

Evaluation externe des élèves de 1^{re} année
du secondaire

Pistes didactiques

Lecture

Dossier pour les enseignants

Juin 1997

Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation
Pilote de l'Enseignement en Communauté française

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION | 3 |
| Document 1 : Des stratégies d'apprentissage pour améliorer la compréhension en lecture | 6 |
| 1. Un modèle de compréhension qui fait consensus | 6 |
| 2. Les processus de lecture | 8 |
| 3. L'apprentissage | 10 |
| Document 2 : La capacité d'inférer | 14 |
| 1. Analyse du problème | 14 |
| 2. Suggestions de travail | 17 |
| Document 3 : Apprendre à identifier et retenir les idées essentielles d'un texte | 23 |
| 1. Les activités fonctionnelles | 23 |
| 2. Les activités de structuration | 25 |
| Document 4 : Vitesse de lecture | 30 |
| Bibliographie | 35 |

Ce document a été élaboré par Dominique LAFONTAINE, Chercheuse au Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège ; Michel BAAR, Justin CHERTON, Martial LELEUX, Christian TRICNAUX, Inspecteurs de l'enseignement secondaire ; Pol COLLIGNON, Inspecteur de l'enseignement primaire de la Communauté française ; Francis HERMAL, Inspecteur cantonal de l'enseignement primaire subventionné ; Nicole COLEN, Alain BRAUN, Christian TIELEMANS, Professeurs, Chargés de mission au Conseil des Pouvoirs Organisateur de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS) ; Micheline DEBOIS, Professeur, Chargée de mission à la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés (FELSI) ; Louis GEMENNE, André PETRE, Professeurs, Chargés de mission à la Cellule Evaluation de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESEC) ; Jean-Claude DECHEVIS, Animateur au Centre d'auto-formation et de formation continuée des personnels de l'enseignement de la Communauté française (CAF)

DO937/1997/21

INTRODUCTION

Ces « Pistes didactiques » ont été élaborées au vu des résultats des élèves à l'épreuve standardisée d'évaluation externe organisée en octobre 1996 dans toutes les classes de 1re année (1re A et 1re B) de l'enseignement secondaire en Communauté française. Tant les instituteurs de 5^e et 6^e années primaires que les professeurs de 1re et 2^e années secondaires trouveront dans ce document des suggestions concernant leur niveau d'enseignement.

Au mois de novembre 1996, une épreuve d'évaluation externe en lecture a été administrée aux élèves de toutes les classes de 1re A et de 1re B dans l'ensemble des établissements de la Communauté française de Belgique. Les résultats de cette épreuve ont été analysés; un document intitulé *Résultats et commentaires* a été envoyé dans les écoles secondaires. Le présent document fait suite à cette opération et propose un éventail de pistes didactiques en relation avec l'épreuve de lecture.

L'épreuve d'évaluation externe passée au mois de novembre a permis de dresser un diagnostic assez nuancé des acquis et des faiblesses des élèves en matière de lecture à la transition primaire/secondaire.

Rappelons l'essentiel du constat établi à la page 55 du document de résultats :

- **La vitesse de lecture est insuffisante**, non seulement en 1re B, mais aussi chez près de la moitié des élèves de 1re A.
- **Les élèves de 1re A dans leur majorité, et environ 60 % des élèves de 1re B, se montrent capables de restituer des informations littérales présentées explicitement dans le texte, pour autant que les exigences de précision soient faibles.** Dès que la réponse exige d'être précis ou complet, les résultats sont moins bons.

De même, les élèves se montrent capables d'identifier les relations entre différents éléments du texte (anaphores, connecteurs, ...), pour autant que l'exercice soit fortement contraint (QCM, questions fermées, ...). Si l'exercice est plus ouvert, ce qui augmente le degré de complexité de la compétence, les résultats sont plus faibles.

- **Les élèves éprouvent de notables difficultés à dépasser le traitement littéral et local (au niveau de la phrase) de l'information.** Leurs stratégies de lecture les orientent prioritairement vers la recherche de réponses situées à **un** endroit précis du texte.

Au terme de cette analyse, il apparaît clairement que les pistes didactiques doivent se centrer sur des stratégies d'enseignement/apprentissage susceptibles d'aider les élèves à dépasser le traitement des informations figurant littéralement dans le texte.

En effet, la capacité à situer et restituer de l'information explicite paraît largement acquise à ce niveau de la scolarité, et même à des niveaux inférieurs¹, et ne nécessite pas un travail pédagogique supplémentaire ou différent.

