

# **Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes**

Sylvie Cèbe, université de Genève, et Roland Goigoux, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI (JE 2432)

---

Une démarche de conception d'un instrument didactique destiné à améliorer l'enseignement continué de la lecture auprès d'élèves entre 9 et 14 ans est présentée dans cet article. Cette démarche repose sur une triple analyse de l'activité de compréhension de textes, des difficultés des élèves et des pratiques des enseignants. L'instrument en cours d'expérimentation accorde une place centrale à l'enseignement des procédures qui sous-tendent une compréhension efficace, à leur prise de conscience et à leur autorégulation en situations de lecture.

## **1. Préambule**

*Repères* : comment faire pour que les professeurs<sup>1</sup> puissent améliorer leur enseignement de la lecture au profit des plus faibles lecteurs, en particulier ceux qui comprennent mal les textes même s'ils parviennent à les déchiffrer ?

*SC & RG* : élaborer avec ces professeurs de nouveaux instruments didactiques mieux adaptés aux caractéristiques de leurs élèves.

*Repères* : et comment concevoir de tels instruments ?

*SC & RG* : à travers une recherche-développement telle que celle présentée ici.

## **2. Un processus de conception continuée dans l'usage**

### **2.1. L'instrument au centre du triangle didactique**

L'enseignement est une activité médiatisée par des instruments didactiques entendus comme des dispositifs techniques utilisés par les enseignants au service des apprentissages de leurs élèves. De la qualité de ces instruments

---

1 Enseignants des cours moyens et du collège (6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> et SEGPA) en France, de l'école primaire (5P et 6P) et du cycle d'orientation (7<sup>e</sup>/8<sup>e</sup> filière B) en Suisse.

dépend donc, pour partie, l'efficacité de l'enseignement. C'est pourquoi nous consacrons une part de notre activité de recherche à tenter de les améliorer en prenant en compte, à la suite de Rabardel (1995), leurs deux composantes :

- les artéfacts (les objets concrets tels que les manuels, les logiciels, les scénarios didactiques, etc.) ;
- les schèmes d'utilisation (la manière dont les enseignants utilisent ces artéfacts).

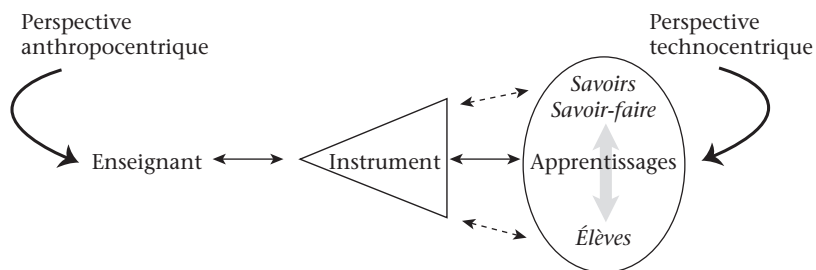
Cette perspective théorique nous conduit à contester la réduction à laquelle procèdent souvent les didacticiens lorsqu'ils jugent ou conçoivent des artéfacts sans se préoccuper de leurs premiers utilisateurs : les enseignants (Goigoux, 2001). Nous qualifions de « technocentrique » les approches qui se focalisent ainsi sur les savoirs que les artéfacts convoquent ou les apprentissages qu'ils permettent et négligent l'analyse de l'activité des professionnels (Falzon, 1995 ; Beguin et Cerf, 2004). À la différence des psychologues ou des didacticiens, les maîtres ne jugent pas seulement un instrument sur la base des effets qu'il produit sur les apprentissages des élèves. Ils l'apprécient aussi en évaluant les modifications (les efforts, les renoncements, les contradictions...) que son utilisation implique dans l'exercice de leur métier. L'innovation didactique est donc soumise à une double sanction sociale : elle doit être intelligible, c'est-à-dire s'inscrire dans le genre professionnel des enseignants (Clot, 1999 ; Goigoux, 2005), et elle doit être efficace, c'est-à-dire valoir aux professeurs un minimum d'avantages. Ce sont ces deux caractéristiques qui déterminent, d'après nous, le devenir des innovations. Quand elles sont absentes des modélisations initiales, le nouvel instrument – même s'il a fait la preuve de son efficacité – n'est pas adopté par les maîtres, soit qu'il requiert une réorganisation trop importante de leurs conceptions et de leurs pratiques habituelles, soit qu'il suscite un sentiment d'insécurité, soit enfin qu'il accroît la pénibilité de leur travail<sup>2</sup>.

De la même manière, nous contestons la stratégie qui consiste à renvoyer la question de l'usage d'un instrument à une étape ultérieure (à la formation continue des enseignants par exemple ; cf. Repères n° 22, 2000) comme si elle était indépendante du processus de conception. Si l'on veut que les enseignants restent maîtres de leurs outils, il faut que ces derniers soient compatibles avec leurs conceptions pédagogiques et leurs compétences professionnelles. C'est pourquoi, dans notre recherche, nous complétons la perspective « technocentrique » classique par une perspective « anthropocentrique » qui alloue la première place à l'utilisateur sans toutefois négliger son objet – c'est-à-dire les élèves (leurs caractéristiques et leurs apprentissages) – ni minorer l'importance des connaissances à enseigner. (cf. schéma 1)

---

2 S'avérant psychologiquement trop coûteuse, elle est vite délaissée au profit de pratiques plus anciennes, peut-être moins efficaces pour les élèves mais plus raisonnables dans l'économie de maîtres parfois submergés par le travail cognitif de réélaboration qu'exige la prise en main du nouvel instrument.

### Schéma 1 – Enseigner : une activité médiatisée par l'instrument



C'est cette démarche, alliant perspectives anthro et technocentrique, que nous avons suivie pour concevoir différents instruments visant d'abord l'enseignement de la catégorisation et de la phonologie à l'école maternelle (Cèbe, Paour et Goigoux, 2002 ; Goigoux, Cèbe et Paour, 2004 ; Goigoux et Cèbe, 2003) puis celui de la compréhension (Goigoux, 2003).

#### 2.2. L'activité de l'utilisateur : source et critère de la conception<sup>3</sup>

On l'aura compris, l'utilisateur qui nous intéresse n'est pas un sujet épistémique : c'est un acteur, « un sujet capable, pragmatique et agissant » (Pastré, 2005) qui transforme le réel et se transforme lui-même. C'est pourquoi nous ne nous intéressons pas seulement aux effets de l'instrument sur les apprentissages des élèves, nous examinons aussi ses effets structurants sur l'activité des maitres. Nous nous inscrivons en cela dans la voie ouverte par Vygotski avec le concept « d'acte instrumental » (Vygotski, 1925/1994) pour étudier comment l'évolution des artéfacts peut influencer l'activité des professeurs.

Dans le droit fil des modèles de la conception (Rabardel et Pastré, 2005), notre démarche repose sur une analyse préalable du travail des enseignants afin que le prototype qui leur est proposé soit utilisable par le plus grand nombre d'entre eux. La construction de ce prototype n'est toutefois que la première étape de la démarche : elle est poursuivie par l'étude des mises en œuvre en classe. Pour recueillir ces données, nous procédons à des observations *in situ* et nous organisons des rencontres régulières réunissant concepteurs et utilisateurs : nous cherchons à identifier, par exemple, les décalages entre les modes opératoires initialement prévus et les schèmes élaborés par les premiers usagers. À la suite de ces échanges, l'artéfact initial est modifié pour donner lieu à un second prototype, fruit de compromis entre toutes les contraintes explicitées et le projet didactique initial.

