, p. 22.

⁵⁶ — Ce constat renvoie aux difficultés de compréhension observées chez les élèves de cours moyen face à un problème mathématique à résoudre. Le chapitre 2 du guide *Pour enseigner la résolution de problèmes mathématiques au cours moyen* expose combien la saisie de la question posée, et donc de la tâche à effectuer, est centrale et mérite une attention forte de la part du professeur.

réalisée par Julie Ayroles dans le cadre de sa thèse de doctorat⁵⁷. À partir de ce constat, Ayroles a mis au point un programme d'intervention en CM2, sur quelques semaines, avec des effets bénéfiques sur les stratégies de lecture des élèves⁵⁸.

QUELQUES TECHNIQUES POUR TRAVAILLER SUR LES QUESTIONS DANS LES ACTIVITÉS DE LECTURE FONCTIONNELLE

Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Julie Ayroles a mis en place, avec le concours d'un groupe de professeurs d'école primaire de l'académie de Poitiers, un programme pédagogique expérimental visant à entraîner les stratégies de recherche d'informations par les élèves de CM2 (10 ans). Le programme comportait cinq ateliers dont le premier était centré sur l'analyse des questions posées aux élèves et sur les tâches qu'elles impliquaient. Les tâches suivantes étaient proposées aux élèves.

Exemple de question posée	Tâches impliquées par la question
Où est-ce que l'avion solaire a atterri ?	<ul style="list-style-type: none"> – Repérer les mots thématiques de la question. – Identifier ce qu'il faut trouver pour répondre à la question « Entourer le mot interrogatif et dire si ce qu'il faut trouver est : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> une quantité ; <input type="checkbox"/> une période ; <input type="checkbox"/> un lieu ; <input type="checkbox"/> une cause. »

L'intervention suivait les principes d'un enseignement explicite⁵⁹. Chacune de ces tâches était d'abord expliquée, puis les élèves travaillaient en autonomie. Enfin, leurs réponses étaient systématiquement discutées et les réponses attendues étaient explicitées et justifiées.

Dans les séances suivantes, les tâches d'analyse de la question étaient reprises, à mesure que de nouveaux aspects de la recherche étaient présentés et travaillés (par exemple, analyser les titres et les sous-titres pour localiser la partie importante d'un texte).

L'étude a conclu à une amélioration significative de la compréhension chez les élèves entraînés, lorsque les tâches présentaient une similitude avec celles qui avaient été travaillées dans les ateliers. Le transfert à des tâches de lecture documentaire différentes s'est toutefois avéré limité, sans doute, en partie, du fait de la durée assez brève de l'intervention.

⁵⁷ — Julie Ayroles, *Apprentissage de la lecture fonctionnelle chez l'enfant : des processus impliqués au développement de ressources pédagogiques*, 2020.

⁵⁸ — Sur ce sujet, on peut également consulter Jocelyn Giasson, *La Compréhension en lecture*, De Boeck Université, Bruxelles, 1990.

⁵⁹ — Voir le chapitre 5 pour la notion d'enseignement explicite.

La recherche et la localisation du texte ou du passage pertinent

La lecture en diagonale (ou balayage visuel) vise à repérer, au sein d'un ensemble, le texte ou le paragraphe sur lequel l'attention va se concentrer. C'est l'aspect de la lecture stratégique à la fois le plus pratiqué et le moins systématiquement enseigné au cours moyen. De nombreux professeurs y voient d'ailleurs une tendance fâcheuse qu'il convient de corriger en exigeant une lecture plus attentive, c'est-à-dire exhaustive. Néanmoins, ces professeurs prescrivent de manière quotidienne des activités de lecture qui exigent de l'élève la recherche et la localisation d'informations dans le texte.

Par exemple, dans une séquence de CM2 consacrée à la lecture de *La Chèvre de M. Seguin*, le professeur demande par écrit : « *Quel est le nom de la chèvre ? Combien de chèvres M. Seguin a-t-il déjà perdues avant elle ? La chèvre réussit-elle à s'échapper ?* »

Il s'ensuit un va-et-vient entre le texte et les questions, l'élève devant à chaque fois apparier la demande contenue dans la question avec le ou les passages pertinents du texte.

Lors d'une séance consacrée au vivant, en sciences et technologie, les élèves sont invités à lire un document comportant un texte et des photographies. Ils doivent répondre à des questions très précises comme : « *Quels sont les trois stades de la vie d'une mouche ?* », « *Qu'appelle-t-on "croissance" des animaux ?* », « *Quelle différence repères-tu entre croissance continue et croissance discontinue ?* ».

Ces questions obligent l'élève à passer d'un document à l'autre, la réponse se trouvant tantôt dans la légende des photographies, tantôt dans le texte, tantôt dans le lien entre photos et texte.

