
Construire des savoirs sur l'activité de lecture afin de développer les compétences des élèves en difficulté : l'inaccessible rêve ?

Séverine De Croix *, Dominique Ledur**

* Université de Liège
Place Cockerill, 3 – Bâtiment A1
B – 4000 Liège
severine.decroix@ulg.ac.be
** Haute École Galilée – ISPG
Rue Royale, 336
B – 1030 Bruxelles
Dominique.ledur@galilee.be

RÉSUMÉ : De nombreux jeunes adolescents faibles lecteurs se méprennent sur la nature de l'activité de lecture et souffrent d'un déficit métacognitif qui les empêche d'autoréguler leur activité de compréhension. La réflexion qui suit s'inscrit dans le cadre des travaux relatifs aux enseignements adaptés à la prise en charge de ces déficits. Des dispositifs visant à développer la métacognition en lecture, à construire des savoirs sur cette activité et à mieux se percevoir en tant que lecteur ont été conçus, expérimentés et analysés dans le cadre d'une recherche-action longitudinale de type qualitatif. Cet article décrit quelques effets de ces dispositifs, qui encouragent à poursuivre sur la voie de ces interventions à dimension métacognitive dans des recherches à plus large échelle.

MOTS-CLÉS : lecteurs en difficulté ; clarté cognitive ; autorégulation en lecture ; entraînements¹ métacognitifs ; savoirs sur l'acte lexique ; recherche-action ; données empiriques.

¹ Ce texte applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

1. Problématique

Les élèves en difficulté de lecture soumis à des dispositifs centrés sur la métacognition peuvent-ils développer, mobiliser et transférer des savoirs sur l'activité de lecture ? Cela peut-il faire d'eux de meilleurs lecteurs ? De nombreuses recherches ont mis en évidence le rôle important des compétences métacognitives dans l'activité de lecture (Goigoux, 2003 ; Cèbe et Goigoux, 2007 et 2009 ; Rémond et Quet, 1999 ; Rémond, 2003 ; Cain et Oakhill, 2007). L'autorégulation, qui guide la planification, le contrôle et l'évaluation par le lecteur de sa propre activité, constitue l'un des facteurs les plus significatifs pour rendre compte de l'écart entre les bons et les mauvais lecteurs. Un déficit à ce niveau renforce donc les risques d'accroissement des inégalités d'apprentissage (Bonnerly, 2007 ; Bautier et Rayou, 2009 ; Rochex et Crinon, 2011). Plusieurs questions émergent de ce constat : est-il possible, pour des élèves en grande difficulté de lecture, de progresser dans l'élaboration de connaissances sur l'activité de lecture/leur propre activité de lecteur ? À quelles conditions ? Au moyen de quels dispositifs ? Et pour construire quels savoirs sur le court et le long termes ?

2. Savoirs sur la lecture et compétences métacognitives

Lorsqu'un qu'un lecteur cherche à construire du sens, il mobilise, comme l'ont montré Cèbe et Goigoux (2007), des compétences de décodage, des compétences linguistiques, textuelles, référentielles et stratégiques tout en opérant deux types de traitements : locaux, pour accéder à la signification des groupes de mots et des phrases ; globaux, pour construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte. Ce sont ces deux types de traitements qui permettent au lecteur de trier les informations principales et d'en assurer l'organisation progressive en mémoire à long terme. Les auteurs rappellent que cette intégration sémantique est un processus cyclique : les nouvelles informations amènent le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas. Celui-ci doit donc être toujours prêt à réviser ses premières représentations et à les considérer comme provisoires tant que la compréhension « définitive », construite au départ de l'ensemble des données textuelles, n'est pas établie.

L'ensemble de ce processus suppose un lecteur qui « évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte » de telle sorte que, s'il survient, son « échec cognitif provisoire » puisse « 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.) » (Cèbe et Goigoux, 2007, pp. 189-190).

Disposer de connaissances étendues sur l'activité de lecture et de compétences métacognitives semble donc accroître les chances d'un acte de lecture réussi. Or, de nombreux élèves réputés en difficulté se méprennent sur la nature de l'acte lexique et souffrent d'un déficit métacognitif qui les empêche d'autoréguler leur activité de lecture.

2.1. Un déficit de clarification

Les faibles lecteurs se méprennent sur la nature de l'activité de lecture : la compréhension résulte pour eux de la somme d'identifications des différents mots qui composent un texte (Goigoux, 1997, 2003 ; Cèbe et Goigoux, 2007 ; Tauveron, 2004). Les élèves n'ont pas conscience de l'activité de compréhension en elle-même et du travail qu'elle présuppose : ils semblent la considérer comme un « produit naturel » de l'identification des mots. Comme le précise Danièle Manesse à la suite de l'analyse d'un questionnaire de représentations soumis à plus de 300 élèves de collège, « la lecture est envisagée comme l'oralisation de l'écrit. Lire, c'est dire, en articulant, en s'arrêtant aux points, en mettant le ton, etc. » (Manesse, 2007, p. 29). Cette représentation, courante vers 7 ou 8 ans, devrait faire place vers 12 ou 13 ans à une représentation associant la lecture à une activité de construction de sens. Or, on constate qu'elle persiste bel et bien à cet âge chez les lecteurs en difficulté (Rémond, 2003).