C'est cette démarche que nous avons adoptée pour construire *Lectrix & Lector* (instrument dédié à l'apprentissage continué de la lecture) et que nous avons testée en 2005-2006 en prenant appui sur une action de formation continue<sup>4</sup>. Cette dernière visait deux objectifs complémentaires : poursuivre la conception de

<sup>3</sup> Nous détournons ici une formule de Gérard Vergnaud mais en en conservant, croyons-nous, l'esprit.

<sup>4</sup> À la demande du département de l'instruction publique de la République et Canton de Genève.

*Lectrix & Lector* et étudier comment la prise en main d'un nouvel outil pouvait être le vecteur de la transformation du pouvoir d'agir des enseignants, donc vecteur de leur formation professionnelle.

Dans notre étude, le processus de conception comportera sept étapes successives :

- analyse *a priori* du travail des utilisateurs, des savoirs en jeu dans l'activité de compréhension et des caractéristiques des élèves les moins performants ;
- conception et réalisation d'un premier artéfact, le prototype 1 de *Lectrix & Lector* ;
- analyse, avec les utilisateurs, des usages et des effets du prototype 1 sur les pratiques et les activités des maîtres d'une part, des élèves d'autre part ;
- conception et réalisation du prototype 2 ;
- analyse, avec les utilisateurs, des usages et des effets du prototype 2 ;
- évaluation externe ;
- édition de l'artéfact.

Le présent article rend compte des deux premières (la troisième est en cours). L'expérimentation a impliqué 50 professeurs (42 Suisses et 8 Français), de l'enseignement primaire et secondaire, la plupart exerçant auprès d'élèves en difficulté. À l'issue d'une conférence introductive<sup>5</sup>, tous ces enseignants ont été destinataires d'un guide méthodologique présentant une description très détaillée des séquences à mener et d'annexes groupant des fiches-élèves photocopiables et des affiches pour rétroprojecteur (200 pages). Au cours de l'année scolaire 2005-2006, nous les avons réunis quatre fois pour recueillir leur opinion et organiser des échanges sur :

- l'outil lui-même (la programmation, les tâches et scénarios didactiques, les modalités d'organisation pédagogique) ;
- leurs pratiques (leurs réussites et leurs difficultés dans la mise en œuvre de l'outil, leurs incompréhensions, questions ou désaccords) ;
- leurs élèves (leurs réactions, leurs critiques, leurs apprentissages) ;
- leurs suggestions de transformations du premier artéfact (ajouts, suppressions, modifications).

Ce sont ces deux premières étapes que nous allons décrire à présent.

### **3. Étape 1 : triple analyse *a priori***

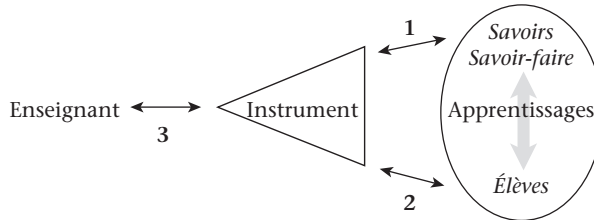
Afin d'ajuster au mieux l'artéfact à tous ses utilisateurs, nous avons procédé à une triple analyse *a priori* : les savoirs et les habiletés en jeu dans la compréhension de lecture, les caractéristiques des élèves les moins

---

<sup>5</sup> Conférence disponible en DVD : *La pédagogie de la lecture. Continuer à apprendre à lire après les premiers apprentissages*. République et Canton de Genève, département de l'Instruction publique. Genève : SEM productions (2005).

performants dans le domaine de la compréhension et les pratiques habituelles des enseignants.

**Schéma 2 – L'instrument au centre du triangle didactique :  
3 analyses à conduire**



**3.1. Du côté des savoirs : des habiletés simultanément requises**

En accord avec la synthèse réalisée par l'Observatoire national de la lecture (sous la direction de Fayol, 2000), nous considérons que la compréhension de textes repose sur cinq ensembles de compétences qui sont simultanément requises au cours de l'activité de lecture :

- des compétences de décodage (identification des mots écrits)
- des compétences linguistiques (syntaxe et lexique)
- des compétences textuelles (genres, ponctuation, énonciation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.)
- des compétences référentielles (connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) traité(s) dans les textes)
- des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture)

Pour comprendre un texte, le lecteur doit mobiliser toutes ces compétences en opérant deux grands types de traitements : des traitements locaux – qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases – et des traitements plus globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte (Cain et Oakhill, 2003 ; Coirier *et al.*, 1996 ; Gaonac'h et Fayol, 2002). De ces deux types de traitement dépendent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme. Ce dernier processus, appelé intégration sémantique, est cyclique : chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. Cela suppose qu'il soit suffisamment flexible pour accepter que ses premières représentations soient provisoires et donc révisables ; bref qu'il conserve son interprétation ouverte assez longtemps et attende d'avoir traité toutes les données textuelles pour établir une compréhension définitive. Cela suppose aussi qu'il évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte. Son échec cognitif provisoire (lorsqu'il ne comprend pas ce qu'il vient de lire) peut ainsi être compensé par une réussite métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il peut engager

des activités stratégiques pour le résoudre (revenir en arrière pour relire une partie du texte et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, allouer plus d'attention aux parties qui lui semblent plus ardues, etc.).

Cette analyse de l'activité de la lecture sous-tend notre instrumentation. Dans la mesure où *Lectrix & Lector* a pour objectif de compléter le système d'instruments déjà utilisé par les enseignants<sup>6</sup>, nous avons privilégié les compétences qui nous paraissaient être les plus fragiles chez les élèves et les moins bien enseignées par leurs professeurs. C'est pourquoi, parmi les cinq ensembles rappelés ci-dessus, nous avons choisi le cinquième (les compétences stratégiques) comme fil conducteur de l'intervention. Tous les autres sont néanmoins abordés à travers des activités qui visent d'abord à apprendre aux élèves à réguler, contrôler et évaluer leur activité de lecture. Ainsi par exemple le traitement des marques anaphoriques (cf. les compétences textuelles) dont les répercussions sur la qualité de la compréhension sont attestées (Oakhill & Yuill, 1986) est présenté dans cette perspective métacognitive comme le meilleur moyen d'aider les élèves à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte.

### **3.2. Du côté des élèves : des déficits cumulés**

#### **3.2.1. Les malentendus sur la nature de l'activité de lecture**

L'étude que nous avons menée sur les élèves en grande difficulté de lecture (Goigoux, 1999, 2000) montre à quel point ceux-ci peuvent se méprendre sur la nature des tâches de lecture, les procédures requises et l'activité intellectuelle à mobiliser. Ces élèves, comme beaucoup d'autres en moindre difficulté, pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils mettent en œuvre des modalités de traitement inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées. Beaucoup semblent ignorer la nécessité d'élaborer des représentations provisoires au fur et à mesure de la lecture du texte, de consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte. Ils ont du mal à remettre en cause, au fil de leur lecture, les représentations et les interprétations qu'ils ont effectuées au début d'un texte. Ils choisissent de maintenir une cohérence globale, souvent au détriment d'une cohérence locale. Ils confondent souvent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire soumis *a posteriori*. Leur première lecture d'un texte est alors réduite à un repérage thématique et à une localisation des informations qui seront éventuellement utiles ultérieurement pour répondre aux questions posées. Comme tous les

---

6 Il faut souligner que les instruments ne sont pas totalement indépendants les uns des autres : ils s'organisent au contraire en un système dans lequel ils sont complémentaires et partiellement redondants, ce qui contribue à assurer une meilleure flexibilité et une relative adaptabilité des ressources dont dispose le maître pour traiter la diversité des situations d'enseignement.

lecteurs, ils construisent une première représentation de la signification dès le premier paragraphe du texte mais ils ont par la suite le plus grand mal à l'abandonner quand de nouvelles informations viennent la complexifier et la transformer. Ils ne traitent ultérieurement que les informations congruentes avec leur représentation initiale et abandonnent (et/ou oublient) toutes les autres. Leurs rappels de récit sont par conséquent cohérents mais largement erronés. Ces élèves semblent tout particulièrement éprouver des difficultés à établir les relations qui assurent la cohésion textuelle : reprises anaphoriques, connecteurs logiques, temps verbaux, etc. (Fayol, 2000, *op. cit.*).