En comparaison avec la lecture soutenue, les mécanismes qui guident le regard du jeune lecteur au cours de la recherche visuelle dans un texte n'ont été que peu étudiés. Il semble qu'à partir de l'adolescence, les lecteurs accomplis aient la possibilité de capter rapidement au sein du champ visuel des indices orthographiques qui attirent leur regard vers les termes en rapport avec la question, même lorsque ceux-ci ne figurent pas explicitement dans l'énoncé de départ. Surtout, les lecteurs matures possèdent une connaissance de la structure des textes et des indices qui peuvent les guider vers le contenu pertinent : titres, sous-titres, paragraphes, débuts et fins de phrases. L'enregistrement de leurs parcours oculaires montre un balayage fortement appuyé sur ces indices, ce qui n'est pas le cas des enfants de 10 ans.

Les organisateurs du texte et leur rôle dans la lecture stratégique

Les textes et les documents à caractère informatif possèdent une structure visuelle et des éléments graphiques et linguistiques qui guident le regard du lecteur lors d'activités de lecture sélective. On peut en distinguer trois types⁶⁰ :

- **organisateurs textuels** : éléments linguistiques et typographiques insérés dans le texte écrit. On peut citer les phrases et paragraphes introductifs et conclusifs mais également les enrichissements typographiques comme l'italique, le souligné ou le gras, voire les marques de paragraphe ;
- **organisateurs paratextuels** : éléments linguistiques et graphiques qui se rapportent à un élément textuel proche. Les en-têtes, titres, sous-titres, puces et filets typographiques en font partie, tout comme les légendes et les glossaires lorsqu'ils sont insérés dans les pages concernées ;
- **représentations de contenu** : éléments linguistiques qui décrivent l'organisation et le contenu d'un ensemble de textes. Les sommaires, tables des matières, plans de chapitres, index en font partie, au même titre que les glossaires et les *thesaurii* placés en fin d'ouvrage.

Une étude réalisée auprès d'élèves de CE2, CM2 et d'étudiants en licence a montré qu'à l'âge de 8-10 ans, beaucoup d'élèves ignorent encore la fonction précise des paragraphes ou des tables des matières. Dans une tâche de recherche d'informations au sein d'une encyclopédie, ces mêmes élèves n'utilisent que peu le sommaire ou l'index alphabétique, préférant feuilleter l'ouvrage ce qui entraîne de nombreuses difficultés... dont l'oubli de la question à laquelle la recherche devait permettre de répondre !

Évaluation, réflexion sur le texte ou à partir du texte

La compréhension est traditionnellement définie comme la capacité à se représenter la signification du texte, c'est-à-dire le contenu de l'histoire, l'explication, l'argumentaire, etc. Depuis quelques années, cette définition tend à s'élargir pour inclure la « validation », c'est-à-dire le fait d'accepter le contenu du texte comme une représentation crédible, acceptable, ou au contraire douteuse, fallacieuse. La validation est parfois rapide et automatique, notamment lorsque l'énoncé renvoie à des connaissances familières. Ainsi un adulte peut-il rapidement rejeter un énoncé comme « Le savon est comestible » ou encore « La tour Eiffel est située à Moscou ». La validation peut parfois demander un raisonnement plus complexe, notamment lorsque les connaissances ne permettent pas de valider ou de rejeter avec certitude l'affirmation (« Le savon contient de l'hydroxyde de sodium », « La tour Eiffel est située dans le 15^e arrondissement de Paris »). Un mécanisme alternatif consiste alors à

⁶⁰ — Elsa Eme, Jean-François Rouet, « Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte », *Enfance*, n° 53 (4), p. 309-328, 2001.

évaluer la source de l'information. Ainsi un auteur perçu comme compétent et animé par de bonnes intentions sera-t-il plus facilement cru qu'un auteur jugé incompétent ou de mauvaise foi. Ces processus ne sont toutefois pas automatiques et ils dépendent largement du contexte de la tâche et de l'expertise du lecteur.

Bien que les processus de validation aient encore été peu étudiés chez les enfants, il existe de nombreux arguments permettant de penser que ni la validation par les connaissances préalables ni la validation par la source ne sont disponibles d'emblée à l'entrée au cours moyen, pour des raisons qui ont trait à la fois au développement des compétences cognitives nécessaires à la compréhension (voir les chapitres 1 et 3) et à l'absence d'un enseignement explicite de ces processus.