Comme le montrent Cèbe et Goigoux, ce « faux savoir » semble bien conduire les lecteurs à des traitements inadéquats : lecture mot à mot, phrase par phrase ; confusion entre lecture-compréhension et recherche d'informations au départ d'un questionnaire soumis à postériori ; absence d'élaboration de représentations provisoires, susceptibles d'être remises en cause au fil de la lecture... (Cèbe et Goigoux, 2009). Mais les élèves, eux, n'ont pas conscience qu'ils ne comprennent pas (ou pas ce qu'il faudrait) ; plus exactement, ils

comprennent partiellement : Roland Goigoux montre bien à cet égard que ces élèves picorent des informations éparpillées dans le texte, se construisent des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) mais qui ne présentent aucune articulation d'ensemble (ce que le chercheur nomme la compréhension « en îlots ») (Goigoux, 2003). Ce manque de conscience de la non-compréhension en cours handicape fortement l'élève dans ses tentatives de faire signifier un texte (Cèbe et Goigoux, 2009). Face à ces représentations erronées, notre hypothèse est qu'un travail de clarification de la nature de l'acte de lecture s'impose.

2.2. Un déficit d'autorégulation

Plusieurs chercheurs se rejoignent dans un même constat : ce sont les compétences métacognitives qui, en lecture, différencient le plus nettement les lecteurs experts des lecteurs faibles (Goigoux, 1997 ; Rémond, 2001 ; Cain et Oakhill, 2007). Un bon lecteur évalue fréquemment sa propre compréhension, et sait que cet autocontrôle est non seulement possible, mais nécessaire. Il a construit un ensemble de connaissances métacognitives (relatives au lecteur, aux tâches, aux stratégies de lecture) et de compétences métacognitives relatives à la régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension...).

À l'inverse, les lecteurs en difficulté « n'ont pas une représentation claire de leur propre activité de lecture et ne savent pas comment s'y prendre » (Goigoux, 1997, p. 76) ; ils surévaluent leur compréhension. Ils manquent de procédures de contrôle de la lecture en cours, telles que la planification, l'autoévaluation et la révision ; ces lecteurs ne modifient pas leur méthode d'analyse du matériel textuel en fonction de sa « nature » ni de l'objectif poursuivi ; ils ne modulent pas leur vitesse pour un traitement plus approfondi du texte et ne font pratiquement jamais de retours en arrière (Rémond, 2001). Il nous paraît important de pallier ce déficit d'autorégulation, de doter les faibles lecteurs d'outils pour verbaliser leurs démarches et d'élargir leur répertoire de stratégies utilisables pour réguler leur activité de lecture. Cela présuppose que soient enseignées des métaconnaissances en lecture-compréhension.

Ainsi, les savoirs d'ordre métacognitif interviendraient, d'une part, en amont comme un prérequis de l'exercice de la compétence (expérience métacognitive proactive) et, d'autre part, au cours et en aval de la mise en œuvre de la compétence comme guide pour l'évaluation et l'autorégulation (expérience métacognitive interactive et rétroactive).

3. Dispositifs d'intervention consacrés aux entraînements métacognitifs

Plusieurs équipes de chercheurs ont tenté d'intervenir par des entraînements ciblés auprès des adolescents présentant un déficit spécifique dans l'activité de compréhension. Dans la foulée des travaux de Vygotski centrés sur l'idée que la pensée se développe grâce aux interactions sociales avec des individus plus compétents, certains programmes, relevant de l'enseignement réciproque, tentent de développer quatre opérations fondamentales (la prédiction, le questionnement, le résumé et la clarification) par le dialogue autour du texte entre le maître et les élèves, d'une part, et entre pairs, d'autre part (Schillings, Poncelet et Lafontaine, 2006). Un autre courant d'entraînements métacognitifs, notamment représenté par Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1996), privilégie l'instruction directe, qui consiste à enseigner des stratégies grâce auxquelles les élèves peuvent agir sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture du fait même qu'ils en connaissent alors mieux le fonctionnement. On observe aussi des entraînements longs centrés sur l'enseignement de la compréhension, tel celui mis en place par Martine Rémond et François Quet : des séances d'une heure environ basées sur une instruction métacognitive visent notamment la verbalisation systématique des stratégies utilisées, l'analyse de la nature des erreurs, le contrôle de la compréhension à chaque étape du travail (Rémond et Quet, 1999).

Les entraînements métacognitifs que nous avons quant à nous élaborés et expérimentés reposent sur les principes suivants :

- la conscience métacognitive se développe notamment quand l'élève est amené à réfléchir de façon rétrospective sur l'activité particulière de lecture qu'il vient de mener ;
- la construction identitaire du sujet-lecteur se développe notamment à l'occasion de tâches détachées de toute activité de lecture particulière, lorsque l'élève est invité à se décrire et à analyser son comportement de lecteur en général ;

- outre les tâches, certains supports, telles les scènes et images de la lecture², constituent des leviers favorables au développement de connaissances et de compétences d'ordre métacognitif.