### ***3.2.2. Un déficit de construction des stratégies requises pour comprendre***

Contrairement à la compréhension orale, où l'auditeur ne peut pas maîtriser le rythme énonciatif de son interlocuteur, la permanence de la trace écrite permet au lecteur de moduler sa vitesse de traitement et de revenir en arrière pour relire les passages qu'il a mal compris. Ceci exige cependant qu'il évalue sa propre compréhension et qu'il sache que cet autocontrôle est non seulement possible mais nécessaire ; autrement dit, qu'il ait construit un ensemble de connaissances métacognitives (connaissances relatives au lecteur, aux tâches et aux stratégies de lecture) et de compétences métacognitives relatives à la régulation de son activité (nécessité d'établir des buts, de s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension...). Ce qui n'est pas le cas des élèves en difficulté de lecture qui ont une très faible conscience de leurs propres procédures et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre.

De multiples recherches ont établi les liens entre la qualité de la compréhension et celle du contrôle métacognitif en lecture (Cain et Oakhill, 2003 ; Cornoldi et Oakhill, 1996 ; Eme et Rouet, 2001 ; Pressley, 2002). Elles ont montré, par exemple, que les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais peu au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel)<sup>7</sup>. Dans la mesure où toute leur attention est dirigée sur les unités mots, ils croient qu'un texte est « facile » à comprendre s'il est court et s'il ne comporte pas trop de mots « difficiles ». La lecture à haute voix est, à leurs yeux, le seul moyen d'auto-évaluer leur propre compréhension. Pour le reste, ils se sentent totalement dépendants du professeur : c'est lui qui pose les questions orales ou écrites indiquant quels sont les problèmes de compréhension à résoudre et c'est lui encore qui valide leurs réponses. Cette double extériorité les conforte dans l'idée que la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome (autocontrôlé) de construction progressive du sens mais qu'elle repose sur une tutelle externe. C'est pourquoi ils ne font l'effort nécessaire à la compréhension qu'en réponse aux exigences du professeur. Leur première confrontation au texte se réduit souvent à une

---

<sup>7</sup> Quand on leur propose des textes dont certaines parties sont incohérentes, ils sont perturbés par les incohérences lexicales mais rarement, en revanche, par les incohérences sémantiques locales et globales. Lorsqu'ils les détectent, ils expliquent leurs difficultés par le manque d'intérêt du passage, par la longueur des mots ou par le décodage difficile mais n'indiquent pas les parties incohérentes comme sources de leurs difficultés (Golder et Gaonac'h, 1998).

simple localisation d'informations. Du coup, quand ils ne comprennent pas, ils incriminent le nombre de mots inconnus et la longueur du texte mais ne remettent pas en question leur propre mode de traitement. Tout se passe comme s'ils considéraient la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Aussi sont-ils souvent convaincus de n'avoir aucun moyen à leur disposition pour agir sur sa régulation et son amélioration.

Lorsqu'on leur demande de faire un rappel de récit, bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés. Ils procèdent à l'inverse des lecteurs experts qui centrent toute leur attention sur le contenu et non sur la forme littérale (qui fait toujours l'objet d'un oubli rapide). Ils ne modulent pas leur vitesse de lecture, ne ralentissent pas lorsqu'ils traitent un passage délicat, ne s'arrêtent pas et ne reviennent pas en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension. Les rares exceptions sur ce point concernent les unités mots.

Les lecteurs « précaires » (Bain, Erard et Séchaut, 1994) ne semblent pas non plus habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour retrouver ce que l'auteur « veut dire » et satisfaire ainsi leur intention de lecture. Ils procèdent peu à des inférences de liaison (recherche des liens logiques entre les différentes informations du texte) et, moins encore, à des inférences interprétatives (entre les informations issues du texte et leurs connaissances antérieures). Souvent, par exemple, ils ne perçoivent pas les relations causales entre les événements (A implique B) et ne retiennent que leurs relations temporelles (A précède B). Bref, ce « manque de clarté cognitive » fragilise leurs processus inférentiels déjà affectés par la faible étendue de leurs connaissances encyclopédiques et par l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques.

### ***3.2.3. Le problème, c'est qu'ils comprennent toujours quelque chose***

Il ne faudrait pas conclure de ce qui précède que les élèves ne comprennent rien à ce qu'ils lisent. Et c'est bien là le problème. La plupart du temps, en effet, ceux qui nous occupent n'ont pas conscience qu'ils ne comprennent pas, justement parce qu'ils saisissent quelque chose. Les modes de traitement que nous avons décrits les amènent à picorer des informations éparses dans le texte, à se construire des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) mais qui ne présentent aucune articulation d'ensemble. On parle parfois à ce propos de compréhension « en îlots ». Le plus souvent, le caractère erroné des interprétations produites échappe au lecteur lui-même et il est donc incapable de les corriger sans aide (Fayol, *op. cit.*). Cette difficulté va affecter les performances dans les tâches qui visent à évaluer la qualité de sa compréhension, bien sûr, mais aussi dans celles où il est censé lire pour lui-même ou pour apprendre de nouvelles connaissances (lecture de textes documentaires, de manuels, par exemple).



Toutes les difficultés décrites ci-dessus, conjuguées avec l'expérience répétée de l'échec et de la réprobation implicite des adultes, concourent à construire des traits de personnalité qui affectent le fonctionnement et l'apprentissage. Les élèves les moins performants ont d'eux-mêmes une image peu flatteuse, voire négative, s'accordent peu de confiance, se décrivent comme peu autonomes, peu motivés et n'éprouvant que rarement le sentiment de contrôler les événements et leurs résultats. Ils expliquent maladroitement leurs échecs et leurs réussites qu'ils attribuent à des causes externes sur lesquelles ils n'ont que peu de prise.

### ***3.3. Du côté des maîtres : des compétences requises peu enseignées***

Amorcée au collège (Goigoux, 2000), notre étude des pratiques d'enseignement de la lecture s'est poursuivie au cycle 3 entre 2001 et 2004. Voici un résumé des constats que nous avons dressés au terme d'une enquête qui a combiné observations de terrain, interviews individuelles d'enseignants et débats collectifs à l'occasion de stages de formation continue.

#### ***3.3.1. La lecture est beaucoup évaluée mais peu enseignée***

Les professeurs n'accordent guère de place à une pédagogie explicite de la compréhension, sauf parfois en liaison avec la production de textes. En revanche, les questionnaires occupent une place disproportionnée au détriment des tâches de rappel, de résumé et de reformulation<sup>8</sup>. Les autres tâches d'enseignement que nous avons inventoriées font la part belle aux lectures artificiellement problématiques (tâches de lecture puzzle, closure, etc.) au détriment des lectures linéaires et autres démarches dans lesquelles le texte génère lui-même son « espace problème » (Nonnon, 1992). De la même manière, les tâches d'anticipation sont omniprésentes alors que les tâches de lecture à rebours sont peu fréquentes ; bref le texte déstructuré ou à venir semble plus important que le texte original dans son intégralité.