Tout d'abord, évaluer la validité d'un propos nécessite d'activer ses connaissances afin de juger la plausibilité, la qualité de l'explication ou des arguments. Or l'on sait que, chez l'enfant, l'appel aux connaissances antérieures n'est pas automatique, il peut d'ailleurs être efficacement stimulé par des activités de pré-lecture. Par ailleurs, évaluer la source demande de localiser les informations pertinentes, souvent placées à la périphérie du texte : d'où vient ce texte ? qui l'a écrit ? que peut-on dire de son auteur ? Il faut ensuite, à partir des informations disponibles, s'interroger sur la compétence et l'intention de l'auteur : peut-on le croire, lui faire confiance ? Les expériences menées par Macedo-Rouet et ses collègues au CM1 et au CM2 montrent qu'il s'agit de stratégies difficiles d'accès, qui peuvent être entraînées au moyen d'explications courtes, d'illustrations, et de pratique guidée. La connaissance et la capacité à raisonner sur les sources continuent toutefois à se développer tout au long de l'adolescence.

Mise en relation de plusieurs textes

La mise en relation de textes pose en partie les mêmes problèmes que la mise en relation d'informations à l'intérieur d'un texte. Cependant, dans le cas de documents multiples, l'élève fait souvent face à différents styles d'écriture, différentes dénominations pour les mêmes référents, ce qui ajoute à la difficulté d'intégrer les informations en un tout cohérent. De plus, les différents textes en présence ne se situent pas nécessairement dans un bon rapport de complémentarité (voir figure 3, p. 64). Il peut exister des lacunes, des divergences, voire des conflits dans l'information proposée par l'un ou par l'autre. Des recherches menées auprès d'adolescents montrent que la compréhension de documents multiples est un défi très difficile à relever, ce qui doit inciter à la prudence dans l'emploi de dossiers multidocumentaires avec des élèves en début de cycle 3. Il en va de même des prescriptions de recherche sur Internet qui conduisent quasi inévitablement les élèves vers des sources inadéquates, inadaptées, voire inappropriées, sans que ces élèves ne disposent des outils cognitifs et métacognitifs pour évaluer la qualité du support de l'information lue.

Parmi les objectifs plus raisonnables au cours moyen, on peut citer l'**apprentissage des relations de complémentarité entre deux textes** (A-B, A-E et A-F dans la figure 3, p. 64). Par exemple, lors d'une séquence de géographie en CM1, dans le cadre du thème 1, « Découvrir les lieux où j'habite », les élèves peuvent être amenés à réfléchir à la façon dont une leçon sur les Pyrénées, illustrée par une carte, permet de préciser les contours géographiques du massif montagneux, d'en visualiser clairement les plus hauts sommets et de situer la frontière entre la France et l'Espagne. Des allers et retours entre le texte et la carte aident les élèves à préciser la leçon et à se représenter plus clairement la région en question.

La compréhension de documents composites, associant éléments textuels et graphiques, est à enseigner nécessairement : lire une carte géographique ou un diagramme de flux, mettre en relation la légende et l'image, trouver les unités représentées sur les axes d'un graphique, extraire une valeur d'un diagramme de type « camembert », etc. Cet enseignement doit être conçu de façon progressive, en mesurant le niveau de complexité suscité par les liens entre les documents.

Production, communication à partir de la lecture du texte

Comme indiqué dans la figure 4 (voir p. 69), la production de réponses ou de décisions fait partie intégrante de la plupart des activités de lecture lorsque celles-ci s'insèrent dans un contexte d'apprentissage. Il peut s'agir de répondre par écrit à la question posée par le professeur, mais aussi de prendre des notes ou de choisir une réponse parmi un questionnaire à choix multiple.

La production de réponses pose problème dès lors que la réponse n'est pas représentée littéralement dans le texte : déduire, reformuler sont des activités coûteuses dont l'élève ne perçoit pas toujours la nécessité. D'où l'importance de faire travailler les élèves sur des questionnements qui nécessitent la mise en relation d'informations, l'interprétation et la réflexion. Ce travail est à distinguer de la production libre, par exemple donner son propre avis après avoir pris connaissance de celui de l'auteur du texte. Dans tous les cas, les tâches demandant une production écrite doivent être soigneusement définies en tenant compte de l'effort et du temps que demande l'écriture pour les élèves de 8 à 10 ans.

Le rôle de l'autorégulation dans la lecture fonctionnelle

Si la lecture au sens classique peut être qualifiée de linéaire (lire entièrement le texte de manière soutenue de sorte à le comprendre), la lecture stratégique telle qu'elle est définie dans ce chapitre prend la forme de cycles qui se répètent jusqu'à ce que l'élève estime avoir atteint l'objectif fixé. Au cours de chaque cycle sont prises des décisions importantes : sur quel texte, sur quelle partie de texte poser son regard ? Lire en diagonale ou lire attentivement ? L'information semble-t-elle utile au regard de la question posée ? Doit-on poursuivre ou s'interrompre et chercher ailleurs ? A-t-on acquis suffisamment d'informations pour répondre ? Peut-on considérer l'activité comme terminée ? Toutes ces décisions nécessitent la connaissance par l'élève de ses propres processus cognitifs ainsi qu'une capacité à les organiser. En d'autres termes, la lecture stratégique comporte une importante composante métacognitive.