En revanche, lorsque les élèves doivent répondre à une question dont la réponse ne se trouve pas située à un endroit précis du texte, mais, par exemple, à plusieurs endroits ou dans leur tête, beaucoup se trouvent en difficulté

- parce qu'ils ont une représentation limitée et souvent erronée de ce qu'est comprendre : ils ne savent pas qu'il existe différents types de sens (littéral, inférentiel, personnel) et dès lors de questions;
- parce qu'ils ne disposent pas de stratégies efficaces pour construire le sens lorsque celui-ci n'est pas "déposé" explicitement à un endroit du texte.

¹ Les évaluations externes menées en troisième et cinquième années primaires en 1994-95 et en 1995-96 aboutissent au même constat.

Pour aider les élèves dans leurs démarches de lecteur, un changement de perspective didactique s'impose. Si l'on veut améliorer la compréhension en lecture, on ne peut se limiter à évaluer et exercer la lecture silencieuse; **il faut apprendre aux élèves de manière explicite comment s'y prendre pour comprendre**. Un ouvrage, présentant ces nouvelles perspectives didactiques d'une manière claire et pratique, fait aujourd'hui consensus. Il s'agit de l'ouvrage de J. Giasson, *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck, 1992. L'essentiel de ces nouveaux modèles d'apprentissage de la compréhension est présenté dans le Document 1 : *Des stratégies d'apprentissage pour améliorer la compréhension en lecture*.

Les documents 2 et 3 reposent aussi largement sur ce modèle. Y sont développées et illustrées à l'aide d'exemples des démarches d'enseignement/apprentissage en vue de développer, d'une part, la capacité à inférer (Document 2), d'autre part, la capacité à saisir l'essentiel d'un texte (Document 3).

Le document 4, portant sur la vitesse de lecture, se situe sur un autre plan. L'évaluation externe a montré que trop d'élèves lisaient à une vitesse insuffisante pour que leur lecture soit efficace et/ou source de plaisir. Des outils performants existent pour améliorer la vitesse et le confort de lecture; ils sont présentés dans ce quatrième document. Ces outils plus techniques s'inscrivent essentiellement dans une perspective de remédiation et de perfectionnement; à eux seuls, ils ne seront jamais suffisants pour améliorer le niveau de compréhension en lecture.

Conçus par de petits groupes de travail d'inspecteurs, d'enseignants et de chercheurs, ces quatre documents, dont la diversité de plume a été laissée intacte, esquissent à larges traits des pistes pour aborder l'apprentissage de la compréhension de textes. Ni recettes, ni programme, ils se veulent avant tout des outils de réflexion pratique. Avec ce document, on est bien entendu loin d'avoir envisagé l'ensemble des facettes qui interviennent dans la compréhension en lecture. Pour ceux qui voudraient pousser plus loin la réflexion, une sélection bibliographique est présentée en fin d'ouvrage...

Document 1 :

DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE POUR AMELIORER LA COMPREHENSION EN LECTURE

Les recherches menées depuis le début des années 80 ont bouleversé les conceptions dominantes en matière de compréhension en lecture.

Très longtemps, on a cru que le fait de pouvoir identifier et comprendre chacun des mots conduisait automatiquement à la compréhension des phrases et des textes. Le corollaire pédagogique d'une telle conception est simple : si la compréhension découle du décodage et de l'intelligence générale du lecteur, il "suffirait" en quelque sorte d'exercer la compréhension pour qu'elle s'améliore.

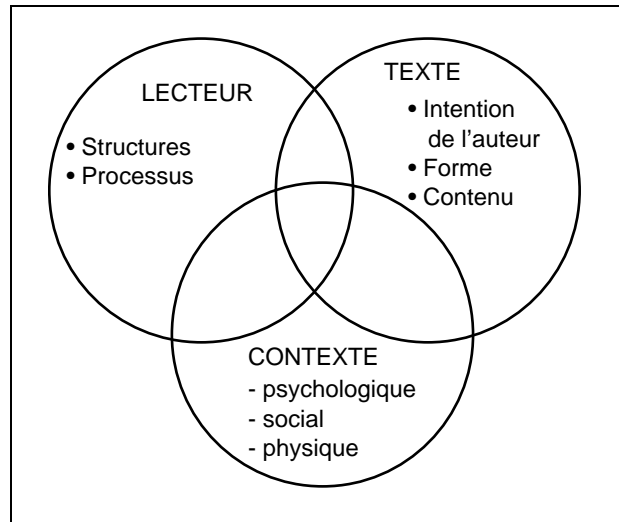
Les connaissances actuelles ont conduit à battre en brèche ces conceptions dont la pratique montrait, par ailleurs, les limites. **Il existe aujourd'hui un large consensus pour considérer que la lecture est un processus actif et interactif de construction de sens qui fait intervenir de multiples facteurs et pour lesquels une diversité de stratégies d'enseignement doit être envisagée.**

1. UN MODELE DE COMPREHENSION QUI FAIT CONSENSUS

"Que la lecture soit un processus interactif fait maintenant l'unanimité chez les chercheurs. Il existe également un consensus à propos des grandes composantes du modèle de compréhension en lecture, c'est-à-dire le **texte**, le **lecteur** et le **contexte** (...). Le modèle de compréhension présenté à la figure 1 reflète assez fidèlement le courant le plus marqué actuellement dans les recherches en lecture.