#### ***3.3.2. Le pari d'un apprentissage implicite, par l'usage***

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

Cette conception prolonge celle qui domine au cycle 2, soutenue avec force par l'Observatoire national de la lecture depuis 1998 à l'aide du slogan : «  $L = D \times C$  ». Autrement dit, la qualité de la Lecture dépendrait seulement du

---

<sup>8</sup> Rares, par exemple, sont les tâches 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 ce qui les inciterait à réaliser des intégrations sémantiques propices à une meilleure compréhension. (cf. aussi Guernier, 1999)

Décodage et de la Compréhension du langage oral (ONL, 1998). Cette conception, dont nous avons déjà dénoncé les insuffisances (Goigoux, 1998), masque les spécificités de la compréhension du texte écrit : les différences entre langue orale et langue écrite (lexique ou syntaxe), les particularités des organisations textuelles et, bien sûr, les régulations de l'activité de lecture rendues possibles par la permanence de la trace écrite, à l'opposé de l'éphémère oral.

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

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

Ceci est d'autant plus vrai que de nombreux professeurs, notamment les moins expérimentés, sous-estiment les difficultés de compréhension des élèves dès lors que l'identification des mots ne pose plus de problèmes majeurs. Ils focalisent leur attention sur l'étendue des connaissances lexicales des élèves et sur leur habileté à déchiffrer et négligent les autres compétences requises pour comprendre (cf. § 3.1). Ceux qui portent une attention particulière aux élèves en difficulté n'évitent pas non plus deux écueils : celui du sur-ajustement (simplification outrancière des tâches proposées aux faibles lecteurs ; Bautier et Goigoux, 2004) et celui de la dispense pure et simple de l'activité de lecture autonome, remplacée par des échanges oraux à propos du texte lu à haute voix par d'autres (élèves ou maîtres). Afin d'épargner aux élèves le découragement que provoqueraient de nouveaux échecs, les professeurs reconduisent, avec les plus faibles lecteurs au début du cycle 3, les choix de leurs collègues du cycle 2 : quand ils bâtissent des questionnaires pour évaluer la compréhension, ils privilégient les questions littérales, plus faciles, au détriment des questions inférentielles, renforçant à leur insu les difficultés à traiter l'implicite du texte.

### *3.3.3. L'efficacité de l'aide « en ligne »*

Lorsque les professeurs expérimentés aident leurs élèves à comprendre les textes, ces aides sont pertinentes et le plus souvent efficaces. L'observation d'une trentaine de séquences didactiques réalisées en classe révèle que cette efficacité repose sur un étayage de tous les traitements cognitifs requis par la compréhension :

- les professeurs font rappeler la tâche et préciser le but de la lecture ;
- ils mobilisent les connaissances nécessaires sur l'univers de référence ;
- ils expliquent le vocabulaire (mots, expressions) ;

- ils segmentent le texte pour faciliter la compréhension au fur et à mesure de son déroulement ;
- ils aident à relier les éléments du texte (en insistant sur les reprises anaphoriques et les connecteurs) ;
- ils sollicitent des inférences (traitement de l'implicite) en posant des questions aux élèves, en organisant et guidant les retours en arrière dans le texte ;
- ils synthétisent, reformulent ou font reformuler les idées essentielles.

L'étaillage de la compréhension assuré au fil de la lecture et les échanges oraux qui l'accompagnent permettent donc à tous les élèves de comprendre le texte proposé. Cet étaillage est cependant peu explicite, c'est-à-dire que les professeurs n'indiquent pas à leurs élèves comment ils font pour les aider à comprendre. Ils postulent seulement que la réitération de ces aides devrait, à elle seule, générer des progrès. Il n'en va malheureusement pas ainsi pour tous. Si les pratiques habituelles des enseignants sont efficaces pour la grande majorité des élèves, elles restent insuffisantes au regard des difficultés de compréhension éprouvées par certains. Les plus faibles lecteurs, qui n'ont pas conscience de ce qu'ils peuvent faire lorsqu'ils se trouvent seuls face à un texte nouveau, sont incapables de transférer la moindre stratégie d'un texte à l'autre, soit parce qu'ils méconnaissent les procédures et le rôle qu'elles jouent dans la compréhension, soit qu'ils ignorent quand et comment les mettre en œuvre (cf. les synthèses de Rémond, 1999 et de Giasson, 1995). C'est pourquoi il n'est pas surprenant de vérifier que, lorsqu'on enseigne explicitement des stratégies de compréhension, on obtienne des résultats positifs dont la méta-analyse américaine du *National Institute of Child Health and Human Development* a rendu compte avec précision pour la dernière décade (Langenberg, 2000).

### ***3.3.4. L'enseignement de stratégies est dans la « zone proximale de développement professionnel<sup>9</sup> » des enseignants***

L'étaillage de la compréhension réalisé par les enseignants est pertinent car il aide les élèves à comprendre un texte, mais il est insuffisant car il ne leur permet pas de mieux comprendre le texte suivant. Son existence nous incite cependant à penser qu'un enseignement explicite de la compréhension est possible dans la mesure où les schèmes professionnels (Goigoux et Vergnaud, 2005) que celui-ci requiert sont disponibles chez la plupart des professeurs. Ils ont seulement besoin d'être réorganisés et orientés vers de nouveaux objectifs selon de nouvelles modalités. En d'autres termes, il nous semble raisonnable de penser que les enseignants qui savent parfaitement aider leurs élèves à comprendre les textes seront capables, avec le support d'un nouvel instrument, de transformer en objet d'étude les opérations intellectuelles qu'ils savent déjà guider. Nous faisons l'hypothèse que l'instrumentation devrait les aider à prendre conscience des procédures qu'ils utilisent de manière routinière et leur donner

---

<sup>9</sup> ZPDP définie ici comme l'intervalle entre les compétences dont les professeurs disposent déjà et celles qui peuvent se développer au cours de la genèse instrumentale.

les moyens de les rendre explicites aux yeux de leurs élèves. À ce titre, notre recherche répond aux vœux formulés par Rieben (2002) dans son bilan des recherches sur l'entraînement à la compréhension en lecture dans lequel elle déplorait que celles-ci aient été exclusivement basées sur des entraînements conduits par les chercheurs. Comme Rieben, il nous semble nécessaire que les professeurs soient préparés, *via* l'instrumentation dans notre cas, à conduire eux-mêmes de tels entraînements dans des situations de classes ordinaires.

#### **4. Étape 2 : conception du premier artéfact : *Lectrix & Lector***

Le prototype de *Lectrix & Lector* découle de cette triple analyse *a priori*. À la différence d'autres instruments qui enseignent la compréhension de manière analytique (par exemple ceux de Bianco et coll., 2001 ou Beltrami *et al.*, 2004), nous avons fait le pari d'une démarche intégrative centrée sur les prises de conscience favorisant le contrôle de l'activité de lecture. Nous avons donc organisé nos tâches d'enseignement selon une progression qui vise la régulation de la compréhension par les élèves eux-mêmes.