Appliquée à la lecture comme à d'autres domaines, la métacognition prend deux formes, l'une dite déclarative et l'autre procédurale.

Sur le plan déclaratif, la métacognition concerne la connaissance des mécanismes et stratégies de lecture (« Pourquoi certains textes sont-ils difficiles à comprendre ? » ; « Si vous avez 2 minutes pour lire un long texte, comment faites-vous ? »⁶¹). Les connaissances déclaratives sont dites explicites en cela qu'elles peuvent être communiquées de manière claire par le langage. Ces connaissances sont mises au service des comportements dans les mêmes conditions que les autres connaissances nécessaires à la compréhension (voir le chapitre 1), à condition d'être disponibles et activées au moment opportun. Ainsi, savoir à quoi sert la table des matières dans un livre ne garantit pas que le lecteur saura s'en servir à bon escient.

Sur le plan procédural, la métacognition comporte trois types d'évaluation :

- l'évaluation liée à la planification de l'activité (la représentation du but, de l'effort demandé pour l'atteindre, et l'auto-évaluation de sa propre capacité à l'atteindre) (« Comment allez-vous aborder la lecture de tel texte pour répondre à telle question ? ») ;
- l'auto-évaluation de processus (« Avez-vous bien compris la phrase que vous venez de lire ? ») ; (« Devez-vous prendre le temps de relire cette phrase avant de continuer ? ») ;
- l'auto-évaluation de résultat (« Relisez votre résumé du texte : reflète-t-il le texte lu dans ses grands axes ? »).

Les processus métacognitifs n'ont pas toujours une traduction fidèle dans le langage. Ce sont des savoir-faire que l'on peut acquérir par la pratique guidée. L'explication verbale y joue certainement un rôle mais elle ne peut suffire, seule, à leur acquisition (de la même façon qu'expliquer à un enfant comment faire du vélo ne garantit pas la maîtrise au premier essai).

61 — *Ibid.*, voir note 60, p. 73.

Prendre en considération la dimension métacognitive de la lecture demande donc de s'interroger sur les ressorts qui modulent l'engagement actif de l'élève dans les activités qui lui sont proposées. Ces aspects sont parmi les plus mal connus et les plus complexes de l'apprentissage de la lecture, car ils touchent toutes les facettes du développement de l'enfant, son environnement socioculturel, et les stratégies pédagogiques du professeur. Quoi qu'il en soit, l'intérêt et la motivation pour la lecture jouent un grand rôle dans l'acquisition des capacités de compréhension de l'écrit. L'intérêt pour la lecture est lui-même sous-tendu par les représentations que les enfants ont d'eux-mêmes en tant que lecteurs. Certains enfants perçoivent la lecture comme quelque chose de difficile qui leur pose problème, ce qui diminue leur engagement (refus de la lecture comme activité de temps libre, par exemple) et leur motivation pour les tâches qui leur sont proposées. Les stratégies des professeurs jouent un rôle important pour corriger ces représentations en stimulant le développement et le maintien de l'intérêt pour la lecture.

En résumé

- À l'entrée au cours moyen, l'élève apprend à utiliser la lecture comme moyen de réaliser toutes sortes d'activités. Pour cela, il apprend à mettre le texte au service d'autres objectifs d'apprentissage. Cela passe par l'acquisition de stratégies qui vont au-delà de la compréhension du texte pour lui-même.
- L'élève doit apprendre, en classe, à analyser les objets sur lesquels portent les questions qui accompagnent la lecture dans les différents contextes et disciplines scolaires.
- Pour effectuer les tâches demandées, l'élève doit pouvoir évaluer l'organisation des textes qui lui sont proposés et procéder par balayage visuel en alternant les phases de recherche et les phases de lecture soutenue.
- Ces compétences demandent des interventions spécifiques du professeur, fondées sur l'explicitation et la pratique guidée. La prise de conscience et le contrôle des processus cognitifs jouent alors un grand rôle, tout comme l'intérêt et la motivation pour la lecture.

Et en sixième ?

- Dans différentes disciplines, le professeur prolonge, de façon structurée et explicite, l'enseignement de la lecture de textes composites.
- Il augmente progressivement le nombre de documents afin d'entraîner les élèves à identifier les sources, leur fiabilité et la nature de la lecture qu'elles entraînent. Il les habitue à la mise en relation des informations (texte, image, schéma, tableau, graphique, etc.).
- Il automatise l'appui sur les éléments textuels et paratextuels pour construire la pratique du balayage visuel.