Les propositions auxquelles nous faisons écho ci-après, présentées dans une publication destinée aux enseignants des 1^{er} degré différencié et 2^e degré de qualification, *Enjeux de lecture – Lectures en JEux*, (De Croix et Ledur, 2008 et 2010) et dans une recherche-action de type qualitatif et collaboratif, menée dans le cadre d'une thèse de doctorat (De Croix, 2010), peuvent être regroupées dans deux catégories.

Une première catégorie d'entraînements rassemble des retours réflexifs menés systématiquement au terme de chaque tâche de lecture (résoudre une énigme, imaginer la fin d'un texte, répondre à un questionnaire, lire par dévoilement progressif, lire à rebours pour relever des indices et des leurres, défendre une interprétation...). Au cours de ceux-ci, les élèves sont invités à s'interroger sur les processus mobilisés, sur les difficultés rencontrées, sur les stratégies adoptées. En d'autres mots, il s'agit d'une prise de conscience rétrospective à partir de l'action propre. Ces découvertes et connaissances sont engrangées, ce qui permet de construire un outil de travail évolutif qui peut prendre la forme d'un « modèle » de la lecture³, d'un inventaire des difficultés accompagnées de procédures de dépannage et de récupération de sens. La clarification de l'acte de lecture, les connaissances et compétences métacognitives peuvent ainsi être installées et entraînées au fil d'une année.

Une deuxième catégorie d'entraînements regroupe des tâches centrées sur la métacognition elle-même, qui mènent à une réflexion rétrospective plus générale, qui inclut l'émergence de la construction identitaire du sujet-lecteur. Dans cette catégorie, une première piste possible consiste à exploiter des supports spécifiques de lecture, à savoir des scènes de lecture empruntées à la littérature de jeunesse (De Croix et Ledur, 2002 et 2005). Celles-ci constituent une thématique largement exploitée par les auteurs de littérature de jeunesse et les différentes composantes de la lecture y sont représentées. Sans méconnaître la difficulté, pour certains lecteurs plus éloignés de la culture scolaire, à accéder à ces textes hautement littérariés – discontinuité, hétérogénéité énonciative, enchevêtrement de l'oral et de l'écrit... (Bautier, Crinon et Delarue-Breton, 2012) –, il nous semble que, moyennant des itinéraires d'accès clairement balisés, ces scènes extraites de la littérature de jeunesse peuvent devenir les supports d'une initiation explicite aux modes de lecture requis à l'école. Elles ont, en outre, le pouvoir indéniable de la fiction : d'une part, les connaissances relatives à la lecture ne sont pas portées par le discours de l'enseignant ; d'autre part, ces scènes donnent l'occasion de parler de soi à travers d'autres. Ces scènes de lecture peuvent être appariées entre elles, mais aussi avec des représentations iconiques de la lecture, à la condition qu'elles illustrent une même composante de la lecture. Les différents liens repérés (identification, représentation mentale, intention de lecture, anticipation...) mènent à la construction du « modèle » (provisoire) de la lecture et contribuent à clarifier la nature de l'acte de lecture. Mais, si cette première tâche est suivie par la rédaction d'un autoportrait de lecteur/lectrice, la perception de soi en tant sujet-lecteur est alors visée également. Il est, en effet, proposé aux élèves de se situer par rapport aux héros lecteurs des différents documents observés, d'identifier un héros auquel ils ressemblent et un héros auquel ils ne ressemblent pas. Tout comme l'autoportrait, la rédaction d'une autobiographie de lecteur a pour but de développer une forme de métacognition, de mieux se cerner comme sujet-lecteur. Forme plus longue, l'autobiographie se présente comme le récit rétrospectif de l'itinéraire du lecteur/de la lectrice que je suis. Elle donne l'occasion de s'interroger sur son rapport à la lecture, sur ses goûts, sur l'identification de ses difficultés et sur ce qui les a générées, sur la perception de certains processus...

Au terme de cet inventaire non exhaustif d'interventions centrées sur la métacognition, soulevons néanmoins l'interrogation pertinente d'Elisabeth Nonnon dans le numéro 35 de la revue *Repères*, consacré aux ratés dans l'apprentissage de la lecture (Nonnon, 2007). Faut-il faire de la métacognition une modalité privilégiée d'aide aux lecteurs en difficulté sous prétexte que ceux-ci accusent, dans leur grande majorité, des faiblesses sur ce plan ? Cette piste doit-elle être privilégiée quand on sait combien « le dédoublement par rapport à l'activité, l'analyse introspective, la verbalisation de procédures mentales, le rapport distancié et analytique aux textes sont des dispositions peu familières » à ces élèves (Nonnon, 2007, p. 25) ? Sans ignorer cette invitation à la prudence, si cette piste s'avérait constituer l'une des voies possibles pour aider les élèves à progresser dans l'activité de compréhension – le lecteur aura compris que nous nous acheminons vers la formulation des questions abordées dans cette recherche –, quels dispositifs s'agirait-il de privilégier selon les différents profils de lecteurs en

² Par scènes de lecture, nous entendons les passages d'un récit de fiction qui donnent à voir un héros en train de lire. Ces scènes montrent des personnages qui fréquentent les lieux du livre (bibliothèques, librairies...), verbalisent certains processus qu'ils mettent en œuvre, choisissent une lecture, expriment leurs représentations, leurs difficultés, leurs goûts et dégoûts...