##### **4.1. Objectifs : enseigner la compréhension, apprendre aux élèves à comprendre les textes et à raisonner sur leur propre compréhension**

###### **4.1.1. Présentation aux enseignants**

*Lectrix & Lector* a été présenté aux enseignants comme un instrument qui a cinq caractéristiques :

- il permet un enseignement adressé à tous les élèves et non une remédiation ciblée sur quelques-uns ;
- il est utilisable en collectif même s'il prévoit de nombreuses tâches individuelles ou à réaliser par deux ;
- il propose une planification des tâches adaptée aux moins habiles d'entre eux et une différenciation pour les plus experts ;
- il ne vise pas seulement la maîtrise de procédures, il organise aussi une réflexion à leur propos ;
- il introduit de nouvelles tâches mais utilise aussi les tâches scolaires habituelles en leur assignant de nouveaux objectifs.

Nous avons précisé qu'il visait plusieurs objectifs complémentaires :

- enseigner aux élèves les stratégies requises pour comprendre ;
- leur apprendre à raisonner sur ce que le texte dit, sur ce que le lecteur a le droit – et sur ce qu'il n'a pas le droit – de lui faire dire ;
- leur apprendre à raisonner sur leur propre compréhension ;
- faire prendre conscience aux élèves (et aux enseignants) que la compréhension nécessite un véritable travail intellectuel, que ce travail s'enseigne et qu'il s'apprend.

Sur la base de nos travaux antérieurs (Cèbe et Goigoux, 1999 ; Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004), nous avons enfin soutenu que l'intérêt et la motivation des élèves ne résident pas seulement dans les contenus culturels ou symboliques des textes : l'apprentissage et la prise de conscience des procédures efficaces, l'amélioration du fonctionnement mis en œuvre, le développement du sentiment de contrôle sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes, même et surtout chez les élèves peu performants qui ont très peu de domaines dans lesquels ils sont experts. Les dynamiques cognitives et psychoaffectives se renforcent mutuellement : les progrès que réalisent les élèves et dont ils prennent conscience génèrent chez eux un sentiment de maîtrise de leur propre activité intellectuelle qui favorise à son tour de nouveaux apprentissages. (Borkowski et Thorpe, 1994 ; Bouffard, 1998)

#### **4.1.2. Notre logique de re-mobilisation : faire traiter les procédures**

Nous l'avons dit, *Lectrix & Lector* vise, en premier lieu, à faire prendre conscience aux élèves que la compréhension nécessite un véritable travail intellectuel, que ce travail s'enseigne et qu'il peut s'apprendre. Nous partons du principe que les élèves qui nous occupent, parce qu'ils ont déjà derrière eux une longue histoire d'échec scolaire, doivent être « remobilisés » pour accepter d'entrer dans les activités complexes proposées. Pour nous, cette remobilisation est d'abord cognitive au sens où les élèves ont besoin d'apprendre les procédures efficaces et que, pour cela, ils ont besoin d'aide. Leur demander, trop tôt, trop vite, de les mettre en œuvre ne pourrait se solder que par un nouvel échec et conduirait à l'effet inverse de celui que nous recherchons. Aussi, plutôt que de les laisser traiter seuls une tâche (par exemple leur demander de répondre à des questions), avons-nous souvent pris le parti de les faire d'abord raisonner sur des tâches déjà réalisées par d'autres : leur travail consiste à essayer d'expliquer collectivement comment s'y sont pris d'autres élèves qui ont réussi ou échoué une tâche évaluant la compréhension. Autrement dit, nous les faisons raisonner sur les procédures impliquées dans les tâches de lecture sans les activer, c'est-à-dire sans leur demander de les mobiliser. Nous n'hésitons pas non plus à demander aux enseignants de montrer parfois comment il faut s'y prendre et à organiser beaucoup de tâches semblables du point de vue des stratégies qu'elles requièrent.

#### **4.2. Planification didactique**

Le prototype de *Lectrix & Lector* comprend deux modules soit treize séquences didactiques, chacune donnant lieu, en principe, à deux séances d'environ 45 minutes (cf. annexe 1).

##### **4.2.1. Module 1 : « reformuler, mémoriser, inférer »**

Ce module de six séquences est centré sur l'explicitation des procédures qui sous-tendent la construction d'une représentation mentale cohérente (appelée parfois « fabrication d'un film »). Dans un premier temps, on amène les élèves à prendre conscience que l'activité de compréhension est une activité complexe qui suppose des connaissances et un effort de raisonnement. Nous

les amenons ensuite à expérimenter que la reformulation systématique des énoncés du texte dans leurs propres mots améliore la qualité de leur compréhension (« Lire c'est traduire »). Puis, nous apprenons aux élèves à être flexibles c'est-à-dire à accepter de remettre en cause leurs premières représentations en intégrant progressivement les informations nouvelles. Ensuite, nous centrons leur attention sur le fait qu'un texte ne dit jamais tout mais qu'il suppose une collaboration avec le lecteur : autrement dit, nous leur apprenons à expliciter l'implicite en centrant d'abord leur attention sur les inférences causales. Enfin, nous nous attachons à les aider à dépasser une difficulté récurrente : l'identification des personnages et/ou du narrateur.

#### **4.2.2. Intermède : faire le point à mi-parcours**

Les séquences n° 7 et 8 visent à faire faire le point aux élèves sur leurs compétences et à organiser la révision du premier module. Il peut paraître paradoxal d'assigner ces deux objectifs à une même séquence à moins de considérer que l'évaluation est l'outil de révision par excellence puisqu'elle permet de faire le point sur ce qui a été acquis et, partant, de savoir sur quoi faire porter la révision (soit collective, soit individuelle) c'est-à-dire la consolidation des acquis encore labiles. À ceci, une condition : que les tâches retenues évaluent bien ce qui a été enseigné et seulement cela. C'est pourquoi nous n'hésitons pas à proposer aux élèves des tâches très proches des tâches d'enseignement utilisées dans le module. Si l'on s'accorde sur l'idée que l'évaluation n'a pas d'autre fonction que de permettre aux élèves et aux enseignant/e/s de savoir ce qui a été appris, mémorisé, compris... on comprendra pourquoi nous n'avons pas cherché à introduire de difficultés supplémentaires (des contenus inconnus, des consignes originales, des transferts lointains...).

Nous avons tenu à associer les élèves à cette évaluation afin de les amener à comprendre qu'elle n'a pas seulement pour fonction de montrer à l'enseignant qu'ils ont bien appris, mais qu'elle a une fonction résolument privée : savoir si l'on doit poursuivre son travail, revenir, réviser ou avancer. Cette connaissance sur soi (et les conséquences à en tirer du point de vue du travail personnel à réaliser) fait partie des savoir-faire métacognitifs qui font la différence : rappelons que l'expérience d'un sentiment de contrôle et le fait de savoir s'attribuer ses réussites et ses échecs jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage (Borkowski et Thorpe, 1994).

#### **4.2.3. Module 2 : « adapter ses stratégies de lecture aux buts poursuivis »**

Les cinq séquences du module 2 visent à apprendre aux élèves à tenir compte du but de la tâche pour savoir sur quels aspects faire porter leur attention et pour choisir leurs stratégies de lecture.

Dans un premier temps, nous centrons l'attention des élèves sur le rôle que joue l'activité de résumé dans la compréhension et la mémorisation des informations importantes d'un texte long. Les élèves doivent d'abord comparer plusieurs résumés – des bons et des mauvais – d'un texte narratif qu'ils connaissent bien pour élaborer des critères de reconnaissance et des propriétés.

