

LES JOURNÉES DE L'OBSERVATOIRE

**La lecture
de 8 à 11 ans**

JANVIER 2001

ONL - 1, rue Descartes – 75231 Paris cedex 05

e-mail : observatoire.lecture@education.gouv.fr

Tel : 01 55 55 96 36 / Fax : 01 55 55 97 37

www.inrp.fr/ONL

Sommaire

Avant propos	P. 5
Discours d'ouverture du Ministre Jack Lang	P. 7
Maîtriser la lecture : un projet pour le cycle 3	P. 14
Evaluer l'activité de lecture	P. 58
Poursuivre l'apprentissage de la lecture	P. 96
Clôture	P. 142
Publications de l'O.N.L.	P. 145

Avant propos

Publié en 2000 par l'Observatoire National de la Lecture, *Maîtriser la lecture*, présente l'état des réflexions dans le domaine de la lecture et de son apprentissage au cours du cycle 3, pour les enfants de 8 à 11 ans.

Chacune des trois parties de ces actes (présentation du cadre général, l'évaluation de la lecture, actions sur le terrain) reprend une communication principale suivie d'une table ronde et d'un débat. Les textes sont les versions écrites des contributions orales, étayées par les intervenants.

Cette journée de l'Observatoire a attiré plus de deux cents participants et nous n'avons pu accueillir toutes les demandes. Nous pouvons nous féliciter de ce réel succès. Cette journée a permis d'exposer les principales questions que pose l'ONL sur la lecture au cours du cycle 3 et de les confronter aux réactions de professionnels proches de la pratique pédagogique des classes.

Ce type de dialogue est essentiel et il a vocation à s'étendre dans les années à venir. Je remercie particulièrement Michel Fayol, Roland Goigoux, Martine Rémond pour leurs présentations claires et concises. Pour les membres de l'ONL, comme pour les auditeurs, l'interaction est venue des tables rondes et des débats, qui ont véritablement enrichi ou modulé ces présentations.

Je tiens à remercier très chaleureusement Daniel Beltrami, Alain Bentolila, Paul Bénaych, Jacques David, Georges Legros, Jacqueline Levasseur, Laurence Rieben, Jean-François Rouet, Jean-pierre Ruffier et Pierre Vrignaud d'avoir accepté la tâche difficile de l'animation des tables rondes.

Cette publication¹ a été réalisée par l'ONL, sous la responsabilité de Bruno Germain, Chargé de mission, et d'Isabelle Mazel, Secrétaire générale.

Je me réjouis de la réussite et de la qualité de cette journée. Elle a contribué à entretenir un dialogue constructif et à constituer un réseau entre l'ONL et les destinataires de ses travaux. A la demande de nombreux interlocuteurs, cette journée sera suivie prochainement d'autres rencontres en province.

Jacques Friedel
Membre de l'Institut
Président de l'ONL

¹ Document disponible sur le site internet de l'ONL www.inrp.fr/ONL. Un exemplaire papier peut être obtenu gratuitement en s'adressant directement à l'ONL.

**Discours d'ouverture de JACK LANG
Ministre de l'Education Nationale**

Jacques Friedel

Je suis très heureux de vous accueillir aujourd'hui lors de cette rencontre qui devient une tradition pour l'ONL. Nous avons réalisé une séance analogue l'année dernière pour présenter notre livre *Apprendre à lire*. Nous avons publié un nouvel ouvrage *Maîtriser la lecture*, autour duquel nous articulons aujourd'hui notre journée de réflexion et de discussion avec vous. Nous sommes particulièrement heureux d'avoir le Ministre Jack Lang avec nous. Je lui cède la parole.

Jack Lang

Merci monsieur le Président.

Mesdames, messieurs, je suis heureux d'ouvrir votre journée. Je crois que ce début d'année est l'occasion pour moi de vous adresser mes vœux, mais aussi de vous dire à quel point le travail accompli, notamment sous votre impulsion, monsieur le Président, et avec chacune et chacun d'entre vous, est d'une extrême importance.

Je considère que la lecture, dans toutes ses composantes, constitue l'ossature même de notre école première, de notre école de base. Ce qui est original dans ma conviction, c'est ma combativité, sans relâche, au service de cette ambition. Je n'ignore pas que l'apprentissage de la lecture est un processus lent, complexe, qu'il commence dès l'école maternelle, à travers l'expression orale, et qu'il se poursuit tout au long de l'école élémentaire.

C'est une année importante pour votre Observatoire et je m'en réjouis. J'ai souhaité que l'ONL puisse pleinement jouer son rôle au sein de la politique nationale de l'éducation, et notamment en ce qui concerne la lecture, et c'est pourquoi,

j'ai désiré, après en avoir parlé avec vos responsables, que des liens privilégiés soient établis avec la Direction de l'enseignement scolaire (et notamment son directeur monsieur de Gaudemar) et l'ensemble de ses équipes, et la Direction de la programmation et du développement (et son Directeur, monsieur Cytermann) à laquelle j'ai demandé d'orienter, en liaison avec vous, ses travaux sur les apprentissages. Votre Observatoire a accompli déjà une œuvre abondante.

Dans un premier rapport, vous aviez mis l'accent sur l'importance du travail sur la langue orale à l'école maternelle, afin de préparer les enfants à aborder l'apprentissage de l'écrit. Et, sur ce point, je crois que vous avez vu juste et je dois vous dire très franchement que je vous ai, en quelque sorte, pillé. Je suis imprégné de vos travaux et, plus j'avance, plus je suis convaincu que vous avez mis le doigt sur une exigence absolue qui réclame de la part des maîtres et des maîtresses une attention particulière. Elle engage aussi l'administration et les différents corps d'encadrement à proposer des instruments, des outils pour faciliter ce travail. Afin de contribuer à mettre davantage l'accent sur cette exigence absolue, nous organiserons, dès la rentrée prochaine, un repérage - un mot plus approprié reste peut-être encore à inventer - à l'entrée de la grande section maternelle, pour connaître les enfants qui se trouvent déjà en difficulté d'expression orale, de connaissance des mots, de construction des phrases, de gestes grapho-moteurs etc... Nous procéderons, par ailleurs, à une évaluation à l'entrée en CP.

Nous travaillons actuellement, et vos avis nous seront très utiles dans les prochaines semaines, à la mise au point d'outils qui permettront, d'une part, de guider les professeurs grâce à ces repérages ou ces évaluations, et, d'autre part, d'apporter des remèdes pour sauver certains enfants de la noyade et les aider à arriver à l'école élémentaire, dans de meilleures conditions et, si c'est possible, à armes égales.

Notre réflexion n'est pas limitée en ce qui concerne le travail que nous pouvons faire avec les maîtres et, de ce point de vue, les IUFM, qui sont en rénovation, contribuent évidemment à cet objectif. Je vais, d'ici quelques semaines, annoncer quelques changements qui devront accorder une place très importante à l'apprentissage de l'expression orale, comme à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Je note que vous avez souvent mis l'accent, dans vos travaux, sur la dimension littéraire. Je m'y retrouve aussi : je tiens particulièrement à la diversité des textes, notamment les textes littéraires riches et denses, à détente multiples, mais aussi les textes documentaires et la littérature de jeunesse ; vous savez d'ailleurs que j'ai désiré, avec la fondatrice du Salon du livre de Montreuil, Madame Zoughébi, mettre à la disposition de l'ensemble des écoles de France, plusieurs centaines de milliers de livres de jeunesse de bonne qualité.

Stimuler le plaisir de lire contribue à renforcer les apprentissages et à aiguïser l'appétit de culture dès le plus jeune âge. L'Observatoire a proposé aux enseignants un ouvrage intelligent, largement diffusé, qui traite de la place de la littérature de jeunesse à l'école, et j'aimerais qu'il soit pleinement lu, médité et, je dirais, appliqué.

Vous conduisez également un travail d'analyse sur les manuels d'apprentissage de la lecture au CP, travail qui sera très utile pour aider les professeurs des écoles dans leur choix et dans l'utilisation qu'ils peuvent faire des manuels dans leurs pratiques quotidiennes de classe.

Vous allez, au cours de cette journée, discuter de la lecture, au cours du cycle 3. A la fin de ce cycle les élèves iront au collège. Ils devront être devenus des lecteurs autonomes et polyvalents car ils seront confrontés à des disciplines différentes, avec une grande diversité de textes : récits historiques, énoncés de problèmes, documents à caractère scientifique, fictions, etc... J'approuve totalement le parti pris

de l'ONL de défendre le principe d'un enseignement continué de la lecture au cycle 3, en affirmant qu'il y a place pour des activités de lecture, identifiées comme telles, et en mettant l'accent sur l'activité de compréhension pour l'accès progressif à une lecture autonome. De plus, dans le cadre de la mise en application du plan, que j'ai moi-même arrêté au mois de juin dernier, sur l'école de base, j'ai demandé au Recteur Joutard d'animer - c'est une première - un groupe de travail sur le programme de l'école, comme il en existe pour les programmes de l'enseignement secondaire. Ce groupe travaille et vos idées seront les bienvenues ; certains d'entre vous d'ailleurs y apportent déjà leur contribution. J'espère que ce programme, qui sera, autant qu'un programme, l'énoncé d'une pédagogie, prendra pleinement en considération l'ensemble de vos travaux.

Sur l'expression orale, sur l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, j'approuve totalement votre vision et vos propositions qui consistent à affirmer qu'on doit continuer à apprendre à lire et à écrire tout au long de l'école. On a eu trop tendance au cours des années, pour de multiples raisons, à considérer que l'apprentissage de la lecture était terminé à l'issue du cycle 2, alors qu'en réalité, nous le savons par expérience, c'est une œuvre sans cesse inachevée, y compris d'ailleurs pour des adultes. J'espère que nous pourrons mettre au point, de manière précise et claire, une série de directives. Il me semble par exemple, à la lecture de vos travaux, que des activités de compréhension de textes et des exercices d'écriture et de lecture, courts mais fréquents sont souhaitables tout au long de l'école jusqu'à l'entrée au collège. Tout cela mériterait évidemment d'être précisé, affiné, mis noir sur blanc.

Si, de mon côté, j'ai mis l'accent sur l'éveil de la sensibilité, c'est parce que je crois qu'il faut d'abord qu'un enfant soit mieux en harmonie avec lui-même. Ce qu'on appelait naguère la récitation, - le mot d'ailleurs ne me gêne pas -, la lecture à haute voix, la théâtralisation de textes, peuvent contribuer à

l'appropriation de la langue. Même lors d'activités qui ne sont pas seulement poétiques, théâtrales ou littéraires, par exemple, dans une chorale, qui comporte une partie de texte et une partie de musique, la maîtrise de la langue doit être l'objectif principal.

J'ai dit, peut-être en forçant le trait, que la langue nationale est le cœur de nos savoirs, la clef de tout, l'ossature et, je le répéterai : tout doit converger vers cet objectif prioritaire. Ce qui m'a beaucoup séduit dans l'expérience de Charpak, sur les expérimentations scientifiques, que j'ai généralisées à travers la France, c'est que l'enfant doit transcrire son expérience sur un cahier, son propre cahier de bord. Voilà qui contribue aussi à l'avancée vers la maîtrise de la langue.

Bref, j'imagine un programme de l'école, qui ne se limiterait pas évidemment à la seule langue mais, qui, le jour venu, montrera comment on doit utiliser chaque élément d'apprentissage pour que tous ces affluents convergent vers le fleuve principal : la langue nationale. Quand un enfant maîtrise sa langue, il peut affronter toutes les tempêtes, il peut accéder à de nombreux savoirs, il est armé, il acquiert une certaine confiance, et il ne se sent pas exclu, blessé, rejeté avec le sentiment de n'avoir pas pu pénétrer dans cet univers étrange, et en même temps accessible, qu'on appelle une langue nationale.

J'ajouterai que l'apprentissage d'une langue étrangère, que je veux imposer comme langue obligatoire à l'école, est également, je l'ai vu dans certains pays et dans différentes écoles de France, un élément qui favorise, par le jeu des comparaisons, l'apprentissage de notre langue.

Je vous parle certainement de notions qui vous sont familières, mais ce que je veux vous dire, à l'ouverture de vos travaux, c'est que vous n'avez pas devant vous un Ministre qui vient simplement par courtoisie ; il vient dire son respect et son admiration pour le Président Jacques Friedel qui, tout au

long de sa vie, a été un militant de la culture, de l'intelligence et en particulier de la lecture ; je veux lui rendre hommage sincèrement et lui redire mon admiration car les travaux qui ont été réalisés sous son impulsion sont d'une richesse extrême.

Si je viens devant vous, c'est pour vous dire, Mesdames et Messieurs, que vos travaux ne resteront pas lettre morte car nous avons besoin de vos réflexions, de vos débats, de vos controverses, de vos idées. Personnellement, je lis attentivement ce que vous écrivez et ce que vous proposez et nous aurons besoin, prochainement, de nous alimenter à votre source.

Je parlais du programme de l'école, bientôt je parlerai de la rénovation des collèges : j'ai volontairement choisi la même personne, Monsieur Philippe Joutard, pour animer le groupe de réflexion sur le collège, tant il est vrai, vous le savez, qu'il nous faut établir un pont entre l'école primaire et le collège en particulier dans le domaine de la langue et de la lecture. Le moment venu, en collège, nous insisterons sur ce travail particulier de la lecture, non seulement dans les cours de français ou de littérature, mais aussi dans les autres disciplines. Cela devrait nous permettre de réhabiliter pleinement, comme je le souhaite depuis des années, la voie littéraire, qui a eu tendance à perdre de son importance au cours des dernières années.

Voilà Mesdames et Messieurs, quelques observations.

Je voudrais remercier les membres de l'Observatoire, les professeurs, les enseignants, les chercheurs, les orthophonistes et les parents d'élèves.

Monsieur Friedel a souhaité quitter son poste, c'est Monsieur Cerquiglini, Professeur d'histoire de la langue à l'université Denis-Diderot, Directeur de l'Institut national de la langue française et vice-président du Conseil supérieur de la langue française qui lui succède. Je suis très heureux qu'il ait

accepté, ses convictions sont fortes, son engagement aussi et je pense qu'il pourra heureusement poursuivre l'importante mission qui a été engagée avec succès, talent et enthousiasme par Monsieur Friedel.

Mesdames et Messieurs, continuez à bien travailler comme vous l'avez toujours fait : ainsi, vous nous aidez collectivement à avancer, à gagner ce bon combat de la lecture et de l'écriture.

Jacques Friedel

Monsieur le Ministre, nous sommes naturellement très heureux de vous avoir écouté et d'enregistrer à la fois vos commentaires positifs et vos demandes et, je suis sûr que mon successeur, Monsieur Cerquiglini sera particulièrement attentif à vous fournir toutes les données possibles qui seront en notre possession, et les avis que nous pouvons formuler sur ces problèmes de la lecture.

Maîtriser la lecture : un projet pour le cycle 3

Communication

Michel Fayol, Professeur de psychologie cognitive à l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, CNRS UMR 6024, membre de l'O.N.L.

Maîtriser la lecture c'est parvenir à comprendre de manière courante un texte dont le niveau linguistique et la thématique sont adaptés. Cette compréhension est un processus dynamique qui nécessite simultanément le traitement des éléments du texte, des mots, des phrases, etc..., la mobilisation de connaissances préalables, et la mise en œuvre d'une activité d'intégration fine. On analysera les problèmes soulevés au cycle 3 à la fois par le traitement des différents composants et par l'élaboration d'une représentation intégrée cohérente.

Table ronde / Débat

Avec

Jacques David, Professeur à l'IUFM de Versailles, membre de l'ONL

Georges Legros, Professeur de littérature, Facultés universitaires Notre Dame de la paix, Namur. Belgique.

Jean-François Rouet, Psychologue, Chargé de recherche CNRS, Université de Poitiers

Communication

Michel Fayol

Un parti pris : promouvoir une lecture autonome en mettant l'accent sur la compréhension

Le cycle 3 occupe dans la scolarité élémentaire une position tout à fait particulière. Les élèves qui y parviennent maîtrisent dans leur grande majorité les mécanismes de base de la lecture. Hormis pour ceux qui présentent encore des difficultés, et qui constituent une minorité justiciable d'interventions spécifiques, on voit mal en première analyse pourquoi se perpétuerait un enseignement de la lecture. Or, l'étude des résultats des évaluations nationales et des données issues de la recherche permet de percevoir que, d'une part, la maîtrise de la reconnaissance des mots, même fréquents, reste fragile chez de nombreux élèves et que, d'autre part, l'intégration du traitement des mots et des phrases et de leur signification soulève des problèmes souvent aigus. Il s'ensuit que la compréhension elle-même souffre de ces lacunes et reste trop souvent approximative, d'autant qu'elle soulève également des problèmes qui lui sont propres. C'est pourquoi nous avons pris le parti de **défendre le principe d'un enseignement continué de la lecture en cycle 3, en souhaitant qu'il soit focalisé sur l'activité de compréhension.**

Cet enseignement doit à la fois préparer au collège tout en conservant par rapport à ce dernier une grande latitude dans le choix des activités mobilisant la lecture. De ce fait, nous avons défendu **une diversification des activités** fondée non pas sur les disciplines mais sur des objectifs plus larges (lire

pour apprendre, lire la littérature, etc.), mieux en mesure, selon nous, d'assurer l'apprentissage du contrôle par les élèves de leur propre mode de compréhension en fonction de la diversité des textes et des buts poursuivis. Il nous a semblé que c'était à ce prix qu'on pouvait à la fois **prôner et espérer un apprentissage des stratégies de lecture**, stratégies qui constituent l'un des éléments fondamentaux de la lecture autonome. Or, c'est bien celle-ci qui est requise au collège, les élèves ayant à organiser par eux-mêmes et pour eux-mêmes la consultation et la lecture approfondie de nombreux documents écrits.

Une difficulté à surmonter : la complexité de l'activité de lecture.

Lire est par essence un processus dynamique qui nécessite la conduite simultanée de plusieurs activités en fonction d'un (ou plusieurs) objectif(s).

L'objectif est la construction d'une représentation - une interprétation - qui à la fois respecte ce que l'auteur du texte a effectivement rédigé et qui, dans le même temps, fait appel aux connaissances conceptuelles et langagières du lecteur, celles-ci étant mobilisées en fonction des objectifs poursuivis par ce dernier. De ce point de vue, la lecture ne peut se satisfaire de la construction de représentations fragmentaires juxtaposées, d'îlots de compréhension, sans articulation d'ensemble leur donnant unité et cohérence. C'est pourtant ce qu'il advient relativement souvent chez les adultes, même cultivés, dès lors qu'ils traitent des textes ne relevant pas de leur domaine de compétence ou que leur attention au texte est insuffisante. Ce risque est encore plus fréquent chez les enfants ou les novices, et cela d'autant qu'ils sont plus jeunes, du fait que, soit ils sont dans l'incapacité de coordonner l'ensemble des informations, soit ils ne parviennent pas à contrôler l'exercice même de la compréhension. Il s'ensuit fréquemment des interprétations partielles ou erronées qu'il convient soit de prévenir soit de corriger. Pour les prévenir, on peut notamment choisir les textes ou les préparer de manière à éviter

que la difficulté de la tâche hypothèque le déroulement de la compréhension ; pour les corriger, on peut, par exemple, confronter les interprétations diverses élaborées par différents enfants à partir d'un même texte, afin de mettre en évidence comment prendre en compte l'intégralité des données textuelles pour limiter le champ des interprétations acceptables.

Le caractère dynamique de la lecture nécessite que la construction de la représentation s'effectue de manière continue, par mise au point ininterrompue de l'interprétation, au fur et à mesure que des informations nouvelles - correspondant aux traitements des mots, phrases, paragraphes successifs - sont introduites. Evidemment, ce caractère continu est susceptible de fluctuations, qui se traduisent par des ralentissements voire des retours en arrière de sorte que toutes les informations sont traitées et intégrées. Ces fluctuations sont particulièrement bien mises en évidence par l'analyse des mouvements oculaires. Cette continuité ne peut toutefois être impunément interrompue par des obstacles trop nombreux ou trop fréquents. Après tout, un seul mot dont le sens est méconnu peut suffire à interdire l'élaboration d'une interprétation cohérente, de là l'importance du travail sur le lexique. La mauvaise compréhension d'une phrase passive ou d'une relative en "que" peut conduire à une représentation contradictoire avec celle que l'auteur avait souhaité mettre en texte, de là la nécessité de s'attacher à l'étude de la syntaxe. L'articulation maladroite de deux épisodes peut entraîner la construction d'un modèle mental incompatible avec celui qui était voulu par le rédacteur du texte. C'est pourquoi nous avons accordé **autant d'importance aux difficultés ayant trait à la maîtrise de la langue : travail sur le lexique, sur la syntaxe, sur la structure des textes.**

Dans tous les cas, nous avons distingué entre travaux et activités visant à favoriser un apprentissage implicite, par lecture ou audition de textes sans qu'intervienne un ensei-

gnement explicite des notions, et instruction portant de manière spécifique sur tel ou tel aspect de la langue. Par exemple, nous avons resitué les questions relatives au traitement des structures textuelles à la lumière des données issues de la recherche et de la pratique. Ces données mettent clairement en évidence que la plupart des enfants acquièrent les régularités d'organisation des textes par le biais des lectures, celles qu'ils effectuent eux-mêmes ou celles que les adultes leur dispensent. Ce constat a de claires implications didactiques et conduit à prôner le recours à la lecture à haute voix de textes par les enseignants, même aux plus jeunes des enfants et encore au cycle 3, et à faire porter certaines au moins des activités de compréhension sur ces textes. Toutefois, il est non moins clair que certains enfants parvenant en cycle 3 n'ont pas encore extrait ces régularités d'organisation à partir des lectures effectuées. Pour ceux-là, l'instruction directe suivie d'exercices mais exempte du vocabulaire technique de la linguistique textuelle - lequel doit être réservé aux maîtres - conserve toute sa valeur et toute son efficacité.

Toutes ces difficultés peuvent faire l'objet d'analyses approfondies et être envisagées isolément, comme si on pouvait traiter chacune d'entre elles de manière autonome. C'est à la fois vrai et partiel. Vrai, car il est impensable que chaque type d'obstacle ne conduise pas à une intervention pédagogique visant à s'assurer que le problème a été identifié, traité, dépassé et, si possible, abordé à plusieurs reprises en vue de conduire à une relative maîtrise. Partiel, car le travail "local" de chacune d'entre elles n'assure pas que la rencontre des mêmes obstacles au cours même de la lecture se résoudra par la mobilisation immédiate des procédures pertinentes et par leur mise en œuvre. Il faut donc envisager le problème sous une autre perspective, complémentaire et non pas concurrente de la précédente.

La lecture comme double tâche requérant une gestion complexe.

La lecture constitue en quelque sorte **une double tâche en ce qu'elle comporte deux dimensions complémentaires**. D'une part, le lecteur doit **traiter successivement en leur consacrant de l'attention chacune des marques linguistiques**. D'autre part, il lui faut, dans le même temps, **élaborer son interprétation** en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases mais aussi en mobilisant ses connaissances préalables du domaine et de la langue. Dire de la lecture qu'elle comporte deux dimensions complémentaires ne suffit pas. Il faut ajouter que le lecteur doit **les gérer simultanément** au cours même de la lecture. Or, les êtres humains, et cela d'autant plus qu'ils sont jeunes ou novices relativement à un domaine de connaissance, ne peuvent mener à bien et parallèlement qu'un nombre très limité d'activités. En fait, on montre facilement que la possibilité de conduire en même temps deux activités dépend de leurs coûts respectifs. Lorsqu'une activité est automatisée, sa mobilisation et sa mise en œuvre sont rapides et peu coûteuses. En revanche, lorsqu'une activité est nouvelle, ou peu usuelle, son coût d'utilisation est élevé du fait qu'elle requiert un contrôle attentionnel. En conséquence, il est possible de mener en parallèle deux activités automatisées, une activité automatisée et une autre qui ne l'est pas, mais pas, ou très difficilement, ou sur une période très brève, deux activités attentionnellement coûteuses. Ces trois éventualités sont aisément transposables au domaine de la lecture et permettent de mieux comprendre un ensemble de phénomènes.

Premièrement, les enfants qui sont encore en phase d'apprentissage du code ou qui éprouvent des difficultés à identifier les mots peuvent très difficilement conduire une activité de compréhension au cours même de la lecture. L'essentiel de leur attention est capté par le traitement des mots et ils ne disposent plus de ressources suffisantes pour imaginer les situations ou les événements décrits. Or, ces enfants disposent néanmoins d'habiletés développées de compréhension, qu'ils exercent aussi bien à l'oral que sur des

supports imagés. Il s'ensuit que le matériel utilisé pour l'apprentissage de la lecture, et qui doit satisfaire certaines contraintes, notamment du fait qu'il doit être centré sur l'acquisition du principe alphabétique ou des mots, présente souvent un intérêt discutable du point de vue de la compréhension. Diverses solutions ont été envisagées par les enseignants et par les éditeurs, depuis la correspondance scolaire jusqu'à l'utilisation du roman. Toutes posent le problème de l'articulation de deux objectifs difficiles à concilier au moins initialement : l'apprentissage du traitement du code et le travail relatif à la compréhension. Une possibilité consiste, sans dissocier les deux, à concevoir des activités ayant pour dominante de travailler soit sur le code soit sur la compréhension, par exemple en abordant cette dernière essentiellement (et temporairement) à partir de textes écrits oralisés par l'enseignant(e), de manière que l'activité de compréhension s'exerce sur un support qui présente toutes les qualités de la langue écrite et que le traitement du code se trouve envoyé à un autre moment et à d'autres activités. Cette approche, surtout pertinente avec les plus jeunes, reste utilisable avec les élèves les plus en difficulté du cycle 3, de manière à éviter que l'apprentissage ne continue de se dérouler pour eux à partir d'un matériel dépourvu d'intérêt et leur faisant cruellement ressentir leur retard.

Deuxièmement, au fur et à mesure que l'enfant progresse dans l'apprentissage du code, l'identification des mots déjà rencontrés et le traitement des mots nouveaux à la fois s'accélèrent et se font de plus en plus précis. Le coût attentionnel de ces activités se trouve réduit d'autant, et la compréhension peut de mieux en mieux s'exercer parallèlement au traitement des mots. C'est ce qui explique que la relation entre connaissance lexicale et compréhension lors de la lecture devient de plus en plus forte avec le niveau scolaire. Pourtant, les contraintes de capacité subsistent. En particulier, il reste difficile pour les enfants de faire simultanément face à des traitements complexes sur le code, par exemple en raison

de la présence de nombreux mots nouveaux, et sur la compréhension, par exemple, lorsque le thème abordé n'est pas familier. Le cumul des deux, fréquent du fait qu'un thème peu connu exige souvent le recours à un lexique spécialisé, risque de mettre les lecteurs en difficulté, et cela quel que soit leur âge ou niveau intellectuel. En conséquence, il est nécessaire de mettre en adéquation les difficultés des textes et les objectifs poursuivis. Si le but est de travailler sur le code, par exemple en recherchant l'acquisition de mots nouveaux ou s'attachant au traitement de telle ou telle structure syntaxique, il est prudent de limiter au maximum les difficultés de compréhension, soit par une préparation préalable du contenu conceptuel du texte soit par un tutorat en cours de lecture, l'enseignant jouant le rôle d'un médiateur. Au contraire, s'il s'agit de mettre l'accent sur la compréhension ou sur l'acquisition de nouvelles notions, il convient plutôt de réduire le coût des traitements du code, par exemple en utilisant un lexique fréquent et une syntaxe simple. Ces adaptations du niveau de difficulté des composantes de l'activité de lecture aux capacités des élèves relèvent très directement des compétences des enseignants. Eux seuls sont en mesure de déterminer pour chaque classe et chaque élève un niveau de difficulté optimal préservant l'assurance de la compréhension tout en ne sacrifiant pas à la facilité.

Troisièmement, le fait que l'activité de lecture présente deux dimensions ouvre la voie à des compensations. Les difficultés dans l'identification des mots pourraient par exemple être compensées par les habiletés dans la compréhension du sens du texte. Une des prédictions de cette conception est que le contexte constitué par la phrase en cours de lecture ou le texte déjà lu pourrait faciliter la reconnaissance des mots. Une telle facilitation a été observée chez les faibles lecteurs. La procédure utilisée consistait à présenter aux lecteurs des mots à lire, précédés ou non de contextes pouvant être facilitateurs ou non, ou encore neutres. On a ainsi montré que les élèves de sixième montraient un effet de facilitation des contextes.

Cet effet était plus accentué chez les plus jeunes (CE1). D'autres travaux ont rapporté que les faibles lecteurs manifestaient un effet de facilitation plus fort que les bons lecteurs.

L'interprétation de ces faits consiste à considérer que la reconnaissance des mots chez les bons lecteurs est trop rapide pour que la facilitation contextuelle puisse produire des effets repérables. Les faibles lecteurs étant plus lents et commettant plus d'erreurs, l'effet de facilitation contextuelle se manifesterait chez eux. Toutefois, les bons lecteurs présentent aussi une facilitation contextuelle lorsque les stimuli visuels sont dégradés ou que des mots rares sont utilisés. Le recours au contexte pour traiter l'identification des mots est donc disponible chez tous, mais est coûteux. En conséquence, ce recours entraîne une focalisation des ressources attentionnelles sur le traitement du code, qui se réalise aux dépens de la gestion de la compréhension du texte lui-même. Lorsque cette situation se produit de temps en temps, elle n'est pas préjudiciable à la compréhension, ou alors la difficulté induite peut rapidement être surmontée, par exemple par un ralentissement temporaire de la lecture ou par un retour sur le texte déjà traité. C'est notamment le cas lorsque les enseignants utilisent sciemment le contexte en s'appuyant sur des textes conçus à cet effet et en contrôlant la manière dont procèdent les élèves, ceci afin, par exemple, de favoriser la découverte de mots nouveaux et la compréhension de leur sens. En revanche, lorsque des lecteurs sont obligés d'y faire fréquemment appel dans leur pratique quotidienne, les risques d'échec de la compréhension augmentent. C'est pourquoi l'accent doit être mis sur l'automatisation de l'identification de mots, de sorte que le recours au contexte reste le plus rare possible et se limite aux cas dans lesquels l'objectif poursuivi est, par exemple, l'apprentissage d'un mot nouveau ou la découverte de sa signification. Il est donc nécessaire de **recourir à des activités qui assurent l'automatisation de cette reconnaissance en prenant en considération que cette automatisation ne peut se réaliser que pour chaque**

item particulier et qu'elle ne se transfère pas aux autres. Seule la lecture répétée des mêmes mots (insérés dans des contextes qui peuvent différer d'une lecture à la suivante) assure l'automatisation progressive de leur traitement.