La partie **lecteur** du modèle de compréhension comprend les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en oeuvre. Globalement, les structures font référence à ce que le

Figure 1 : Modèle contemporain de compréhension en lecture



lecteur **est** (ses connaissances et ses attitudes) alors que les processus font référence à ce qu'il **fait** durant la lecture (habiletés mises en oeuvre).

La variable **texte** concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois aspects principaux : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. L'intention de l'auteur détermine en fait l'orientation des deux autres éléments. La structure fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte alors que le contenu renvoie aux concepts, aux connaissances, au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre.

Le **contexte** comprend des éléments qui ne font pas partie littéralement du texte et qui ne concernent pas directement les structures ou les processus de lecture, mais qui influent sur la compréhension du texte. On peut distinguer trois contextes : le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte...), le contexte social (les interventions de l'enseignant, des pairs...) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit...).

La compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre les trois variables : plus les variables lecteur, texte et contexte seront imbriquées les unes dans les autres, «meilleure» sera la compréhension" (Giasson, 1992, pp. 6-7).

"Bref, la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le **lecteur**, le **texte** et le **contexte**. Si on accepte le bien-fondé de la relation entre ces trois variables dans la compréhension, on devra accepter du même coup d'être plus nuancé et précis lorsqu'on parle de la compréhension en lecture chez un élève en particulier. A partir de ce modèle, on ne dira plus «cet élève a des problèmes de compréhension», mais «cet élève devant tel type de texte et dans tel contexte comprend de telle façon»" (Giasson, 1992, p. 9).

2. LES PROCESSUS DE LECTURE

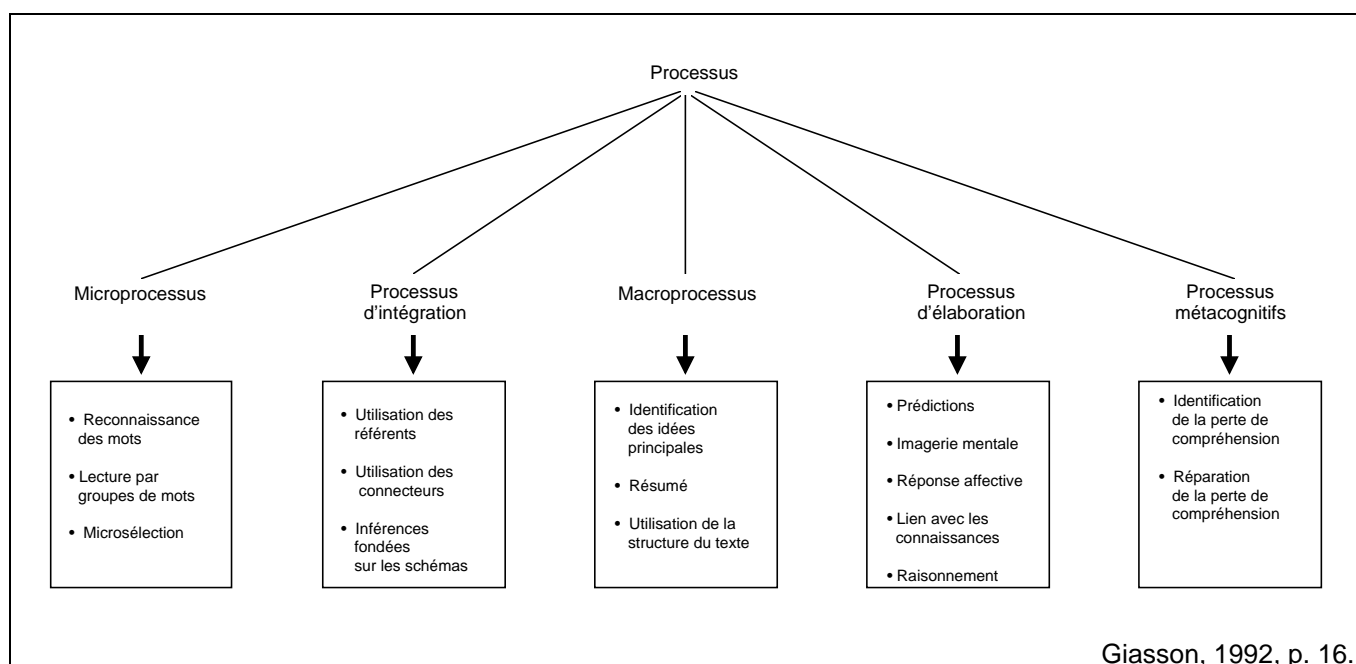
"Les processus de lecture font référence à la mise en oeuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture. Il est important de mentionner que ces processus qui se réalisent à différents niveaux ne sont pas séquentiels, mais simultanés.