Dans un second temps, nous apprenons aux élèves à tenir compte du but de la tâche – par exemple trouver le meilleur résumé – pour choisir et ajuster leurs stratégies de lecture et contrôler leur attention sur les aspects les plus importants pour traiter l'activité. Dans les deux dernières séquences, nous cherchons à apprendre aux élèves comment s'y prendre pour répondre à des questionnaires (QCM, questionnaires fermés, questionnaires ouverts) en adaptant leurs stratégies de lecture et de relecture aux différents types de questions.

### **4.3. Principes pédagogiques**

#### **4.3.1. Une intervention centrée sur les aspects réflexifs et le contrôle de l'activité**

Nous l'avons dit, la compréhension dépend de multiples habiletés mais elle suppose aussi une capacité à mobiliser, à comparer, à gérer ces habiletés, bref à contrôler. C'est pourquoi nous avons choisi de centrer l'intervention sur les aspects réflexifs et le contrôle de l'activité en organisant des temps systématiques de prise de conscience qui ne sont pas seulement proposés à la fin de l'activité comme il est de coutume de le faire dans la plupart des programmes métacognitifs mais qui ont lieu :

- avant l'action : on demande systématiquement aux élèves de s'interroger sur la (ou les) procédure(s) possibles et de se demander quelles sont celles qui leur paraissent le plus adapté à la nature de la tâche et au texte ;
- pendant l'activité (quand celle-ci est menée en collectif) : on incite les élèves à expliciter et à évaluer la procédure choisie, à se demander si elle est efficace ou si elle mérite d'être modifiée ;
- à la fin de chaque séquence d'intervention : les élèves doivent extraire de l'ensemble des tâches traitées au cours de la séquence, une « règle » relativement générale au sens où elle peut s'appliquer dans un grand nombre de tâches et de problèmes différents. Il s'agit donc de redécrire les différentes activités pour rendre explicites les procédures utilisées d'une part, et leur impact sur la qualité de la compréhension d'autre part.

#### **4.3.2. Beaucoup de temps collectifs (au départ)**

Nous choisissons de démarrer l'ensemble des activités par des temps menés en collectif et ce pour deux raisons distinctes.

- Les apprentissages que nous visons ne se font pas en un jour et nécessitent que les élèves puissent résoudre une grande variété de tâches différentes : le collectif offre l'avantage de pouvoir faire traiter de très nombreux exemples (beaucoup plus que le travail individuel ou en petits groupes). Et peu importe, pour nous, si tous les élèves ne bénéficient pas d'un *feed-back* puisque nous demandons systématiquement aux enseignants de ne pas enchaîner trop vite les temps de réflexion et de mise en commun pour que tous, y compris les plus fragiles, aient le temps de réfléchir.

- Ces phases de lancement collectives permettent de protéger les élèves les moins performants de l'échec individuel, de leur laisser le temps de

comprendre et d'apprendre, de profiter de l'aide et du guidage de l'enseignant (et du point de vue de leurs camarades). La prise de risque est toujours progressive et modérée.

#### **4.3.3. Stabiliser la structure des séquences**

Les treize séquences que compte le prototype n° 1 sont organisées de la même manière. Ce déroulement stable vise à aider les élèves à se repérer dans l'activité, réaliser une expérimentation effective, prolongée et diversifiée des tâches proposées, prendre une part de plus en plus grande dans l'activité et dans son contrôle. Dans un premier temps, on demande aux élèves de rappeler les activités précédentes et les apprentissages ou prises de conscience qu'elles ont générées. Puis, l'enseignant explicite l'objectif de la séance et présente la tâche dite « principale ». Il demande ensuite aux élèves d'anticiper les procédures de résolution. Cela fait, les élèves réalisent la tâche soit collectivement, soit seuls, soit à deux, puis le professeur organise une mise en commun centrée sur la pertinence des stratégies mises en œuvre.

Il propose ensuite une seconde tâche, dite de transposition, qui vise une première décontextualisation des acquis de la tâche principale, leur intégration et la mobilisation des processus de transfert (en situation réelle de résolution de problème). Il ne s'agit donc pas seulement d'une activité de systématisation ou d'automatisation : elle est, en elle-même, une situation d'apprentissage. C'est pourquoi l'enseignant, avant de laisser les élèves la traiter seuls, effectue avec eux une activité dite de « transposition analogique » dans laquelle il fait comparer les deux activités du point de vue des procédures à employer, du fonctionnement à mettre en œuvre ou de leur difficulté respective.

Puis, nous proposons aux enseignants différentes tâches (de réinvestissement ou de transfert proche) qui visent à offrir aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer les connaissances ou les procédures nouvellement acquis dans des tâches nouvelles. Le plus souvent, ils doivent les résoudre seuls (ou à deux). Cela dit, avant de les mettre au travail, l'enseignant incite les élèves à s'interroger *a priori* sur ce qu'ils peuvent transposer (comment, pourquoi, avec quels effets) pour les aider à choisir les procédures à activer et à dire l'utilité de ces activités complémentaires du point de vue des apprentissages (avant qu'ils s'y livrent et après qu'ils s'y sont livrés).

#### **4.3.4. Réguler le fonctionnement des élèves dans l'activité**

Même si la centration sur la procédure est déjà une aide fondamentale pour réguler le fonctionnement dans l'activité, il faut encore s'assurer que les élèves traitent les activités de manière efficace. C'est là que le guidage de l'enseignant devient décisif ! À première vue, il peut paraître paradoxal de proposer (voire d'imposer) une contrainte forte dans une intervention qui vise à accroître les capacités de contrôle. Mais le paradoxe n'est qu'apparent. Nous pensons que ce sont justement ces contraintes qui favorisent – particulièrement chez les élèves les moins performants – l'autonomie qui confère à l'action son caractère constructif. On fait l'hypothèse que, par la suite, les élèves devraient se



libérer de l'exigence des formats, les prises de conscience et le langage intériorisé jouant le rôle de régulateur interne. Nous faisons en effet l'hypothèse que l'aide apportée par l'enseignant peut devenir « invisiblement présente et impliquée dans [leur] résolution apparemment autonome du problème » (Vygotski, 1934/1985) à condition qu'elle ait été systématiquement explicitée et que l'on fournisse aux élèves des occasions répétées de prendre en charge la régulation de leur propre activité (en présence de l'enseignant qui peut apporter une aide ponctuelle, le cas échéant). C'est ce but que visent les tâches de transfert proposées dans l'instrument.

#### ***4.3.5. Aider la centration de l'attention des élèves***

Pour aider les enseignants à centrer l'attention des élèves sur l'activité et faciliter leur guidage, nous préconisons l'utilisation d'un rétroprojecteur (ou d'un affichage collectif) : chacun peut ainsi rapidement voir ce dont on discute et venir montrer ce dont il parle... Cela a le mérite de ne pas perdre de temps à demander à chaque élève de chercher dans son texte (tâche qui, on le sait, rend l'activité laborieuse pour un résultat somme toute peu rentable). Nous avons également pris le parti de travailler sur des textes courts quand la difficulté est importante. Ce n'est qu'une fois que les élèves disposent des compétences et des habiletés requises par les tâches que nous passons à des textes plus longs. Mais qu'on ne se méprenne pas : courts, pour nous, n'est pas synonyme de simples, bien au contraire puisque nous débutons notre travail avec les « Nouvelles en trois lignes » de Fénéon, complexes en raison même de leur brièveté et de la collaboration intense qu'elles exigent du lecteur (*cf.* le caractère très elliptique de nombreux textes de littérature de jeunesse).