De l'intérêt de la diversité des activités de lecture

La maîtrise de la lecture est toujours relative. Nous sommes tous, à un moment ou un autre de faibles compreneurs, accaparés que nous sommes par le traitement de mots techniques trop nouveaux ou dépassés par la saisie du sens de textes qui exigent des connaissances spécifiques. Nous éprouvons tous, à un moment ou un autre, de la fatigue en lisant un texte difficile (pour nous), alors même que, dans d'autres circonstances, la lecture nous paraît facile et nous nous demandons comment elle peut poser problème à certains. En fait, ces sentiments et prises de conscience apparemment contradictoires tiennent à ce que, pour l'adulte expert comme pour l'enfant débutant, **lire nécessite toujours la coordination de deux activités dont chacune présente un coût, variable selon les textes et leurs contenus. Garder cela présent à l'esprit permet à la fois de mieux comprendre les difficultés de certains individus et de concevoir et mettre en place des situations destinées à prévenir ou éviter l'échec.**

A sa sortie du cycle 3, lequel débouche sur le collège, l'enfant se trouve confronté à une grande diversité de textes qui diffèrent à la fois quant aux genres - narration, description, argumentation, etc. - et quant aux contenus - histoire, géographie, sciences, mathématiques, littérature, etc. - qui y sont évoqués. De plus, il doit dans une large mesure en assumer seul la lecture et l'interprétation. Il s'ensuit qu'en de nombreuses occasions il risque l'échec. Le cycle 3 doit donc s'efforcer d'assurer une transition allant d'une attention centrée sur le travail du code au cycle 2 à une focalisation sur la

compréhension exercée par l'enfant lui-même au cours même de la lecture.

A la différence des traitements affectant le code, l'identification des mots et, possiblement la syntaxe, l'exercice de la compréhension ne peut sans doute pas être automatisé, ou alors très partiellement.

L'essentiel du travail d'interprétation s'exerce sous le contrôle potentiel du lecteur. **Contrôle** signifie que le lecteur ne se contente pas de "subir" l'effet de traitements se déroulant malgré lui et sur lesquels il ne peut intervenir qu'après coup, une fois qu'ils ont eu lieu. Il planifie, évalue, régule, c'est à dire imprime aux traitements une orientation dictée par des objectifs plus ou moins conscients. **Potentiel**, car il n'est pas assuré qu'il l'exerce de manière systématique et adaptée. La lecture est une activité "individuelle". Le lecteur s'y livre de manière autonome et inobservable. Il s'ensuit que l'enfant pas plus que l'adulte ne peut se référer à des indices externes nombreux et pertinents pour déterminer comment procède celui qui lit pour comprendre : le mouvement des yeux est à peine perceptible ; celui de la tête ne donne que des indications sommaires ; les (rares) mouvements des lèvres ne peuvent fournir d'indication sur les traitements relatifs à la compréhension. Il serait donc surprenant qu'en l'absence d'informations plus précises les enfants parviennent tous, rapidement et exactement, à déterminer comment conduire et contrôler leur activité de lecture.

Quels facteurs influent sur la gestion et le contrôle de l'activité de lecture? De manière sommaire, au moins trois facteurs ont été identifiés. Le premier a trait aux genres ou types de textes. Les chercheurs s'accordent pour penser qu'il existe un impact des types textuels sur l'exercice de la compréhension. Nous l'avons déjà évoqué. Le deuxième facteur concerne le contenu évoqué dans le texte. Plus ce contenu est connu du lecteur, plus la compréhension s'exerce de manière aisée, et donc, plus le contrôle en est rapide et facile, comme l'atteste la facilité avec laquelle les spécialistes d'un domaine réalisent les

résumés de textes portant sur ce domaine. Au contraire, plus les connaissances du lecteur sont faibles relativement au domaine abordé et plus la gestion de l'interprétation est lente, laborieuse et peu fiable. Le troisième facteur relève des objectifs de lecture : se distraire, s'informer rapidement, apprendre, se cultiver, etc. Les travaux empiriques disponibles montrent que les objectifs poursuivis par le lecteur - qu'il les ait déterminés par lui-même ou qu'ils lui aient été imposés par la situation ou les consignes - guident à la fois la prise d'information et la construction de la représentation mentale associée au texte. Par exemple, les adultes adaptent leur mode de lecture en fonction d'une part, du type textuel - ils lisent plus lentement les textes descriptifs que les textes narratifs - et d'autre part, du but qui leur est assigné. Ainsi, les lecteurs se réfèrent plus à leurs connaissances, sont plus vigilants en ce qui concerne la cohérence et s'attachent plus à évaluer leur propre compréhension quand ils lisent en vue d'apprendre qu'en vue de se distraire. Cette différence de stratégies de lecture est surtout manifeste avec les textes informatifs ou descriptifs.

Dans cette perspective, nous avons suggéré de proposer aux enfants des types d'activités de lecture suffisamment contrastés pour leur permettre de découvrir et d'exercer des modes de lecture variés : lire pour agir; lire pour apprendre ; lire pour se distraire et se cultiver ; relire ses propres productions. Il s'agit par ce biais de mettre en place des activités visant à **susciter chez les enfants la mobilisation et la mise en œuvre de stratégies spécifiques de prise et de traitement des informations**. Nous avons mis l'accent sur un nombre restreint de situations de lecture, chacune étant liée à un type d'activité. Ces activités ne recouvrent pas exactement et complètement l'éventail de celles qui seront sollicitées au collège, et qui seront associées de manière souvent très étroite aux disciplines. C'est que le cycle 3 n'est pas, pas encore, le collège, mais qu'il n'est plus, plus tout à fait non plus, le cycle d'apprentissage de la lecture. L'élève

peut et doit y poursuivre progressivement l'apprentissage de la diversité des types textuels et des modes de lecture qui leur sont associés. Il peut le faire en cycle 3, avant que les exigences spécifiques à chaque discipline ne révèlent ou n'accroissent les rigidités et les insuffisances du savoir lire. Il peut, du CE2 au CM2, apprendre peu à peu à adapter sa façon de lire, d'une part, aux caractéristiques des textes qui lui sont proposés et, d'autre part, aux consignes d'interprétation ou de travail qui lui sont fournies par l'enseignant.

La difficulté - et elle n'est pas mince - tient à ce que nous savons peu de choses sur la manière dont l'instruction concernant types textuels et stratégies peut être conçue et mise en œuvre pour induire l'apprentissage de la flexibilité dans l'activité de lecture chez tous les élèves. De fait, l'étude des stratégies de lecture mobilisées par les "experts", et qui constituent nécessairement ce vers quoi la compétence des élèves doit tendre à terme, est peu avancée. Amorcée depuis plusieurs années en ce qui concerne les textes relevant des domaines scientifiques ou documentaires, elle ne fait que commencer relativement aux textes littéraires. Il est nécessaire que des recherches soient développées pour que nos connaissances des comportements des experts s'améliorent, mais aussi pour que soient envisagés les problèmes soulevés par l'acquisition et, éventuellement, l'enseignement des stratégies.

Les enseignants ont un rôle fondamental dans cette initiation. Il leur faut en effet disposer d'une culture suffisante pour envisager et proposer une grande diversité de textes adaptée aux élèves et aux thèmes abordés dans les classes. Il leur faut aussi pouvoir montrer et justifier les procédures de traitement des divers types de textes. Il leur faut enfin être capables de guider les élèves dans la mise en œuvre de ces procédures au cours du traitement de tel ou tel texte particulier. C'est dire que leur formation en ce domaine est délicate et mériterait d'être soigneusement pensée.

De l'importance des stratégies de lecture. Plusieurs évaluations font apparaître l'existence d'une sous-population de lecteurs (de 9 à 14 ans) ayant des difficultés de compréhension en lecture mais non en compréhension de textes présentés oralement. Ce résultat suggère que, pour cette population, les problèmes surviennent lors de la lecture, en raison du coût des activités de "bas-niveau". En effet, ces mêmes activités étant automatisées à l'oral (en fait à l'audition), leur mobilisation n'affecte pas la compréhension. Ce résultat rend compte d'une proportion importante des difficultés rencontrées par les enfants ou les adultes, notamment illettrés, ainsi que d'une part importante des différences interindividuelles. Il montre clairement la nécessité de disposer d'évaluations parallèles portant sur la compréhension de textes à l'oral et à l'écrit afin de pouvoir poser un diagnostic sur les origines des difficultés.

Les données de la recherche ont conduit à identifier une autre **sous-population dont les faibles performances en compréhension ne paraissent pas associées à des difficultés de décodage**. Ses caractéristiques ont été particulièrement bien étudiées en Angleterre et, plus récemment, en France. Dans ces recherches, les faibles performances en compréhension de certains enfants ne pouvaient s'expliquer par des difficultés de reconnaissance des mots ou de traitement des phrases. En effet, les groupes d'enfants avaient été appariés sur leurs performances en lecture de mots et en compréhension de phrases. Malgré cela, ces groupes différaient quant à leur niveau de compréhension des textes. Certains en particulier avaient de faibles scores en compréhension, que les textes soient présentés à l'oral ou à l'écrit. Ils avaient par ailleurs des performances plus faibles que les autres en production de textes et à des épreuves évaluant les capacités de mémoire temporaire (en fait mémoire de travail).

Le constat ci-dessus rapporté oblige à considérer que **les faibles performances en compréhension peuvent tenir à**

des difficultés portant soit sur des difficultés de traitement des mots eux-mêmes soit sur le traitement des textes. Il conduit à rechercher de manière plus précise la nature des difficultés potentielles, et donc à établir des instruments susceptibles de guider à la fois le travail diagnostic et la mise en place d'interventions.

Une fois écartées les difficultés d'identification des mots, il est possible de considérer que les problèmes survenant dans la compréhension des textes proviennent de trois origines différentes, non mutuellement exclusives : la capacité de la mémoire temporaire (dite mémoire de travail) ; la connaissance et le traitement de certaines marques linguistiques ; le contrôle et la régulation de la lecture (renvoyant à la métacognition).

La première dimension concerne **la capacité de la mémoire de travail** : la plus ou moins grande difficulté d'intégration des informations successivement rencontrées en une représentation mentale intégrée nécessite de maintenir actives certaines informations alors même que certaines autres sont focalisées par l'attention et que d'autres, enfin, disponibles en mémoire à long terme, mais encore non activées sont susceptibles d'être mobilisées. Ce va-et-vient constant entre ce qui est déjà traité, ce qui se trouve en cours de traitement et en cours d'activation présente de grands risques que certaines informations se trouvent temporairement indisponibles. En conséquence, soit l'interprétation construite reste partielle, soit le lecteur se contente de juxtaposer, dans les limites de ses capacités mémorielles, des "îlots de compréhension" successifs, jusqu'à ce qu'il ne puisse plus tenir ensemble toutes les informations.

La capacité de la mémoire de travail varie d'un individu à un autre. Toutefois, même si certaines limites sont structurelles, les connaissances antérieures contribuent très fortement à accroître ou diminuer la capacité fonctionnelle de traitement

des individus - c'est-à-dire celle que nous sommes en mesure de mobiliser. En d'autres termes, ceux qui ont accumulé un important savoir relatif à un domaine spécifique peuvent manipuler mentalement de nombreuses et complexes informations concernant ce domaine. Inversement, ceux dont on peut penser qu'ils ont une capacité structurelle importante ne sont guère en mesure de manipuler efficacement les informations portant sur des domaines qu'ils connaissent mal. Cela signifie que les savoirs accumulés et leur organisation peuvent avoir plus de poids que des contraintes tenues pour biologiques. C'est une des raisons pour lesquelles nos performances sont meilleures lorsque nous travaillons sur des données qui nous sont familières. A cette dimension cognitive s'ajoutent des facteurs de motivation, dont le rôle est moins bien connu et qui devraient être explorés de manière plus approfondie. Néanmoins, nous devons retenir que les enfants, et cela d'autant plus qu'ils sont jeunes ou qu'ils présentent des difficultés d'apprentissage, ne peuvent réaliser simultanément beaucoup de tâches. Ce point revêt une extrême importance pour la conception par les enseignants des activités visant l'accès à une lecture autonome, notamment pour les populations les plus défavorisées. De manière générale, on peut dire que l'apprentissage d'une notion ou d'une procédure nouvelle nécessite que, lors de l'instruction ou de la réalisation de l'activité qui y conduit, les autres dimensions ne présentent pas de difficulté susceptible de mobiliser l'attention. Ceci vaut essentiellement en lecture autonome lorsque l'enseignant n'est pas présent et ne peut réguler la gestion par les élèves des difficultés rencontrées.

La deuxième dimension a trait au **traitement des inférences et à la connaissance de certaines marques linguistiques et de leur fonctionnement** : anaphores, ponctuations, formes verbales, connecteurs, etc. Le lecteur peut ne pas effectuer certaines inférences ou ne pas tenir compte ou mal traiter certaines marques et aboutir ainsi à une représentation erronée de la situation décrite. En effet, certaines de ces

marques guident en quelque sorte le traitement en indiquant au lecteur ce qu'il doit faire, par exemple aller chercher dans l'ensemble des personnages déjà évoqués celui qui est susceptible d'effectuer l'action décrite par le verbe, cela en s'appuyant sur le genre et le nombre du pronom (ou d'un autre type d'anaphore). Or, de nombreux travaux ont mis en évidence que les enfants en général, mais surtout les faibles comprennent, éprouvent des difficultés, d'une part, pour effectuer les inférences et, d'autre part, pour interpréter les anaphores.

Les données issues de la recherche montrent qu'on peut améliorer la compréhension des enfants de cycle 3 en leur enseignant à élaborer des inférences. Ces enseignements provoquent de nets progrès chez les faibles comprennent. Ceci suggère que ces derniers soit n'étaient pas conscients de leurs possibilités et de la nécessité des inférences soit ignoraient la manière de procéder. Dans le premier cas, il s'agit d'une méconnaissance de savoirs relatifs à la dimension métacognitive de la compréhension. Dans le second, les lacunes portent sur la connaissance et la mise en œuvre des savoir-faire susceptibles de faciliter la compréhension, l'instruction explicite induisant un apprentissage des procédures à mettre en œuvre. Ces résultats ouvrent évidemment d'intéressantes perspectives pour l'intervention pédagogique.

La troisième est relative au **contrôle et à la gestion par le lecteur de sa propre compréhension** : estime-t-il nécessaire de construire une représentation totalement cohérente du texte en cours? Si oui, est-il en mesure de vérifier la cohérence de la représentation en cours d'élaboration et de réguler en conséquence sa prise d'informations et la mobilisation de ses connaissances et procédures? Ces questions se situent dans une perspective bien spécifique, celle relative à la métacognition.

Tous les auteurs de travaux relatifs à l'entraînement métacognitif partagent la conviction que les activités cognitives de

"haut niveau", telles la production de textes, la résolution de problèmes et la compréhension en lecture, peuvent s'analyser en procédures ou stratégies (se poser des questions, résumer, rechercher des idées, etc.). Celles-ci peuvent être amenées à la conscience, soit par prise de conscience rétrospective à partir de l'action propre, soit par explicitation par autrui ; elles peuvent aussi être enseignées et pratiquées comme toutes les procédures. Il s'agit là de postulats qui peuvent être discutés, et qui le sont. On peut aussi adopter à leur égard un point de vue pragmatique et s'attacher aux méthodes et résultats qui ont été élaborés au cours des deux dernières décennies.

Deux courants ont mis en place des entraînements métacognitifs : le premier s'appuie sur l'enseignement réciproque dans lequel maître et élèves collaborent et discutent du texte qu'ils cherchent à comprendre, chacun à tour de rôle dirigeant le groupe ; le second recourt à l'instruction directe par les enseignants des stratégies de contrôle et régulation de la compréhension. Cette opposition est toutefois dépassée dans la pratique puisque la moitié des entraînements basés sur l'enseignement réciproque associent maintenant ces deux modes d'intervention.

Les résultats des entraînements généraux de type métacognitif convergent pour montrer que l'enseignement des aspects métacognitifs de la compréhension (contrôle et connaissances) améliore les performances des enfants. Ces programmes ne s'opposent pas mais complètent les entraînements spécifiques qui ciblent l'amélioration d'opérations psycholinguistiques particulières, par exemple le traitement des inférences ou encore celui des anaphores.

Comme nous l'avons vu précédemment, la capacité de la mémoire de travail introduit des contraintes relatives à ce qu'un individu peut comprendre en ce qui concerne un texte donné dans une situation donnée. L'intérêt des stratégies de compréhension est qu'elles permettent, sous réserve qu'elles

soient connues, adaptées et entraînées, de dépasser au moins partiellement ces limites. Elles s'appuient sur les conditions spécifiques de la lecture - présence d'une trace sur laquelle on peut revenir, possibilité de gérer le rythme de la prise d'information, etc. - pour favoriser le contrôle et la régulation actifs par le lecteur du déroulement de ses propres processus de compréhension.

Pour conclure

Trois points justifient l'existence en cycle 3 d'un enseignement de la lecture identifié comme tel : assurer la poursuite de la maîtrise du code, notamment pour ceux chez lesquels elle reste fragile ; susciter la mise en place de stratégies de compréhension adaptées aux différents objectifs et situations de lecture ; induire chez l'élève et lui enseigner les fonctions et les comportements lui permettant d'assurer le contrôle et la régulation de sa propre compréhension et, partant, de développer le goût et le plaisir de lire.

Ces objectifs placent la compréhension et la conquête de l'autonomie du lecteur au cœur des objectifs du cycle 3.

Ils nécessitent de la part des enseignants la conception et l'organisation de nouvelles activités pour lesquelles manquent à la fois les supports et les modalités d'intervention. De fait, très peu d'ouvrages sont conçus de sorte que les textes choisis comportent des difficultés spécifiques. Il reste à les concevoir et à proposer les activités qui leur sont associées. La poursuite de ces objectifs nécessite que les maîtres reçoivent une formation portant précisément sur la conduite des activités de contrôle et de régulation de la compréhension. Il leur faut en effet disposer d'abord d'informations, du type de celles que ce rapport comporte, et qui peuvent être reprises et relayées par les conseillers pédagogiques, les inspecteurs et les formateurs d'IUFM. Toutefois, cela ne suffit pas. Il leur faut aussi élaborer et tester la pertinence de pratiques et de modalités d'intervention dans les classes elles-mêmes. La

conception et l'évaluation de ces pratiques ne peuvent résulter de la seule initiative individuelle. Il est indispensable que soient développés des programmes de recherche portant sur les modalités d'intervention des enseignants dans les classes et sur les relations entre les caractéristiques de ces interventions et les performances des élèves. Il s'agit là d'un vaste projet dont, à notre connaissance, les bases ne sont même pas élaborées, mais qui apparaît urgent à concevoir et à conduire.

En résumé, les auteurs du présent rapport ont souhaité mettre l'activité de compréhension au cœur du dispositif d'enseignement de la lecture en cycle 3. Ils en ont souligné les raisons institutionnelles mais aussi pédagogiques et scientifiques. Ils ont également indiqué des voies de réflexion et d'action susceptibles de conduire vers l'autonomie des lecteurs. Toutefois, ces mêmes auteurs sont bien conscients que la mise en œuvre des suggestions et recommandations ne pourra se faire simplement, en confiant aux seuls enseignants le soin de tout concevoir et régler. Aussi ont-ils souhaité, dans la conclusion de ce rapport, faire ressortir la double nécessité d'élaborer des textes supports pour assister les enseignants dans leurs tâches et de concevoir des activités ayant pour objectif l'amélioration des procédures de contrôle et de régulation de la compréhension. Ils insistent également sur la nécessité de développer des recherches portant notamment sur les modalités de conduite des activités de lecture dans les classes et sur la mise en relation de ces activités et des performances des élèves. Ces recherches trouveraient un réinvestissement "naturel" dans une formation des enseignants, qui est à repenser dans le sens d'une plus grande efficacité.

Table ronde

Etude de la langue et lecture-compréhension : l'exemple du lexique

Jacques David

Dans cette contribution, j'entends exposer un aspect important de nos travaux, à savoir le rapport entre l'étude de la langue et l'apprentissage de la lecture-compréhension – question qui se trouve être aussi l'un des chapitres centraux de notre ouvrage *Maîtriser la lecture*. Bien évidemment, je ne peux, dans un cadre aussi restreint, aborder toutes les composantes impliquées par cette question : toutes celles que nous avons traitées dans notre ouvrage-rapport collectif, plus toutes les autres que nous n'avons pas pu prendre en compte.

Nous sommes cependant conscients que, pour l'analyse de l'articulation de ces deux domaines : l'étude de la langue et la lecture-compréhension, nous devons appréhender de façon complémentaire l'ensemble des niveaux d'analyse linguistique : du lexique à la syntaxe en passant par la phonologie et la morphologie, et sur les plans sémantique, discursif et énonciatif. Nous sommes également convaincus que, si nous avons exposé en les distinguant chacun de ces plans, chacune de ces composantes, il nous apparaît en fait essentiel de les assembler dans une perspective inévitablement intégrative des apprentissages de la lecture-compréhension.

De fait, je vais limiter mon propos à deux problèmes pris dans le domaine lexical ; et je choisis ce domaine particulier parce qu'il est celui qui détermine le plus fortement la compréhension des textes. De plus, je vais adopter un point de vue

qui apparaîtra sensiblement différent de celui que nous avons l'habitude de prendre lorsque nous évoquons le lexique en général et ses relations avec la lecture en particulier.

Les compétences lexicales de la lecture

On a, en effet, plutôt tendance à développer des conceptions que je qualifierais de *quantitative* pour tenter d'évaluer les capacités lexicales des élèves et en déduire - ou pronostiquer - d'éventuelles difficultés dans l'apprentissage de la lecture. On considère ainsi que le manque de mots, l'absence d'un vocabulaire étendu hypothèquent les chances d'une maîtrise accomplie de la lecture. De fait, on porte assez rarement l'attention sur les aspects *qualitatifs* de l'acquisition du lexique. Certes, l'approche du lexique dans l'apprentissage de la lecture et plus particulièrement dans la compréhension de textes typiques ou prototypiques - ceux qui portent sur des contenus disciplinaires spécialisés (en sciences physiques ou naturelles, en histoire ou en géographie...) - nécessite la construction de connaissances portées par des vocabulaires spécifiques. En fait, ces vocabulaires constituent à la fois la condition et le résultat d'une bonne maîtrise de la lecture des textes, surtout dans des domaines spécialisés¹. Nous avons d'ailleurs montré que le choix des textes par les enseignants nécessite, entre autres, que l'on réduise suffisamment le nombre de termes inconnus pour aider les élèves à construire une représentation cohérente des textes à lire. Dans cette perspective, nous avons insisté sur l'importance d'activités spécifiques : préparation des élèves par des recherches encyclopédiques et dictionnaires préalables à la lecture proprement dite.

¹ On a décrit ce processus d'accroissement réciproque des savoirs lexicaux et de maîtrise de la lecture dans plusieurs études qui décrivent un processus identifié par l'expression " Effet Matthieu ", cf. notamment STANOVITCH, K.E. (1986), Matthew effect in reading : some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research Quarterly*, n° 21, pp. 360-406.

Cependant, on ne peut restreindre ces problèmes à la simple acquisition d'unités, d'expressions ou de locutions nouvelles, qui relèvent de champs lexicaux plus ou moins délimités par les disciplines. Il faut bien prendre en compte d'autres facteurs, des facteurs plutôt qualitatifs, donc, sur lesquels les élèves de cycle 3 (mais aussi de cycle 2, en amont des apprentissages sur l'écrit) éprouvent des difficultés majeures. Nous avons en effet mis en évidence que de nombreux élèves s'enferment dans des procédures lexicales – mais aussi sémantiques - qui occultent la compréhension des textes. Ces procédures ont trait à la non prise en compte de la polysémie des mots, surtout des mots les plus fréquents, et à des démarches trop strictement référentielles. Ces deux problèmes génèrent en effet de nombreuses erreurs de lecture, des ambiguïtés, des contresens plus ou moins locaux ou étendus à l'ensemble du texte.

La première procédure "défectueuse" peut être illustrée par un exemple emprunté à J. Picoche¹ sur le verbe *marcher*. Nous avons en effet constaté que ce verbe (à condition qu'il soit déjà distingué des formes nominales dérivées : *la marche à pied, une marche d'escalier*) entraîne souvent des contresens dus à son extrême polysémie. La compréhension d'un tel verbe peut en effet s'exercer sur l'un des sens possibles, par exemple *marcher* dans le sens de "mettre un pied devant l'autre", alors que dans le texte il signifie "répondre à une proposition" (Je *marche* = J'accepte votre projet), ou bien "croire en un discours faux" (Il *marche* = Il croit tout ce qu'on lui dit), ou encore "fonctionner plus ou moins bien" (Ça *marche* = Cet appareil fonctionne). Nous constatons ainsi la nécessité d'un travail spécifique, un travail essentiellement qualitatif sur des termes généralement les plus courants qui possèdent une épaisseur sémantique considérable et une

¹ PICOCHÉ, J. (1994), *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan-Université.

diversité d'acceptions que les élèves n'ont généralement pu repérer et construire¹.

La seconde procédure " défailante " est liée à la précédente et a trait à l'excessive attitude ou conceptualisation référentielle des mots. Ainsi, dans une étude récente², j'ai observé des élèves de CM2 qui ne parvenaient pas à comprendre une phrase comportant le verbe *défendre*. Ces élèves ont attribué au verbe le seul sens qui leur semblait possible - et qui leur était apparemment accessible -, c'est-à-dire *défendre* dans le sens d'*interdire*. Ils n'avaient construit que ce sens et l'avait en quelque sorte " fossilisé " comme seul sens acceptable du verbe en question. Ils se sont ainsi enfermés dans une conception monosémique, elle-même inscrite dans une démarche strictement référentielle, non discursive. De fait, ils ne parvenaient pas à s'extraire de cette impasse pour élaborer une représentation d'ensemble ni de la phrase dans laquelle le verbe *défendre* était inséré ni du texte qui la comprenait. Bien évidemment, ce problème n'est pas strictement lexical et il faut recourir à d'autres procédures linguistiques, sans doute plus complexes parce que rarement prises en compte dans les discours sur l'enseignement de la langue. Dans le cas qui nous occupe, il était nécessaire de proposer une manipulation syntaxique afin de révéler les sens disponibles du verbe *défendre* : *défendre* = *interdire* mais aussi *défendre* = *protéger*, et donc analyser la structure actancielle : dans le premier cas *défendre* supporte une transitivité indirecte (*Il défend à quelqu'un de faire quelque chose* ou *Il lui défend*

¹ Certains dictionnaires d'apprentissage non plus, qui proposent aux élèves une seule définition ou pire une seule occurrence du mot insérée dans un énoncé ; ce qui empêche la saisie de la polysémie constitutive de ces unités lexicales pourtant les plus courantes.

² DAVID, J. (2000), Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques, *Le Français aujourd'hui*, n° 131, pp. 31-40.

de...), dans le second cas *défendre* présente une transitivité directe (*Il défend quelqu'un (contre quelqu'un /quelque chose)* ou *Il le défend contre...*). De fait, l'incapacité à repérer les deux sens possibles est liée à l'impossibilité de saisir les valeurs sémantiques et les fonctionnements syntaxiques et/ou discursifs correspondants. Nous mettons ainsi à jour, sur ce type de difficulté, des contresens manifestes qui nécessitent des procédures linguistiques spécifiques, étendues aux deux plans du lexical et du syntaxique, et inévitablement indépendantes des contenus disciplinaires.

Pour conclure

Il apparaît évident que nous ne pouvons abstraire les apprentissages en lecture d'une réflexion sur les faits de langue. Nous avons donné deux exemples sur deux problèmes symptomatiques, mais restreints à la catégorie verbale ; il en existe d'autres, bien évidemment, qui tiennent à la plus ou moins grande fréquence des unités et à leurs valeurs : verbes défectifs ou à emplois restreints, verbes modaux, verbes génériques vs spécifiques..., pour rester dans ce même paradigme du verbe. Ce travail métalinguistique, à nos yeux indispensable, passe nécessairement par l'étude spécifique de chacune des contraintes lexicales, syntaxiques, mais aussi morphologiques, discursives, énonciatives... ; des contraintes qui pèsent sur l'organisation des textes et déterminent donc leur accès, leur compréhension et au delà leur interprétation. Complémentairement, cette réflexion linguistique exige la mise en place de démarches qui articulent ces différentes composantes dans l'élaboration et la mise en œuvre de séquences d'apprentissage ajustées. L'objectif conditionnel de ces propositions est de permettre aux enseignants de répondre aux difficultés de leurs élèves ; ce qui passe, bien évidemment, par la définition de programmes de formation s'appuyant résolument sur de solides connaissances en sciences du langage.

Lire la littérature à l'école primaire : pour faire un pas de plus

Georges Legros

En bonne rigueur de méthode, il faudrait sans doute commencer par définir ce que l'on entend par *littérature*, le terme étant de ceux dont la fausse évidence risque d'aveugler plus que d'éclairer. Compte tenu des limites qui me sont imparties, j'imiterai toutefois ici la sage prudence de l'Observatoire national de la lecture, qui, dans la section de son dernier rapport consacrée à notre objet¹, se garde bien (comme les programmes scolaires, d'ailleurs) d'une entreprise aussi hasardeuse². L'ONL, constatant qu'il change de formule ("Lire la littérature" après "Lire pour agir" et "Lire pour apprendre"), ne peut cependant éviter tout à fait la question de la spécificité de cette lecture : met-elle en jeu des compétences ou des démarches propres, comporte-t-elle des difficultés ou des bénéfices particuliers, qui pourraient appeler d'autres dispositifs pédagogiques, voire la faire réserver à l'école secondaire ? À ces questions, incontournables, j'apporterai des réponses théoriques un peu différentes de celles de l'ONL et j'essaierai d'en tirer quelques propositions pratiques qui pourraient venir en complément de celles, très pertinentes, qui sont faites dans l'ouvrage cité.