³ Ce modèle peut, par exemple, se structurer autour de trois pôles – le texte, le lecteur et le contexte. Les élèves classent alors leurs découvertes à propos de l'activité de lecture dans le pôle correspondant.

difficulté ? À quelles conditions ces dispositifs se révéleraient-ils « éventuellement efficaces » ? Ces questions nous conduisent, dans les lignes qui suivent, à examiner et à illustrer quelques-uns des principaux effets observés à l'occasion du suivi longitudinal des dix élèves de notre échantillon, lors de la mise en œuvre des entraînements évoqués ci-dessus.

4. Éléments de méthodologie

4.1. Type de recherche et échantillon

Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette contribution s'appuie entre autres sur la recherche doctorale de Séverine De Croix dont elle constitue un développement (De Croix, 2010). L'étude cible les élèves présentant un déficit spécifique de la compréhension au début de l'enseignement secondaire. Elle vise une double finalité compréhensive – mieux comprendre les élèves en difficulté de lecture – et praxéologique – identifier les réponses didactiques qui paraissent les plus adaptées. Ces deux objectifs dialectiquement articulés débouchent sur une recherche qualitative, longitudinale et écologique, dont le format consiste plus précisément en une recherche-action visant à accompagner, sur deux années scolaires, dix élèves identifiés en difficulté de compréhension au début du premier degré différencié⁴ et à observer ces élèves in situ, dans le contexte naturel de la classe, pour les décrire qualitativement. Les dix élèves ont été considérés, au terme d'une recherche exploratoire, comme représentatifs de quatre profils de lecteurs en difficulté (d'après la typologie établie par Van Grunderbeek et Payette, 2007) : les élèves du 1^{er} profil sont trop centrés sur les microprocessus (non automatisés), ceux du 2^e profil ne saisissent pas aisément les liens sous-jacents, les élèves du 3^e profil se caractérisent par une compréhension trop globale ; et ceux du 4^e profil connaissent principalement un déficit sur le plan métacognitif (difficultés à verbaliser leurs démarches et à justifier leurs propos par un recours circonscrit au texte). En début d'expérience, l'évaluation initiale a porté sur diverses composantes de l'activité de lecture – compréhension/interprétation, identification de mots, engagement, métacognition et appréciation. Plusieurs épreuves ont été administrées : parmi celles-ci, un questionnaire de lecture relatif à un texte narratif intégral (une nouvelle), dont les items correspondent à la fois à des questions ouvertes (à développement) et fermées (sans verbalisation) et nécessitent la mobilisation de diverses opérations cognitives – dont la métacognition (évaluer le degré de certitude pour les différentes réponses, identifier les items les plus faciles/difficiles à traiter, dire ce qui permet d'affirmer tel ou tel propos sur le texte...). Un entretien métacognitif avec chacun des sujets suivis a porté ensuite sur le texte lu et, plus précisément, sur les réponses apportées aux diverses questions.

La recherche consiste en outre en une intervention collaborative à dispositif ouvert : un programme d'accompagnement multidimensionnel a été mis au point en collaboration avec les deux enseignantes partenaires⁵ et ajusté d'une étape à l'autre en fonction des effets constatés. Ce programme est centré sur la lecture littéraire⁶ comme voie possible de réconciliation des élèves réputés faibles et mauvais lecteurs avec la lecture et se fonde sur deux axes d'intervention prioritaires : le développement de la compréhension et de l'interprétation d'une part, celui de la métacognition d'autre part. Neuf séquences ont été successivement proposées aux élèves ; chacune d'elles repose sur un dispositif particulier, orienté au départ d'objectifs précisément ciblés. Celles-ci ont représenté environ 70 séances de cours.

4.2. Les données, modes de recueil et de traitement

Le caractère écologique de la recherche se contrétise dans le choix d'outils de recueil d'informations qui sont d'abord des outils de formation des lecteurs, à savoir diverses formes de verbalisations orales et écrites telles qu'elles existent dans le contexte naturel de la classe. Ces données sont collectées sur une temporalité longue, qui paraît plus respectueuse de la nature évolutive de l'activité de lecture littéraire et permet d'étudier les trajectoires des lecteurs en relation avec les dispositifs expérimentés, quel qu'en soit le degré de généralisation potentiel.

⁴ Ce degré accueille les élèves qui sortent du primaire sans avoir obtenu leur Certificat d'Études de base.

⁵ Enseignantes expérimentées, ces deux professeurs ont en outre été formées à l'utilisation de l'outil *Enjeux de lecture – Lecture en JEux* précité.

⁶ Nous partons en outre du postulat que le texte littéraire, parce qu'il génère certains obstacles ou difficultés de compréhension et d'interprétation que les élèves vont être amenés à identifier, est susceptible de favoriser une représentation mentale clarifiée de l'activité de lecture chez ces derniers (Tauveron, 2004 et 2005). La littérature constitue ainsi un support pertinent pour développer et évaluer les compétences métacognitives.