Nous avons aussi souvent choisi de travailler sur des textes que les élèves connaissent bien pour les avoir travaillés antérieurement. Cette stratégie pédagogique permet de centrer facilement leur attention sur les stratégies que l'on cherche à faire expliciter puisque les premiers obstacles à la compréhension (lexique, syntaxe, connaissances du monde, etc.) ont déjà été levés. Enfin, pour ne pas pénaliser ceux qui décodent encore très mal, nous demandons à l'enseignant de lire parfois lui-même à haute voix les textes étudiés ou les questions posées.

#### ***4.3.6. Répétition des expériences : re-mobilisation systématique des habiletés travaillées (au fil des tâches, au fil des semaines)***

*Lectrix & Lector* ne vise pas seulement à faire découvrir des habiletés ou des stratégies mais vise aussi à les exercer dans des contextes et sur des contenus différents. Autrement dit, nous cherchons d'abord à les faire construire dans les différentes tâches (principale, transposition, transfert) d'une séquence donnée puis nous les entraînons en proposant systématiquement des tâches qui les requièrent dans les séquences suivantes. Nous pensons en outre qu'il est nécessaire de solliciter les élèves dans des registres cognitifs différents, autrement dit de travailler longtemps la même compétence dans des tâches dont on fait varier les buts et les consignes. C'est ainsi par exemple que, dans une même séquence, les élèves vont devoir successivement corriger les erreurs

commises par un élève fictif, faire la liste des procédures qui permettent d'expliquer pourquoi tel élève a trouvé la bonne réponse et tel autre une réponse erronée, inventer des exercices identiques à celui de la leçon, résoudre une tâche semblable, rédiger des questions, écrire une suite possible, etc.

### 5. À suivre...

L'analyse des observations du travail des premiers utilisateurs de *Lectrix* & *Lector* ainsi que de leurs commentaires écrits et oraux est en cours. La conception du second prototype suivra, nourrie des multiples suggestions et remarques critiques des professeurs. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que les principales options didactiques et pédagogiques que nous avons retenues ont été approuvées par les enseignants qui, dans leur grande majorité, souhaitent poursuivre le travail entrepris.

Au nombre des arguments que nous avons recueillis, notons celui qui est peut-être le plus prometteur : les professeurs sont nombreux à affirmer que le travail réalisé a profondément changé le regard qu'ils portaient sur leurs élèves, sur la nature de leurs difficultés (qu'ils méconnaissaient ou minoraient) et leurs marges de progrès. Ils ont également constaté qu'au fil des semaines, grâce à la régularité et à l'intensité de l'enseignement, la plupart des élèves se remobilisaient sur le travail scolaire et devenaient capables de s'interroger seuls sur les stratégies à utiliser en lecture.

Certains commençaient à auto-évaluer leur compréhension en ayant présent à l'esprit l'artifice que nous avons proposé et qui les incitait à s'interroger sur la confiance qu'ils accordaient à leur propre compréhension. Dans de nombreuses tâches, en effet, les élèves devaient accompagner leurs réponses d'un « indice de confiance » :



Je n'en sais  
**rien**



Je n'en suis  
**pas sûr(e)**



J'en suis  
**presque sûr(e)**



J'en suis  
**sûr(e) et certain(e)**

« Invisiblement présents », ces quatre cartons symbolisant le degré de certitude alertaient les élèves sur la nécessité d'une relecture stratégique. Ou d'une demande d'aide au professeur !

## Bibliographie

- BAIN, D., ÉRARD, S. et SÉCHAUD, M. (1994) : « Comment repérer et aider les lecteurs précaires au premier cycle secondaire ? », *Enjeux*, n° 31, p. 101-112.
- BAUTIER, E. et GOIGOUX, R. (2004) : « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, INRP, p. 89-100.
- BÉGUIN, P. et CERF, M. (2004) : « Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail », *@ctivité*, 3.1, disponible sur Internet : <http://www.activites.org>
- BELTRAMI, D., QUET, F., RÉMOND, M. et RUFFIER, J. (2004) : *Lectures pour le cycle 3*, Paris, Hatier.
- BIANCO, M. (dir.), (2001) : *La compréhension (GS, CP, CE1)*, Grenoble, éditions de la Cigale.
- BORKOWSKI, J.G. et THORPE, P.K. (1994) : « Self-regulation and motivation: a life-span perspective on underachievement » in D. Schunk et B. Zimmerman (éd.), *Self-regulation of learning and performance, issues and educational applications*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, (p. 45-73).
- BOUFFARD, T. (1998) : « A developmental study of the relationship between reading development and the self esteem », *European Journal of Psychology of Education*, vol. XIII, 1, p. 61-74.
- CAIN, K., et OAKHILL, J. (2003) : « Reading comprehension difficulties » in T. Nunes & P. Bryant (éd.), *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht : Kluwer Academic Press, p. 313-338.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (1999) : « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté », *Cahiers Alfred Binet*, Vol. 4, n° 661, p. 49-68.
- CÈBE, S., GOIGOUX, R. et THOMAZET, S. (2004) : « Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », in *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, dossier du groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais, Paris, DESCO (MEN), [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr).
- CÈBE, S., PAOUR, J.-L. et GOIGOUX, R. (2002) : *Catégo, imagier pour apprendre à catégoriser* (fichier et guide méthodologique), Paris, Hatier.
- CLOT, Y. (1999) : *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D. et PASSERAULT, J.-M (1996) : *Psycholinguistique textuelle*, Paris, Armand Colin.
- CORNOLDI, C. et OAKHILL, J. (1996) : *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates.

- CORNOLDI, C., DE BENI, R. et PAZZAGLIA, F. (1996) : « Profiles of reading comprehension difficulties: an analysis of single cases » in C. Cornoldi et J. Oakhill (éd.) *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates.
- DURKIN, D. (1979) : « What classroom observations reveal about reading comprehension », *Reading Research Quarterly*, n° 14, p. 518-544.
- EME, E., et ROUET, J.-F. (2001) : « Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte », *Enfance*, 2001/4, vol. 53, p. 309-328.
- FALZON, P. (1995) : « Les activités de conception : réflexions introductives », *Performances Humaines et Techniques*, n° 74, p. 7-11.
- FAYOL, M. et al. (2000). (éd.) : *Maîtriser la lecture – Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*, Observatoire national de la lecture, Paris, Odile Jacob.
- GAONAC'H, D. et FAYOL, M. (2003) : *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*, Paris, Hachette.
- GARNER, R. (1990) : « Children's use of strategies in reading » in D. Bjorklund (éd.), *Children's strategies, contemporary views of cognitive development*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, p. 245-268.
- GIASSON, J. (1995) : *La lecture. De la théorie à la pratique*, Montréal, Gaëtan Morin (rééd. De Boeck).
- GOIGOUX, R. (1998) : « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie », *Repères*, n° 18, INRP, p. 147-162.
- GOIGOUX, R. (1999) : Note de synthèse : apprentissage et enseignement de la lecture en SEGPA, in ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (éd.), *Accompagnement des Programmes en SEGPA*, Paris, CNDP, p. 147-164.
- GOIGOUX, R. (2000) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, CNEFEI.
- GOIGOUX, R. (2001) : « Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation » in M. Marquillo Larruy (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du Français*, Poitiers, Les Cahiers Forell, p. 125-132.
- GOIGOUX, R. (2003) : « Enseigner la compréhension : l'importance de l'auto-régulation » in M. Fayol et D. Gaonac'h (éd.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, Paris, Hachette, p. 182-204.
- GOIGOUX, R. (2005) : « Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français » in A. Mercier & C. Margolinas (éd.), *Balises en didactique des mathématiques*, Grenoble, La pensée sauvage, p. 17-39.
- GOIGOUX, R. et CÈBE, S. (2003) : « Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle », *Repères*, n° 27, INRP, p. 45-53.