La classification des processus

Il existe des processus orientés vers la compréhension des éléments de la phrase, d'autres vers la recherche de cohérence entre les phrases, d'autres encore ont comme fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d'ensemble qui permettra au lecteur d'en saisir les éléments essentiels et par la suite de faire des hypothèses, d'intégrer le texte à ses connaissances antérieures. D'autres processus enfin servent à gérer la compréhension" (Giasson, 1992, p. 15).

On peut distinguer cinq grandes catégories de processus, elles-mêmes divisées en composantes. La figure 2 présente cette classification.

Figure 2 : Les processus de lecture et leurs composantes



Les microprocessus : ils servent à comprendre l'information contenue dans une phrase.
(Cf. ci-après Document 4 : Vitesse de lecture.)

Les processus d'intégration : les processus d'intégration ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases.
(Cf. dans le test, l'épreuve 4 : "Les autoroutes" et "le marchand"², et ci-après certaines propositions du document 2 : La capacité à inférer.)

Les macroprocessus : ces processus sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.
(Cf. ci-après Document 3 : Identifier les idées essentielles d'un texte.)

Les processus d'élaboration : ces processus sont ceux qui permettent aux lecteurs de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.
(Cf. ci-après Document 2 : La capacité d'inférer.)

Les processus métacognitifs : les processus métacognitifs gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.
(N.B. Ces aspects ne seront pas envisagés ici et ne l'ont pas été dans l'épreuve.)

² Ce texte est repris intégralement à la p. 19 du présent document.

3. L'APPRENTISSAGE

Il ressort de ce qui précède :

- que les élèves doivent être placés face à des textes et dans des contextes de lecture diversifiés;
- qu'il faut apprendre aux élèves à mettre en oeuvre un éventail de processus (voir figure 2) en vue de la compréhension.

A l'évidence, la pratique la plus courante dans les classes, qui consiste à poser quelques questions sur le texte après une lecture silencieuse est totalement inopérante pour assurer l'apprentissage. Tout au plus sert-elle à confirmer à l'élève, de manière fort vague, l'exactitude ou l'inexactitude de ses démarches de lecteur. La compréhension est ainsi évaluée, elle n'est pas enseignée.

Beaucoup d'auteurs pensent aujourd'hui qu'il faut que la compréhension en lecture devienne un véritable objet d'enseignement explicite.

Les étapes de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite en lecture a pour objet les **stratégies** de compréhension. Ces dernières peuvent être très variées : il peut s'agir, par exemple, **de trouver le sens des mots nouveaux à l'aide du contexte, de dégager les idées importantes d'un texte, de se rendre compte que l'on n'a pas compris et de savoir que faire dans ce cas.**

Bien que les descriptions de l'enseignement explicite proposées par différents auteurs présentent quelques variantes, certaines étapes sont communes à tous ces modèles :

1. Définir la stratégie et préciser son utilité.

"Au point de départ, il est important de définir la stratégie en utilisant un langage approprié aux élèves. Il peut également être utile de lui donner un nom pour en faciliter le rappel. Il faut ensuite expliquer aux élèves pourquoi la stratégie leur sera utile pour comprendre un texte" (Giasson, 1992, p. 29). Exemple : «*La stratégie «identifier les idées essentielles» vous sera utile pour choisir ce qu'il faut retenir d'un texte, quand il faut étudier, par exemple, prendre des notes, résumer pour quelqu'un d'autre...*»

"Certaines recherches ont montré que le fait de «valoriser» la stratégie pouvait contribuer au maintien de son utilisation par les élèves. Il existe plusieurs façons de valoriser les stratégies :

- en disant aux élèves qu'utiliser la stratégie peut les aider à mieux réussir en lecture;
- en leur expliquant que cette stratégie a été utile à d'autres élèves;
- en soulignant aux élèves le lien entre l'utilisation de la stratégie et l'amélioration de leur performance. Exemple : «*Tu es capable de répondre correctement à beaucoup plus de questions depuis que tu utilises... (nommer la stratégie)*».