Il est courant d'invoquer, à propos de littérature, le plaisir de lire, volontiers partagé avec d'autres, ou l'enrichissement culturel, comme le fait l'ONL (p. 87 et 92). Je pense pourtant qu'on se trompe, au détriment des élèves, chaque fois que,

¹ Observatoire national de la lecture, *Maîtriser la lecture*, Paris, Centre national de documentation pédagogique – Editions Odile Jacob, 2000 ("Lire la littérature", p. 84-96).

² Je m'y suis risqué ailleurs, notamment dans Georges LEGROS, "Au-delà des œuvres, la littérature ?", dans *Français 2000*, Bruxelles, Société belge des professeurs de français, n° 149-150 ("Quelle littérature enseigner ?"), 1996, p.15-21.

absolutisant de telles remarques, on naturalise la différence entre le texte littéraire et les autres : en dotant ainsi le premier des prestiges de la gratuité et de la profondeur, on est rapidement conduit à lui attribuer une valeur, en soi, supérieure, avec les effets, souvent dénoncés depuis une trentaine d'années, de mythification et de distinction sociale qui enflammeront les uns et excluront les autres. Il faut donc rappeler que l'on peut très bien lire une recette de cuisine ou un dépliant touristique pour des plaisirs, solitaires ou partagés, qui demeurent de pure imagination : " donner à entendre " des histoires drôles ; éprouver une " complicité avec l'autre " dans la ferveur épique d'un compte rendu sportif... Et réciproquement, que l'on lit aussi, voire d'abord, les textes littéraires pour apprendre et (se préparer à) agir¹ : c'est ce qui, surtout à l'adolescence, porte garçons et filles vers des lectures différentes (d'action pour les uns, de sentiments pour les autres) ; c'est aussi ce qui, depuis toujours, justifie l'enseignement de la littérature (plutôt que de la peinture ou de la musique) dans une école soucieuse d'éduquer, d'apprendre à vivre.

Certes, il peut y avoir, selon les textes, des différences de degré dans l'immédiateté de la visée pragmatique, dans l'implication imaginaire personnelle ou dans le partage du plaisir des formules, dans la complexité de l'interprétation ou dans l'acceptation de " l'absurdité " de jeux sur les signifiants. Mais tout cela est-il propre au texte littéraire, d'une part, et, de l'autre, couvre-t-il l'ensemble de la littérature, dans sa diversité et dans sa dynamique ? Dans un article² dont s'inspire, à juste titre, l'ONL, Catherine Tauveron insiste pour que, dès l'école primaire, on initie les élèves « à la lecture littéraire comme

¹ Voir notamment l'enquête de Gérard MAUGER et Claude F. POLIAK, " Les usages sociaux de la lecture ", dans les *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123 (" Genèse de la croyance littéraire "), 1998, p. 3-24.

² C. TAUVERON, " Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ", dans *Repères*, n° 19, 1999, p. 9-38.

activité de résolution de problèmes » en exerçant leur compétence interprétative à partir de *textes résistants* (p. 9) ; mais, si l'auteur prétend « initier les élèves aux spécificités de la lecture littéraire » (p. 12), elle doit bien reconnaître que tous les textes littéraires ne sont pas « réticents » ou « proliférants »¹ – loin de là ! – et que l'activité interprétative, qu'il s'agit de développer, déborde largement le domaine littéraire, puisqu'elle « s'exerce aussi bien sur le réel physique que sur le texte » (p. 33). L'ONL, d'ailleurs, le constate de son côté : « Accepter d'avancer pas à pas dans le discontinu du texte, de lier compréhension, interprétation et progression, ce n'est pas, après tout, fondamentalement différent des attitudes et comportements attendus devant des textes scientifiques » (p. 89).

La littérature n'aurait-elle à nous offrir que des apprentissages qui, *mutatis mutandis*, pourraient se faire ailleurs ? S'il en était ainsi, comme c'est souvent le cas dans les pratiques scolaires, comment justifier encore le privilège accordé à son enseignement ?

S'il faut chercher une spécificité à la littérature, ce ne peut être, à mes yeux, que du côté de son statut – socialement et historiquement construit, c'est-à-dire toujours relatif – d'art. Ce qui implique un rapport particulier au monde via le travail d'un matériau, et donc une attention aux modes de représentation autant, sinon plus, qu'aux mondes représentés : possibilités et difficultés formelles, sens et limites des choix opérés², conflits de valeurs³ autour de ceux-ci... Le rapport de l'ONL ne l'ignore

¹ « Il existe une littérature qui, à l'image du texte explicatif, se donne pour projet de guider au maximum son lecteur, de surcroît là où ce lecteur désire être conduit » (p. 18).

² Quels aspects nouveaux de la psychologie humaine, par exemple, permettent d'explorer le monologue intérieur de James Joyce ou la sous-conversation de Nathalie Sarraute.

³ Il est frappant de constater que la recherche menée par C. Tauveron « ne se pose pas, en tant que telle, la question de la valeur 'littéraire' des textes, qui a pollué et pollue encore le débat dans le secondaire » (*op. cit.*, p. 22). On ne peut mieux dire que l'objet central n'est pas ici

du reste pas tout à fait, qui parle de “ goûter (...) les effets de style, (...) la musique et la cadence des mots ” (p. 91) ou de “ favoriser le contact avec certains modes d'organisation littéraire ” (p. 94). Mais la conception sous-jacente apparaît encore assez “ belles-lettriste ”, soulignant la réussite “ d'une alliance de mots et d'une image ” (p. 91) ou les “ fonctionnements qu'autorise la langue mais qui ne sont ni les plus fréquents ni les plus liés aux pratiques courantes ” (p. 95). C'est oublier qu'il peut y avoir des époques où c'est précisément dans la contestation d'une telle conception que la littérature trouve à se renouveler, comme le montrent les gestes iconoclastes d'un Breton publiant, sous le titre *Psstt*, une page d'annuaire téléphonique, ou d'Aragon intitulant *Suicide* un simple alphabet. C'est surtout faire bon marché du sens profond, nécessairement lié au moment de leur emploi, de ces choix “ techniques ” : par exemple les audaces des surréalistes, des “ cadavres exquis ” ou de l'écriture automatique, qui, au sortir des atrocités de 14-18, ont exprimé le rejet violent de toutes les formes d'un vieux monde jugé pourri, et qui sont parfois devenus, dans l'école d'aujourd'hui, d'inoffensives gâteries esthétiques pour enfants sages. Vais-je donc, avec de telles ambitions, engager l'école primaire sur les voies de l'histoire littéraire ou de la spéculation théorique ? Evidemment, non ! À ce stade, comme le rappelle judicieusement l'ONL (p. 85-86), on ne peut entamer un véritable “ enseignement littéraire ” : tout juste une “ initiation ”, une sensibilisation à l'occasion du contact avec certains textes, pour préparer un terrain favorable aux activités du collège et du lycée. En revanche, cela n'empêche nullement – pourvu que l'on procède avec la prudence nécessaire pour

l'intelligence de la littérature, dont la vie et le développement sont traversés, dynamisés, par les conflits de valeurs, qui, en opposant avant-gardes et épigones, formalistes et réalistes, partisans de l'engagement et tenants de l'art pour l'art..., nous font découvrir de nouvelles façons de sentir et d'exprimer, et modifient sans cesse notre conception même de la littérature (d'où les relectures des œuvres antérieures et les recompositions du “ panthéon ”).

atténuer les difficultés intellectuelles, mais aussi affectives et sociales, que comporte toujours pareille entreprise¹ – d'éveiller les élèves à un décentrement progressif de leurs lectures, à une "dénaturalisation" qui les amène, quelquefois, à prendre en considération certaines variations formelles et leurs effets.

Ainsi, pour me limiter à quelques exemples puisés dans le rapport de l'ONL lui-même, si "en sixième, certains élèves savent déjà distinguer auteur, narrateur, personnage (...)" (p. 90), pourquoi ne pas en profiter pour leur faire découvrir, par un jeu de lectures (ou de réécritures) contrastives, que, selon les textes, tous les personnages ne sont pas faits des mêmes matériaux (simples apparences extérieures ou psychologie profonde, voire histoire ou milieu qui les déterminent) et que tous les narrateurs n'expliquent pas de la même manière leur histoire (certains en reconstituent toutes les causes et en évaluent toutes les conséquences, d'autres nous laissent deviner les mobiles et juger de la valeur des actes, d'autres encore semblent ne pas y comprendre grand-chose²) ? Si "un autre objectif de l'école est de reconstituer dans le texte narratif des éléments du temps et de l'espace" (p. 91), pourquoi s'interdire de réfléchir aux raisons qui peuvent faire que l'ordre et la durée d'un récit ne respectent pas toujours ceux des faits : volonté de suspens et de mystère dans une intrigue policière ou expression d'un point de vue particulier (un "temps intérieur", par exemple) dans un drame psychologique ? Une fois établi ainsi que les histoires lues sont des constructions artificielles, qui auraient pu être autres, peut-être s'apercevra-t-on, un jour de grâce, qu'elles sont

¹ L'enquête de Christian BAUDELLOT, Marie CARTIER et Christine DETREZ (*Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999) vient encore de rappeler qu'elle n'est pas sans risques même lors du passage du collège au lycée. Mais c'est aussi, sans doute, parce que s'y opère assez brusquement une mutation qu'on aurait dû préparer de longue main.

² Voir notamment Georges LEGROS, "Sens des textes et histoire des formes : un abord par les fins de romans", dans *Enjeux*, n° 46, 1999, p. 75-92.

souvent bien mieux mises en ordre, bien plus compréhensibles que l'appréhension ordinaire que nous avons de la vie elle-même ; ce qui pourrait faire naître une première réflexion sur les mobiles profonds de la lecture¹.

Un des avantages, non négligeable, d'un tel décentrement est de permettre des ouvertures éclairantes sur d'autres pratiques artistiques. Si, comme il arrive assez souvent, on fait pratiquer aux enfants certaines techniques inspirées du surréalisme, plutôt que de leur laisser croire qu'elles représentent l'essence éternelle de la poésie, à laquelle ils atteindraient ainsi du premier coup, pourquoi ne pas mettre en rapport cette déconstruction du sens logique habituel avec celle de la représentation en peinture, devenue bien plus familière dans leur univers quotidien mais dont ils apprendront plus tard qu'elle a été, à ses débuts, plus ou moins contemporaine de celle du sens ?

Certes, tout cela est infiniment plus facile à dire ici qu'à faire dans les classes ! Je persiste pourtant à croire qu'il est possible, en saisissant habilement les occasions qui se présentent, d'éveiller petit à petit (et à proportion de leurs capacités) les jeunes élèves à l'intelligence des enjeux profonds de l'aventure littéraire, ce qui aurait pour double conséquence d'ouvrir le champ de leurs pratiques culturelles et de réduire considérablement le choc du passage à un degré scolaire supérieur. Sans doute, pour aider les maîtres à y réussir, faudrait-il les former davantage à la réflexion sur ces enjeux et les doter des savoirs, à la fois techniques, historiques et sociaux², qui les mettraient à l'aise dans une

¹ Et, bien plus tard, sur ce qui peut pousser certains à écrire des histoires apparemment sans grand ordre ni intérêt particulier : comme le dit Roquentin, " Quand on vit, il n'arrive rien. (...) Il n'y a jamais de commencements. (...) Il n'y a pas de fin non plus. (...) Mais quand on raconte la vie, tout change " (Jean-Paul SARTRE, *La Nausée*, Paris, Gallimard, 1938, coll. " Folio ", p. 62-63).

² Voir Karl CANVAT et Georges LEGROS, " Enseigner la poésie moderne ? ", dans *Pratiques*, n° 93 (" Enseigner la poésie moderne "), 1997, p. 5-29.

telle tâche. " Et c'est là une tout autre histoire ! ", diront les pessimistes. On peut du moins espérer que les débats ouverts par l'ONL contribueront à y ajouter un chapitre utile.

Technologies de l'Information, Lecture et Apprentissages au Cycle 3

Jean-François Rouet

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) permettent de rechercher, consulter, produire et diffuser des informations documentaires. Ainsi, Internet et les cédéroms "d'accompagnement scolaire" offrent de grandes quantités de documents, associés à des scénarios pédagogiques, des exercices, des tests de connaissances. Ces technologies étendent considérablement le répertoire de ressources pédagogiques disponibles et la diversité des formats de présentation des connaissances : types de documents, liens hypertextes, animations graphiques, etc. On peut imaginer de nouvelles situations pédagogiques basées sur l'activité semi-autonome de petits groupes d'élèves autour de l'ordinateur. Ces situations pourraient développer la maîtrise de l'écrit, les compétences argumentatives et plus généralement les capacités d'apprentissage autonome des élèves.

Il existe donc des arguments séduisants en faveur de l'introduction des technologies de l'information dans les pratiques pédagogiques, ceci dès le premier degré. Pourtant, à défaut de preuves tangibles de leur validité, on ne peut considérer ces arguments que comme de simples hypothèses, qu'il conviendrait de tester au moyen d'études scientifiques. Jusqu'à maintenant, le comportement des élèves en situation de lecture sur ordinateur a été surtout abordé dans le cadre

d'expériences ponctuelles en psychologie du développement cognitif et en ergonomie. Ces études, bien qu'elles reposent sur des situations simplifiées par rapport à la réalité des classes, apportent un ensemble d'enseignements intéressants pour une réflexion critique sur l'usage pédagogique des technologies de l'information.

L'hypertexte : un outil pour lecteurs experts

Il faut tout d'abord insister sur le fait que les technologies de l'information reposent largement sur le texte écrit. Lorsque l'image se fait prépondérante, ce qui reste du texte est généralement porteur d'informations essentielles. L'arrivée des nouvelles technologies ne réduit donc pas la place de la lecture dans les apprentissages, bien au contraire (Rouet, 2000).

Il faut ensuite noter que, par rapport aux supports traditionnels de l'écrit, les écrans des ordinateurs actuels (du moins ceux des modèles courants) offrent une lisibilité médiocre : la surface de lecture y est plus réduite (une demi-page A4 tout au plus) et le texte, à taille égale, y est moins lisible. La lecture sur écran prive également le lecteur de la perception visuo-kinesthésique du texte: contours et volume de l'ouvrage, emplacements relatifs des pages, etc. Certaines opérations typiques de la lecture documentaire, comme l'éparpillement des sources sur le bureau et leur répartition en piles, ne sont pas directement possibles à l'écran.

En dépit de ces limitations ergonomiques, l'informatique apporte au lecteur de nouveaux modes de parcours des documents : liens hypertextes, historiques de consultation, moteurs de recherche. L'usage de ces nouveaux outils favorise-t-il l'acquisition de la lecture experte ? Il n'en existe à l'heure actuelle aucune démonstration. En revanche, on sait que l'usage des hypertextes et des moteurs de recherche pose souvent des problèmes aux jeunes lecteurs : désorientation, noyade dans l'information, incompréhension de

la logique du programme sont des constats fréquents dans les études scientifiques.

Des travaux menés au laboratoire Langage et Cognition ont permis de préciser l'origine de ces difficultés. Tout d'abord, les élèves de cycle 3 n'ont en général qu'une maîtrise très incomplète des organisateurs textuels (par exemple, les tables des matières ou les structures de paragraphes) et des stratégies de lecture (Eme & Rouet, sous presse). Lorsqu'ils doivent effectuer une recherche dans une encyclopédie, beaucoup préfèrent feuilleter plutôt que d'utiliser la table des matières ou l'index (Rouet & Chollet, 2000). Lorsqu'ils s'y risquent c'est souvent sans succès, à défaut d'utiliser ces organisateurs de manière adaptée à leur objectif de recherche.

Or la lecture d'un hypertexte demande précisément ce mode de lecture planifiée et sélective. Il faut repérer sur chaque écran les informations de contenu, les organisateurs paratextuels et les éléments de l'interface de navigation. Il faut construire, page après page, un itinéraire de lecture cohérent et adapté aux objectifs. Ces comportements sont constitutifs d'une lecture experte, que même certains jeunes adultes ne maîtrisent qu'imparfaitement (Eme & Rouet, sous presse). Il n'est dès lors pas surprenant qu'elle échappe en grande partie aux élèves de cycle 3.

Une autre série d'études réalisée en partenariat avec le CRDP Poitou-Charentes a montré que l'usage d'un logiciel documentaire soulevait lui aussi des problèmes cognitifs. Lorsqu'ils doivent sélectionner des items pertinents dans une liste, beaucoup d'élèves de 9-10 ans se basent sur des indices superficiels, tels la typographie ou la présence de mots clés, plutôt que sur le sens des expressions qui leur sont proposées. Il en résulte parfois des sélections formellement correctes mais conceptuellement inappropriées (Dinet, Rouet & Passerault, 1998). L'usage d'un moteur à mots clés pose des problèmes non moins redoutables : difficulté à activer des

termes "en relation avec" ceux qui constituent la consigne, problèmes d'orthographe et de correction des erreurs de manipulation etc.

Les TIC au cycle 3 : de nouvelles compétences à acquérir

Les études menées jusqu'à présent suggèrent donc que les technologies de l'information ne facilitent pas en tant que telles la rencontre entre l'élève et le texte. Il est probable (bien que, sur ce point, les données soient très rares) que la capacité des élèves à utiliser ces technologies corrèle fortement avec leurs capacités cognitives et métacognitives. Leur seule introduction dans les activités pédagogiques classiques risque donc de n'être d'aucun secours pour la résolution des difficultés d'apprentissage. Il paraît nécessaire de construire des situations spécifiques, autour de produits conçus dès le départ dans un but pédagogique, si l'on souhaite amener le plus grand nombre à un niveau de maîtrise raisonnable de ces systèmes complexes.

En revanche, l'étude du comportement des élèves face à la machine met en lumière le rôle de plus en plus fondamental de la maîtrise de l'écrit dans la "société de l'information". Il devient nécessaire de former les élèves à l'usage des technologies de l'information, ne serait-ce que parce que ces technologies font désormais partie du "paysage de lecture" promis aux futurs citoyens. Dans un monde riche en systèmes d'informations complexes, "savoir lire" ne veut plus tout à fait dire la même chose. Les nouveaux supports de l'écrit demandent non seulement une bonne maîtrise du code, mais encore des stratégies avancées de recherche, évaluation, traitement de l'information textuelle. Le parcours pédagogique vers la maîtrise de l'écrit devient donc de plus en plus complexe, au point qu'on peut douter que cette maîtrise constitue encore un objectif réaliste pour le cycle 3 (Rouet, sous presse). Il est très probable que le besoin de perfectionnement en lecture des collégiens, des lycéens et des adultes en formation se fera de plus en plus pressant à

mesure que les usages sociaux (professionnels et familiaux) des TIC se répandront. L'utilisation des technologies de l'information pourra alors s'inscrire dans une pédagogie de la lecture experte destinée à former des utilisateurs autonomes devant les nouveaux supports de l'écrit.

Références bibliographiques

- Dillon, A. (1994) *Designing Usable Electronic Text: Ergonomics Aspects of Human Information Usage*. London: Taylor and Francis
- Dinet, J., Rouet, J.-F. & Passerault, J.M. (1999). Recherche documentaire et nouvelles technologies de l'information : Les "nouveaux outils" sont-ils compatibles avec les stratégies cognitives des élèves? in J.F. Rouet & B. de La Passardière (sous la direction de). *Actes du Quatrième Colloque Hypermédias et Apprentissages* (pp. 149-162). Paris: INRP et EPI.
- Eme, P.E., & Rouet, J.-F. (sous presse). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*.
- Rouet, J.-F. (2000). Hypermédias et individualisation des apprentissages: quels pré-requis cognitifs? *Le Français Aujourd'hui*, 129, 9-18.
- Rouet, J.-F. (sous presse) Pourquoi bien lire ne suffit pas: l'acquisition des stratégies de compréhension au collège et au lycée. In Gaonac'h et Golder (Dir.) *Manuel de psychologie*.
- Rouet, J.-F. & Chollet, K. (2000) The acquisition of information search skills in 9 to 13 year-old students. Paper presented at the *Tenth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse*. Lyon, France, July 19-21, 2000

Débat

Intervention

L'information auprès des maîtres est importante. Que comptez-vous faire pour que vos travaux soient mieux connus et largement diffusés ?

Que comptez-vous faire pour nous aider à améliorer la formation des maîtres qu'elle soit initiale ou continuée ?

Michel Fayol

Nous avons mis en place à l'Observatoire des dispositifs pour répondre aux besoins d'information. D'une part, l'ouvrage publié et ce colloque en sont la preuve ; nous envisageons, pour l'année prochaine, de nous déplacer en province. D'autre part, nous avons créé un site internet que tout le monde peut consulter. On y découvre notamment les textes relatifs à des rencontres comme celles-ci. Il faut savoir aussi que nos *journées* donnent lieu à l'élaboration de fascicules largement diffusés, qui sont en quelque sorte à la fois des versions revues et abrégées de nos productions et un compte-rendu des débats.

Bruno Germain

Il y a en effet deux moyens de se procurer les travaux de l'Observatoire.

Tout d'abord, les ouvrages dont nous parlons aujourd'hui et que vous connaissez *Apprendre à Lire* et *Maîtriser la Lecture*, ainsi que *Livres et apprentissages à l'école*. Il est vrai que nous avons établi une collaboration dans ce cas avec des éditeurs, ce qui explique un certain coût.

Par ailleurs, vous savez qu'il existe aussi, et par internet, et sous forme papier, le moyen de se procurer nos documents de *littérature grise* publiés à l'Observatoire. Ils sont adressés gratuitement, et parfois en grande nombre, à qui les demande. Nous avons ainsi diffusé les actes de la journée 2000. De la

même façon, nous publierons les actes de cette année. Il s'agit de documents qui formalisent les travaux que nous faisons et qui donnent une idée assez approfondie des thèmes que nous développons.

Michel Fayol

Information et formation ne sont pas tout à fait synonymes mais ce sera probablement l'objet d'autres travaux puisque nous allons vraisemblablement nous pencher sur la question des formations et que nous aurons d'autres rencontres avec vous sur ce thème.

Intervention

Je voudrais savoir si on peut conclure de votre intervention qu'il ne vous paraît pas judicieux d'introduire Internet actuellement dans les écoles primaires comme outil devant théoriquement permettre de mener des recherches autonomes.

Jean-François Rouet

Vous ne pouvez pas conclure ainsi pour plusieurs raisons. D'abord ce n'est pas du tout ce que j'ai voulu dire. Deuxièmement, il est indispensable d'intégrer Internet dans les écoles parce qu'il y a une véritable demande sociale et une nécessité d'exposer les enfants aux technologies qui, contrairement aux précédentes technologies éducatives, sont maintenant des outils d'un usage répandu dans la société. Voilà déjà des arguments très forts. Les enfants doivent connaître ces systèmes, bons ou mauvais, parce qu'ils vont devoir les utiliser plus tard. Pour moi, le problème se situe davantage dans la conception des activités pédagogiques que dans les propriétés de la technologie. Ce que j'ai voulu dire, c'est que l'usage d'Internet au cycle 3 ne doit surtout pas être déconnecté d'une pédagogie de la compréhension. Il faut voir les activités que l'on peut utiliser sur Internet comme un certain type d'activités de lecture-compréhension, avec leur spécificité, mais aussi, un certain nombre de caractéristiques

communes. Il s'agit de langage écrit. Quand on parle d'Internet, on parle d'un potentiel, c'est à dire qu'on n'utilise pas Internet, on utilise des applications, on utilise des sites, des outils de recherche. Tous ces outils sont le résultat de conceptions. Il y a derrière ces conceptions des ingénieurs, des informaticiens, trop souvent des pédagogues, pas assez souvent de psychologues, qui ont réfléchi à la pertinence des outils par rapport aux besoins pédagogiques. Je dis qu'actuellement la plupart de ces applications que l'on trouve sur Internet est probablement inadaptée à l'enseignement. Nous avons besoin certainement d'amener les enfants à une maîtrise de ces outils mais également d'amener ces outils à une qualité ergonomique et pédagogique bien supérieure à ce qu'elle est actuellement. C'est cela que j'ai voulu dire.

Intervention

Ma question a un rapport avec Internet. J'ai assisté à beaucoup de conférences pédagogiques en présence d'inspecteurs de mon département dont l'objet était la création de ce qu'on appelle des *livres virtuels* et même des bibliothèques virtuelles, à partir du logiciel *Adibou*, qui permet de diffuser un certain nombre de livres sur Internet. Or, personnellement, je suis gêné de cette appellation de *livres* parce qu'on introduit chez les enfants une confusion entre quelque chose qui est un recueil de dossiers qu'on peut faire circuler par le biais d'Internet mais qui n'a rien à voir avec un livre, et qu'on appelle un *livre virtuel*. J'aurais voulu avoir votre avis sur le sujet et savoir si vous en avez entendu parler.

Jean-François Rouet

Il est très difficile de donner une définition du livre en deux mots. Je ne sais pas si les copies de livres sur Internet méritent le titre de livres. Une distance demeure. C'est un problème de consensus ou de convention sociale. Je crois qu'actuellement on n'a pas la réponse. On peut décider d'appeler un livre la *chose imprimée*. On peut aussi se mettre d'accord sur les fonctions langagières qui sont véhiculées

dans l'écrit, les formes qu'elles prennent dans les différentes réalisations de l'écrit. Il faudra probablement enseigner les traits communs aux nouveaux supports, aux diverses représentations de l'écrit sur papier ou sur écran et puis évoquer leurs différences. J'insiste sur les points communs. Il existe, ou il devrait exister, dans des hypertextes bien faits, des marques de structures, des indices pour se repérer et pour naviguer. Nous sommes dans une phase où perdue une philosophie selon laquelle moins les réseaux d'informations sont structurés mieux c'est pour l'apprenant parce qu'il va pouvoir naviguer, et en quelque sorte s'infuser directement la connaissance. Il faut renoncer à ce genre de chimère. Un hypertexte est un document, et plus il est structuré, plus le lecteur va rapidement comprendre le contenu, rechercher, etc. Je pense donc, pour conclure, qu'il faut redéfinir les points communs et les différences.

Intervention

Je voudrais dire qu'on a une vision d'adulte peut-être formée à la culture de l'écrit, à la culture papier quand on observe les enfants en train de se débrouiller avec les nouvelles technologies. Les choses évoluent très vite et je crains qu'on n'ait pas tout à fait les outils pour une bonne réflexion, que ce soit en psycholinguistique ou dans d'autres domaines, puisque les supports, les stratégies, les entours du texte ne sont pas les mêmes. Le texte est en rapport avec l'image, le son et il serait fort intéressant d'observer les enfants, même ceux de l'école maternelle, en train de se débrouiller avec ces nouvelles technologies.

Quel est le rapport entre la dynamique de l'écriture et la dynamique de la lecture ? Il me semble que les enfants vont beaucoup vers ces nouvelles technologies en écrivant d'abord, y compris dès l'école maternelle ou dès les premières classes.

Michel Fayol

Sur la lecture / écriture, je n'ai pas une connaissance suffisante du champ que vous venez d'évoquer pour vous

répondre précisément sur les nouvelles technologies. Ce que je peux vous dire, c'est que nous avons hésité dans le présent rapport à essayer d'intégrer ces deux dimensions. Nous y avons renoncé pour des problèmes de temps. Nous devons, lorsque nous réalisons un rapport, lui accorder un certain temps. Nous avons préféré différer le problème de l'écriture et nous donner pour mission d'aborder ces questions dans un rapport à venir. Sachez que cette question a été soulevée, et que nous sommes tout à fait conscients qu'il va bien falloir s'en emparer et poser, pas seulement dans l'abstrait, le problème des rapports lecture/écriture ; et qu'il faudra le faire à la fois sur cycle 2 et sur cycle 3. Je dirais que le rapport avec les nouvelles technologies se pose peut-être d'abord comme un problème extrêmement technique qui est celui de la fappe, qui n'a jamais été vraiment envisagé comme une systématisation de l'apprentissage de l'écrit, et qui pourtant pourrait présenter un certain nombre d'avantages. Mais je crois qu'on n'aura pas le temps de développer cette question aujourd'hui.

Intervention

Je voudrais demander à Michel Fayol si les travaux sur la lecture au cycle 3 vont faire évoluer l'enseignement de la grammaire et si les nouveaux programmes vont en tenir compte ?

Michel Fayol

Sur la deuxième question, n'ayant pas accepté la charge des programmes, je n'ai pas d'avis. Sur la première, nous avons, dans le rapport, soigneusement abordé la question que vous venez de poser. Nous avons établi de manière très claire une distinction entre travail sur la syntaxe et travail de grammaire. On ne peut pas penser à priori que le travail sur la grammaire, qui est un travail réflexif, a forcément les mêmes effets qu'un travail sur la syntaxe, probablement plus intuitif. Ces deux activités doivent être soigneusement distinguées, elles peuvent faire l'objet de types d'exercices très différents et devraient, sans doute, être pensées de manière relativement autonome. Cela dit, il ne s'agit pas de supprimer la grammaire mais, au

contraire, de lui donner une place qui évite la confusion entre travail réflexif de grammaire et travail sur l'expression ou l'interprétation des phrases. Par exemple, travailler sur les phrases passives ou travailler sur les pronoms relatifs, cela peut être travailler sur l'analyse, c'est de la grammaire, mais on devrait d'abord travailler sur l'interprétation : en effet, le fait d'éviter la confusion d'interprétation entre le traitement du "qui" et le traitement du "que" est à notre avis beaucoup plus urgent et beaucoup plus utile à la fois pour la compréhension et pour la production.