Seuls trois types de données, relatives aux interventions centrées sur la métacognition, seront mobilisées ici :

- des verbalisations en provenance des tâches décrites précédemment ;
- des observations conduites régulièrement au sein de la classe et analysées à l'aide d'une grille de suivi⁷ centrée sur les évolutions perceptibles ;
- des informations issues d'entretiens semi-directifs de recherche, notamment de type métacognitif (prise d'informations sur l'histoire scolaire, personnelle du sujet ou sur les attitudes à l'égard de la lecture ; complément en appui de questionnaires de lecture pour aider à interpréter des réponses ambiguës ou pour faire émerger les démarches mises en œuvre par le lecteur, les éventuelles difficultés rencontrées...) (Rémond, 2003).

L'interprétation de ces données vise à décrire, comprendre et évaluer, en termes de déplacements plus que de « progrès », les effets de quelques dispositifs donnés sur les performances métacognitives des lecteurs suivis⁸.

4.3. Éléments d'analyse qualitative des données : vers la mise en évidence d'effets propres aux tâches et aux dispositifs métacognitifs

Pour entrer à présent davantage dans l'analyse des principaux effets suscités par les dispositifs expérimentés auprès de quelques lecteurs particuliers, considérons tout d'abord deux exemples de la première catégorie de tâches (le développement de la conscience métacognitive à partir de l'action propre). À la suite de la lecture d'un texte à chute qui impose un changement de représentation mentale en finale, les élèves d'une même classe découvrent qu'un récit peut piéger le lecteur et entrent peu à peu dans l'élaboration d'une posture qui combine collaboration et méfiance. Ainsi formulent-ils quelques-unes de leurs découvertes lors de l'étape de « retour réflexif » sur une activité de lecture à rebours.

On a découvert :

- *qu'il ne faut pas toujours croire « un truc » directement (il faut se méfier de ce qu'on raconte dans le texte) ;*
- *que, parfois, le texte veut nous faire croire une chose pour nous montrer ensuite que ce n'est pas vrai (il nous mène sur de fausses pistes, il joue avec les mots pour nous piéger) ;*
- *que même quand le texte nous piège, il donne des indices qui, si on est attentifs, nous aident à comprendre (parfois, il n'y a pas beaucoup d'indices, c'est encore plus dur ; parfois aussi le texte est long, c'est plus difficile de trouver tous les indices et de faire des liens) ;*
- *que le texte peut nous mettre en balance parce qu'il donne des indices sur ce qu'il faut comprendre, mais en même temps il place des pièges..., alors ça met le doute⁹.*

Cette conscience accrue des difficultés posées par les textes suscite, parallèlement, la réflexion sur les opérations ou stratégies qui permettent de les dépasser.

On a dû relire le texte :

- *il faut revenir et revoir ; puis, ça devient clair (on a compris grâce à la fin) ;*
- *on a fait des listes (les indices et les pièges) qui expliquaient mieux le texte.*

Notre second exemple provient d'entretiens métacognitifs (en tête à tête avec chacun des élèves suivis), à la suite de la découverte d'un texte comportant divers obstacles à la compréhension et du traitement d'un questionnaire de lecture. Certains manifestent une conscience accrue du travail spécifique de la compréhension, telle Noémie qui identifie certaines opérations relatives à l'activité interprétative.

« J'ai appris à mieux comprendre les textes / grâce aux questions sur les textes // à trouver des indices. » (Noémie)

⁷ La grille de suivi est reproduite en annexe.

⁸ Nous n'oublions pas que les verbalisations ne constituent pas nécessairement des traces cognitives, qui révéleraient de façon transparente la compréhension ou la non-compréhension, les réussites ou les blocages.

⁹ Dans les lignes qui suivent, l'italique est adopté lors de la citation d'extraits de productions écrites des élèves ; en revanche, les verbalisations orales sont rapportées à l'aide de guillemets.

D'autres élèves évoquent la pluralité des difficultés possibles, même s'ils considèrent toujours les unités lexicales comme l'un des principaux obstacles. Laura évoque les difficultés occasionnées par une fin inférentielle ou par le nombre de personnages et la multiplicité d'éléments à mémoriser. Les difficultés des tâches sont appréhendées plus clairement : invitée à repérer les items jugés les plus difficiles d'un questionnaire de lecture, Noémie déclare sans hésitation « la plus facile / c'est celle-là parce qu'il mettait tout dans le texte c'est facile à trouver // et ça aussi parce que c'est des avis personnels ». Interrogés sur les stratégies qu'ils utilisent pour comprendre et pour traiter les items d'un questionnaire, certains élèves évoquent le recours à la suite du texte (avec suspension momentanée de la compréhension), à la reformulation et à la relecture : Mohamed ne sait pas décrire ce qui le met en difficulté, mais il a une plus grande conscience des stratégies de dépannage qu'il pourrait utiliser (« parfois j'hésite / j'attends de voir la fin »), Cindy et Laura distinguent clairement les opérations « citer » et « reformuler » et se montrent conscientes des conditions dans lesquelles les employer (« quand je ne trouvais pas les réponses dans le texte / j'ai raconté autrement avec mes mots », explique Cindy) ; Arezou dit relire le texte au départ de questions qu'elle se pose à propos de sa propre compréhension (« quand on le relit plusieurs fois / il n'est pas si compliqué // j'ai relu parce que j'avais pas bien compris pourquoi il voulait tuer sa femme »).