Ces directives sont particulièrement utiles pour aider les lecteurs qui manquent de confiance en eux. En effet, la valorisation de la stratégie leur transmet implicitement le message qu'ils peuvent réussir à mieux comprendre un texte s'ils appliquent la stratégie; ce qui augmente leur sentiment de contrôle sur la tâche à accomplir. Si d'autres ont réussi, ils peuvent le faire eux aussi.

2. Rendre le processus transparent.

Dans l'enseignement d'une stratégie de lecture, il est nécessaire d'explicitement verbalement ce qui se passe dans la tête d'un lecteur accompli durant le processus. Contrairement aux activités physiques, les processus cognitifs ne peuvent être observés directement. Les processus de lecture doivent donc être illustrés par un lecteur accompli (professeur ou pair). Le rôle de cette illustration est essentiellement de «rendre transparent le processus cognitif».

Par exemple, au cours d'une lecture à haute voix, l'enseignant peut, devant un mot inconnu, dire aux élèves : *«Je ne connais pas le sens exact de ce mot, je pense qu'il veut dire ceci, mais je n'en suis pas certain. Allons voir si le reste du texte peut nous éclairer sur sa signification»*. L'enseignant poursuit la lecture et mentionne au fur et à mesure les éléments qui viennent confirmer, préciser ou infirmer son hypothèse.

3. Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie.

Il s'agit ensuite d'amener les élèves à maîtriser la stratégie enseignée en donnant des indices, des rappels et en diminuant graduellement l'aide apportée.

L'enseignant discutera de la stratégie avec les élèves et leur fournira des commentaires spécifiques sur leur façon de l'utiliser. Les élèves ont besoin de se faire dire non pas si leur réponse est bonne ou mauvaise, mais pourquoi elle est correcte ou non. Cette étape peut être réalisée en groupe, en sous-groupe ou individuellement. Cependant, le travail en groupe ou en sous-groupe permet aux élèves de voir comment les autres membres de la classe expliquent la stratégie utilisée et les amène du coup à confronter leur propre conception de cette stratégie à celle de leurs compagnons.

4. Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie.

Cette période n'est pas une simple période d'évaluation, mais elle sert plutôt à consolider les apprentissages. A cette étape, l'élève assume presque toute la responsabilité du choix et de l'application de la stratégie enseignée. Après quelques utilisations autonomes de la stratégie, l'enseignant discute avec les autres élèves, surtout avec ceux qui éprouvent de la difficulté, afin de prévenir la cristallisation d'une application inefficace.

5. Assurer l'application de la stratégie.

L'enseignant incite les élèves à appliquer la stratégie enseignée dans leurs lectures personnelles. Il insiste sur le «quand utiliser cette stratégie». L'enseignant doit sensibiliser les élèves au fait qu'une stratégie ne s'utilise pas sans discrimination. Il faut juger à quel moment l'utilisation d'une stratégie particulière sera utile pour comprendre le texte. Par exemple, l'imagerie mentale sera une stratégie utile dans la compréhension d'un texte narratif, mais elle peut être inadéquate dans le processus de compréhension d'un texte abstrait" (Giasson, 1992, pp. 29-31).

Malgré sa valeur indéniable, l'enseignement explicite n'est pas la panacée. Son usage est approprié pour l'enseignement de certaines stratégies, pour d'autres aspects, plus esthétiques par exemple, il est moins adéquat. Ce dispositif devrait faire partie de l'apprentissage de lecture, à côté d'autres formules et de situations plus ouvertes où l'élève est amené à utiliser de façon intégrée une diversité de stratégies.

Document 2 :

LA CAPACITE D'INFERER

1. ANALYSE DU PROBLEME

1.1. Une évidence peu prise en compte

Le dictionnaire Robert (p. 1169 de l'édition 1996) définit l'inférence comme l'«opération logique par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies». Même si le mot ne nous est pas familier, nous pratiquons très fréquemment cette démarche mentale. Si nous entendons dire : «Les alcooliques meurent jeunes. Le voisin n'en a plus pour longtemps», la succession même de ces deux phrases nous permet d'inférer : «Le voisin est alcoolique». Ce genre de «calcul mental» nous paraît si évident que nous n'y prenons plus garde.

Si nous transférons cette notion au domaine de la lecture, nous pouvons dire que

l'inférence est la démarche mentale du lecteur qui

met en rapport deux ou plusieurs éléments d'un texte

— entre eux

et/ou

— avec son expérience du monde et avec ses schémas mentaux

pour construire une signification

qui n'est pas explicitement donnée dans le texte.