Intervention

C'est une question qui semble un peu en marge de ce qui s'est dit ce matin mais qui m'est inspirée par une recherche qui nous donne de vives inquiétudes : une recherche sur les compétences en langue des enfants dans les zones très sensibles. On prend de plein fouet la lecture comme un échec massif, alors qu'il est médiatiquement masqué, notamment par le biais des évaluations nationales, qui fonctionnent sur un système de moyenne, qui occulte l'incompétence à lire de la moitié des enfants avec qui je travaille (Clichy, Saint-Denis, Bondy etc.). Ce qui me frappe, ce n'est pas tant leur incompétence technique que leur démobilité par rapport à la lecture, et vous n'avez pas du tout évoqué cet aspect ce matin. Je voudrais savoir comment on arrive à articuler le problème de ce que, par exemple, les Chauveau appellent le projet de lecteur, la mobilisation sur la lecture - peu importe la terminologie - avec toutes les conditions de réussite technique dans le traitement des différents niveaux de lecture que l'on a évoqué. Pour beaucoup d'enfants, le manque de maîtrise d'un certain nombre de compétences est créé par l'éloignement et l'étrangeté au monde de la lecture.

Michel Fayol

Nous sommes tous conscients de ce que vous venez de dire. Nous n'avons pas traité toutes les questions ce matin, notamment celle-là.

Georges Legros

Juste deux tout petits mots rapides sur la question des motivations que pose l'intervenant. Evidemment, plusieurs dimensions entrent en jeu. Sûrement, le sentiment d'appartenir à la meilleure école du monde est une façon de se motiver. Ce qui est regrettable, c'est qu'au moment même où l'écrit en général (et la lecture plus précisément) semble souffrir d'une désaffection chez beaucoup de jeunes, particulièrement dans les quartiers difficiles, comme le souligne à juste titre l'intervenant, il s'avère plus que jamais nécessaire dans tous les métiers, et notamment dans les métiers défavorisés, qui jusque-là en avaient assez peu besoin. Il y a là une contradiction et il faut sûrement essayer de montrer avec force aux élèves la nécessité sociale de la maîtrise de l'écrit dont ils ne sont pas forcément conscients. Je voulais faire une remarque à propos du livre virtuel évoqué tout à l'heure pour montrer qu'il y a un certain nombre de ponts à établir parfois entre nos différents points de vue. Une des marques fondamentales de toute l'expérience artistique, au moins moderne, me semble-t-il, est le jeu avec les frontières. Dès lors qu'une chose semble établie, acquise, que ce soit un genre ou une valeur, il semble qu'au moins depuis la modernité, disons depuis le 19^{ème}, elle apparaît comme un défi pour les artistes, comme une sorte d'incitation à en explorer les frontières, à en voir les enjeux, et à étudier les possibilités de les faire craquer pour observer les effets que cela produirait si on les franchissait. Cela vaut pour la peinture et son cadre par exemple, et pour le livre aussi : pour ne citer que deux exemples célèbres dans la littérature française, le fameux *Coup de dés* de Mallarmé qui change notamment complètement la typographie et les sonnets découpés en lamelles de Queneau. Pourquoi n'y aurait-il pas, dès la fin du primaire, une réflexion sur ce qu'est le livre qui montrerait que le sens des mots change, les objets changent et que les pratiques sociales, les pratiques culturelles et artistiques changent aussi. Entrer dans la littérature, ce n'est pas seule-

ment lire une belle histoire ou faire un jeu poétique, c'est petit à petit prendre conscience des enjeux qui se jouent autour des supports, inventions nouvelles, et autour de la transgression des frontières.

Évaluer l'activité de lecture

Communication

Martine Rémond, Chercheur à l'INRP, membre de l'ONL.

La poursuite de l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans peut utilement s'appuyer sur les évaluations du savoir-lire des élèves. On présentera un certain nombre de données faisant apparaître les apports et limites des outils existants : évaluations sommatives, diagnostiques, formatives.

Table ronde / Débat

Avec

Jacqueline Levasseur, Chef du Bureau de l'évaluation des élèves, DPD

Jean-Pierre Ruffier, IA-IPR à l'Inspection Académique de Savoie

Pierre Vrignaud, Chercheur, INETOP

Communication

Martine Rémond

1) Qu'évalue-t-on ?

L'évaluation est loin d'être une notion simple à laquelle pourraient s'appliquer des règles simples. Dans la vie, nous formons souvent rapidement des jugements. Cependant, lorsque nous nous interrogeons sur les raisons de ces jugements et sur les opérations mentales qui les ont produits, il n'est pas facile de les expliquer.

Pourtant évaluer, c'est porter un jugement de valeur et situer un objet évaluable sur une échelle de valeur déterminée. Ceci nécessite que l'on s'interroge sur les deux termes de la comparaison : les objets constitués pour être évalués et les échelles de valeur ou les systèmes de normes sur lesquels sont projetés les objets à évaluer (Aubret, 1995).

Ainsi en disant qu'on veut **évaluer le savoir-lire**, on évoque un objet dont la nature et les dimensions varient selon le contexte théorique ou les définitions invoquées. A **un même objet évalué** peuvent correspondre une **grande variété d'observables** dont voici quelques exemples : temps de lecture, vitesse, rythme, erreurs de prononciation, mouvements des yeux, segmentation d'un texte, réponses à des questions avec toute leur variété (Q.C.M., avec production d'une réponse, voire d'une justification), classement de textes, closure (épreuves de complétement où il faut restaurer un texte amputé de certains mots – épreuves recouvrant elles-mêmes diverses dimensions), etc.

On constate que ces observables extrêmement variés relèvent de nature et de niveau très divers, ne renvoyant pas aux

mêmes dimensions de la lecture ; certains portent sur des aspects de bas niveaux, d'autres sur le haut niveau (Fayol, David, Dubois et Rémond, 2000). Ils ne sont pas également faciles à mettre en œuvre. D'autre part, les conditions permettant de recueillir les informations sont elles aussi très diverses et elles ne sont pas également adaptables à tous les publics.

Par ailleurs, il faut s'interroger sur les relations existant entre les observables et l'objet à évaluer : y a-t-il un fondement théorique ou des validations venues de la recherche justifiant le choix de cet observable. Par exemple, on n'a jamais clairement établi de lien entre la réussite à une épreuve dite de « closure » et le fait de savoir-lire (Bain et Schneuwly, 1993).

Le processus d'évaluation est exigeant, il nécessite, par exemple de fixer des normes et de poser le problème de la signification des scores (voir l'intervention de Pierre Vrignaud dans cet ouvrage).

Après une première entrée par les observables, on s'intéressera à la différenciation des évaluations où, bien entendu, certains des observables évoqués précédemment réapparaîtront. Le propos sera limité à l'évaluation des élèves approchée par celle de leurs connaissances et de leurs compétences, et par l'état du fonctionnement de leurs processus. Cette évaluation peut être réalisée lors d'évaluations sommatives, diagnostiques ou formatives.

2) Les évaluations sommatives

Elles sont aussi appelées « évaluations de bilan » des acquis scolaires. Elles ont souvent lieu à la fin d'une période d'études, comme les examens ou les épreuves de bilans de compétences et de performances, auxquelles on se limitera dans ce chapitre.

Ces bilans visent à établir l'état des savoir, des savoir-faire et des compétences des élèves à un moment de leur scolarité. Ce sont le plus souvent des organismes qui les prennent en charge.

La mesure des acquis des élèves se fait, en général, par l'évaluation de performances. Cette mesure est destinée à nourrir la réflexion des politiques pour savoir si le système éducatif atteint, ou non, les objectifs qui lui sont assignés. Il peut s'agir d'attester socialement l'atteinte de résultats : les évaluations réalisées en Grande-Bretagne sur le niveau des élèves en sont un excellent exemple. Leurs résultats aboutissent au classement des écoles en fonction de leur efficacité, et l'attribution de moyens aux écoles se fait en fonction des performances obtenues.

En France, la D.P.D. a mené une évaluation comparée des compétences en lecture d'élèves de fin de CM2 en 1987 et 1997. Dans cet intervalle, de nombreuses mesures en faveur du livre et de la lecture avaient été mises en place ; cette période a aussi été celle de l'introduction des cycles et de la limitation des redoublements ; elle a été aussi celle de la mise en place des évaluations nationales de rentrée (voir ici même l'intervention de Jacqueline Levasseur).

L'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) a mené une vaste enquête internationale concernant le degré de maîtrise des écrits (élèves de 9–10 ans (CM1) et 13–14 ans (3^{ème}). Cette enquête sur échantillon a été menée dans une trentaine de pays (Lafontaine, 1996).

Ces enquêtes donnent une appréciation de l'efficacité relative des politiques éducatives et aboutissent à une forme de Jeux Olympiques (Bain et Schneuwly, 1993). On situe les performances des pays les uns par rapport aux autres. Ces évaluations sommatives ne s'intéressent pas à la manière dont le résultat est obtenu, ni aux processus qui le sous-

tendent. Elles ne sont pas conçues pour repérer les élèves en difficultés et il ne faut pas chercher à le faire avec les outils qu'elles comportent.

Si l'on intéresse d'un peu plus près au contenu, le matériel est composé de textes appartenant à trois catégories : narratifs, expositifs, (informations factuelles sur des thèmes scientifiques – âge d'un arbre, utilisations du laser) et documents (informations structurées sous forme de tableaux, cartes, liste d'instruction). Le niveau d'un élève est mesuré dans chacun de ces trois « domaines ». L'enfant est soumis à une rafale de textes – questions (environ une question par minute), et doit, sans cesse, changer de texte. Ceci peut entraîner une surcharge cognitive pour certains élèves.

La dimension internationale contraint le cadre de ces évaluations qu'il faut rendre au maximum comparable d'un pays à un autre. Leur conception repose bien sûr sur des aspects de la lecture et de la compréhension, mais il ne sera pas possible d'entrer dans le détail du traitement de telle ou telle marque linguistique qui, peut-être, n'existe pas dans d'autres langues, alors qu'elle est tellement importante pour nous. Aussi ces évaluations ont un **caractère très général** : l'appui sur les programmes scolaires devient illusoire dès l'instant où l'on essaie de préparer un référent commun.. On se trouve face à une sorte de variété culturelle dans les manières de faire (Q.C.M., souligner, type de questions habituellement posées). A cela peuvent s'ajouter les aléas de la traduction : I.A.L.S. (International Adult Literacy Survey de l'O.C.D.E.), enquête ayant fait couler beaucoup d'encre depuis plusieurs années : la France avait été classée avant dernière devant la Pologne. Plusieurs expertises ont fait émerger divers biais (traduction, vocabulaire, passation, etc.). Aussi, faut-il parfois analyser avec prudence les données comparatives internationales (Rémond, sous presse 2 ; Vrignaud, 2001).

Actuellement, l'O.C.D.E. mène une grande enquête appelée P.I.S.A. (Programme International d'Evaluation des Acquis des élèves de 15 ans ; O.C.D.E., 1999). Au final, l'O.C.D.E. s'intéressera beaucoup plus aux effets des indicateurs socio-économiques sur le niveau de lecture des jeunes qu'aux caractéristiques des performances des jeunes.

Dans les deux cas qui viennent d'être évoqués, les évaluations prennent appui sur l'école, sans toutefois apporter d'éléments directement exploitables par le maître. D'ailleurs, le maître, en quelque sorte, prête sa classe (certains élèves) pour ce genre d'évaluation parce que l'échantillonnage l'a désignée. Ces enquêtes de type sommatif sont indispensables pour piloter les systèmes éducatifs.

Les évaluations dites diagnostiques et formatives, qui permettent de réguler les apprentissages, concernent directement les maîtres.

3) Les évaluations diagnostiques portant sur les performances.

Etablir un diagnostic (en psychologie, au moins), c'est à partir des performances, des comportements, des faits, rechercher ce qui peut les expliquer. S'y associe l'aspect pronostic du devenir. Les évaluations diagnostiques se font au moyen d'épreuves objectives : tests de connaissances, épreuves standardisées, épreuves communes.

Le psychologue s'intéresse beaucoup aux capacités d'adaptation. Il sélectionne des observables en fonction d'éléments théoriques (généralement différents de ceux que sélectionnent les maîtres). Il cherche à isoler dans les tâches ou dans les occasions de lecture, les mécanismes, processus, modalités de fonctionnement dont il fait l'hypothèse qu'ils sont à l'origine de l'efficacité du lecteur (et par conséquent, le repérage des déficiences de fonctionnement de tel ou tel processus est très important).

Le test de lecture silencieuse développé par l'INETOP sera pris comme exemple (Aubret et al., 1981). Ce test permet d'estimer le niveau de compréhension de l'écrit du CE2 jusqu'à la classe de 3^{ème}. L'épreuve est composée de textes courts, indépendants les uns des autres, suivis de questions. A chacun des niveaux scolaires correspond une feuille comportant plusieurs textes (2 ou 3). Lors de la passation, l'élève passe aussi les feuilles correspondant aux niveaux de classe inférieur et supérieur (3 feuilles en tout).

La tâche du sujet consiste à lire et à répondre aux questions en utilisant les indices pertinents du texte, en opérant des inférences, en traitant des reprises anaphoriques, d'une manière générale, en mobilisant ses connaissances. Il lui faudra aussi éventuellement tenir compte de l'ébauche de la réponse souvent fournie après la question, et donc, d'une certaine façon, tester que sa réponse est compatible avec cette ébauche. On aborde là indirectement les aspects métacognitifs de la compréhension, ici, l'auto-évaluation éventuelle de la réponse (non prise en compte par ce type d'évaluation). Les questions portent sur différents niveaux de compréhension allant du simple prélèvement d'information à des traitements beaucoup plus complexes.

La passation est individuelle ou collective, un temps de limite de passation est indiqué pour chaque niveau. La correction se fait, de manière standardisée, selon les grilles et barèmes fixés par le concepteur de l'épreuve. Il existe des **étalonnages** auxquels on se réfère pour comprendre et analyser les performances. On pourra ainsi **situer le score** d'un élève par rapport à une population de référence correspondant à son niveau scolaire : c'est le **rapport à la norme**. Pour prendre un exemple limite, si l'on voit qu'un élève se situe parmi les 10 % les plus faibles, il faudra rechercher l'origine de ses difficultés car l'épreuve de lecture silencieuse ne conduit qu'à une **appréciation globale de la compréhension**. On préconisera,

de toute façon, l'utilisation d'une batterie de plusieurs épreuves si l'on veut faire un diagnostic analytique. Le diagnostic pourra porter sur le décodage car, parmi les mauvais compreneurs, les sources de difficultés peuvent provenir de processus liés au mot mais aussi de processus de plus haut niveau. En tout cas, le diagnostic devra s'appuyer sur la connaissance des processus mentaux qui sous-tendent la lecture et la compréhension. Pour cela, il faudra se fonder sur un cadre général, ici, un modèle de la lecture et de la compréhension. Les résultats à cette épreuve permettront aussi au maître de situer la moyenne de sa classe.

Ce test a été beaucoup utilisé car ses qualités psychométriques sont bien établies. Sur des cohortes d'élèves suivis de la 6^{ème} à la terminale, il a été constaté que de faibles performances à ce test en 6^{ème} constituaient une alerte sérieuse quant aux chances de parvenir en classe de seconde (Aubret, 1995).

Les évaluations nationales d'entrée en CE2 et 6^{EME} sont considérées comme des évaluations diagnostiques nationales. Il s'agit d'épreuves de connaissances. On s'intéressera ici à celles du CE2 en français (pour des descriptions, on se rapportera aux dossiers d'Education et Formations publiés tous les ans par la D.P.D. pour ces évaluations).

Les compétences évaluées sont déterminées en fonction des programmes nationaux et des objectifs de cycle. Il ne s'agit pas de certifier le cycle précédent mais de faire une évaluation diagnostique et formative. Ces évaluations sont destinées à analyser les performances et les difficultés d'un élève à un moment précis de sa scolarité, pour constituer un bilan analytique de ses acquis. On peut en attendre un effet de régulation sur les pratiques de la classe. Elles servent aussi à donner des indications pour piloter le système (voir l'intervention de Jean-Pierre Ruffier dans cet ouvrage). Elles sont aussi l'occasion d'introduire progressivement de

nouveaux exercices pour stimuler des pratiques (nouvelles ou encore, en réactiver certaines).

On évalue : la compréhension et les compétences en réception, les outils de la langue et leur maîtrise pour lire et pour écrire, enfin, la production de textes et les compétences en production.

Les maîtres sont beaucoup plus impliqués que dans d'autres dispositifs d'évaluation. En effet, ils assurent la passation, le dépouillement et le codage. Ils disposent alors de matériaux leur permettant d'interpréter les résultats de leurs élèves, puis d'en tirer des conclusions pédagogiques, etc. Enfin, ces évaluations peuvent aussi être la base de divers stages de formation.

Les résultats aux exercices Wan et le Petit Journal permettent de faire des analyses intéressantes des erreurs et de fournir des pistes pour mieux comprendre les obstacles aux apprentissages (Rémond, 1996). Nous y reviendrons.

On ne peut pourtant pas tout attendre de ces évaluations. Elles ne permettent pas de repérer toutes les difficultés en raison, notamment, du choix limité des compétences évaluées (lié aux objectifs). Les modalités de passation (collectives) peuvent restreindre les observables, etc.. On rappellera que d'une année à l'autre, les résultats ne sont pas comparables, car ils ne proviennent pas d'épreuves strictement comparables.

Une évaluation diagnostique ne peut se satisfaire d'une information de surface c'est à dire qui ne concerne que les produits de l'évaluation. En cas de besoin, il faudra pouvoir interpréter pourquoi un enfant a atteint de faibles performances et continuer à explorer ses difficultés grâce à d'autres outils.

4) L'évaluation des processus d'acquisition et la régulation des apprentissages

Les évaluations nationales, dans une certaine mesure, permettent une régulation des apprentissages, mais le plus souvent, l'évaluation formative désigne une évaluation qui prend pour objet les modalités d'acquisition (au lieu des connaissances ou des performances estimées par d'autres formes d'évaluation). Elle est davantage centrée sur le processus d'apprentissage que sur ses résultats.

L'évaluation formative repose sur des principes : comprendre la démarche de l'élève, déceler l'origine des difficultés, apprécier le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques, piloter le processus d'acquisition de façon optimale. Elle vise les stratégies et les difficultés d'apprentissage, le mode de fonctionnement de l'élève. Le mode d'évaluation n'a de sens que pour un enseignement différencié ou individualisé.

Evaluation formative et théories des apprentissages

Les modèles d'apprentissages auxquels se réfère l'évaluation formative sont divers (Allal, 1999 ; Grégoire, 1999). La perspective dominante, à l'heure actuelle chez les psychologues, est la perspective cognitive. Les informations recueillies sont obtenues par des procédures d'observation peu standardisées ou encore au cours d'entretiens. Les indices sont, par exemple, les stratégies mises en œuvre, les représentations de la tâche, le type d'informations privilégié par l'enfant. Dans cette perspective, l'erreur est valorisée car elle porte souvent témoignage de la logique mise en œuvre par l'élève (Grégoire, 1996).

L'interprétation mettra en rapport des caractéristiques des élèves (représentations erronées, stratégies peu adaptées, etc.) et les exigences de la tâche. En réponse, l'enseignant cherchera à réduire le décalage constaté. Cette évaluation est étroitement intégrée à l'enseignement.

Il existe une forme d'évaluation formative externe à l'enseignement : elle cherche à caractériser les élèves par les processus qu'ils mettent en œuvre. Elle est généralement construite par des chercheurs spécialistes du domaine considéré, en lien avec des enseignants. Ainsi la batterie de lecture mise au point par Jacques Aubret et Serge Blanchard (1991) facilite le diagnostic de quelques difficultés (utilisable à partir de la classe de sixième).

Ce type d'épreuves a été étalonné ce qui permet de situer les élèves par rapport à une norme. D'usage assez facile, elles ne sont pas étroitement reliées à des modèles de lecture.

Dans le domaine de la lecture, les procédures d'évaluation diagnostiques des processus à visée formative sont peu nombreuses. Quand elles existent elles restent proches des dispositifs expérimentaux, elles peuvent avoir une validité limitée parce qu'elles négligent les facteurs affectifs et motivationnels des apprentissages pour n'être que cognitives. L'apprentissage est un processus actif qui comporte en lui-même des activités de régulation, pouvant être explicites ou implicites. L'évaluation formative doit aider l'élève à réguler ses apprentissages (auto-réguler) d'où l'importance accordée aux activités métacognitives.

Qu'est-ce que La métacognition

Les processus cognitifs sont ceux qui ont pour objet le traitement d'une information. Les processus métacognitifs prennent pour objet les processus cognitifs. Pour faciliter sa compréhension, le bon compreneur fait appel au contrôle et aux connaissances métacognitives qui constituent les deux composantes de la **métacognition**, moyen puissant pour prendre en charge les apprentissages et la réalisation des processus. Les « connaissances métacognitives » et « le contrôle métacognitif » ne peuvent être dissociés de l'activité de compréhension et font partie des habiletés impliquées dans la lecture experte (Rémond, 1999). Avoir conscience de ses

processus métacognitifs « *est un élément clé du contrôle de la compréhension et du transfert d'un apprentissage à un autre* » La métacognition ayant une contribution importante dans les apprentissages, on se propose de la stimuler. On observe alors des comportements en rapport avec elle ; on les interprète et on intervient en conséquence pour faciliter les activités de régulation et le développement de compétences favorables à l'auto-régulation. L'évaluation peut alors être intégrée au processus d'enseignement, ou encore faire l'objet d'un diagnostic préalable à des séquences d'enseignement ou de remédiation (Allal, 1999). Elle peut être mise en œuvre dès qu'une production est engagée : elle correspond alors à des activités de vérification ou de complément : grille d'analyse des erreurs, liste de contrôle indiquant les opérations à relever, etc.. L'évaluation formative est séduisante mais difficile à mettre en pratique.

Linda Allal a approfondi l'idée d'implication active de l'élève dans l'évaluation. Elle s'est beaucoup intéressée à la diversification des modalités de régulation, tout comme elle s'est aussi impliquée dans le champ de la métacognition. Pour elle, il faut privilégier le développement de « régulations interactives » intégrées dans chaque situation d'apprentissage. La régulation est construite dans le dialogue entre l'apprenant et le formateur, elle résulte aussi d'interactions avec les pairs et avec les outils didactiques. Certains de ces aspects sont évoqués par Daniel Beltrami dans son intervention (voir aussi, Fayol et al., 2000).

Les travaux menés dans ce champ depuis une vingtaine d'années ont montré l'importance des deux dimensions qui composent la métacognition. Le contrôle et les connaissances métacognitives ne sont pas très faciles à évaluer en dehors du monde du chercheur. Quelques tentatives ont été faites comme celle de Rémond (1993), qui constitue une approche « écologique » de l'évaluation des stratégies de lecture.

L'exploration des stratégies de lecture.

En milieu scolaire, nous avons cherché à rendre compte des programmes d'actions mis en œuvre par l'enfant lors de situations de lecture plus naturelles qu'avec les paradigmes qui viennent d'être décrits. Nous voulions savoir comment un jeune enfant agit en situation de lecture de véritables supports (des livres), alors que la majorité des évaluations se fondent sur des aspects très techniques de la lecture (Rémond, 1993). Selon notre hypothèse, à partir de la séquence réalisée par l'enfant quand on lui demande de rechercher des informations dans un livre, on peut déterminer quels éléments celui-ci a choisi de mettre en relation et selon quelles anticipations et quel programme d'action, il a ordonné son exploration de l'ouvrage. En fonction de la consigne qui lui est donnée ou du but de lecture qu'il s'est fixé, le lecteur est supposé planifier ce qu'il va faire ; ceci implique une représentation conjointe de la situation et des actions à accomplir. Le programme d'actions ainsi élaboré est étudié à l'aide de l'observation des stratégies de lecture mises en œuvre lors de situations standardisées.

En fin de classe de Cours Préparatoire (enfants de 7 ans), une situation de recherche d'informations sur un sujet donné « les fourmis » a été expérimentée. Une série d'ouvrages documentaires pour enfants a été constituée : certains traitent spécifiquement ou partiellement du sujet, d'autres pas du tout. Dans une deuxième partie de la situation, l'enfant doit retrouver dans quel ouvrage on a recopié un extrait de texte (sur les fourmis).

La consigne donnée est la suivante : « *Voici des livres ; tu me trouves le plus rapidement possible, tous les livres qui parlent, qui renseignent sur les fourmis* ». On note comment l'enfant procède pour faire son choix au moyen d'une grille. On apprécie ainsi s'il utilise les illustrations et l'écrit, et quels sont ses critères de décisions. Dans un second temps, on lui demande de justifier le classement de chaque ouvrage.

L'utilisation des illustrations et de l'écrit varient fortement d'un enfant à un autre. Certains en font un usage extrêmement pertinent alors que d'autres ne savent manifestement pas

rechercher une information dans un ouvrage. Il s'agit ici d'une information thématique, donc assez large. La demande de justification de la réponse (livre parlant ou non de fourmis) conduit à un résultat intéressant : de nombreux enfants sont conduits à corriger leur réponse parce qu'ils sont alors dans l'obligation de l'évaluer et d'explicitier leur décision. Ils ont donc « révisé » leur réponse au sens de la métacognition. Pour la seconde partie de la tâche, on s'attendait à ce que les enfants lisent l'extrait et anticipent la tâche (la planifient) en utilisant ce qu'ils venaient de faire (par exemple, dire « *je vais reprendre les livres qui parlent de fourmis* »). Un tiers des enfants ne lisent pas l'extrait qu'ils doivent par ailleurs localiser dans un ouvrage. Seuls 28% en font une lecture totale. 40% n'anticipent absolument pas ce qu'ils vont faire.

Ce travail a également été mené avec des élèves plus âgés et avec des supports variés.

On constate que de nombreux élèves s'engagent dans un travail sans planifier comment ils vont le réaliser (Rémond, 1993, 1996). Ainsi, ils lisent à peine les consignes ou les textes sur lesquels ils doivent s'appuyer pour répondre. Leurs capacités de gestion des tâches semblent insuffisamment développées, aussi réfléchissent-ils rarement et spontanément à leurs propres démarches. Ils n'ont probablement pas été habitués à le faire dans des situations plus guidées. D'après un rapport de l'Inspection Générale de l'Education (1995), les maîtres français ne demandent que très rarement aux élèves d'expliquer leurs démarches et de justifier leurs réponses. Pourtant quand on exploite les erreurs en classe et qu'on apprend aux enfants à évaluer la pertinence de leurs réponses, leur compréhension progresse (Rémond, 1999). Ce type d'évaluation individuelle demande du temps, et les informations recueillies sont de nature comportementale. En aucun cas, elles ne peuvent être transformées en score. L'évaluation des stratégies de lecture apporte beaucoup à celui qui s'intéresse au fonctionnement du lecteur, car elle révèle certains obstacles à la réalisation achevée des processus.

Les approches cognitives ont le souci de comprendre le sujet en temps réel et dans le contexte. Elles sont reliées à des modèles du fonctionnement cognitif qui veulent étudier les processus mentaux de manière scientifique. Ces modèles cherchent à comprendre les modalités du traitement de l'information qui se déroulent entre le stimulus et la réponse. Aussi, on met en œuvre des procédures pour mesurer la vitesse d'exécution de certaines opérations élémentaires (en présentant la tâche avec un micro-ordinateur et en recueillant les temps – décision lexicale, par ex. – mot – non mot). On cherche à caractériser les sujets par une série d'opérations et à établir des profils. Les procédures d'observation restent peu standardisées, l'erreur est valorisée car elle porte souvent témoignage de la logique de l'élève. L'activité de mesure pose des problèmes techniques et théoriques complexes (voir, P. Vrignaud).

Pour conclure

L'enseignant a davantage besoin d'éléments fins pour identifier les difficultés de ses élèves ; en effet, les évaluations portant sur le niveau global de l'élève ont pour lui un intérêt limité. Depuis une vingtaine d'années, des modèles de l'activité de lecture ont été élaborés, ils permettent de délimiter de manière assez précise des processus, par exemple, la réalisation des inférences, le traitement des anaphores, l'automatisme de la reconnaissance des mots, etc. Il faudrait construire des épreuves spécifiques pour mettre en évidence si l'élève rencontre des difficultés pour traiter les anaphores (processus défaillant) ou si c'est la mise en œuvre du processus dans des textes plus ou moins difficile et de contenu varié. D'une manière générale, il faudrait construire des épreuves avec des critères extrêmement précis. Le chantier de l'évaluation reste ouvert.

Table Ronde

Evaluer l'activité de lecture

Jacqueline Levasseur

Nombreux sont encore ceux, qui au premier abord, perçoivent les travaux d'évaluation conduits par le Ministère comme des travaux statistiques éloignés de la préoccupation d'un enseignant dans une classe. Nombreux situent la naissance des dispositifs d'évaluation pédagogiques dans les préoccupations du Ministère avec la mise en place en 1989 des évaluations à l'entrée en CE2 et à l'entrée en 6^{ème}.

Il est possible de faire ressortir quelques facettes du concept "évaluation" et son rôle dans l'évaluation de l'activité de lecture en s'appuyant sur les travaux conduits depuis maintenant bientôt 30 ans (1973) au sein du Ministère de l'éducation nationale, par le service dont l'appellation actuelle est la Direction de la Programmation et du Développement (DPD).

L'évaluation n'est pas une notion simple. Elle est devenue un "fourre-tout". De quoi parle-t-on lorsque l'on parle de l'évaluation des élèves ?

On distingue différents types d'évaluations des élèves en fonction de la nature des décisions que l'on souhaite prendre à l'issue du processus d'évaluation.

L'évaluation des élèves porte sur les domaines cognitifs et non cognitifs. Les objectifs d'évaluation des élèves sont variés :

- l'évaluation pour attribuer une note (les contrôles en classe, les devoirs, le contrôle continu) ;

- l'évaluation pour obtenir une qualification, une certification (les examens, les concours) ;
- l'évaluation pour orienter dans un cursus, dans une filière professionnelle ;
- l'évaluation pour piloter le système au niveau national.