Les tâches de la seconde catégorie (des tâches centrées sur la métacognition elle-même, détachée de tout texte particulier) jouent, quant à elles, davantage un rôle en termes de perception plus positive de soi comme lecteur. Prenons tout d'abord un exemple d'écrit personnel réflexif : l'autoportrait de lecteur. Sengül utilise plusieurs savoirs sur la lecture pour parler d'elle comme lectrice : elle souligne la nécessaire identification du lecteur, l'importance de cette projection dans la construction du sens et le contrat tacite qui existe entre l'auteur et le lecteur.

J'aime bien quand je lis de me laisser emporter par la magie de l'histoire pendant la lecture du livre. Je me sens comme l'héroïne de l'histoire. Moi je sais imaginer et rentrer dans l'histoire. Même si je ne crois pas aux livres imaginaires, je fais semblant de croire quand je lis, car autrement on ne saurait pas comprendre l'histoire. (Sengül)

Engagés peu après dans la lecture d'un récit complet (*Le petit buveur d'encre rouge*, de M. Matje et E. Sanvoisin), dont l'enjeu principal est de mettre en scène une expérience de lecture, les élèves sont invités à tenir un journal de lecture dialogué au sein duquel certaines questions ou tâches doivent les conduire à mobiliser des connaissances sur l'acte de lire développées précédemment. Le transfert de ces connaissances ne s'opère que partiellement. Mais on peut tout de même relever quelques occurrences qui attestent la capacité des élèves à repérer dans le récit des composantes de la lecture qui ont été isolées, amenées à la conscience. Interrogés par l'entremise du journal sur la perception des intentions des auteurs, certains élèves, comme Raphaël, associent explicitement cette fiction métanarrative à la mise en évidence du processus d'identification : *Les auteurs voulaient nous faire comprendre que, quand on lit une histoire, on est aspiré par l'histoire* (Raphaël).

Enfin, la tâche métacognitive la plus élaborée et, par conséquent, la dernière de notre dispositif, la rédaction de son autobiographie de lecteur/lectrice, constitue un support idéal pour observer l'évolution des sujets au niveau tant de leurs représentations relatives à l'activité de lecture que de leur perception d'eux-mêmes comme sujets lecteurs. Si plusieurs élèves s'en tiennent à accumuler des souvenirs et interprètent la tâche sur le registre « se raconter », d'autres comme Arezou recherchent des relations entre les événements et les étapes de leur trajectoire (registre « analyser son itinéraire »).

Lorsque, dans son autobiographie, Arezou évoque les modifications associées à l'entrée au secondaire, elle déclare avoir apprécié les activités de lecture, appréciation qu'elle corrèle au travail collectif, au plaisir de *connaître l'avis des autres*. Elle reconnaît que le début d'un récit influence fortement son degré d'engagement. Elle pointe l'apport de certaines activités en termes d'apprentissage : *ça m'a appris des choses, par exemple me méfier de la couverture, parfois il y a pas de lien entre les deux*. Enfin, elle clôt son autobiographie par une évocation de la lectrice qu'elle pense être à présent : *Aujourd'hui je suis capable de lire une histoire en entier... mais ce n'est pas mon point fort vu que j'ai du mal à être dans l'histoire ; peut-être je n'ai pas encore trouvé le livre qu'il me faut*. Ainsi la difficulté n'est-elle pas (ou plus) perçue exclusivement du côté du lecteur, mais aussi du côté de l'inadéquation entre récit et lecteur.

En dépit de la difficulté inhérente à la verbalisation écrite dans un texte long, l'autobiographie se révèle ainsi favorable au développement de l'introspection et, conjointement, à l'élaboration d'une représentation clarifiée de soi en tant que lecteur et de la lecture en tant qu'activité. Elle assure en outre une fonction de réassurance bienvenue dans le cas d'élèves en difficulté qui s'accordent le plus souvent peu de confiance.

5. Synthèse des résultats et conclusion

Revenons à la question de départ : les élèves en difficulté de lecture soumis à des dispositifs centrés sur la métacognition peuvent-ils développer, mobiliser et transférer des savoirs sur l'activité de lecture ?

L'analyse des résultats montre que les élèves connaissent des cheminements assez variables¹⁰. Leurs trajectoires reflètent la diversité des profils au départ. L'activité de lecture ne s'est que partiellement clarifiée chez certains élèves alors que d'autres connaissent une évolution dans leurs connaissances et leurs représentations de l'activité de lecture¹¹. Les avancées sur le plan de la métacognition s'accompagnent pour les uns d'une évolution de la compréhension et de la capacité à manifester cette compréhension. D'autres éprouvent toujours beaucoup de difficultés à savoir comment s'y prendre pour comprendre, pour récupérer le sens.