L'inférence se distingue donc de l'hypothèse : alors que celle-ci est une supposition sur la suite *possible* d'un texte, celle-là est un calcul *nécessaire* pour comprendre. On trouvera une classification des types d'inférences et quelques conseils méthodologiques dans l'ouvrage de Giasson (1992, pp. 60-71).

Le nombre d'inférences à pratiquer pour lire un texte même courant est impressionnant. Parfois, la nécessité de les pratiquer est due aux différences de contextes (historiques, géographiques, culturels) entre l'auteur et ses lecteurs. En outre, on ne *peut* tout dire sous

peine de redondance insupportable ; plutôt que d'écrire : «Il a ouvert la portière, s'est assis au volant, a tourné la clef de contact, enclenché la première vitesse, débrayé et poussé la pédale d'accélération, tourné le volant et quitté le bord du trottoir», on dira plus simplement : «Il est entré dans sa voiture et a démarré». Enfin, il peut arriver qu'un auteur ne *veuille* pas tout dire. Ainsi en va-t-il dans un texte de l'épreuve de lecture intitulé *Le Tchintchin*. Pierre, le héros de ce récit, doit affronter le diable dans un défi qui consiste à reconnaître l'animal bizarre que l'adversaire a amené avec lui. Pierre a déguisé ... sa propre femme, et voici ce qui arrive au diable :

[...] Sur le chemin, il y a de l'agitation : l'étrange animal renâcle et refuse d'avancer. Alors le diable s'énerve et, furieux, crie : «Allons, Tchintchin, hue ! Mais avance donc, espèce de Tchintchin !»

C'est inespéré ...

Quand l'auteur du texte écrit : «C'est inespéré», il suppose que le lecteur a compris que Pierre, ayant entendu Satan appeler ainsi son animal mystérieux, pourra facilement répondre à la question qui fait l'objet du défi. Cet auteur estime qu'écrire une phrase comme : «Heureusement Pierre avait entendu et retenu ce que le diable venait de dire», c'est à la fois se donner de la peine pour rien et sous-estimer son lecteur.

Il n'est donc pas exagéré de dire que pouvoir inférer constitue une dimension essentielle de la capacité d'intégrer le sens des phrases successives d'un texte pour lui conférer une cohérence globale, autrement dit pour voir en lui tout autre chose qu'une suite aléatoire ou chaotique de propositions.

C'est peut-être même un critère essentiel qui permet de distinguer les lecteurs «aguerris» des autres ... Dans l'épreuve de lecture, en tout cas, les 20 % d'élèves qui obtiennent les meilleurs résultats au test réussissent à plus de 80 % (82 %) les questions qui supposent une inférence, c'est-à-dire avec un taux de réussite proche de celui des questions littérales chez la moyenne des élèves (voir tableau ci-dessous).

1.2. Une situation paradoxale

Or, si on reconnaît le bien-fondé de cette affirmation, deux constatations ne laissent pas d'inquiéter.

Tout d'abord, une série d'observations récurrentes permet d'affirmer que les élèves qui abordent le premier degré de l'enseignement secondaire paraissent assez démunis face à cette compétence importante. Ainsi, pour évaluer la capacité des élèves à élaborer l'information, le document *Résultats et commentaires* propose la comparaison de deux sous-scores de réussite (p. 41) et ajoute le commentaire suivant :

| | Classes de 1res A | Classes de 1res B |
|--|-------------------|-------------------|
| Questions littérales Pourcentage | 85 % | 64 % |
| Questions inférentielles Pourcentage | 63 % | 34 % |

Alors que le taux de réussite est excellent en 1re A pour les questions littérales, et assez satisfaisant en 1re B, il est nettement plus insatisfaisant (63 %) pour les questions inférentielles. Certes, ces questions sont, par nature, plus difficiles, mais elles ne semblent pas, pour les concepteurs de l'épreuve, hors de portée de ce qu'on peut attendre des élèves en début de 1re A. Les élèves semblent manquer, du moins en partie, de stratégies de lecture efficaces leur permettant de dépasser le contenu littéral strict du texte.

Par ailleurs, il faut reconnaître que cette compétence n'est ni suffisamment ni systématiquement exercée à l'école. Giasson (1992) remarque qu'en classe : «Les enseignants posent cinq fois plus de questions littérales que de questions inférentielles», et demande : «Qu'en serait-il si on inversait cette proportion ?» (p. 65).

Cette façon de faire des enseignants n'est pourtant pas l'indice d'une négligence mais plutôt le fruit d'une tradition : dans les exercices de «lecture silencieuse» de l'école fondamentale, la tendance a été pendant longtemps de commencer par demander aux élèves de repérer et d'extraire des informations explicites d'un texte. Or, il est notoire que même la littérature de jeunesse (fictions ou documentaires) fait massivement appel à l'inférence.