Les différents objectifs correspondent à différents types d'évaluation.

Schématiquement, on s'accorde pour différencier les évaluations sommatives, les évaluations diagnostiques et les évaluations formatives. Nos travaux s'insèrent dans cette typologie.

Les évaluations sommatives ou bilan. Elles visent la description des principaux aspects du fonctionnement structurel ou pédagogique de tout ou partie du système éducatif. Par exemple, pour le fonctionnement pédagogique, on s'efforcera de savoir, après la mise en œuvre d'un nouveau programme, de nouvelles instructions, comment les instructions sont reçues et appliquées.

Il s'agit d'un constat « macroscopique », j'oserais dire « macropédagogique ». Dans ce type d'évaluation, les informations sont prélevées sur des échantillons représentatifs des élèves, tout aspect individuel est gommé : si les élèves sont bien les supports de l'évaluation, il ne s'agit pas de s'intéresser à un élève en particulier. Certes après avoir examiné les résultats obtenus, globalement, toutes catégories confondues, on analyse les performances des élèves en fonction de certaines caractéristiques (âge, sexe, redoublants ou non, catégorie socioprofessionnelle des parents, etc...), mais jamais on ne fournira de données sur un élève, ou un groupe d'élèves particulier, sur une classe, jamais on n'évaluera l'action d'un enseignant désigné. C'est en ce sens que le constat est macropédagogique : au plan déontologique la confidentialité des informations est totalement respectée, il n'y a pas de

choc de retour positif ou négatif sur un élève, sur une classe, sur un enseignant. A contrario, les analyses des résultats sont tout d'abord de nature statistique – qu'il s'agisse de moyenne de performance ou de dispersion selon telle ou telle caractéristique des élèves, les commentaires pédagogiques même s'ils sont approfondis, étant impersonnels – et risquent de peu impliquer les acteurs de l'éducation, notamment les enseignants, lesquels n'ayant pas de références sur leurs propres classes et élèves, ne voient pas toujours comment utiliser les conclusions tirées des évaluations sommatives ou bilan dans leur propre pratique.

Une étude comparative, réalisée sur la base d'un même protocole soumis à deux échantillons représentatifs des élèves de CM2 à dix ans d'intervalles (1987 et 1997) s'inscrit dans les évaluations sommatives. L'épreuve était constituée de huit textes, chacun étant suivi de cinq questions destinées à tester la compréhension de l'écrit – compréhension immédiate, compréhension logique, compréhension par la construction d'informations et de significations sur le texte. Les résultats des deux cohortes sont équivalents : en 1997, les élèves ont obtenu une performance moyenne de 66,1% de questions réussies, ceux de 1987, 65,6%. En 1997 et 1987, trois questions sur quatre relevant de la compréhension immédiate sont réussies par les élèves, pour les questions mettant en jeu la construction d'information, c'est une question sur 2 qui est réussie. Les performances des élèves fléchissent entre 1987 et 1997 lorsque plusieurs compétences sont sollicitées de manière complémentaire. Au sein de chaque cohorte les résultats des élèves sont fortement différenciés selon l'âge auquel ils parviennent en CM2. Sur ce point il est important et intéressant de noter, pour le pilotage du système éducatif, la forte modification de la structure par âge des élèves de CM2 en dix ans. Les résultats montrent que les élèves de CM2 ayant un an de retard à l'entrée en CM2 en 1997 obtiennent des résultats équivalents – à cette épreuve de compréhension – à ceux des élèves ayant deux ans de

retard à l'entrée en CM2 en 1987 (55,2% et 54,9%). Et les élèves de 1987 n'ayant qu'1 an de retard à leur entrée en CM2, ont des résultats nettement meilleurs que les élèves dans la même situation en 1997 (58,9% et 55,2%) ; ainsi l'élève de 1997 ayant redoublé une seule fois, est un élève dont les difficultés en lecture sont plus sérieuses que l'élève de 1987 ayant lui aussi redoublé une fois. On peut faire l'hypothèse que l'élève de 1987 ayant redoublé à deux reprises devait avoir les mêmes types de difficultés que celui de 1997 ayant redoublé une fois. En outre, les résultats des élèves sont nettement différents selon leur affectation à l'issue du CM2 : redoublement ou admission en 6^e. Ceux qui sont admis en 6^e ont des résultats bien supérieurs aux futurs redoublants : 66,9% contre 50,0% de réussite en 1997, 66,5% contre 54,2% en 1987. Si les résultats des élèves admis en 6^e sont restés stables sur la décennie, ceux des élèves futurs redoublants se sont significativement dégradés (- 4,2 points). Ce constat – en terme de pilotage du système éducatif – est à relier aux instructions officielles de 1990. Aujourd'hui, parmi les élèves futurs redoublants du CM2, la quasi totalité est « à l'heure », alors que ce n'était le cas que de 2 élèves sur 3 en 1987. On constate que sur la décennie, les performances des élèves admis en 6^e sont très proches, quel que soit le type de compréhension de l'écrit évalué. En revanche, pour les élèves futurs redoublants, la baisse des résultats affecte particulièrement les compétences de haut niveau. Ainsi, s'ils n'ont en moyenne, baissé que de 1,4 point dans les questions relevant de la compréhension immédiate, l'écart s'élève à 6,1 points pour les questions complexes conjuguant des compétences relevant de la compréhension immédiate et de la compréhension logique. Les résultats baissent également de 8,3 points en construction d'informations. L'écart s'est creusé, pour les compétences de haut niveau, entre les élèves admis en 6^e et les autres.

En terme de pilotage pédagogique, les informations fournies par cette étude sont importantes pour les responsables qui ont

décidé de la politique des cycles et lancé de nombreuses instructions et innovations touchant la lecture, et aussi pour l'enseignant qui doit appliquer les instructions. Il convient de signaler, qu'au cours de cette période de dix ans – 1987 à 1997 – ont été lancés les BCD, plusieurs plans lecture, la définition des compétences en lecture à atteindre à la fin de chaque cycle, des réflexions concernant la maîtrise de la langue – les réseaux maîtrise de la langue ont été créés etc... Autre exemple d'évaluation sommative, importante pour le pilotage pédagogique : les enquêtes internationales. On dispose maintenant à partir d'enquêtes conduites par l'IEA, l'OCDE ou l'Union européenne, de données comparatives selon les pays. Les comparaisons internationales posent des problèmes redoutables (variations dans les programmes, choix des échantillons d'élèves, familiarité avec le type d'épreuves proposées, etc...), aussi leurs résultats doivent-ils être examinés avec prudence et le plus souvent, seulement dans les grandes tendances qu'ils indiquent. Pour ce qui est de la lecture et du niveau scolaire qui nous intéresse aujourd'hui (le cycle 3), nous avons participé en 1991 à une enquête concernant le degré de maîtrise de lecture des élèves de 9 ans. Les résultats montrent que la France arrivait au 4^e rang derrière la Finlande, les Etats-Unis, et la Suède. Ce type d'enquête informe sur l'efficacité relative des politiques conduites dans les différents pays participants. Elles donnent des informations générales et ne permettent pas d'entrer dans le détail. Le bon score de la France en 1991, n'est pas incompatible avec le fait que de trop nombreux élèves (pour nos objectifs éducatifs) ont de sérieuses difficultés de compréhension de lecture à l'entrée en 6^e. Cela pourrait signifier que la situation dans les autres pays est plutôt pire. Cette année scolaire 2001, 10 ans après, nous participons à nouveau à une enquête concernant la lecture chez les élèves de 9 ans, réalisée par le même organisme l'IEA.

Le second type d'évaluation est celui des évaluations diagnostiques. Là, nous nous rapprochons des élèves et des

classes, nous nous intéressons aux individus, mais nous pouvons aussi obtenir des résultats de synthèse, si les outils utilisés le permettent, notamment s'ils sont identiques pour tous les élèves et si les conditions de passation et de correction sont parfaitement respectées par tous les élèves.

Il s'agit à l'entrée d'une formation, d'un cycle du système éducatif, d'identifier les résultats et les difficultés des élèves, les points forts et les points faibles de chacun par rapport à des objectifs qu'ils devraient maîtriser ou par rapport à des objectifs du nouveau cursus qu'ils intègrent. Ici la rétroaction sur l'élève est immédiate, surtout lorsqu'elle correspond à une finalité de l'opération d'évaluation elle-même telle qu'elle a été conçue. C'est le type même des évaluations à l'entrée au CE2 et à l'entrée en 6^{ème} mises en œuvre par la DPD depuis la rentrée scolaire 1989. Elles visent à une meilleure connaissance des élèves dès les premiers jours de l'année scolaire afin de mieux prendre en charge l'ensemble des élèves et chacun des élèves dans leurs apprentissages.

Il faut être lucide et remarquer que, si l'on cerne mieux les réussites et les lacunes de tel ou tel élève par rapport à l'acquisition de telle ou telle compétence, ce n'est pas l'opération d'évaluation elle-même qui dira comment poursuivre les apprentissages ou comment sortir l'élève de ses difficultés.

Evaluer ce n'est pas remédier. Pour répondre à l'enjeu crucial d'une meilleure réussite de tous les élèves dans l'école élémentaire, l'évaluation diagnostique détecte les problèmes, les difficultés, mais ce n'est qu'un outil, un moyen au service des enseignants, des inspecteurs, des formateurs et autres responsables dans le système éducatif. La DPD accompagne les outils d'évaluation diagnostique qu'elle fournit de commentaires pédagogiques, de suggestions pédagogiques valables pour l'ensemble ou une majorité d'élèves, mais elle n'a pas vocation à fournir des outils de remédiation

individualisée. Reproche nous a souvent été fait de ne pas donner le remède aux lacunes que nous permettons de détecter. Aux enseignants, aux formateurs, aux chercheurs de trouver les cheminements divers à proposer pour pallier les difficultés des élèves, d'autant que la solution n'est sûrement pas unique mais, multiple et à adapter à chaque individu.

La démarche d'évaluation en évaluation diagnostique se décompose en 6 étapes :

Etape 1 – Choix de l'objectif général, et la capacité, dans les programmes et instructions officielles ;

Etape 2 – Description des sous-objectifs, de compétences, de repères dans le processus d'apprentissage pour expliciter le choix de l'étape issue d'une présentation très globale dans le programme, définition des exigences évaluées ;

Etape 3 – Construction des exercices, des activités, en fonction des choix de l'étape 2 retenue pour l'évaluation ;

Etape 4 – Constat : il permet après que les élèves ont passé les épreuves, de faire, le plus précisément possible, le point des acquis et des lacunes de chaque élève et de tous les élèves de la classe ;

Etape 5 – Analyse : elle interprète le constat, elle lui donne son sens pédagogique au regard des objectifs et des compétences évaluées, des exigences et des critères retenus pour traduire la performance.

Etape 6 – Décision, l'utilisateur des résultats de l'évaluation, en l'occurrence dans les évaluations à l'entrée en CE2 et en 6^{ème}, l'enseignant prend des décisions adaptées à chaque élève et à sa classe pour ajuster son action et sa pratique.

L'utilisateur d'un outil d'évaluation diagnostique doit s'impliquer dans les étapes 5 et 6. Il approfondit, il affine l'analyse à partir des pistes fournies par l'évaluateur et surtout il prend les décisions. Le concepteur de l'évaluation n'est pas le décideur.

Qu'évalue-t-on avec les épreuves d'évaluations diagnostiques à l'entrée en CE2 et à l'entrée en 6^e ?

Les exercices sont construits à partir d'un tableau de compétences à évaluer. L'élaboration de ce tableau correspond aux étapes 1 et 2 de la démarche. Les outils d'évaluation diagnostique que nous construisons se réfèrent aux textes officiels. Cependant, le contexte de l'évaluation donné par ces tableaux de compétences ne peut être considéré comme une norme. Ils ont évolué depuis 1989. Par ailleurs, l'évaluation ne couvre pas tous les points des programmes. Même si, par abus de langage, nous disons que nous évaluons les compétences en lecture à l'entrée au CE2 et à l'entrée en 6^e, nous n'en évaluons que quelques composantes.

Nous n'affirmons pas non plus, à l'instar de Binet que « l'intelligence c'est ce que mesure mon test » ; l'activité de lecture et les compétences qu'elle requiert c'est ce qu'évaluent nos épreuves de lecture. Nos épreuves évaluent certaines composantes des compétences nécessaires à l'activité de lecture sur lesquelles il y a un consensus. Ces composantes font l'objet d'exercices, de questions auxquelles l'élève répond. La compétence de l'élève est appréciée par le truchement de la performance qu'il atteint dans la situation donnée.

A l'entrée en CE2 et à l'entrée en 6^e les épreuves évaluent dans le domaine de la compréhension certaines composantes des compétences en réception et certaines composantes nécessaires à la maîtrise des outils de la langue pour lire. A la rentrée 2000, le score moyen des élèves à l'entrée en CE2 est de 72,0%, en compréhension de 73,5% et 70,1% pour la maîtrise des outils de la langue, le score moyen des élèves à l'entrée en 6^e est respectivement de 68,5%, de 80,4% en compréhension et de

56,3% pour la maîtrise des outils de la langue dont 62,0% pour les outils de la langue pour lire. L'évaluation à l'entrée en 6^e, en 2000 permet d'évaluer dans le champ de la compréhension, les compétences en réception dans les composantes :

- comprendre un texte dans son ensemble (78,5% de réussite) : reconnaître le genre d'un texte et sa fonction, saisir l'essentiel d'un texte entendu, saisir l'essentiel d'un texte lu ;
- construire des informations à partir d'un texte (80,7%) : construire des informations à partir d'indices fournis par le texte, traiter les informations d'un tableau de données ;
- comprendre l'organisation logique d'un texte (65,0%) : comprendre le déroulement logique et chronologique d'un texte, reconstituer un texte puzzle, identifier les référents des substituts lexicaux et pronominaux ;
- prélever des informations ponctuelles dans un texte (90,9%) : tirer des informations d'un texte, tirer des informations d'un tableau de données.

Les compétences nécessaires à la maîtrise de la langue pour lire (62,2%) sont évaluées par les composantes suivantes : reconnaître les types et formes de phrases, maîtriser le vocabulaire, construire les sens d'un texte en utilisant les accords, utiliser des déterminants et des pronoms.

Attention, ces résultats de synthèse, diffusés chaque année ne peuvent pas être comparés d'une année à l'autre, ni entre le CE2 et la 6^e. On ne peut pas dire que les élèves ont perdu en compréhension au cours du cycle 3 au vu des résultats de la rentrée 2000. La mesure n'est valable que pour une épreuve donnée à un niveau donné une année donnée. Il serait tout aussi audacieux de comparer en vue d'en tirer des informations sur les évolutions du niveau des acquis des élèves, les résultats à l'entrée en CE2 en 1997 avec ceux de la rentrée 2000 en 6^e sous le prétexte que les élèves de 6^e étaient en CE2. Rien dans les épreuves et les échantillons ne permet de les rapprocher et de les comparer.

Rappelons que l'objectif de ces évaluations diagnostiques est d'identifier les réussites et les lacunes de chaque élève pour l'aider dans sa progression. Il s'agit d'une aide aux enseignants pour une aide aux élèves. Même si le contexte de ces évaluations permet de calculer des résultats synthétiques et macroscopiques, ces résultats sont valables pour l'année donnée, ils ne peuvent être utilisés comme indicateur d'évolution des compétences en lecture des élèves dans le temps.

Quant au troisième type d'évaluation, les évaluations formatives, je ne m'y attarderai pas faute de temps. L'évaluation formative est directement associée aux pratiques d'enseignement, elle s'insère dans la pratique de l'enseignant, elle est centrée sur le processus d'apprentissage. La construction d'un outil d'évaluation formative est techniquement exigeante, elle nécessite la référence à une théorie des apprentissages qui donne son sens à la démarche : informations à recueillir sur l'élève, interprétations de ces informations, adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage. Cette évaluation permet une double rétroaction entre l'élève et l'enseignant, celle-ci apporte des repères progressifs, cumulatifs, à partir desquels peut se mettre en place une aide à l'apprentissage de l'élève. L'évaluation formative prend tout son sens dans un enseignement différencié ou individualisé.

Ces trois types d'évaluation que je viens de rappeler ont leurs caractéristiques propres. Une difficulté est celle de l'utilisation des résultats de ces dispositifs d'évaluation, plus particulièrement les évaluations bilans et les évaluations diagnostiques, à l'échelle du système éducatif. C'est un problème car souvent on cherche à faire dire les mêmes constats à l'une et à l'autre.

On peut sûrement améliorer les dispositifs et les outils pour qu'ils répondent mieux aux objectifs et aux utilisations. Par exemple, les outils d'évaluation diagnostique pourraient être améliorés si dans les programmes étaient définis ou décrits avec plus de précision la nature des compétences à atteindre et surtout pour ces

compétences le niveau d'exigence à atteindre à la fin de chaque cycle.

En revanche, je pense qu'il n'y aura jamais « le bon outil » définitif ; par contre, on peut améliorer la méthodologie de construction des outils et des dispositifs et mieux expliquer la démarche d'évaluation pour améliorer la compréhension et l'utilisation des outils et des dispositifs d'évaluation présentés par le Ministère de l'éducation nationale.

Evaluer la lecture

Pierre Vrignaud

Mon objectif est de montrer l'utilité de la méthode psychométrique pour assurer une évaluation fiable des activités de lecture. Je commencerai par présenter quelques instruments d'évaluation de la lecture pour montrer la diversité des approches. Puis, j'essaierai de montrer en quoi la démarche psychométrique est importante pour s'assurer de la fiabilité des généralisations et inférences conduites à partir des résultats à des épreuves d'évaluation de la lecture.

Examinons, de manière non exhaustive et rapidement, différents outils psychométriques d'évaluation de la lecture. Je me limiterai à quelques outils publiés (c'est à dire que je laisse de côté les instruments utilisés uniquement à des fins de recherche) qui paraissent prototypiques d'un type de démarche. Ceci n'implique pas non plus de jugement sur le bien fondé des épreuves présentées ni sur d'éventuelles critiques à l'égard des épreuves non présentées. On peut les classer en trois grands types d'instruments : les empiriques, les diagnostiques, les cognitifs.

Les **empiriques** reposent sur la tâche en elle-même : évaluer la lecture, c'est montrer que l'on est capable de lire, d'utiliser les informations présentes dans un texte . Ces instruments se présentent le plus souvent sous la forme d'un texte à propos duquel sont posées des questions. Ces exercices sont en général de difficulté graduelle. Parmi les exemples, citons le test de « La Lecture Silencieuse » de J. Pelnard, construit dans les années 1970 au service de recherche de l'INETOP. Chaque exercice se compose d'un texte de quelques lignes, puis des questions ouvertes sur le texte. Ce test couvre tous les niveaux scolaires depuis le primaire jusqu'aux classes de collège. Un autre exemple de test s'inscrit largement dans le courant empirique : ce sont les épreuves pour l'évaluation des acquis des élèves. Le matériel proposé par la DPD dont nous a parlé Jacqueline Levasseur ainsi que les épreuves proposées aux jeunes dans le cadre de la Journée d'Appel à la Préparation Défense paraissent de bons exemples de telles épreuves. Bien que proposant un modèle de la hiérarchie de difficulté des items en fonction de la complexité des opérations que le lecteur doit mettre en œuvre pour répondre à la question, les épreuves utilisées dans les évaluations internationales dont nous a parlé Martine Rémond, sont également largement empiriques. Ces épreuves ont l'avantage de faire reposer l'évaluation sur l'activité elle-même. Nous verrons que leur bonne utilisation nécessite de les accompagner d'analyses psychométriques.

Les tests **diagnostiques** visent à dépister les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, en particulier la dyslexie. Il ne s'agit donc pas de placer l'élève devant une situation normale de lecture mais devant une épreuve révélatrice des dysfonctionnements. Une épreuve comme l'Alouette de Lefavrais est typique de ce courant. L'examineur demande au sujet de lire à voix haute un texte avec des difficultés graphémo-phonétique particulières et des mots dont les élèves connaissent, sans doute rarement, le

sens (« les brignolles perfides ») ou des quasi-homophones placés à peu de distance (« Ami », « Annie »). Il ne s'agit donc pas de lire pour se construire une représentation du texte (à la limite le texte n'a pas de signification), mais de montrer que l'on est capable de passer des graphèmes aux phonèmes. La validation psychométrique porte, ici, sur leur capacité diagnostique à distinguer les dyslexiques des sujets normaux éprouvant éventuellement des difficultés d'apprentissage.

Des tests ont été construits dans le cadre de modèles **cognitifs** de l'activité de lecture. Citons, par exemple, la batterie de Aubret et Blanchard élaborée dans le cadre du modèle de Craig. Cette batterie comprend des épreuves correspondant aux différents niveaux de traitements : graphémo-phonétique, sémantique, syntaxique.

Bien sûr, ces catégories reflètent mal la complexité de ces instruments. Certains tests empiriques reposent en partie sur des modèles (par exemple les épreuves pour les évaluations internationales), les tests cognitifs ont souvent des objectifs diagnostiques. Nous voulions simplement montrer la diversité existante dans les approches d'évaluation de la lecture.

Généralisation et fiabilité de la mesure :

La fiabilité de la mesure en éducation peut être abordée à partir des concepts et de la démarche générale de la psychométrie. Nous entendons par fiabilité le fait d'effectuer des inférences et des généralisations à partir des observations recueillies sur les comportements des sujets, ici une activité de lecture. La fiabilité est également primordiale pour conduire les opérations de comparaison qui sont souvent menées à partir des résultats : comparaisons dans le temps, dans l'espace (par exemple les comparaisons internationales), entre groupes sociaux, voire protocoles quasi-expérimentaux visant à comparer différentes méthodes d'apprentissage ou de remédiation.

La première question qui se pose en psychométrie, est de définir l'univers à mesurer. Nous voyons que les tests

précédents ne donnent pas tous la même définition de cette activité. Si la question de la généralisation à partir d'un échantillon – cet échantillon est-il représentatif de la population en général ? – est d'ordinaire bien connue, il faut rappeler que des principes identiques régissent la généralisation sur les contenus. Ainsi, dans la construction d'un test, d'un questionnaire, il est nécessaire de se demander dans quelle mesure le test, le questionnaire sont représentatifs de l'univers évalué. Par exemple, la lecture de petites annonces est-elle, à elle seule, représentative de l'activité de lecture ?

Il est important, quand on construit ou quand on valide une épreuve, de s'assurer de ses qualités psychométriques. Il est essentiel de rappeler que celles-ci commencent au niveau des items. Rappelons que les items sont les questions d'un test. Dans le cas des épreuves de lecture, où nous l'avons vu, il est fréquent que l'épreuve comprenne un exercice composé d'un texte et de questions sur ce texte, les items sont dans ce cas les questions et non l'exercice.

Au niveau des items, on considère deux indicateurs la difficulté de l'item et sa discrimination. La difficulté de l'item est estimée, dans le cas où l'item est codé en réussite/échec, à partir de sa fréquence de réussite. Mais cette mesure est relative, elle dépend de la compétence de l'échantillon, ou plutôt du lecteur : âge, apprentissage, compétences, aptitudes (vocabulaire, mémoire, raisonnement inférentiel). On peut donc se demander ce qui fait la difficulté d'un item ? L'estimation à partir de la fréquence de réussite, peut apparaître circulaire : un item est difficile parce que sa fréquence de réussite dans l'échantillon est faible. Mais cette fréquence est elle-même dépendante de la compétence de l'échantillon que l'on cherche justement à estimer au moyen des mêmes items. On recourt parfois à des jugements d'experts. Mais la fiabilité de ces jugements n'est pas toujours bonne comme on peut le voir dans les épreuves de la DPD en comparant les pourcentages de réussite attendus par les professeurs et les pourcentages de réussite observés. Il serait donc nécessaire

de pouvoir estimer la difficulté d'un item à partir de la complexité des opérations que le lecteur met en œuvre. Nous illustrerons cette question en montrant le rôle de différentes variables sur la difficulté de l'activité de lecture d'après l'exemple du chapitre 3 p. 192 de Maîtriser la lecture (Fayol et coll., 2000) :

- *Marque de genre et distance courte:* « Au début des vacances, Isabelle a prêté sa raquette à Vincent. Il voulait apprendre à jouer au tennis. »
- *Sans marque de genre et distance courte:* « Au début des vacances, Sébastien a prêté sa raquette à Vincent. Il voulait apprendre à jouer au tennis. »
- *Marque de genre et distance longue:* « Au début des vacances, Isabelle a prêté sa raquette à Vincent pour toute la durée de l'été. Il voulait apprendre à jouer au tennis. »
- *Sans marque de genre et distance longue:* « Au début des vacances, Sébastien a prêté sa raquette à Vincent pour toute la durée de l'été. Il voulait apprendre à jouer au tennis. »

Qui voulait apprendre à jouer au tennis ?

Nous insistons sur le fait qu'il n'est pas fiable de généraliser, d'inférer à partir d'un seul item. En effet, comme nous venons de le voir, l'habillage de l'item a des effets sur sa difficulté. Il n'est pas possible de séparer dans le cas d'un item isolé ce qui tient de la compétence et ce qui tient de l'habillage de l'item. Un item informe uniquement sur lui-même, plusieurs items peuvent informer sur une composante/une compétence. Un ensemble représentatif d'items peut informer sur un domaine.

Le plus souvent, les items sont les éléments que l'on regroupe en unités de niveau supérieur : composantes, compétences voire compétences en lecture. En psychométrie, on fait

l'hypothèse que la compétence ne peut être observée ; on observe une performance – la réussite à des items – à partir desquels on infère sur la compétence des sujets. Le calcul d'un score nécessite que les items mesurent la même compétence, sinon le calcul d'un score est dépourvu de signification. On peut vérifier ce point par l'étude de la consistance des items dans leur ensemble et, pour chaque item, de sa discrimination. La discrimination de l'item renseigne sur son appartenance à ce qui est évalué. Un item est discriminant s'il est réussi par les sujets qui ont en moyenne un score au test plus élevé que les sujets qui échouent. La réussite est liée dans ce cas à la performance. Les indicateurs de discrimination des items, de consistance, peuvent être facilement obtenus aujourd'hui dans la plupart des logiciels de statistiques. L'examen de ces indicateurs permet de s'assurer de la fiabilité du score, et par conséquent du fait que les inférences et les généralisations seront pertinentes.

Reste enfin la question de l'interprétation du score. Une information du type : « les sujets réussissent 75% des items en moyenne » ne permet que de constater la relative facilité de l'épreuve pour cette population. Elle est peu informative en l'absence de connaissances sur la difficulté absolue des items. La plupart des tests que j'ai cités au début sont des épreuves normées. La performance d'un sujet est comparée à celle de la population à laquelle il appartient. Dans bien des cas, on préfère une référence critériée : la performance d'un sujet permet de savoir dans quelle mesure il maîtrise la compétence évaluée. Je pense que la confrontation des analyses psychométriques avec les modèles cognitifs permettra de mieux comprendre ce qui fait la difficulté d'un item, d'une épreuve, et de savoir de manière explicite la compétence que l'épreuve évalue et de disposer de critères permettant de situer la maîtrise de cette compétence.

Le point de vue du « terrain »

Jean-Pierre Ruffier

Chargé de représenter le terrain, je voudrais aborder deux points relatifs à la question de l'évaluation. D'une part, présenter quelques exploitations ou utilisations des évaluations nationales ; d'autre part, revenir un bref instant sur les raisons du peu d'utilisation qui en est faite par les maîtres dans leur pratique quotidienne.

1. Quelques exemples d'utilisation : du département à la classe.

Depuis leur mise en place, les résultats des évaluations nationales font l'objet, en Savoie, d'un traitement départemental ; différentes analyses en sont faites. Cela nous a valu parfois des critiques acerbes. D'ordre méthodologique : les évaluations ne sont pas faites pour cela ; c'est vrai mais dispose-t-on d'autres outils ? D'ordre plus général : on se fait traiter d'obsédés des statistiques ou d'autres gracieusetés.

Il faut, certes, savoir relativiser les indications apportées par ces analyses, ne pas en tirer des conclusions définitives : elles n'ont pas été conçues comme des outils d'évaluation de l'action ou de politiques éducatives, de projets ou des dispositifs pédagogiques, mais elles apportent cependant des données qui se révèlent précieuses en matière de pilotage et peuvent éclairer des prises de décision.

➤ à l'échelle du département

Dès les premières années, l'analyse des résultats de l'évaluation 6^{ème} a permis de mettre en évidence les difficultés d'un certain nombre de cantons ruraux : ce ne sont pas les collèges en ZEP qui ont les scores les plus faibles. Il y a là

une souffrance scolaire silencieuse qui est tue et souvent même pas perçue.

➤ à l'échelle d'une ZEP

Le projet de la ZEP était centré dans les années 80 sur la lecture, sur la maîtrise de la langue. Les premières évaluations après 90 nous ont montré que, paradoxalement, les élèves avaient de meilleurs scores en français qu'en mathématiques où, *a priori*, les problèmes linguistiques ou culturels auraient dû avoir moins d'impact. De la même manière, des écarts plus marqués dans certains champs de compétence particuliers nous ont conduits à rectifier la répartition des efforts, par exemple, par rapport à certains aspects du travail systématique ou en expression écrite. Tout un ensemble de régulations pédagogiques a été ainsi opéré ; les effets ont pu en être suivis, sinon mesurés, les années suivantes, ceci en veillant à ce qu'il n'y ait pas transfert des problèmes d'un domaine à l'autre du fait du relâchement de la vigilance ailleurs.

➤ analyse du profil d'une population scolaire

Comment se répartissent les élèves repérés comme ne maîtrisant pas les compétences de base à l'entrée en 6^{ème} ? Quel est leur poids relatif ? L'étude a montré qu'à score moyen comparable on peut avoir des profils de population extrêmement différents, profils qui appellent des réponses pédagogiques, elles-mêmes, très différentes.