Les élèves les plus en difficulté en début d'intervention semblent ainsi progresser moins significativement que les autres. Une hypothèse explicative empruntée aux travaux que Martine Rémond a conduits à plus grande échelle, peut être avancée à ce propos : ces élèves sont ceux qui souffrent le plus d'un brouillage cognitif sur la nature et la visée des tâches comme sur l'activité de lecture elle-même – peu de connaissances métacognitives semblent disponibles au départ, ce qui freinerait la progression (Rémond, 2001). Cette hypothèse mériterait d'être vérifiée à l'occasion de recherches ultérieures. À l'inverse, les lecteurs presque confirmés, mais présentant une difficulté à l'égard de la métacognition, connaissent sous l'influence d'un programme d'entraînement centré prioritairement sur ces compétences-là, une forte progression tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de la métacognition.

Au sein du programme, les tâches et dispositifs soumis aux élèves sont-ils équivalents dans leur capacité à susciter des déplacements sur le plan métacognitif ? Les moments de « retour réflexif » ont eu, globalement, un effet bénéfique – plusieurs élèves manifestent, en discours et en actes, des représentations (en partie) clarifiées en fin d'intervention – mais pas aussi étendu qu'escompté. La régularité de ces moments est un facteur de cette « efficacité ». Ces retours réflexifs ont contribué à la clarification de la nature de l'activité de lecture dans la mesure où ils ont permis d'identifier des difficultés de lecture et, en regard de celles-ci, des procédures qui permettent de les dépasser. Plus ponctuellement, ils ont favorisé le développement de connaissances sur le livre (notamment celui de « petits » savoirs qui manquent aux lecteurs les plus fragiles). Ils sont apparus nécessaires à l'ancrage et à l'appropriation durables de la modélisation de l'acte de lire. Reste le problème de la perception du sens de ces moments et des apprentissages visés à travers eux, tant par les élèves que par les enseignants.

L'activité de modélisation progressive (prise en charge à l'occasion de deux séquences différentes dans le dispositif) a débouché sur la conception d'une synthèse conçue comme un outil pour penser sa propre activité de lecture. Le haut degré d'abstraction (passage de découvertes associées à une activité ou à un texte particulier vers des concepts de portée générale) ainsi que les obstacles occasionnés par la nécessité de mobiliser des souvenirs d'activités de lecture antérieures ont rendu cette démarche peu accessible aux élèves. Pour cette raison, l'étalement des enseignantes s'est révélé nécessaire. En outre, cette activité trouve son sens dans la possibilité d'un transfert ultérieur. Or celui-ci s'est peu opéré, spontanément et explicitement du moins.

Les tâches d'introspection, des écrits réflexifs pour l'essentiel, ont débouché sur des bénéfices plus nettement perceptibles. Ces tâches ont systématiquement enrôlé l'ensemble des élèves et leur ont visiblement permis d'amorcer la construction d'une image d'eux-mêmes en tant que lecteurs. Les élèves avaient prise – au sens de « contrôle » d'une tâche, lequel est l'un des facteurs de la motivation selon Viau (1999) – sur l'activité de rédaction d'un autoportrait de lecteur dans la mesure où ils pouvaient s'appuyer sur un jeu d'analogie à l'égard d'autres lecteurs, empruntés à la fiction. L'autobiographie, parce qu'elle bénéficiait de l'effet cumulatif des activités antérieures, a particulièrement favorisé, chez les sujets, une perception déculpabilisée de leur rapport à la lecture et une représentation clarifiée de leur histoire personnelle de lecteur/lectrice.

Quelle que soit la tâche considérée, l'impact éventuellement positif des interventions à dimension métacognitive proposées dans une perspective temporelle longue semble corrélé à l'alternance entre démarche introspective individuelle et explicitation collective des observations, ainsi qu'à l'étalement précis de l'enseignant pour rendre perceptibles les apprentissages spécifiques qui se jouent à travers elles.

¹⁰ Rappelons que, dans une perspective de recherche qualitative écologique, nous cherchons moins à évaluer le « niveau » des élèves qu'à décrire l'évolution de leur positionnement de lecteur.

¹¹ Tous les élèves des profils 2 et 4 connaissent une progression significative. L'activité de lecture ne s'est que partiellement clarifiée chez les élèves du 3^e profil. Les élèves du 1^{er} profil évoluent moins nettement en termes de clarté cognitive, mais deux des trois élèves de ce profil évoluent néanmoins de façon sensible dans l'activité compréhensive.

En conclusion, si l'on reconnaît que la compétence métacognitive est incontournable dans l'acte de lecture et que son développement ne peut se passer de l'intégration de savoirs, il semble prioritaire de chercher à outiller les élèves faibles lecteurs, de construire avec eux un cadre conceptuel susceptible de les guider dans la construction ou la récupération du sens d'un texte, dans l'analyse de leur activité de lecteur. Bien sûr, prendre de telles habitudes s'inscrit nécessairement dans la durée. Pour cette raison, même si cet objectif de clarté cognitive représente un obstacle pour ces élèves peu familiers de la conceptualisation, de la verbalisation de procédures mentales et d'un rapport distancié aux textes, les entraînements métacognitifs nous semblent devoir occuper une place de choix, à côté d'autres dimensions de la lecture, dans les programmes d'accompagnement des élèves en difficulté.