- GOIGOUX, R. et VERGNAUD, G. (2005) : « Schèmes professionnels » in J.-P. Bernié et R. Goigoux (éd.). Dossier : Les gestes professionnels, *La lettre de l'AirDF*, n° 36, p. 7-10.
- GOIGOUX, R., CÈBE, S. et PAOUR, J.-L. (2004) : *Phono, Un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP*, Paris, Hatier.
- GOLDER, C. et GAONAC'H, D. (1998) : *Lire et comprendre. Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Hachette.
- GUERNIER, M.-C. (1999) : « Qu'est-ce que lire en classe ? Réponses de maitres et d'élèves » in G. Legros, M.-C. Pollet et J.-M. Rosier (éd.), *D.F.L.M. : Quels savoirs pour quelles valeurs ?*, actes du 7<sup>e</sup> colloque, Bruxelles, DFLM, p. 167-174.
- 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.
- NONNON, É. (1992) : « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes », *Recherches*, n° 17, p. 97-132.
- OAKHILL, J., et YUILL, N. (1986) : « Pronoun resolution in skilled and less skilled comprehenders: effects of memory load and inferential complexity », *Language and Speech*, n° 29, p. 25-37.
- Observatoire national de la lecture (ONL) (1998) : *Apprendre à lire*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Observatoire National de la Lecture (2000) : *Maitriser la lecture*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- PALINCZAR, A. S. et BROWN, A. L. (1984) : « Reciprocal teaching of compréhension-monitoring activities », *Cognition and Instruction*, n° 1, p. 117-175.
- PASTRÉ, P. (2005) : « La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action » in P. Rabardel et P. Pastré (éd.) : *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse, Octarès.
- PERFETTI, C., MARRON, M. et FOLTZ, P. (1996) : « Sources of comprehension failures: theoretical perspectives and case studies » in C. Cornoldi et J. Oakhill (éd.), *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, New Jersey, LEA.
- PRESSLEY, M. (2002) : « Metacognition and self-regulated comprehension » in A. Farstrup & S. J. Samuels (éd.), *What research says about reading instruction*, 3<sup>e</sup> édition. Newark DE: International Reading Association, p. 291-309.
- RABARDEL, P. (1995) : *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

- RABARDEL, P. et PASTRÉ, P. (2005) : *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse, Octarès.
- RÉMOND, M. (1999) : *Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit chez l'enfant*, Manuscrit non publié, université René-Descartes-Paris 5.
- Repères (2000) : *Les outils de l'enseignement du français*, INRP.
- RIEBEN, L (2002) : « Bilan succinct des recherches sur l'entraînement à la compréhension de la lecture », in Observatoire national de la lecture (éd.) *La lecture dans les trois cycles du primaire*, Paris, ministère de l'Éducation nationale-ONL.
- VYGOTSKI, L. (1925/1994) : « Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement » (F. Sève, trad. 1994), *Société française*, n° 50, p. 35-47.
- VYGOTSKI, L. (1934/1985) : *Pensée et langage*, Moscou (1934), Paris, (1985) Messidor, Éd. Sociales.
- YUILL, N. et OAKHILL, J. (1991) : *Children's problems in text comprehension: an experimental investigation*. Cambridge, Cambridge University Press.

Annexe 1 – Programmation annuelle : treize séquences didactiques

Module I : reformuler, mémoriser, inférer		
1	Construire une représentation mentale	Apprendre à construire une représentation mentale Faire prendre conscience aux élèves que l'activité de compréhension en lecture est une activité complexe qui suppose des connaissances mais qui implique aussi un effort de raisonnement.
2	« Lire c'est traduire »	Faire prendre conscience aux élèves que l'effort de reformulation facilite la compréhension car : - il incite à porter son attention sur les « idées » portées par le texte, - il permet de s'interroger sur la qualité de sa propre compréhension.
3	Construire pas à pas une représentation cohérente	Faire comprendre aux élèves que la compréhension est le résultat d'un travail réalisé pas à pas, au fil du texte. Mettre les procédures sous le contrôle de l'attention : prendre ainsi conscience que comprendre, c'est construire une représentation dès les premières phrases du texte et l'enrichir, la compléter ou la modifier, autrement dit la faire évoluer au fur et à mesure qu'on avance dans la lecture. Ces procédures peuvent être rendues conscientes – via l'activité de reformulation – et, ainsi, mieux contrôlées.
4	Accroître sa flexibilité	Faire comprendre aux élèves qu'ils doivent construire une première représentation dès le début du texte et la faire évoluer (l'enrichir, la modifier) en intégrant progressivement les informations nouvelles. Leur apprendre à être flexible, c'est-à-dire à modifier leur représentation au fur et à mesure qu'ils avancent dans le texte et à accepter, si nécessaire, de remettre en cause leurs premières représentations.
5	Lire entre les lignes (Les relations causales)	Aider les élèves à comprendre qu'un texte ne dit jamais tout, donc qu'il suppose une collaboration avec le lecteur même si celui-ci doit respecter ses exigences. Apprendre à rendre explicite l'implicite ; en particulier dans le cas des inférences causales.

<b>Module I : reformuler, mémoriser, inférer (Suite)</b>		
6	Lire entre les lignes (Personnages et narrateur)	Poursuivre le travail de la semaine précédente (mêmes objectifs) : aider les élèves à comprendre qu'un texte ne dit jamais tout. Apprendre à dépasser une difficulté récurrente : l'identification des personnages et/ou du narrateur
<b>Intermède : faire le point à mi parcours</b>		
7	Faire le point sur ses compétences de lecteur (Test et corrections)	Aider les élèves à faire le point sur leurs compétences en compréhension de texte avant de poursuivre l'enseignement (module II). Les aider à « réviser » les acquisitions en cours.
8	Réviser (anaphores et inférences)	Consolider les apprentissages en cours : le traitement des reprises pronominales assurant la cohésion du texte et les inférences causales (à travers l'explicitation de l'implicite).

<b>Module II : adapter ses stratégies de lecture aux buts poursuivis</b>		
9	Lire pour se souvenir : le rôle du résumé	Amener les élèves à prendre conscience du rôle que joue l'activité de résumé dans la compréhension et la mémorisation des informations importantes d'un texte long. Comprendre ce qu'est un résumé (d'un texte narratif) : élaborer des critères d'identification, connaître ses propriétés.
10	Résumer pour soi : pour mieux se souvenir et mieux comprendre les lectures longues	Amener les élèves à prendre conscience que le résumé est un outil qui facilite la mémorisation et la compréhension d'un texte long.
11	Choisir le meilleur résumé pour montrer qu'on a compris	Apprendre aux élèves à tenir compte du but de la tâche – ici le choix du bon résumé – pour choisir et ajuster leurs stratégies de lecture ; et pour contrôler leur attention.
12	Apprendre à traiter des questionnaires de lecture	Apprendre à répondre à des questionnaires en adaptant ses stratégies de lecture et de relecture aux différents types de questions
13	Être stratégique face à des QCM	Apprendre à répondre à des questionnaires fermés (QCM) en ajustant les stratégies élaborées à propos des questionnaires ouverts.