Dans une ZEP, le fait que le score moyen des élèves, au sortir de l'école primaire, se situait à la moyenne nationale pouvait apparaître très satisfaisant si l'on rapportait ces données au contexte social. Mais cette moyenne recouvrait en fait des performances très contrastées. Une analyse plus fine a montré qu'il y avait proportionnellement beaucoup plus d'élèves en grande difficulté que dans d'autres collèges qui avaient un score moyen comparable ou inférieur. Cela tendait à montrer que les bons élèves n'avaient pas été pénalisés par leur scolarisation en ZEP, que les « moyens » et les « moyens-

faibles » avaient tiré un profit tangible du travail effectué mais que, d'une certaine manière, une frange non négligeable de la population restait en difficulté, avait été un peu laissée pour compte par le dispositif existant.

En revanche, les scores moyens plus faibles de collèges ruraux recouvraient d'autres répartitions avec très peu d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base mais un grand nombre d'élèves faibles ou assez faibles sans être pour autant identifiés comme en grande difficulté.

La comparaison des scores et l'étude des parcours antérieurs des élèves de 6^{ème} et de SEGPA ne maîtrisant les compétences de base sont également très éclairants.

La mise en évidence de ces indications nous a conduits à reprendre largement les réponses pédagogiques mises en œuvre, et les modes d'organisation correspondants. Les évaluations sont alors utilisées pour une analyse individuelle des difficultés mais elles se révèlent vite insuffisantes et doivent être complétées par d'autres investigations.

La disparition des références nationales relatives à la maîtrise des compétences de base va mettre en difficulté de nombreux REP qui avaient retenu cet indicateur pour l'évaluation de leur projet.

➤ autres usages, non dénués d'intérêt

Comparer les résultats aux évaluations avec les appréciations intuitives des maîtres ou bien faire prévoir les taux moyens de réussite aux différents items avant la publication des résultats. Cela montre à la fois le caractère encore très empirique des modes d'élaboration des épreuves.

➤ la gestion de la classe.

L'usage des évaluations dans les classes pour constituer de vrais groupes de besoins finit par se développer, tant à l'école qu'au collège. Il ne s'agit pas encore là d'un réflexe totalement spontané : il n'est pas inutile d'y inviter les maîtres et de les accompagner dans ce travail d'analyse.

On a l'habitude de dire que 10 années représentent l'échelle minimum du changement en matière de pratique pédagogique ; il ne faut donc surtout pas désespérer.

2. Du peu d'usage des évaluations dans les classes

Pourquoi les évaluations restent-elles si peu utilisées ? Pourquoi cette sorte d'étrangeté radicale des évaluations nationales par rapport au travail quotidien des maîtres, comme s'il n'y avait pas de rapport entre les deux ? Je voudrais simplement attirer l'attention sur un aspect rarement évoqué. Plutôt que d'invoquer la nécessité de rentrer dans une culture de l'évaluation, il me semble qu'il faut d'abord s'interroger sur les conditions qui, du côté des pratiques enseignantes, sont nécessaires pour qu'il y ait « réceptivité » à ce type de données.

La prise en compte des indications apportées par les évaluations et l'induction d'effets en retour sur une pratique enseignante suppose que celle-ci dans son déroulement procède par succession de choix, à chacune de ses étapes, entre plusieurs solutions ou pédagogiques ou didactiques possibles : le maître dispose pour chaque situation d'un éventail de réponses parmi lesquelles il en retient une, son choix pouvant être éclairé par les indications apportées par l'évaluation mais aussi déterminées par d'autres motifs : l'urgence, des considérations idéologiques voire esthétiques, la connaissance des exigences de la classe suivante, etc. Or dans les faits, on oublie à quel point les pratiques enseignantes sont des pratiques très, très largement empiriques et surtout univoques, à quel point ces possibilités de choix sont rares et limitées.

Sur une pratique enseignante univoque, l'évaluation ne peut avoir pour effet que la réitération - ils n'ont pas compris, je recommence -, la réitération ralentie - je recommence mais

plus lentement, en articulant mieux -, le renvoi sur la famille - je n'ai pas réussi à lui faire comprendre, essayez toujours -, ou bien encore l'abattement et la résignation - ça ne nous dit pas ce qu'on doit faire et, d'ailleurs, c'est la faute de la classe précédente ou de la famille et l'école ne peut pas régler tous les problèmes de la société -.

On constate, malheureusement, que souvent la formation continue ne conduit pas à élargir l'éventail des possibles et, partant, des possibilités de choix en matière de mise en œuvre pédagogique ; elle conduit encore trop souvent à substituer à un mode de cheminement univoque un autre mode qui, lui, est abandonné, car considéré comme dépassé. Trop souvent le discours de la formation fonde son autorité - et le formateur son pouvoir - sur la dénonciation des pratiques des stagiaires et sur l'énonciation de modèles idéaux qui, appliqués, permettront la disparition des problèmes. Notre interrogation doit porter sur les rapports entre le discours pédagogique (le discours institutionnel, celui de la formation, les discours rédempteurs ou salvateurs, etc.), les pratiques d'enseignement quotidiennes, que l'on connaît fort mal, et les processus d'apprentissage qui se déroulent dans la tête des élèves.

C'est en agissant sur les pratiques d'enseignement, en permettant une vraie diversification, en éclaircissant les gestes professionnels de base, en analysant leur opérationnalité effective plutôt que leur conformité aux modèles dominants du moment, que l'on pourra faire évoluer le rapport des enseignants à l'évaluation. Un changement du rapport aux pratiques professionnelles contribuera largement à changer le regard sur les élèves : les évaluations apporteront les indications nécessaires à la mise en œuvre d'une pédagogie qui accompagne effectivement les processus d'apprentissage, pédagogie que nous appelons de nos vœux.

Débat

Intervention

Le problème de l'information évoqué au début des débats est crucial, surtout si on habite la Guadeloupe comme c'est mon cas. Ma question s'adresse plus particulièrement à Madame Martine Remond. Dans la mesure où l'on sait que les codes de la langue écrite sont appropriés par l'enfant effectivement quand il s'inscrit dans les règles conventionnelles de l'écrit et de l'oral, ne faudrait-il pas plutôt prendre en compte au niveau des évaluations les compétences relevant des codes de la langue maternelle ? Je vais donner un cas précis : en créole, le /y/ n'existe pas, ce qui crée des problèmes concernant la langue académique ; en effet, les enfants ont des difficultés à s'approprier des mots comportant le /y/ et il s'ensuit une modification au niveau du sens. Par exemple, le mot "*pilule*" peut devenir "*pilile*" pour l'enfant qui essaie de mettre en place des stratégies de substitution. De la même façon, s'il n'ose pas mettre en place des stratégies de substitution, il peut commettre des erreurs tout aussi graves pour la compréhension. La répercussion au niveau du sens est évidente. Je voudrais demander si l'ONL réfléchit aux situations d'apprentissages et aux méthodes phoniques adaptées à ce type de problème. Nous avons mis en place, pour les enfants qui éprouvent des difficultés par rapport au /y/, des imagiers qui les mettent en situation d'employer davantage des mots contenant le son qui se prononce " u " ; ainsi, ils passent plus facilement du /u/ au /i/ comme du /ou/ au /i/.

Avez-vous pensé à cette question à l'Observatoire ?

Martine Rémond

Merci d'avoir fait ce long déplacement pour venir nous écouter. La question que vous posez est fort intéressante mais nous n'avons pas pour l'instant travaillé sur ce problème que nous

n'ignorons pas. C'est néanmoins une perspective de travail que notre nouveau président souhaitait engager. Je suis désolée de ne pas pouvoir vous en dire plus.

Intervention

Ma collègue vient de s'exprimer par rapport à un problème qui est très particulier. En tant que Présidente de l'association ACFOS (Action Connaissance Formation pour la Surdité), je voudrais faire de même et parler de l'enseignement des enfants sourds de naissance. Je voulais faire remarquer qu'actuellement, on reconnaît que l'aspect phonétique de la langue, (autrement dit des connaissances de la langue orale, d'ailleurs bien difficile à utiliser), est indispensable pour l'apprentissage de la lecture chez ces enfants. D'ailleurs, les psycholinguistes disent la même chose concernant les enfants entendants, puisqu'on a découvert, dans un grand nombre de cas, que l'illettrisme pur et simple d'un enfant tout à fait ordinaire peut venir d'une difficulté auditive.

Je pense donc qu'il serait grand temps que le Ministère de l'Education Nationale prenne en charge l'éducation des sourds, et pas exclusivement, comme c'est le cas en France, le Ministère des Affaires Sociales. J'aimerais sensibiliser sur ce point tous ceux qui ont un pouvoir quelconque au niveau de la recherche. Nous avons fait notre avant dernier colloque sur l'accès de l'enfant sourd à la langue écrite en commençant par une journée sur l'aspect de l'enfant entendant à la langue écrite.

Martine Remond

Merci Madame. Nous connaissons, bien entendu, votre travail et vos préoccupations. C'est un sujet important même si pour l'instant il n'y a pas de réponse directe à votre demande.

Poursuivre l'apprentissage de la lecture

Communication

Roland Goigoux, Maître de Conférence à l'IUFM d'Auvergne

Les pratiques didactiques visent trois objectifs en lecture : l'enseignement explicite de stratégies, le développement des prises de conscience favorisant l'auto-régulation et la restauration du sentiment de compétence en situation de résolution de problèmes. Après une présentation générale, deux exemples seront développés, l'un concernant le traitement des tâches d'évaluation de la compréhension et l'autre l'amélioration des processus d'intégration sémantique à travers des tâches de résumé.

Table ronde / Débat

Avec

Daniel Beltrami, Formateur en sciences sociales à l'IUFM de Chambéry

Paul Bénaych, IEN à Tournan en Brie

Alain Bentolila, Professeur de linguistique à l'Université Paris V, membre de l'ONL

Laurence Rieben, Professeur en psychologie et sciences de l'éducation à l'Université de Genève, membre de l'ONL

Communication

Continuer à apprendre à lire

Roland Goigoux

Présentation

Le travail dont il sera question ici est en cours de réalisation : il réunit deux chercheurs et une quinzaine d'instituteurs et professeurs des écoles dans le cadre d'une action de formation continue, conduite en collaboration avec Michel Fayol. Il vise à développer l'enseignement de la lecture au cycle 3 en s'intéressant aux apprentissages des élèves les plus en difficulté au début du cours élémentaire 2^{ème} année. Il est principalement centré sur l'enseignement de stratégies de compréhension de textes.

Notre travail prend appui sur une analyse des difficultés des élèves (Goigoux, 2000) proche de celle développée dans l'ouvrage de l'O.N.L. (Fayol et coll., 2000). Nous considérons que la psychologie offre des hypothèses pertinentes relatives aux dimensions de l'activité de lecture susceptibles d'être améliorées à l'issue d'entraînements spécifiques. Nous savons en effet que certains de ces entraînements produisent des effets positifs, scientifiquement attestés, sur la compréhension. Nous nous efforçons, pour notre part, de traduire ces hypothèses en constructions didactiques cohérentes avec les données psychologiques disponibles et facilement utilisables par les maîtres dans les conditions ordinaires d'exercice de leur métier. Ces enseignants éprouvent en effet de réelles difficultés à remobiliser les lecteurs les plus faibles sur les tâches habituelles d'enseignement de la lecture (lectures

silencieuses suivies de questionnaires) : leurs procédures pédagogiques de différenciation (attention bienveillante et allègement de certaines tâches) sont insuffisantes. C'est pourquoi il nous semble nécessaire de les aider à concevoir et à utiliser de nouveaux instruments didactiques visant explicitement l'enseignement de stratégies et le développement des prises de conscience favorisant l'auto-régulation de la lecture par les élèves eux-mêmes.

Premier principe : partir de ce que les maîtres savent faire

Les maîtres de cycle 3, lorsqu'ils conduisent une activité de découverte de texte, proposent de nombreuses aides à leurs élèves pour favoriser la compréhension du texte. Dans les classes que nous avons observées, nous en avons relevé quatre grands types.

Des aides à la finalisation : pour que les élèves cherchent à comprendre un texte, il est nécessaire qu'ils soient personnellement engagés dans la tâche et qu'ils se représentent un but. Les maîtres facilitent cet engagement en définissant des intentions de lecture et en assignant des buts et des sous-buts à l'activité collective de découverte du texte. Il s'agit le plus souvent d'une finalisation externe (à partir d'une consigne : lire pour imaginer la suite, lire pour raconter à son tour, lire pour montrer qu'on a compris, lire pour apprendre quelque chose de nouveau, lire pour résoudre une énigme, etc.) mais plus rarement d'une finalisation interne (lorsque la démarche de lecture crée elle-même son « espace problème » à partir du texte).

Des aides à l'intégration sémantique : ces aides visent à permettre aux élèves de construire une représentation mentale de la situation évoquée par le texte. Elles sont très variées : reformulations des idées principales, paraphrases, résumés, synthèses locales, intériorisation de la situation initiale d'un récit et de sa dimension problématique,

formulation d'hypothèses, lectures expressives à voix haute, etc. Elles visent à faciliter le travail de mémorisation et de mise en relation des informations issues du texte. Elles impliquent de choisir un mode de segmentation et de trouver les unités textuelles pertinentes (épisodes, paragraphes, phrases, syntagmes). Et la plupart du temps, le maître guide pas à pas les élèves dans l'exploration du texte : c'est lui, par exemple, qui pose les « bonnes questions », celles qui permettent aux élèves d'organiser les informations éparses qu'ils ont préalablement déchiffrées.

Des aides à l'inférence (travail sur l'implicite) : parmi ces bonnes questions, celles qui permettent d'aller au delà de ce que dit explicitement le texte, sont les plus importantes. Les professeurs permettent aux élèves d'établir des liens entre les différentes informations du texte (surtout les liens logiques et chronologiques). Ils les aident également à aller chercher dans leur base de connaissances les informations qui permettent de déduire de nouvelles informations. Ils incitent fréquemment les élèves, par exemple, à identifier des relations causales implicites en posant des questions qui commencent par « pourquoi ? ».

Des aides au traitement des données linguistiques assurant la cohésion textuelle : c'est sur ce point que l'on trouve le moins d'aides directes. Rares sont les maîtres en effet qui sollicitent l'attention des élèves sur les divers procédés lexicaux ou grammaticaux de réalisations anaphoriques, sur les connecteurs logiques, sur le rôle des marques morpho-syntaxiques ou morphologiques, sur les désinences verbales comme autant d'aides à la compréhension du texte.

En résumé, il apparaît que les maîtres aident bien leurs élèves à lire les textes proposés mais sans leur expliquer comment ils font pour les aider. Toutes ces aides restent implicites et, probablement, largement non conscientes chez les maîtres eux-mêmes. Elles sont très efficaces à court terme car la plus

grande partie des élèves parvient en effet à comprendre le texte. Mais lorsque le maître se retire, les élèves sont incapables de se débrouiller seuls. Aucun transfert n'est réalisé à moyen terme. C'est pourquoi il nous semble nécessaire de rendre explicites et conscientes les principales modalités d'étayage de la compréhension afin que les élèves puissent auto-réguler leur propre activité de compréhension. Il faut donc leur apprendre à anticiper sur les problèmes de lecture qu'ils auront à résoudre, à planifier des stratégies adaptées, à mettre en œuvre des procédures dont ils ignorent l'existence ou qu'ils ne savent pas utiliser à bon escient (c'est-à-dire au bon moment ou pour la bonne tâche, etc.) et à contrôler l'ensemble de leurs conduites. Les lecteurs les plus fragiles sont ceux qui ont le plus besoin de cet enseignement car, très souvent, ils ont du mal à différer leur action (ils s'engouffrent dans le texte sans prendre le temps de planifier leur activité), ils ne font pas de pause en cours de lecture, ils ne cherchent pas à évaluer leur propre compréhension, ils ont besoin d'une assistance externe pour centrer leur attention sur la tâche de lecture, ils s'en remettent au contrôle de l'adulte, etc.

Deuxième principe : partir de ce que les élèves savent faire

Les connaissances et les stratégies métacognitives distinguent très fortement les lecteurs habiles de ceux qui le sont moins. Les meilleurs lecteurs de cycle 3 savent adapter leurs stratégies métacognitives aux tâches qui leur sont proposées : ils s'assignent un objectif (apprendre, mémoriser, étudier, exécuter des consignes, etc.) et déterminent en conséquence le type de stratégies qu'ils vont mettre en œuvre (niveau de concentration différent en fonction du support, vitesse de lecture modulée, retour en arrière, recherche de sens plus loin dans le texte, etc.). Ils contrôlent et évaluent leur compréhension, ils identifient les parties du texte qu'ils comprennent mal, ils savent utiliser des aides extérieures

(adulte, dictionnaire...), ils ne s'arrêtent pas sur un échec et persévèrent, ils centrent leur attention et concentrent leurs efforts sur les parties importantes, ils s'interrogent sur ce qu'ils comprennent, etc. De surcroît, ils s'intéressent à leur propre mode de fonctionnement et en retirent de nouvelles prises de conscience métacognitives.

Pour favoriser le développement de telles compétences, nous modifions les caractéristiques des tâches habituelles d'enseignement de la lecture car le but de chacune d'entre elles détermine la centration de l'attention et la nature des stratégies à mettre en œuvre. Un élève, par exemple, qui sait par avance que l'évaluation prendra la forme d'un test de rappel organise mieux en mémoire les informations du texte au cours de sa lecture.

Pour faciliter les apprentissages stratégiques, nous privilégions également les tâches que les élèves parviennent habituellement à réussir. Nous les aidons cependant à redécrire les procédures qu'ils utilisent inconsciemment afin de favoriser les prises de conscience qui faciliteront des transferts dans d'autres situations. Pour exposer plus clairement ces principes qui guident notre action, nous allons présenter un exemple de mise en œuvre didactique. Cet exemple est lui-même extrait d'un dispositif d'enseignement plus vaste portant sur la compréhension de textes et organisé autour de quatre axes principaux :

- l'intégration sémantique (en prenant appui sur des activités autour du résumé) ;
- la réalisation des inférences (en particulier des inférences causales) (Goigoux, 1998) ;
- les procédés linguistiques assurant la cohésion textuelle (par exemple les anaphores) ;
- les prises de conscience favorisant l'auto-régulation de l'activité de lecture (par exemple, les stratégies de relecture et le traitement des questionnaires de compréhension).

Un exemple : apprendre à répondre à un questionnaire

Quatre raisons justifient le choix de cet exemple et l'importance que nous accordons à cet apprentissage.

Les questionnaires de lecture sont des tâches scolaires extrêmement fréquentes, les plus utilisées de toutes au cycle 3. Les élèves passent beaucoup de temps à y répondre (ou à participer à leur correction collective), peu en revanche à apprendre à le faire. En d'autres termes, comme c'est souvent le cas dans notre système éducatif, les élèves sont évalués sur des compétences qu'on ne leur enseigne pas (Perrenoud, 1984), par exemple des compétences stratégiques de relecture.

Le traitement des questionnaires génère d'immenses malentendus auprès des élèves en grande difficulté de lecture (Goigoux, 2000). Au début du cycle 3 en effet, ces élèves pensent que les réponses aux questions qu'on leur pose sont toutes littéralement dans le texte. La plupart d'entre eux ne disposent que d'une seule procédure de traitement, largement induite par les pratiques pédagogiques dominantes au cycle 2 : identifier les mots-clés de la question, localiser le passage du texte qui comporte ces mots-clés puis recopier le segment de phrase situé immédiatement après.

Les questionnaires sont des tâches qui pourraient aider les élèves à mieux comprendre les textes mais ceux-ci l'ignorent et n'en tirent pas profit, les considérant seulement comme un moyen, pour le professeur, de contrôler leur travail.

Enfin, les entraînements aux questionnaires font partie de ceux qui induisent des progrès avérés dans les études internationales (Langenberg, 2000) : il est donc raisonnable de penser que nos élèves pourraient également en bénéficier.

Tous ces arguments en faveur d'un enseignement raisonné des questionnaires ne nous conduisent pas pour autant à en faire l'outil exclusif d'une didactique de la lecture. Bien au contraire. Nous savons à quel point les questionnaires occupent aujourd'hui une place disproportionnée au détriment

d'autres activités d'aide à la compréhension ou d'évaluation de la lecture comme les tâches de rappel, de résumé ou de reformulation. Nous savons aussi qu'ils installent les élèves dans une position initiale de passivité, l'exigence de compréhension étant extérieure à la lecture elle-même, déclenchée après-coup par un questionnement externe au texte. Mais nous ne pouvons pas ignorer non plus que les maîtres du cycle 2 utilisent abondamment les questions littérales au détriment des questions inférentielles, installant les jeunes lectures dans la croyance (difficile à transformer par la suite) que les réponses aux questions sont « dans le texte ». Rares sont les tâches, par exemple, que les élèves doivent réaliser sans avoir le texte sous les yeux ce qui exigerait pourtant un effort d'organisation et de mise en mémoire des idées du texte (plutôt que des mots qui le composent), autrement dit qui inciteraient les élèves à réaliser des intégrations sémantiques de haut niveau, propices à une meilleure compréhension. Raison supplémentaire pour apporter le plus grand soin à l'enseignement des questionnaires.

Dans l'exemple que nous allons développer, le travail est effectué à partir des courts textes accompagnés de questions et de réponses apportées par le maître. Il vise à aider les élèves à prendre conscience des procédures disponibles pour répondre à des questions de compréhension. Il est donc important que le texte, les questions et les réponses soient à la portée de tous les élèves. Ceux-ci doivent être potentiellement en situation de réussite face aux tâches initiales afin de pouvoir déplacer leur attention de la performance (la quête de la bonne réponse) vers la compréhension des conditions de la réussite. Pour que ce travail soit possible et bénéfique à tous les élèves, notamment les plus faibles, nous prenons soin de ne pas multiplier les sources de complexité : lexique, syntaxe, organisation textuelle, univers de référence. Nous privilégions des textes simples et familiers, et des tâches très sobres, centrées sur un

tout petit nombre d'objectifs. Dans le cas présent, la tâche amorcée est une tâche de surlignage qui va permettre aux élèves de comprendre que toutes les réponses ne sont pas littéralement dans le texte mais que certaines exigent de raisonner et/ou d'utiliser des connaissances extérieures au texte (connaissances antérieures à la lecture).

Présentation d'une démarche didactique

Etape 1 : présentation de la démarche (collectif)

On commence par demander aux élèves leur avis sur les questions de lecture : à quoi et à qui elles servent. On organise un temps d'échanges sur ce point, puis on leur présente l'objectif de la séance : « *Nous allons apprendre à répondre aux questions de compréhension qui accompagnent souvent les textes lus à l'école. Certains élèves pensent que ces questions ne sont là que pour aider le maître à savoir s'ils ont bien compris le texte ou à mesurer leurs compétences en lecture (c'est le cas des évaluations CE2 par exemple). Mais aujourd'hui nous allons apprendre que, le plus souvent, elles ont pour but d'aider le lecteur à mieux comprendre les textes. Pour cela nous allons réfléchir sur un exemple simple. Nous allons lire un bref passage, puis je vous lirai des questions et les réponses qu'une élève, Virginie, une bonne lectrice d'une autre classe de CE2, a proposées. Toutes ses réponses sont justes. Nous réfléchirons à la manière dont cette élève a pu s'y prendre pour répondre correctement à ces questions. Cet exemple est un extrait de texte, mais nous ne savons pas de quelle sorte de livre il provient.* »

Etape 2 : lecture du texte, des questions et des réponses (collectif).

Le texte ainsi que les questions et les réponses sont écrits au tableau. Dans un premier temps, questions et réponses sont masquées. Le maître lit le texte à haute voix.

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer

un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Il laisse aux élèves le temps de relire individuellement et silencieusement le texte.

Il lit ensuite les six questions à haute voix (sans que les élèves ne les aient sous les yeux).

Puis il dévoile les six questions et leurs réponses écrites au tableau.

Il lit à haute voix questions et réponses.

Question 1 : Pourquoi Demi-Lune prépare-t-il une lance ?

→ *Il prépare une lance pour essayer de tuer un aigle*

Question 2 : Qui monte sur le cheval ?

→ *C'est Demi-Lune qui monte sur le cheval.*

Question 3 : Qui est Demi-Lune ?

→ *C'est un jeune indien.*

Question 4 : Quelles sont les affaires préparées par Demi-Lune ?

→ *Il prépare un sac de provisions, une couverture et une lance.*

Question 5 : Que doit rapporter Demi-Lune ?

→ *Il doit rapporter une plume.*

Question 6 : Pourquoi Demi-Lune doit-il tuer un aigle ?

→ *Il doit tuer un aigle pour faire preuve de son courage.*

Un bref temps d'échange est organisé : il porte sur l'origine du texte (« *d'où peut-il avoir été extrait ?* »)

Etape 3 : une nouvelle tâche didactique, le surlignage (travail individuel)

Le maître présente et explique la consigne de cette nouvelle tâche.

« *Pour chaque question, vous devez surligner les mots qui, à votre avis, ont pu aider Virginie à trouver la bonne réponse* ». (Le texte est fourni aux élèves en autant d'exemplaires qu'il y a de questions). Il précise : « *nous allons effectuer ce travail pour mieux comprendre comment on peut s'y prendre pour répondre à des questions. Si vous ne trouvez pas de mots à surligner dans le texte, ne surlignez rien. Nous en parlerons ensuite tous ensemble.* »

Le maître explicite la consigne à l'aide d'une première question littérale, traitée collectivement.

Etape 4 : explicitation des procédures (travail collectif)

Mise en commun et confrontation du travail des différents groupes.

Pour la question « Qui est Demi-Lune » certains élèves justifient la réponse de Virginie en expliquant que les indices (surlignés ci-dessous) permettent de penser qu'il s'agit d'un indien :

« **Demi-Lune** » prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et « **une lance** ». Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour « **faire preuve de son courage** ». Il « **monta sur son cheval** » et se mit en route.

Une nouvelle question (accompagnée elle aussi de sa réponse) peut être traitée collectivement, avec une aide étroite du maître.

Question 7 : A ton avis, quel âge pourrait avoir Demi-Lune ?

Réponse 7 : Il pourrait s'agir d'un adolescent, âgé de 12 à 15 ans.

Cette question et sa réponse permettent d'introduire l'idée que parfois la réponse à une question dépend totalement des connaissances dont on dispose (ou non) avant la lecture (connaissance des rites initiatiques, de la vie des indiens, etc.). Toutes les connaissances des élèves sont sollicitées, pas seulement celles qui proviennent de lectures antérieures. On incite notamment les élèves à faire référence aux connaissances qu'ils ont pu acquérir en regardant la télévision.

Théorisation collective et fabrication d'une fiche conservant la mémoire de la synthèse réalisée collectivement.

Cette théorisation permet de réfléchir à la nature des questions posées, aux procédures utilisées pour y répondre et au type de relecture qu'elles impliquent.

Si l'on met l'accent sur la nature des questions, on obtient une typologie proche de celle-ci :

* Question dont **la réponse est écrite dans le texte**

- question dont la réponse est "exactement" (littéralement) dans le texte (exemple : question n°4) ;
- question qui n'utilise pas exactement les mots du texte ("*ce ne sont pas les mêmes mots mais ça veut dire la même chose*") (exemple : questions n°5 et n°2) (substitutions lexicales ou syntaxiques).

* Question dont **la réponse n'est pas écrite dans le texte**

- question qui implique de raisonner à partir des informations données dans le texte, en utilisant plus ou moins ce qu'on savait déjà avant la lecture (sur l'univers de référence du texte) (exemple : questions n°1 et n°6)
- question dont la réponse peut être dans la tête du lecteur avant la lecture (exemple : question n°7) ;

Si l'on met plutôt l'accent sur les procédures, on obtient une typologie proche de celle-là :

Comment avons-nous fait pour répondre aux questions ?

- nous avons **recopié un morceau** du texte (exemple : question n°4) ;
- nous avons **reformulé** des morceaux du texte (exemple : question n°5, n°2) ;
- nous avons **réuni des informations** (ou des indices) données à plusieurs endroits du texte (exemple : question n°3) ;
- nous avons utilisé des **connaissances** que nous avons **avant** de lire ce texte. (exemple : questions n°1 et n°6)]

Étape 5 : traiter les questions de manière stratégique (collectif)

Reprise du travail effectué précédemment mais en réinvestissant la réflexion amorcée à l'étape 4 pour répondre à de nouvelles questions. (La typologie construite est présente

sur un affichage mural ou sur une fiche provisoire dans un cahier.)

“ Nous allons poursuivre le travail sur les questionnaires. Aujourd'hui c'est vous qui devrez répondre aux questions. Vous pourrez pour cela vous aider du travail réalisé hier. Nous réfléchirons ensuite, tous ensemble, à la manière dont vous vous y êtes pris pour répondre. Le texte choisi est le début de l'histoire d'un petit garçon qui s'appelle Kanti. (Le nom propre est prononcé et écrit au tableau.). Avant de lire le texte, pour être certain qu'aucun d'entre vous n'aura de problème, nous allons lire à haute voix quelques mots difficiles. ”

Etape 6 : lecture de mots hors contexte (collectif)

Les mots suivants sont écrits au tableau :

Kanti, aîné, le thé, en criant, des heures, le vendeur, le charmeur, le serpent, il s'installait, au coin, des villes, lointaine, le hall, il remarqua, aveugle, les yeux.

Le maître s'assure que tous les élèves, notamment les plus faibles lecteurs, sont capables de reconnaître ces mots. Le travail s'effectue collectivement, à haute voix, plusieurs fois si nécessaire.

Le maître peut aider le travail des élèves en facilitant la segmentation graphémique, la conversion phonologique et/ou la fusion phonémique. Souvent en effet ces opérations restent difficiles au début du CE2 pour les plus faibles décodeurs :

le traitement de certains groupes consonantiques (par exemple le “ cr ” de “ criant ”) ;

les graphèmes réguliers mais plus ou moins rares (le “ th ” de “ thé ”, le “ qu ” de “ remarqua ”, le “ eu ” de “ aveugle”, le “ eur ” de “ vendeur ”) ;

les correspondances complexes qui sont fonction du contexte et de la position des graphèmes dans le mot (le “ i ” de “ criant ” et le “ î ” de “ aîné ”) ;

les mots irréguliers (“ ville ”, “ hall ”).