Références bibliographiques

- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bautier, E., Crinon, J. et Delarue-Breton, C. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?. *Repères*, 45, 63-79.
- Bonnéry, St. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, France : La Dispute.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. et Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Cain, K. et Oakhill, J. (éd.) (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language*. New York, NY : The Guilford Press.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris, France : Retz.
- De Croix, S. et Dufays, J.-L. (2004). Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 153-165). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- De Croix, S. et Ledur, D. (2002, novembre). *Travailler sur les scènes de lecture pour favoriser un enseignement explicite de la lecture*. Communication présentée au colloque de l'Institut national de Recherche Pédagogique, Le Mans, France.
- De Croix, S. et Ledur, D. (2005, octobre). *Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficultés à l'issue de l'enseignement fondamental*. Communication présentée au colloque international Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances, Aix-en-Provence, France.
- De Croix, S. (2010). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire* (thèse de doctorat non publiée). Université catholique de Louvain, Belgique.
- De Croix, S. et Ledur, D. (2008, rééd. 2010). *Enjeux de lecture, lecture en JE(ux). Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*. Bruxelles, Belgique : FESeC et Fonds Social Européen-Objectif 1-Jonction 1.
- Goigoux, R. (1997). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes, France : Editions du CNEFEI.
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. Dans D. Gaonac'h et M. Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia* (p. 182-204). Paris, France : Hachette Éducation.
- Manesse, D. (2007). Les difficultés de lecture en collège. Dans Observatoire national de la lecture, *La lecture au début du collège* (p. 29-34). Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré du site de l'Observatoire national de la lecture : <http://onl.inrp.fr>
- Nonnon, E. (2007). L'école et ses "mauvais" lecteurs. *Repères*, 35, 5-30.
- Rémond, M. (2001). De l'identification des difficultés de compréhension à l'apprentissage : parcours de recherche au cycle III. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 115-123). Paris, France : INRP.
- Rémond, M. (2003). Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs. Dans D. Gaonac'h et M. Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia* (p. 205-232). Paris, France : Hachette Education.
- Rémond, M. et Quet, Fr. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. *Repères*, 19, 203-224.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Schillings, P., Poncelet, D. et Lafontaine, D. (2006). Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture : résultats d'une recherche menée en première accueil. *Le point sur la Recherche en Education*, 31, 3-17.
- Tauveron, C. (2004). La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture. Dans C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne* (p. 56-70). Versailles, France : CRDP de Versailles/Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, 31, 73-112.

Van Grunderbeeck, N. et Payette, M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début du secondaire. *Repères*, 35, 73-92.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

ANNEXE :
GRILLE POUR L'OBSERVATION REGULIERE DES LECTEURS DANS LE CONTEXTE DE LA CLASSE
(D'APRES TAUVERON, 2005¹²)

¹² Les rubriques 1, 2 et 6 ainsi que quelques items, ont été ajoutés.

Comportement dans le contact avec les livres, les textes

- S'intéresse aux livres et en choisit lorsque l'occasion se présente

Identification des mots

- Lit à voix haute avec expressivité, fluidité et rapidité
- Comprend simultanément ou non le texte déchiffré
- Epreuve ou non des difficultés de décodage (mots sur lesquels l'élève bute)
- S'autocorrige en cas d'erreur de décodage

Comportement dans la reformulation

- Prend en compte des éléments du récit (personnages, but des personnages, relations entre les personnages, phases et issue de l'intrigue)
- Comble ou non des blancs du texte (implicite)

Comportement dans le dialogue autour du texte (élève pris isolément)

- Manifeste sa lecture par une parole orale ou un écrit de plus en plus abondant(e)
- Se pose des questions sur le texte (sur le dit du texte, sur le non-dit, sur la portée symbolique)
- Investit l'implicite (les blancs) sur le mode affirmatif ou problématique
- Répond (tente de répondre) à ses questions sur le texte ou à celles des autres
- Emet des hypothèses interprétatives (étayées ou non par des « preuves » textuelles, fondées ou non sur une liaison d'indices disjoints)
- Met en relation ou non avec d'autres textes, films, spectacles...
- Manifeste une attention esthétique
- Émet des manifestations affectives (relation au vécu, émotions, identification...)
- Émet un jugement de valeur

Comportement dans le dialogue autour du texte (élève dans la communauté interprétative)

- Prend la parole dans les échanges
- Opère des reformulations récapitulatives, des synthèses
- Discute de la validité des hypothèses de lecture des autres (appel à justification, opposition, rectification, réfutation...)
- Intègre ou non les apports des autres (change de point de vue, modifie sa lecture initiale...)

Stratégies de lecture et évaluation de sa lecture

- Évalue son degré de compréhension, a conscience de son incompréhension et des stratégies de dépannage
- Peut décrire ses procédures