Il conviendrait donc, dès le début de l'apprentissage de la lecture, d'exercer les jeunes lecteurs à pratiquer cette opération essentielle pour comprendre ce qu'ils lisent.

Dumortier, quant à lui, note que :

Le terme d'inférence n'étant guère usité dans l'enseignement secondaire, tout au moins au premier degré, l'on pense parfois que la capacité d'inférer relève d'un perfectionnement en lecture qui est l'affaire des professeurs du cycle supérieur. En réalité, cette capacité se développe dès le plus jeune Age, puisqu'elle est indissociable de l'aptitude à mobiliser les acquis, l'expérience personnelle de la langue et du monde, pour traiter chaque message nouveau.

(Affermir, affiner, évaluer les compétences en lecture, p. 30)

Cette observation semble confirmée par le fait que, pour les questions d'inférence de l'épreuve de lecture, la proportion des professeurs qui estimaient qu'il s'agissait d'une compétence à maîtriser à l'entrée du secondaire était toujours moins importante que pour les questions de restitution de l'information (cf. pp. 57-59 du document *Résultats et commentaires*).

De ces constats émerge naturellement une conclusion. Puisque les élèves infèrent relativement mal et que cette capacité, pourtant importante, est peu prise en compte, essayons de l'enseigner plus systématiquement et plus explicitement.

2. SUGGESTIONS DE TRAVAIL

Commençons par affirmer que la lecture des quelques lignes suivantes ne suffira pas à résoudre le problème, tant il est vaste et complexe. On ne trouvera ici que quelques suggestions pour réfléchir et travailler individuellement ou en équipe ; il ne s'agit en rien de recettes ou de panacées.

2.1. Analyser et expliquer les erreurs commises

Tout d'abord, il semble adéquat de reprendre avec les élèves l'ensemble des réponses, correctes ou erronées qu'ils ont produites aux questions d'inférence des questionnaires qui leur sont proposés. On peut ainsi confronter ce qui est juste avec ce qui ne l'est pas, puis se poser la question de savoir ce qui a amené certains à fournir une réponse incorrecte.

2.2. Faire de l'inférence l'objet d'un enseignement explicite

- A l'occasion de la lecture de textes simples, on peut demander aux élèves de répondre à une série de questions inférentielles ou mieux encore demander à certains d'en préparer à l'intention de leurs condisciples.

Les quelques exemples suivants aident à se faire une idée de la notion et du type de questions à poser :

- «Après avoir rempli notre fiche, nous avons demandé au garçon de nous aider à monter nos bagages.» : *où se passe cette scène ?*
- «Une nurse est arrêtée alors qu'elle met en gage un diamant volé. La Cour nomme Jessie pour la défendre.» : *quel est le métier de Jessie ?*
- «Papa explosa : - Mais bon sang, Christophe ...» : *quel est le sentiment de Papa ?*

Bien sûr, il est de loin préférable de travailler sur un texte complet, par exemple :

Il neigeait et un vent furieux soufflait. Dans la salle d'auberge, les voyageurs allongeaient les jambes vers un grand poêle et il ne restait aucune place disponible.

«Brr ! quel temps ! fit un inconnu entrant dans la salle. C'était un marchand qui, après avoir placé son cheval devant une ration de foin, venait se chauffer. Personne ne se dérangea pour lui faire place.

L'homme avait plus d'un tour dans son sac et allait le prouver. «Holà ! patron, dit-il, portez douze huîtres à mon cheval !» Bien que surpris, l'hôtelier obéit. Tous, curieux, quittèrent la cheminée pour voir un cheval qui mangeait des huîtres.

Le marchand s'approcha alors du feu. L'aubergiste et les clients revinrent tout penauds, car le cheval ne voulait pas goûter aux huîtres.

Quand ils le dirent au marchand, celui-ci répondit en souriant : «Eh bien, je les mangerai !» Et il continua de se chauffer.

- *Quel est le sentiment du marchand à l'égard des clients et de l'aubergiste ?*
 - *Pourquoi a-t-il commandé des huîtres plutôt qu'une omelette ?*
- Une stratégie efficace consiste à faire exprimer au moins une information implicite qu'on peut tirer de ce qu'on vient de lire. Quand elle est pratiquée oralement, cette façon de faire est de nature à créer une émulation ludique en classe .