Aucune explication n'est donnée sur le sens de ces mots. Seule la reconnaissance des mots est facilitée. La question du sens est explicitement renvoyée à la lecture des mots en contexte, à la lecture ultérieure du texte lui-même.

Etape 7 : lire le texte et répondre au questionnaire (travail individuel)

Le texte « Kanti » est distribué aux élèves (qui le lisent seuls)

Kanti

Kanti habitait une petite maison blanche, près du chemin de fer. Il vivait là avec son frère aîné qui vendait des noix de coco et des bananes sur les marchés. Kanti n'allait pas à l'école et il était libre d'aller où il voulait.

Parfois son frère partait pendant quelques jours, et Kanti restait seul. Pendant des heures, il regardait le vendeur de thé qui passait en criant, ou bien le charmeur de serpent qui s'installait tous les soirs au coin de la rue avec sa flûte. Ou encore il allait se promener dans la gare : il regardait la foule et les trains qui partaient pour des villes lointaines.

Un jour, dans le grand hall, il remarqua une petite fille aveugle qu'il n'avait jamais vue. Elle était petite et mince, vêtue de blanc. Elle avait les yeux fermés et elle souriait.

D'après Eric Sable, *Un ami pour la vie*, 1998, Bayard Poche.

Un questionnaire l'accompagne ; il est lu (et relu) à haute voix par le maître avant que les élèves ne soient invités à y répondre par écrit. Les réponses écrites sont ensuite collectées mais elles ne font pas l'objet d'une " correction " par le maître qui en prend seulement connaissance pour anticiper sur les difficultés à traiter lors de la 3^{ème} séance.

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ?
2. Comment étaient les habits de la petite fille ?
3. Quel était le métier du frère de Kanti ?
4. Où habitait Kanti ?
5. À ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ?
6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ?
7. Est-ce que Kanti était un bon élève ?
8. Pourquoi le charmeur de serpent avait-il une flûte ?

Aucune correction collective n'est proposée.

Etape 8 : nouvelle tâche de surlignage (travail individuel)

Le maître présente et explique la consigne de cette nouvelle tâche.

“ Pour chaque question, quand c'est possible, surligne les mots qui t'ont aidé à trouver la réponse ”. (Le texte est fourni aux élèves en autant d'exemplaires qu'il y a de questions.)

Le questionnaire utilisé lors de l'étape n°7 est également redistribué aux élèves, accompagné des réponses qu'ils ont rédigées.

Voici, à titre d'exemple, ce qu'un élève a surligné pour la question n°5 : « *À ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ?* » à laquelle il avait répondu « non ».

Kanti habitait une petite maison blanche, près du chemin de fer. Il vivait là avec son frère aîné qui vendait des noix de coco et des bananes sur les marchés. **Kanti n'allait pas à l'école et il était libre d'aller où il voulait.**

Parfois son frère partait pendant quelques jours, et Kanti restait seul. Pendant des heures, il regardait le vendeur de thé qui passait en criant, ou bien le charmeur de serpent qui s'installait tous les soirs au coin de la rue avec sa flûte. Ou encore il allait se promener dans la gare : il regardait la foule et les trains qui partaient pour des villes lointaines.

Un jour, dans le grand hall, il remarqua une petite fille aveugle qu'il n'avait jamais vue. Elle était petite et mince, vêtue de blanc. Elle avait les yeux fermés et elle souriait.

Pour cet élève, un pays où un enfant ne va pas à l'école ne peut pas être la France !

Etape 9 : explicitation des procédures (travail collectif)

Même démarche qu'à l'étape n°4.

Mise en commun et confrontation du travail des différents groupes : correction des questions et réflexion sur les procédures qui ont permis de trouver ces réponses, exactes ou erronées (sur la base d'une analyse des surlignages réalisés).

Théorisation collective ; comment peut-on s'y prendre pour répondre aux questions ?

Réexamen de la fiche de synthèse réalisée lors de la première séance. Eventuelles améliorations.

Etape 10 : appropriation personnelle de la fiche de synthèse (travail individuel)

Utilisation individuelle de la typologie élaborée collectivement pour classer quatre nouvelles questions posées sur le même texte (Kanti).

On incite les élèves à comparer les quatre questions nouvelles avec celles posées précédemment (les 8 premières de Kanti et les 6 du texte Demi-Lune).

Nouvelles questions :

Question 1. Quels sont les fruits vendus par le frère de Kanti ?

Question 2. Combien de temps Kanti observait-il les gens dans la rue ?

Question 3. Que faisait Kanti lorsqu'il allait à la gare ?

Question 4. Pourquoi le vendeur de thé passait-il en criant ?

Les élèves travaillent seuls dans un premier temps, puis le maître organise une confrontation collective.

Le travail est poursuivi en examinant de la même manière les questions posées dans le livre de lecture habituel de la classe. On privilégie dans ce cas le retour réflexif sur des questions déjà traitées et corrigées.

Etape 13 : réfléchir aux réponses erronées (travail collectif)

Il s'agit d'inciter les élèves à formuler des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire (d'autres élèves) à des réponses fausses. Par exemple :

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ? Réponse erronée : « Au marché » (*Exemple d'hypothèse : pour répondre à cette première question, l'élève a cherché le premier nom de lieu indiqué par le texte, dans le premier paragraphe*).

2. Comment étaient les habits de la petite fille ? Réponse erronée : « Le texte ne parle pas de ses habits. » (*Exemple*

d'hypothèse : l'élève n'a pas compris le lien entre vêtue et vêtement, synonyme d'habit.)

6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ? Réponse erronée : « Parce que son frère partait en vacances » (*Exemple d'hypothèse : l'élève a inventé une destination mais il avait bien compris que son frère était parti.*)

7. Est-ce que Kanti était un bon élève ? Réponse erronée : « Oui ». (*Exemple d'hypothèse : l'enfant n'a pas retenu que Kanti n'allait pas à l'école. Ou alors il a cru qu'on pouvait être un bon élève sans aller à l'école.*)

8. Pourquoi le charmeur de serpent avait-il une flûte ? Réponse erronée : « Pour attirer les gens. » (*Exemple d'hypothèse : l'élève ne savait pas que les serpents dressés sont sensibles au mouvement de la flûte. Alors il s'est servi de sa connaissance des musiciens de rue qui joue dans nos villes. Ou bien il a confondu avec l'histoire du joueur de flûte de Hamelin qui a attiré les enfants avec sa flûte.*)

Une autre technique pour aider les élèves à réfléchir aux questions consiste à leur demander de classer les réponses erronées de la pire à la moins mauvaise. Cette hiérarchisation des erreurs ouvre de fructueuses discussions sur la nature des opérations intellectuelles sous-jacentes. Placés en situation de juger de la qualité des réponses d'élèves anonymes (et non pas en position d'être jugés sur la qualité de leurs propres réponses), les élèves mobilisent de surcroît des ressources intellectuelles que la peur de mal faire paralyse parfois.

Etape 14 : produire de nouvelles questions

Le maître choisit un autre texte parmi ceux qu'il a déjà explorés avec les élèves. Sur ce texte connu, dont le sens global est bien maîtrisé et dont les principaux problèmes lexicaux ont été résolus, il incite les élèves à utiliser la typologie (construite à l'étape 4 et modifiée à l'étape 9) pour inventer une question par catégorie.

Il peut également leur proposer lui-même des réponses et demander aux élèves d'imaginer les questions correspondantes (il insiste alors sur les différentes formulations possibles d'une même question).

La production de questions favorise en retour la lecture des questions. Certaines réponses erronées peuvent en effet avoir pour origine une mauvaise compréhension ou un traitement lacunaire des informations contenues dans la question (vocabulaire inconnu par exemple, syntaxe, non mise en relation des données de la question avec celles du texte, etc.). Il est donc utile de revenir sur la lecture et la compréhension des questions elles-mêmes afin d'aider les élèves à comprendre ce qu'on leur demande. Un travail systématique de reformulation et d'explicitation du sens des questions préalablement rencontrées est conduit. Une attention particulière est accordée au lexique utilisé dans ces questions ainsi qu'aux tournures interrogatives.

Etape 15 : apprendre à relire de façon stratégique pour répondre à un questionnaire évaluant la compréhension.

Le maître annonce qu'il va lire lui-même un texte à haute voix et il explique pourquoi : les élèves peuvent se concentrer sur la compréhension du texte lorsqu'ils n'ont pas à identifier les mots écrits. Il précise que leur seul objectif sera de comprendre l'essentiel de ce que raconte le texte ; il ne leur posera pas de questions portant sur les détails.

Après avoir lu une première fois le texte, le maître demande aux élèves s'ils ont compris le récit. Il accepte de relire une seconde fois à condition que les élèves précisent ce qu'ils n'ont pas bien compris. Autrement dit, il fait précéder la première relecture d'une formulation d'une intention de lecture : on relit pour mieux comprendre tel ou tel aspect problématique du récit.

Le maître pose ensuite tour à tour plusieurs questions selon une procédure toujours identique, les élèves n'ayant jamais directement accès au texte écrit. Il précise que, dans un

premier temps, il ne veut pas entendre la réponse mais seulement savoir si les élèves la connaissent. Si ce n'est pas le cas pour certains d'entre eux, il propose de relire le texte mais en obligeant les élèves à formuler préalablement ce qu'ils attendent de cette relecture : ils doivent lui indiquer les questions qu'ils se posent, les doutes qui les traversent, le passage du texte qu'il doit relire, sa localisation dans le récit (après ou avant tel autre événement, début ou fin du récit, etc.) et interrompent le maître lorsqu'ils pensent avoir obtenu l'information qu'ils recherchent. En d'autres termes, ils anticipent sur le problème à résoudre, planifient leur attention, évaluent leur propre compréhension et ne s'engagent dans l'action qu'après avoir formulé le but à atteindre et les procédures à utiliser. C'est pour les obliger à réaliser ce travail de planification que le maître ne laisse pas le texte écrit sous les yeux des élèves.

Autres étapes.

D'autres tâches d'enseignement viennent compléter et systématiser ce dispositif. Elles combinent systématiquement diverses activités intellectuelles : répondre à des questions, produire des questions (de manière autonome ou à partir de réponses déjà disponibles), analyser ou trier des questions (en fonction de leur nature ou de leur degré de difficulté), évaluer ou juger des réponses, évaluer des degrés d'exactitude ou d'acceptabilité, faire des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire à ces réponses, etc.

Toutes ces tâches incitent les maîtres à distinguer les objectifs pédagogiques poursuivis par l'usage des questionnaires : sont-ils utilisés comme une aide à la compréhension du texte, comme un outil d'évaluation (sommative) de la compréhension du texte ou comme le support d'un apprentissage stratégique ? Elles les incitent également à réfléchir à la nature des questions qu'ils utilisent : ouvertes / fermées, globales / locales, littérales / inférentielles, sélections d'informations / reformulations, compréhension / interprétation,

spécifiques / génériques. Ou bien encore au moment où elles sont posées (avant ou après la lecture du texte, immédiatement après ou quelques heures ou quelques jours plus tard) et si un recours au texte est possible ou non.

Dans tous les cas, le travail sur les questionnaires est accompagné d'autres tâches d'évaluation utilisées sur les mêmes supports textuels : rappel, paraphrase, résumé, remise en ordre, puzzle, reconstitution, reconnaissance d'informations, détection d'incohérences, etc.

Références bibliographiques

- Fayol, M. *et al.* (2000). (Ed.). *Maîtriser la lecture – Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Observatoire national de la lecture. Paris : Odile Jacob.
- Goigoux, R. (1998). Continuer à apprendre à lire : du cycle II au cycle III. In M. Amrein (Ed.), *Lire des textes littéraires au cycle III* (pp. 133-150). Clermont-Ferrand : C.R.D.P.
- Goigoux, R. (2000). *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Suresnes : CNEFEI.
- Goigoux, R. (à paraître). Enseigner la compréhension, In M. Fayol et D. Gaonac'h (Eds.), *La compréhension*. Paris : Hachette.
- Langenberg, D.N., *et al.* (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction..* Bethesda, MD : National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Table ronde

La co-élaboration d'une représentation cohérente du texte : un moyen d'améliorer la compréhension

Daniel Beltrami

Cette recherche sur l'efficacité d'un dispositif d'enseignement visant à améliorer la compréhension des élèves de cycle 3 est conduite par une équipe dirigée par Martine Rémond, chercheur en psychologie des apprentissages à l'INRP. Une quarantaine de classes de cycle 3 de Savoie, de la Drôme et des Hauts de Seine est impliquée depuis 4 ans dans ce dispositif.

Les objectifs

Notre travail se base sur de nombreux constats, rappelés dans les travaux publiés aujourd'hui par l'ONL, qui montrent la nécessité de poursuivre un travail explicite d'enseignement de la compréhension tout au long du cycle 3, de nombreux élèves rencontrant encore des difficultés en lecture à l'entrée en 6^{ème}. Un grand nombre des recherches récentes ont également montré que ces difficultés ne sont pas toutes liées à une maîtrise insuffisante du code, mais aussi à des problèmes de maîtrise des processus de plus haut niveau.

Proposé à tous les élèves, bons comme faibles compreneurs, le dispositif d'enseignement de la compréhension que nous avons conçu doit les aider à acquérir et mettre en œuvre des capacités à raisonner sur les textes afin d'apprendre à s'en construire une représentation cohérente et en fournir une interprétation.

Cela nécessite l'acquisition et la mise en œuvre des opérations psycholinguistiques impliquées dans la compréhens-

sion. Mais celles-ci n'étant pas suffisantes si elles ne s'articulent pas sur des connaissances métacognitives et un contrôle cognitif efficace, notre dispositif vise également l'acquisition et la mise en œuvre de procédures permettant de planifier, réguler et évaluer l'activité de compréhension.

Le dispositif

Il est organisé autour de 16 à 18 séances, au rythme de deux par semaine. Elles sont conduites par les maîtres des classes, qui ont reçu une courte formation préalable et sont réunis régulièrement.

Lors de chaque séance :

L'enseignant explicite les objectifs visés, et prend un temps de rappel collectif des connaissances et procédures utilisées précédemment.

Après lecture silencieuse d'un texte, les élèves répondent individuellement par écrit à une seule question censée les amener à interroger les lieux d'ambiguïté du texte, ou à en fournir une interprétation.

Après un temps d'échange en petits groupes, les réponses sont recensées par l'enseignant sans qu'il prenne position sur leur validité.

La pertinence des réponses et des moyens mis en œuvre pour les produire est alors débattue collectivement. L'enseignant favorise l'explicitation des démarches utilisées. Il propose d'essayer de se mettre d'accord sur une réponse en mettant en œuvre les stratégies qui paraissent les plus intéressantes pour le faire.

Après une synthèse collective des différents processus et stratégies employées, l'enseignant relit le texte à haute voix.

Ces modalités de travail proposées aux élèves, particulièrement les phases de débat, aident à l'amélioration des compétences de lecteur.

Mais il faut souligner l'importance des textes choisis dont la diversité et la qualité sont le moteur des interactions entre les élèves.

Ils sont choisis dans la littérature de jeunesse. Leur univers de référence et leur cadre linguistique sont assez bien connus des enfants. S'ils présentent au premier abord peu de difficultés de lecture, ils ne se livrent pas totalement à celui qui ne se donne ni le temps ni les moyens de traiter des reprises rebelles, une situation d'énonciation complexe, des connecteurs difficiles, qui ne construit pas les inférences nécessaires. Certains des textes choisis peuvent donner lieu à plusieurs interprétations.

Ils présentent des avantages certains pour le travail que nous mettons en place :

- ils permettent de poser la question de la difficulté du texte et de sa compréhension au delà des problèmes de décodage et de maîtrise du lexique ;
- la question posée fait de la compréhension du texte un obstacle qu'il est possible de lever en explorant de manière systématique les lieux d'ambiguïté du texte, en mettant en œuvre un raisonnement ;
- la difficulté proposée est telle qu'il y a de fortes chances que les réponses données par les élèves soient différentes les unes des autres et entraînent la possibilité d'un débat.

Les élèves sont donc potentiellement placés dans la situation, comme dans toute activité de résolution collective de problème, de verbaliser leurs stratégies, de les argumenter à partir d'une relecture plus précise du texte, de les comparer à celles de leurs camarades, d'évaluer et contrôler en retour leur propre compréhension, activités métacognitives qui participent fortement à son élaboration.

Les résultats

En CM2

Lors d'un premier travail avec des élèves de CM2, quinze classes expérimentales ont travaillé ainsi : l'entraînement était découpé en 5 modules de 4 séances, axés sur une opération psycholinguistique différente. Douze classes témoins ont participé aux évaluations effectuées avant et après l'expérimentation.

L'amélioration des performances de compréhension a été significativement plus forte pour les élèves participant à l'expérimentation. Globalement, tous les enfants ont profité du travail proposé, faibles comme bons compreneurs. Les faibles compreneurs ont en moyenne amélioré plus fortement leur efficacité en compréhension.

Ce résultat est modulé par le niveau de vocabulaire et l'étendue des compétences métacognitives avant l'entrée dans l'expérimentation.¹

En CE2

Nous avons commencé à étendre ce travail à l'ensemble du cycle 3, pour une étude longitudinale.

Bien que partiels, des résultats portant sur une centaine d'élèves de CE2 confirment les précédents.

Les observations réalisées dans les classes montrent qu'en travaillant de manière interactive, à partir des réponses produites par les élèves, ceux-ci parviennent à surmonter leurs difficultés de compréhension grâce au travail commun qui exige d'argumenter leurs réponses, d'exposer leurs démarches, de les confronter avec celles de leurs camarades. Ils sont ainsi contraints à une révision critique de leurs démarches, à travers une relecture fréquente et précise du texte. Ils sont parfois conduits à modifier leurs stratégies et élaborer de nouvelles significations. Ces confrontations et le

¹ Pour des résultats complets : Compréhension de textes et métacognition, Rémond M., *REPERE n°19*, INRP, 1999.

guidage des maîtres les font progresser. Certains constats des maîtres des classes de CM1 semblent montrer que ces progrès sont durables.

Une étude plus clinique, réalisée à partir d'entretiens, montre que les élèves prennent davantage en charge leurs apprentissages, développent leurs capacités de raisonnement, justifient leurs réponses par des retours au texte. Ils contrôlent mieux les opérations qu'ils réalisent et savent mieux évaluer leur niveau de compréhension. Se sentant autorisés, quel que soit leur niveau de lecture, à proposer leur propre interprétation du texte, à participer à la co-élaboration de sa signification, leur statut de lecteur est profondément modifié et leur motivation se trouve augmentée par une meilleure compréhension du sens même de l'activité du lecteur.

Un travail régulier d'enseignement de la compréhension, basé sur des échanges entre élèves autour de leurs stratégies de compréhension, sur la co-élaboration d'une représentation cohérente du texte est bien un levier puissant d'aide à l'amélioration de la maîtrise des compétences de lecteur.

L'importance du travail de collaboration recherche/terrain

La mise en place de ce dispositif n'est pas riche que pour les élèves. Avec l'appui des IEN, nous avons eu la possibilité de prendre des temps de formation avec les enseignants.

Nous avons observé régulièrement des classes, ce qui nous a permis de relever des éléments de comparaison sur les procédures employées, les comportements des élèves, les modalités d'intervention des maîtres. Pendant l'expérimentation, nous avons régulièrement rencontré les collègues pour échanger sur les textes proposés, les difficultés rencontrées, l'évolution des attitudes des élèves.

Ces temps permettent aux enseignants d'acquérir une formation pointue sur les processus de compréhension et les modalités de mise en œuvre pédagogique d'une séquence d'enseignement de la compréhension. Ce travail sur un objet

commun et l'appui d'une équipe de recherche est extrêmement enrichissant et motivant pour eux. Il entraîne de réelles modifications des pratiques pédagogiques, avec des effets de contagion dans les autres disciplines, et sans aucun doute des effets sur les élèves.

Ce travail est une voie intéressante à défricher pour la formation continue des enseignants.

Il permet également à l'équipe de recherche d'utiliser les savoir-faire des collègues et leurs connaissances des enfants pour mieux juger des effets du travail engagé et améliorer le matériel proposé. Cet article est l'occasion de les remercier de nous avoir aidés en réalisant dans les classes le travail que nous avons conçu.

Pour une pédagogie active de la lecture au cycle 3

Paul Bénaych

Dans la circonscription, nous avons fait un constat assez banal : les évaluations nationales nécessitent une énergie importante mais sont bien souvent insuffisamment exploitées. La culture de l'évaluation reste encore à développer et à accompagner auprès des collègues enseignants. Les conseils bibliographiques (notamment les ouvrages de l'ONL « *Apprendre à lire* » et « *Maîtriser la lecture* » sont bien sûr les bienvenus. Ils sont même indispensables mais ne suffisent absolument pas).

- De là est née une interrogation : comment faire en sorte que les maîtres questionnent d'une part les résultats des élèves, d'autre part leurs propres pratiques en matière de pédagogie de la lecture, dans un esprit serein et constructif, et pourquoi pas, portés par les ailes du désir... ?

- La formation et l'accompagnement des maîtres sont incontestablement à développer.
Nous avons retenu le principe d'une forme d'animation pédagogique tournée vers **la production et la mutualisation d'outils d'apprentissage**. Nous avons appelé ces ateliers des « Cercles de production ».

Les « Cercles de production »

En 1999-2000

Quels ont été les objectifs et les modalités de fonctionnement de ces cercles de production ?

- Pour les élèves du CP au CM2, **un objectif d'apprentissage** : questionner un texte pour développer la poly-valence de la lecture, à partir de textes narratifs, documentaires ou écrits sociaux.
- Pour les enseignants, **un objectif opérationnel** : créer une batterie d'outils de questionnement de textes du CP au CM2, à mettre ensuite à la disposition des écoles intéressées.

Après concertation avec les enseignants concernés, il a été décidé de créer une banque de textes accompagnés de QCM ; au niveau de la forme, il s'agissait de reprendre la structure des tests existants. Mais ce qui était intéressant, c'était le processus d'élaboration de ces supports : lire des textes entre enseignants, en choisir, construire sur les textes un questionnement en s'interrogeant sur le niveau des compétences travaillées (*compréhension littérale, compréhension fine, interprétation, perception de l'implicite*), transformer ces questions en QCM : autant d'opérations qui, menées en groupe, ont permis à chacun de s'approprier le contenu même du dispositif d'évaluation et de questionner les pratiques de classe.

Au-delà des supports élaborés, les enseignants ont pu envisager concrètement comment exploiter les QCM pour en

faire aussi des outils d'apprentissage avec leurs élèves : retour sur le texte, développer des stratégies de lecture active, justifier une hypothèse, argumenter une interprétation.

Quelques témoignages

Lors du bilan du travail de l'année, en juin 2000, nous avons entendu de la bouche des enseignants : « *En travaillant avec d'autres écoles, nous avons mieux compris ce que nous faisons dans la nôtre...*

- ou encore : *Depuis (les cercles de production), j'ai changé ma façon de pratiquer la lecture avec mes élèves...*

- ou encore : *J'ai mieux compris à quoi servaient les tests. Maintenant, quand je pose une question sur un texte, je m'interroge pour savoir si je sollicite une compétence de base ou une compétence approfondie. ...*

- *Avant, quand je posais des questions, c'était pour vérifier si mes élèves avaient compris le texte (activité de contrôle); maintenant, j'ai compris qu'au début, les questions sont faites pour construire collectivement le sens du texte (activité de découverte). Ce n'est pas du tout pareil ! »*

Les modalités de travail

Pour chaque école volontaire pour participer aux cercles de production, étaient prévues pour l'année **4 réunions d'1h 30 dans le cadre des conseils de cycle** (soit 6 heures au total sur les 18 heures de concertation prévues). L'équipe de circonscription participe à la première et la dernière réunion.

Selon la taille des écoles, deux ou trois écoles se sont regroupées ; ainsi, les enseignants pouvaient échanger leurs pratiques et leurs outils au sein de petits groupes ne dépassant pas une douzaine de collègues par cycle.

En quoi consistent ces outils d'apprentissage ? Ce sont des textes en général assez courts, choisis en fonction du niveau de classe et des thèmes adaptés aux élèves ; sur ces textes, 7 questions sont posées sous forme de QCM ; 3 concernent les compétences de base, 4 les compétences

approfondies ou remarquables : inférence, travail sur l'implicite, travail sur des références culturelles.

En 99-2000, 54 activités proposées sous forme de QCM ont été conçues par les enseignants en équipe inter-écoles :

- 8 pour le CP
- 10 pour le CE1
- 13 pour le CE2
- 9 pour le CM1
- 9 pour le CM2
- 5 pour le CM ...

Le texte support est destiné à être abordé en classe dans le cadre d'un questionnement de texte pour devenir un outil d'apprentissage.

En 2000-2001

Nous avons décidé de travailler sur deux axes :

- Echanger les 54 productions de l'année précédente pour les valider ; les classes qui « testent » ces outils ne sont pas celles des maîtres qui ont conçu les outils. A l'issue des passations, les résultats des élèves, les remarques et les suggestions des maîtres permettront de donner à chaque outil une forme définitive pour diffusion interne.
- Concevoir des supports d'activités de "remédiation", pour travailler des compétences fines. Les opérations lexiques, menées simultanément mais distinguées ici pour des raisons pédagogiques, ont été rappelées :
 - la reconnaissance des mots
 - la construction du sens local
 - la constitution d'une représentation mentale du texte.

Par niveau de classe, les maîtres construisent des outils pour travailler plus méthodiquement :

- l'identification et la reconnaissance des mots

- les compétences syntaxiques
- la mémoire
- la compréhension de segments courts
- les pronominalisations, les anaphores
- les inférences
- l'anticipation
- l'organisation d'un texte

Pour commencer ce travail, les enseignants s'inspirent de supports existants. Ils conçoivent ces supports par niveau de classe, du CP au CM2.

Les modalités de travail

Trois séances de 2 h (temps de concertation des conseils de cycle) en fin de journée réunissent deux ou trois écoles. Cela fait un groupe entre 20 et 30 personnes.

Trois « Cercles de production » fonctionnent en parallèle dans la circonscription.

Compréhension et autonomie de lecture

Alain Bentolila

Il y a trois choses que je voudrais vous dire.

La première, c'est que je pense qu'apprendre à comprendre ça ne suit pas naturellement la maîtrise des mécanismes. Les mécanismes de la lecture n'engendrent pas naturellement la capacité à comprendre, à comprendre en profondeur, un certain nombre de textes. Tout le monde l'atteste aujourd'hui mais je crois qu'il faut le répéter : comprendre, cela s'apprend. Ce que l'on pense naturel en matière d'éducation me fait peur.

Je crois qu'il n'y a rien de naturel en matière d'éducation sauf peut-être le naturel de certaines inégalités.

La seconde, c'est que je ne crois pas non plus que la compréhension soit une addition d'habiletés. Je ne pense pas que parce qu'on a travaillé l'identification des mots, parce qu'on a travaillé les connecteurs, parce qu'on a travaillé les anaphores ou les indices de temporalisation, etc. (j'en passe car on sait comme la linguistique et la psycholinguistique peuvent débiter en tranches les habiletés) qu'on devient un bon lecteur. Il manque à tout ça un moteur, et ce moteur, à mon sens, c'est la prise de conscience des enjeux, des finalités et des promesses de la lecture. Savoir ce que c'est que lire est le catalyseur nécessaire à la mise en œuvre des habiletés qui constituent effectivement l'acte de lecture. Et sans cette prise de conscience des enjeux on reste au niveau des habiletés utilisées de manière ponctuelle et formelle.

La troisième, c'est que l'apprenant doit être poussé par l'envie et la promesse du plaisir. Je dis bien la promesse, parce que le plaisir est une promesse, ce n'est pas donné. Il doit naître une certaine vibration avec le texte qui doit renvoyer à la vie propre et à la mémoire réelle de l'enfant.

En conséquence, il faut prendre tout ça en compte sur le plan pédagogique lorsqu'on est en situation de former un lecteur qui utilise la compréhension pour *faire son sens*.

J'ajouterai deux choses maintenant.

Cela fait à peu près six ou sept ans que je travaille avec une équipe et des milliers d'enseignants sur le *questionnement de texte*, une activité qu'on appelle aussi *les ateliers de probité de lecture*. C'est un nom un peu pompeux pour une réalité plus simple. Elle consiste à se dire qu'il faut arriver, auprès du plus grand nombre d'enfants, à faire percevoir l'idée que la lecture est un dosage fragile et sans cesse négocié entre un certain

nombre de devoirs et un certain nombre de droits. Pour moi, la lecture se construit sur cette capacité d'équilibrer deux plateaux. L'un où je place toute l'obéissance à la convention que je dois au texte : là, bien sûr, j'ai la nécessité de reconnaître les mots, de percevoir la structure du texte et ses connections logiques. Ce sont les directives que le texte me donne. Mais de l'autre côté de cette balance, j'ai aussi la volonté la plus absolue d'y mettre ce qui est le plus profond de moi-même, c'est à dire le plus intime, et de lire ce texte comme personne d'autre ne le lira. Tout déséquilibre incontrôlé d'un côté ou de l'autre entraîne une perversion de l'acte de lecture. Vous me direz « Mais oui, bien sûr, tout le monde le sait ! ». Non, tout le monde ne le sait pas. Un enfant ne prend pas conscience de la *probité de lecture* de façon naturelle. Je pense qu'il y a là quelque chose à travailler.

Je donne juste un exemple.

Dans une classe de CE2, au cours d'un atelier de travail sur la lecture, le maître distribue un petit texte qu'il a réécrit à partir du conte *Le Petit Poucet*. Il donne le texte à lire puis il le retire des yeux des enfants après quelques minutes de lecture silencieuse. On ne l'a pas assez dit tout à l'heure, mais il s'agit d'un petit groupe d'élèves : 7 ou 8 par exemple, parce qu'il y a des activités qui ne se font pas à 25. Mais il y en a aussi qu'on peut faire à 40 ! Dans le contexte de l'activité dont je parle, les 7 ou 8 élèves sont invités à dire ce qu'ils ont compris du texte. Pas à donner leur *opinion sur...* non, ils sont sollicités pour dire ce qu'ils ont compris du texte. Le maître écrit au tableau un certain nombre des propositions des enfants marquant la diversité des propositions. Quelquefois il note la contradiction entre les propositions différentes sur les mêmes parties du texte. Puis, le texte est lu systématiquement à haute voix. Cela révèle que certaines propositions différentes sont admissibles, parce que le texte n'interdit pas diverses interprétations, alors que d'autres ne sont pas acceptables parce que le texte interdit que l'on interprète telle partie d'une façon diversement particulière. Cette prise de conscience là n'épuise pas le sens

du texte mais elle montre que la lecture d'un texte est à la fois une imagination en marche et un immense respect pour ce qu'un autre a écrit.

Je finirai simplement en disant qu'en variant les textes, de façon disciplinaire peut-être, on va faire percevoir que certains d'entre eux permettent beaucoup plus d'interprétations que d'autres ou exigent plus de respect du dit. C'est l'apprentissage nécessaire de la polyvalence.

Il me semble que ce type d'activités peut être mis en œuvre très tôt, avant le cycle 3. J'ai vu un certain nombre d'expériences faites en grande section d'école maternelle avec des enfants qui ne lisaient pas, bien entendu. On ne faisait pas semblant de croire qu'ils savaient lire. L'enseignante leur lisait un texte, elle leur demandait de dire ce qu'ils en avaient compris et lorsque certaines propositions ne cadraient pas avec le texte, elle mettait le texte en avant, elle le montrait, elle relisait telle ou telle partie et elle faisait déjà prendre conscience que le texte n'est pas un prétexte.

Il y a deux dangers lorsqu'on travaille sur les textes. Le premier, c'est d'en épuiser l'intérêt. Peut-on travailler trop longtemps sur le même texte sans que le plaisir s'érode ? Le deuxième, c'est que le texte ne devienne qu'un prétexte, c'est à dire qu'il soit lu et qu'ensuite on se questionne autour ; le texte alors peut disparaître dans sa spécificité.

Voilà ce que je souhaitais vous faire partager à la suite des propos que je viens d'entendre aujourd'hui sur ces questions-là.

Un bilan succinct des recherches sur l'entraînement à la compréhension de la lecture

Laurence Rieben

L'une des recommandations contenue dans l'ouvrage de l'Observatoire national de la lecture *Maîtriser la lecture* insiste sur l'importance de faire place, au cycle 3, à des séances d'activités de lecture identifiées comme telles dans le but d'améliorer la compréhension (recommandation numéro 3). C'est pourquoi, dans le chapitre 4, les auteurs font référence à des travaux dont l'objectif vise à améliorer la qualité des inférences, le traitement de certaines marques linguistiques, et/ou les stratégies de lecture.

Notre objectif est de revenir plus spécifiquement sur la problématique de l'enseignement/apprentissage de stratégies de compréhension en nous appuyant essentiellement sur les résultats d'une méta-analyse récente confiée au National Institute of Child Health and Human Development par le congrès américain (Langenberg, 2000) et sur la revue de questions figurant dans la thèse de Rémond (1999).

L'intérêt pour les processus cognitifs intervenant dans la compréhension de la lecture n'est pas très ancien. Il remonte aux années soixante-dix et il est en rapport avec des travaux de Markman (1977, 1979) ayant montré que les lecteurs, qu'ils soient débutants ou accomplis, ne prennent que très partiellement conscience des processus en jeu dans la compréhension et peuvent échouer à détecter des inconsistances logiques et sémantiques contenues dans un texte. Dès lors, la compréhension en lecture a été vue comme un processus complexe, intentionnel au cours duquel le lecteur construit des représentations de la signification du texte. Ces représentations sont essentielles pour mémoriser l'information

et pouvoir utiliser ce qui a été compris. A la même époque, la place accordée à l'enseignement de la compréhension dans les classes apparaît comme extrêmement faible. Des observations entreprises par Durkin (1979) font apparaître que sur 4469 minutes consacrées à l'enseignement de la lecture en classe de 4^{ème}, seules 20 minutes portaient spécifiquement sur la compréhension.

La méta-analyse américaine a porté sur les travaux des deux dernières décennies. A partir des mots clés « compréhension, stratégie et instruction » et en utilisant les bases de données PsychINFO et ERIC, 453 études ont été recensées dont seules 205 ont été retenues, une fois exclues des études portant sur le raisonnement mathématique et celles ne satisfaisant pas à des critères méthodologiques de base. Ces différentes études ont été classées dans 16 catégories selon le type d'entraînement considéré. Pour 8 types d'entraînement seulement, les auteurs du rapport estiment que les effets positifs sur la compréhension sont scientifiquement attestés. Il s'agit du monitoring de la compréhension (22 études), de l'apprentissage coopératif (10 études), des entraînements comportant des organisateurs graphiques (11 études), de la réponse à des questions (17 études), de la formulation de questions (27 études), de la pratique du résumé (18 études), du travail sur les structures narratives (17 études), et enfin d'entraînements à des stratégies multiples (38 études).

Ces informations ne donnent bien entendu qu'un aperçu succinct des résultats de la méta-analyse américaine. La lecture du rapport dans sa totalité suggère quelques commentaires plus généraux :

1. Il faut noter que cette revue de questions ne porte que sur des travaux effectués en langue anglaise. Cela ne constitue cependant pas une limite de ce bilan puisque l'effort similaire de recensement fourni par Rémond (1999) aboutit au constat que « aucun travail de ce type n'a été mené en France ».

L'expérience conduite par cette chercheuse à l'issue de ce constat n'en est que plus remarquable.

2. La classification adoptée dans cette revue manque d'homogénéité. Par exemple, certains regroupements sont faits sur la base du contenu exercé (formulation de questions, pratique du résumé), d'autres sont fondés sur la gestion de classe (apprentissage coopératif, enseignement réciproque). Ce mode de faire ne pose pas de problème tant qu'il s'agit de juger si un type d'entraînement produit les effets escomptés ou non, et c'est l'objectif des auteurs du rapport. Cette classification serait par contre problématique si l'objectif, plus exigeant et tout aussi central, visait à comparer l'efficacité des différents types d'entraînement.

3. Le nombre important de catégories d'entraînement auquel il a fallu recourir suggère d'emblée la diversité et la complexité de ce domaine de recherche. A l'intérieur même d'une catégorie, les différences de méthodes empêchent souvent des comparaisons systématiques entre les études. C'est pour cette raison que les auteurs du rapport n'ont pas pu calculer un indice permettant d'évaluer la grandeur des effets produits (par contraste, on constate qu'ils ont pu mettre en place une méta-analyse quantitative en ce qui concerne l'effet des programmes d'entraînement à la conscience phonologique et des programmes d'instruction phonique sur la lecture). On peut donc insister sur la nécessité d'entreprendre des études comparatives permettant de tester les effets relatifs de différents programmes d'entraînement.

4. Même à ne considérer que les 8 types d'entraînement produisant des effets attestés, ceux-ci sont loin d'être systématiques. On observe que les effets des entraînements se marquent davantage sur des mesures spécifiques (il s'agit le plus souvent d'épreuves non standardisées construites par les expérimentateurs) que sur des tests de compréhension générale, en particulier lorsqu'il s'agit de tests standardisés.

Par exemple, sur les 10 études recensées sous le label « apprentissage coopératif », si l'ensemble parvient à montrer que les stratégies enseignées ont été effectivement apprises, seules trois études obtiennent des gains significatifs en compréhension de la lecture évaluée par des tests standardisés. Un tel profil de résultats est obtenu par Rémond (1999) dans l'étude qu'elle a conduite auprès d'élèves de CM 2. Les effets de quatre séances d'entraînement portant sur des stratégies de planification, d'évaluation et de régulation de l'activité de compréhension conduisent à des gains significatifs en connaissances métacognitives mais pas en compréhension.

5. Une autre limite des effets observés résulte du fait que ceux-ci ne sont parfois significatifs que chez les mauvais compreneurs. Les raisons en sont parfois techniques (présence d'effets plafond chez les bons compreneurs) mais peuvent aussi être psychologiques. Par exemple, il se peut que les bons compreneurs utilisent déjà spontanément les stratégies qui leur sont enseignées.

Il est également intéressant de citer quelques directions pour de futures recherches. Pour les auteurs du rapport, il serait nécessaire d'avoir plus d'information sur la façon de préparer les enseignants à enseigner les stratégies qui paraissent les plus efficaces pour améliorer la compréhension. Car il faut bien constater que, dans la plupart des recherches recensées, ce sont les chercheurs eux-mêmes qui ont pratiqué les séances d'entraînement, que celles-ci se déroulent en classe ou en dehors de la classe. Il se pose donc des questions liées à la transposition de ces entraînements dans les situations de classe ordinaires et à leur pratique par les enseignants eux-mêmes. Comme le relève Rémond (1999, p. 333) « définir des programmes d'enseignement de la compréhension sous-entend qu'il faut former des enseignants pour les appliquer » (p.333) et si l'on en croit Brown et al. (1996, p. 20) cette formation est complexe : « Becoming an effective transactional

strategies instruction teacher takes several years ». Le rapport américain nous apprend que seules 4 études satisfaisantes du point de vue méthodologique étudient les effets sur la compréhension en lecture des élèves d'une formation à une approche stratégique reçue par les enseignants. Les résultats de ces études sont jugés prometteurs bien que les effets escomptés ne soient pas toujours observés.

De nouvelles recherches devraient explorer les effets des entraînements à la compréhension sur la réussite dans différentes disciplines d'enseignement, en particulier dans des domaines tels l'histoire, la géographie, voire les mathématiques lorsqu'il s'agit de raisonner sur des énoncés verbaux. Elles devraient aussi nous renseigner sur la possibilité de généraliser les effets à travers différents types de textes.

Etant donné que les effets positifs des entraînements ont été principalement obtenus pour les degrés scolaires 3 à 6 (8 à 12 ans), il resterait aussi à approfondir ces résultats dans une perspective développementale et différentielle, afin de savoir si certains entraînements sont plus ou moins efficaces selon l'âge des élèves et selon le type de difficultés qu'ils rencontrent en lecture.

A ces différentes pistes pour de nouvelles recherches relevées dans le rapport, nous en ajouterions volontiers une dernière liée au fait que la catégorie d'entraînement la moins fréquente est celle qui porte le label « psycholinguistique » (une seule recherche en anglais étudiant le traitement des marques anaphoriques, Baumann (1986), à laquelle on peut ajouter une étude en français sur le même sujet, Bianco (1992), décrite dans l'ouvrage de l'Observatoire. Cette lacune est d'autant plus surprenante que les difficultés de compréhension liées aux reprises anaphoriques sont attestées depuis plusieurs années, du moins en anglais (voir par exemple, Oakhill & Yuill, 1986). De façon plus globale, on peut remarquer que les recherches portant sur un entraînement syntaxique sont rares.

Leur développement devrait aussi permettre de faire la part des difficultés qui relèvent d'un manque de connaissances linguistiques de celles qui relèvent d'une difficulté à les mettre en œuvre dans la lecture. On touche là au délicat problème de la délimitation entre cognition et métacognition.

En conclusion, nous espérons que la courte analyse qui précède aura le mérite d'appuyer l'une des conclusions formulées dans l'ouvrage de l'Observatoire concernant la nécessité de « développer des recherches portant notamment sur les modalités de conduite des activités de lecture et sur la mise en relation de ces activités et des performances des élèves » (p. 339).

Références bibliographiques

- Baumann, J.F. (1986). Teaching third-grade students to comprehend anaphoric relationship : the application of a direct instruction model. *Reading Research Quarterly*, 21, 70-90.
- Bianco, M. (1992). *La compréhension des anaphores lors de la lecture chez les enfants de 8 à 11 ans*. Manuscrit non publié, Université Pierre-Mendès-France.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Durkin, D. (1979). What classroom observations reveal about reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 14, 518-544.
- Fayol, M. et al. (2000). (Ed.). *Maîtriser la lecture – Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Observatoire national de la lecture. Paris : Odile Jacob.
- Langenberg, D.N., and associates. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Markman, E.M. (1977). Realizing that you don't understand : A preliminary investigation. *Child Development*, 48, 986-992.

- Markman, E.M. (1979). Realizing that you don't understand : Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 50, 1216-1223.
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and less skilled comprehenders : effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 29, 25-37.
- Rémond, M. (1999). *Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit chez l'enfant*. Manuscrit non publié, Université de Paris V – René Descartes.

Débat

Intervention

Le début de l'intervention de Monsieur Bentolila m'amène à reposer la question de la formation des maîtres initiale et continue. Si nous ne pouvons pas produire des outils que nous fabriquons nous-mêmes dans les classes, qu'il faut attendre la caution scientifique, que pensez-vous tous des manuels de lecture qui, en cycle 3 ou même au collège, ne se posent pas toujours la question de la compréhension des textes et créent un nombre de digressions, qui sont la plupart du temps hors sujet, inutiles, voire incompréhensibles. Comment fait-on ? Doit-on utiliser ces manuels qui seraient passés au crible de la scientificité ou bien fabriquons-nous nos propres outils avec nos propres expériences ?

Alain Bentolila

Je me félicite que des maîtres se mettent ensemble, construisent, échangent, mettent en pratique leurs connaissances et se posent en cours de route les questions nécessaires pour prendre un peu distance avec leurs propres conceptions et leurs propres mises en œuvre ; c'est ainsi qu'on avance sans attendre l'accord d'un scientifique pour se mettre à réfléchir, à travailler, à produire et à échanger.

La réponse à la deuxième question : " faut-il faire soi - même les outils ou faut-il utiliser les outils existants ? " est variable. Si, fabriquer des outils, c'est photocopier des pages de manuels et les mettre ensemble en pensant qu'on va faire un cocktail bien meilleur que l'original, cela ne paraît pas véritablement exceptionnel. Si, par contre, c'est se mettre ensemble, par exemple, pour travailler en équipe sur un cycle et produire un certain nombre d'outils sur lesquels on réfléchit, si vraiment, on se lance dans une telle expérience avec les moyens nécessaires et la curiosité scientifique nécessaire,

voilà qui en vaut la peine. Cependant, il existe des outils quelquefois d'excellente qualité.

Michel Fayol

A propos de ce que vient de dire Alain Bentolila et de la question que vous venez de poser, ce serait méconnaître ce qu'est une activité scientifique de recherche que de penser que cette activité vous dira un jour, de manière précise, qu'il faut utiliser tel ou tel type de texte. Le problème n'est pas du tout d'aller fabriquer chaque outil, de le tester, ce dont sont capables les activités scientifiques qui sont doubles. Les activités de test, d'évaluation mais à un niveau relativement sophistiqué relèvent d'un travail empirique et d'un travail de modélisation. Savez-vous depuis quand on se préoccupe de la compréhension en matière de lecture ? Depuis que les modèles de lecture, les modèles théoriques, dont je vous fais grâce, ont commencé à prendre en considération les rapports entre le traitement du code et le traitement du sens, ce qui est une activité scientifique évidemment.

Je crois que, s'il y a quelque chose à attendre de gens comme nous, puisque bien qu'ayant été très longtemps praticien, je suis maintenant du côté de la recherche et du CNRS, ce n'est pas de vous dire ce qu'il faut faire ; ce que vous pouvez attendre de nous, c'est, parfois, de vous dire ce qu'il ne faut pas faire, mais surtout de vous donner des indications sur les processus, les problèmes, les origines des difficultés de façon à apporter des éclairages sur des points que normalement la pratique, si elle était très efficace, aurait dû résoudre depuis très longtemps.

Après tout, la physique a apporté un certain nombre de confort à la vie quotidienne, la chimie et la biologie aussi. Imaginons que la recherche dans notre secteur portera ses fruits également, sinon, c'est à désespérer de toute recherche scientifique. Mais évidemment cela n'empêche absolument pas les praticiens de travailler.

Après tout, l'histoire des sciences et des techniques montre que, pendant très longtemps, c'est la technique qui a tiré la science, et non l'inverse, et, qu'aujourd'hui, le renversement qui se produit dans certains secteurs n'a lieu que pour des activités très formalisées.

En physique corpusculaire par exemple, il vaut mieux calculer les expériences qu'on va faire avant de les faire, parce que le coût en est vraiment exorbitant ; mais dans un nombre non négligeable de techniques, je dirais un peu plus élémentaires, c'est la technique qui tire la science et il est donc parfaitement normal que les maîtres fabriquent des outils et qu'ils les mettent à l'épreuve. En revanche en aucun cas cela ne peut signifier que ces outils, parce qu'ils sont efficaces, donneront la clé des processus et de l'amélioration des situations. Ce n'est pas la même question.

Roland Goigoux

J'avais envie de développer une autre réponse qui était en désaccord avec celle de Michel Fayol et celle d'Alain Bentolila. Michel Fayol parle de la recherche en psychologie et en linguistique centrée sur l'analyse des processus et de l'activité des élèves au travail. Mais il manque quelque chose en terme d'activité de recherche.

Parmi les sujets qui ne sont pas étudiés aujourd'hui, se trouvent les enseignants. La faiblesse réside quand - même dans la recherche en éducation. La psychologie a fait son travail, mais un autre domaine de recherche donnerait des indications beaucoup plus précieuses et beaucoup plus fiables par rapport aux processus et de formation et de transmission, c'est la recherche en éducation centrée notamment sur l'analyse de l'activité des maîtres qui réintègrent toutes ces données. Il me semble que, sur ce point, nous présentons un déficit : nous n'avons pas de regard sur les bricolages actuels et les transpositions les plus risquées - bien sûr qu'il faut prendre des risques et bien sûr qu'on ne va pas attendre d'avoir les résultats pour travailler - et nous savons que tout le

monde agit ainsi dans sa classe tous les jours. Pour autant, on ne peut pas se résigner à cet état d'ignorance sur ce qui se passe dans les salles des classes et les salles des maîtres. Il me semble qu'il manque quelque chose en la matière sur le plan de la recherche du côté des pratiques.

Il paraît clair que mettre ensemble des praticiens en leur disant d'échanger sur leurs pratiques est un peu illusoire. Par exemple, aux Etats généraux de la lecture de Nantes, en mai 1999, nous avons rencontré cette procédure. Penser que des gens mis autour d'une table vont se raconter et que, dans l'échange, va naître la lumière, c'est se leurrer. Notamment, parce que, la première chose qu'ils échangent, c'est ce qu'ils font de différent ; prendre chez les autres des idées sur ce qu'ils peuvent faire est tout à fait intéressant pour enrichir leur répertoire, mais c'est exactement le contraire de ce qui permet une véritable prise de conscience sur ses propres procédures. On gagne en intelligibilité lorsqu'on échange sur ce qu'on fait de commun. Ce qui veut dire qu'il existe un travail à faire avec des médiateurs que j'appelle formateurs. Ces actions doivent permettre d'accéder à une conscience plus forte dans la redescription des procédures afin de permettre à la fois de consolider celles qui sont les plus fonctionnelles et en même temps d'imaginer celles qui manquent.

Je terminerai sur le point suivant : les échanges sur les questions que poseraient les maîtres à leurs élèves en matière de compréhension, et qui sont effectivement, comme je disais tout à l'heure, des questions très puissantes sur les hauts niveaux pour aider à comprendre. Mais on note une différence fondamentale entre les questions qu'ils posent à l'oral et les questions qu'ils mettent par écrit et qui répondent à d'autres types de contraintes, celles de conduite de la classe. Or, comme on passe par des questionnaires écrits, on va privilégier des tâches qui relèvent de la conduite de la classe. Il faut mettre complètement à plat le système de contraintes qui pèse sur l'activité de l'enseignant, sinon on raisonne sur un

petit bout de didactique qui n'est pas complètement contextualisé pour pouvoir générer une véritable réflexion sur la prise de conscience et les transformations.

Intervention

Je voudrais faire trois remarques sur ce qui s'est dit cet après-midi.

Première remarque. Pour être un petit peu âgé, je sais, comme beaucoup d'entre nous ici, que depuis longtemps des expériences ont été menées avec succès en matière de lecture et d'écriture. Mais les problèmes surgissaient lorsque ces expériences tombaient dans le domaine public, et étaient reprises par des maîtres qui n'avaient pas le même environnement : on assistait souvent à des caricatures et j'ai toujours cette crainte pour être au contact des maîtres.

Ma deuxième remarque porte sur le mot "texte". Je prendrais en exemple, une de mes inspections assez récente où j'ai assisté à une séance de lecture sans texte. Personnellement, je pense qu'il ne peut jamais y avoir de lecture sans texte ; or souvent, et l'inspecteur a le privilège de venir de l'extérieur, on n'y comprend rien parce qu'on n'a pas des textes mais des bouts, des extraits de textes. Je me demande quelquefois si les élèves ne sont pas dans la situation de Champollion ou des gens qui ont découvert des manuscrits de la Mer Morte, à savoir qu'on arrive bien à voir des choses mais qu'on n'y comprend rien parce que c'est trop parcellaire. Je trouve que, dans les classes, on travaille trop sur des extraits de textes. Cela fonctionne bien quand on a le début d'un texte.

Ma troisième remarque est la suivante : s'agissant de la lecture et de l'écriture, les enfants sont, dès les premiers mots, placés au cœur de la complexité : trop de problèmes sont à résoudre en même temps, et c'est pourquoi, principalement, un certain nombre d'enfants n'est pas préparé à rentrer dans la complexité. Je crois que l'école maternelle a un rôle considérable à jouer dans ce domaine de l'apprentis-

sage de la complexité, c'est à dire qu'on ne doit pas faire des choses trop simples avec les enfants. J'ai la chance d'être grand-père depuis peu et je redécouvre les tout petits enfants : ils sont capables dès qu'on en leur donne les moyens, de rentrer dans des opérations extrêmement complexes. Les enfants sont beaucoup plus intelligents que généralement on ne le croit.

Laurence Rieben

Merci pour ces remarques. Nous allons donner la parole à Monsieur Cerquiglini pour la clôture de notre Journée de l'Observatoire.

Intervention de clôture

Le Président Friedel m'a fait l'honneur et l'amitié de souhaiter mon intervention en clôture. C'est principalement en auditeur attentif et heureux que j'aimerais féliciter et remercier les organisateurs des débats, les intervenants aux diverses tables rondes et les auditeurs de la salle.

Au-delà de ce que nous avons entendu et échangé, je formulerai deux remarques.

Il importe, tout d'abord, de poursuivre les travaux et recommandations développés dans l'excellent ouvrage dont nous avons débattu au long de cette journée. A ce sujet, quelques pistes pourraient être explorées :

- de manière générale, la lecture et les nouveaux supports. Aujourd'hui, les enfants passent plus de temps face à un écran que devant un livre. Des objets apparaissent (livres électroniques ? « bouquineurs » ?), qui induisent de nouvelles pratiques de lecture, ou de butinage. L'Observatoire a déjà travaillé sur cette question ; il poursuivra sa réflexion car les technologies évoluent constamment.

- lecture en langue nationale, lecture en langue minoritaire, régionale ou d'immigration. Des milliers d'enfants, en France métropolitaine et Outre-mer, arrivent à l'école en parlant, légitimement, une autre langue que le français. L'école doit leur enseigner la langue nationale et sa lecture, sans négliger une pratique éclairée de leur langue maternelle. Des problèmes d'interaction émergent, que nous devons examiner.

- la question de l'évaluation ou plus précisément le problème du bas de la fourchette de l'évaluation : comme le remarquait le président Friedel, nous nous sommes trop longtemps contentés de moyennes à la fois trompeuses et réductrices. La question est de rattraper des élèves concrets, dont les performances sont désastreuses.

Voilà quelques pistes, parmi d'autres, qui seront sujets de réflexion pour l'Observatoire et matière à décision pour le Ministre.

Ceci conduit à ma deuxième remarque.

La présence du Ministre à l'ouverture de nos travaux ce matin était des plus flatteuses pour nous. Elle montrait l'importance que notre Observatoire revêt à ses yeux ; elle en montrait aussi la finalité.

Quoique formé de chercheurs et de praticiens éminents, l'Observatoire national de la Lecture n'est pas un laboratoire de recherche consacré à l'analyse linguistique, psychologique, cognitive, etc. des problèmes de la lecture. C'est, placé auprès du Ministre, un lieu d'échanges, de bilans et de propositions. Il a pour mission première de diffuser. L'Observatoire a publié un certain nombre de travaux, de rapports et de recommandations. Il convient d'en accroître la diffusion par le livre (chez les éditeurs comme Odile Jacob, le CNDP et Savoir Livre qui nous publient), par la littérature grise, par l'Internet (le site de l'ONL est régulièrement consulté). Chambre d'écho de ce qui est connu, vérifié et recommandable dans le domaine de la lecture, l'ONL doit se faire mieux connaître : toute personne qui rencontre des problèmes de lecture dans sa classe, dans sa vie ou dans sa profession, doit savoir que nous existons et doit pouvoir accéder à nos travaux. La deuxième mission de l'Observatoire est de finaliser les recherches et les acquis : il est en matière de lecture l'interface entre les chercheurs et les décideurs. L'ONL, à partir des travaux de recherche dans les différentes disciplines et de la réflexion conduite sur les activités d'apprentissages dans les

classes, propose des aides à la décision et des recommandations d'action. Nos analyses doivent finir, un jour ou l'autre, sous forme d'une note sur le bureau du Ministre.

C'est ainsi que le président entrant - en plein accord avec le président sortant - conçoit les activités de cet Observatoire, dont il aura le grand honneur et l'immense plaisir d'animer les travaux.

Bernard Cerquiglini

Professeur d'histoire de la langue,
Directeur de l'Institut national de la langue française

Publications de l'O.N.L.

Maîtriser la lecture au cycle 3 **(2000, C.N.D.P./Odile Jacob)**

Etude des fondements théoriques, puis formulation de conclusions et de recommandations pour l'apprentissage continué de la lecture au cycle 3 du primaire. L'accent est mis sur les processus liés à la compréhension.

La lecture dans les trois cycles du primaire **(Actes des « Journées de l'Observatoire », 2000, diffusion ONL)**

A travers quatre communications et tables rondes, les membres de l'Observatoire présentent l'état d'avancement de la recherche et les travaux de l'ONL sur la question de l'apprentissage de la lecture à l'école primaire.

Livres et apprentissages à l'école **(1999, C.N.D.P./Savoir Livre, diffusion Hachette)**

Une sélection de livres de littérature de jeunesse, pour chacun des trois cycles du Primaire, accompagnée de commentaires précisant les apports spécifiques du livre dans les apprentissages scolaires, les modes de lecture mis en jeu, et les situations de lecture qui en résultent.

Apprendre à lire **(1998, C.N.D.P./Odile Jacob)**

Un bilan des connaissances scientifiques sur l'apprentissage de la lecture et les difficultés qu'il engendre au cycle 2. L'ouvrage expose les compétences minimales nécessaires à l'enfant pour entrer dans la lecture : combiner la maîtrise du décodage grapho-phonologique avec le travail sur la compréhension du sens.

Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle **(1997, diffusion O.N.L.)**

Une synthèse des conditions qui peuvent favoriser l'entrée réussie de l'enfant dans le monde de l'écrit (approche oral / écrit, liaison parents-enseignants, dépistage des troubles, formation des

enseignants, ...). Illustration par la présentation de diverses activités pédagogiques publiées dans différents ouvrages et d'une bibliographie commentée.

Lecture, informatique et nouveaux médias
(1997, diffusion O.N.L.)

Une étude du rapport entre lecture et informatique, qui s'interroge sur les nouveaux modes de lecture induits par les supports multimédias. L'ouvrage présente l'intérêt et les limites offerts par certains exercices informatiques scolaires et insiste sur la nécessaire prise en compte raisonnée de l'outil. Cet ouvrage prépare une étude plus approfondie.

Regards sur la lecture et ses apprentissages
(1996, diffusion O.N.L.)

Des contributions des membres sur les conditions favorables à l'entrée dans la lecture. Le document aborde les questions essentielles concernant la compréhension, l'évaluation et la mise en œuvre didactique de l'apprentissage.

Le Conseil scientifique de l'O.N.L.
Chercheurs, enseignants et personnes qualifiées.

Bernard Cerquiglini, Président de l'ONL,
Professeur d'histoire de la langue, Université Denis Diderot,
Directeur de l'Institut national de la langue française

Alain Bentolila, Professeur de linguistique, Université René Descartes

Pierre Buser, Professeur émérite de neurosciences, Membre de l'Institut

Jean-Louis Chiss, Professeur de linguistique, Université Sorbonne Nouvelle

Jacques David, Professeur IUFM, Enseignant-Chercheur au LEAPLE/CNRS

Marie-Carmen Dupuy, Représentante PEEP

Michel Fayol, Professeur de psychologie, Université Clermont-Ferrand, Directeur
LAPSCO/CNRS

Claudine Garcia-Debanc, Professeure en sciences du langage, IUFM Midi-
Pyrénées

Jean Hébrard, Inspecteur général de l'éducation nationale

José Junca de Morais, Professeur de psycholinguistique et neuropsychologie,
Université de Bruxelles

Pierre Lena, Professeur de physique, Université Denis Diderot

Francis Marcoin, Professeur de langue et littérature française, Université
d'Artois

Corinne Nédélec, Représentante FCPE

Martine Rémond, Chercheuse en psychologie des apprentissages et de
l'éducation, INRP

Laurence Rieben, Professeure en psychologie et en sciences de l'éducation,
Université de Genève

Jean-François Rouet, Psychologue, chargé de recherche CNRS Poitiers

Sylviane Valdois, Orthophoniste, Neuropsychologue, chargée de recherche
CNRS Grenoble

Katherine Weinland, Inspectrice générale de l'éducation nationale

Le Secrétariat général

Isabelle Mazel, Secrétaire Générale

Bruno Germain, Chargé de mission

Chantal Bischoff, professeure certifiée, mise à disposition à l'ONL

Secrétariat

01 55 55 96 36

observatoire.lecture@education.gouv.fr

<http://www.inrp.fr/ONL>