Ainsi, la phrase : «Le castor est le plus gros de tous les rongeurs d'Europe» implique :

- *Le castor appartient à la famille des rongeurs.*
- *Il y a ailleurs qu'en Europe des rongeurs plus gros que le castor.*
- *En Europe, il y a d'autres rongeurs que le castor.*

- Quand il aborde un texte nouveau, l'enseignant gagnerait sans doute à relever systématiquement ce qui fait défaut dans le texte à lire, de manière à rendre le processus de lecture transparent pour les élèves et à prévoir des stratégies explicites d'appropriation portant sur :
 - les actions ou événements non mentionnés (séquences stéréotypées, ellipses, etc.)
 - les sentiments et les catégories de classements implicites,
 - l'identité des interlocuteurs dans un dialogue rythmé par de simples tirets, etc.

2.3. Exercer des apprentissages diversifiés qui « fonctionnent » sur l'opération d'inférence

- Selon ce qui a été dit plus haut, n'importe quel texte pourrait convenir. Il paraît essentiel que tout enseignant, quelle que soit la discipline qu'il enseigne, ait à cœur de lever avec ses élèves les implicites qui, dans la lecture des manuels et des documents supports d'apprentissage, pourraient faire obstacle à la bonne compréhension de la leçon (cf. Castellani, 1995). C'est particulièrement le cas quand l'apprentissage implique le passage d'un langage dans un autre (du verbal au numérique ou au schématique et vice-versa). Comme ce type de capacité est essentiel à la réussite des études, il est souhaitable que l'approche de ce problème puisse faire l'objet d'un travail d'équipe entre le professeur de la discipline et l'enseignant de français. Les deux suggestions suivantes sont avancées à titre purement indicatif :

1. Faire transformer des textes en graphique (et/ou à les faire commenter). Ainsi, à partir du récit suivant :

| |
|--|
| À la naissance, Franck pesait 3,5 kg. Naturellement son poids a chuté de 250 g après trois jours, mais dans la semaine, il avait repris son poids de naissance. À un mois, il pesait 4,3 kg et à trois mois, 6,2 kg. Mais le mois suivant, il n'a pris que 50 g, après avoir fait deux otites. Ensuite, il a progressé de 250 g par mois jusqu'à 6 mois. |
|--|

2. Faire évaluer la pertinence d'énoncés de problèmes en demandant une réponse selon le code suivant.

«Pour résoudre le problème,

- (1) l'énoncé ne contient que les données indispensables ;
(2) l'énoncé contient des données superflues (en ce cas, barrez ce qui est inutile) ;
(3) l'énoncé ne contient pas les données indispensables (en ce cas, indiquez ce qui manque)».

- a. Un chameau est laissé sans eau pendant huit jours. Il a perdu environ 22 % de son poids, soit environ 100 kg.
Quel est le poids moyen d'un chameau ?
- b. Pierre change les pneus de sa bicyclette. Un pneu coûte 56 F.
Combien dépense-t-il ?
- c. Un hexagone régulier mesure 1,8 dm de périmètre.
Calcule son aire.
- d. Un fleuriste a acheté 30 œillets à 20 FB la pièce. Il en revend 25 en gagnant 13 FB par œillet et les autres en perdant 7 FB la pièce.
Calcule son bénéfice.
- e. Jean a dessiné un losange de 7 cm de côté.
Calcule son périmètre.

- Pour ce qui concerne son propre enseignement, le professeur de français peut faire choix de textes de lecture dont la compréhension globale implique une ou des opération(s) d'inférence. Les élèves pourront ainsi plus facilement se rendre compte que l'inférence est une opération nécessaire pour l'apprentissage de plusieurs disciplines.

C'est le cas notamment pour certains textes d'humour :

Dans notre édition d'hier, une légère erreur technique nous a fait imprimer les noms des champignons vénéneux sous les photos des champignons comestibles, et vice-versa. Nos lecteurs survivants auront rectifié d'eux-mêmes.

(Pierre Desproges, *Fonds de tiroir*)

Ou encore les textes-énigmes, comme le poème de Francis Blanche «Le Clochard» paru dans *L'Express* (15 juillet 1974) :

*Ne cherchez pas à lire un nom sur mes papiers
J'ai lavé mes empreintes et j'ai perdu mon âge,
Appelez-moi fumée, appelez-moi nuage,
Laissez le reste en blanc sans rien me demander.*

[...]

*Vous n'avez pas le droit de prendre mes bretelles
Ouvrez-moi cette porte, rendez-moi mes lacets !...
Je n'ai rien demandé, simplement je passais ;
Si je n'ai pas de nom, c'est que nul ne m'appelle.*

*Je suis très bien ainsi, laissez-moi m'en aller,
Je ne mendiais pas, n'étais même pas ivre
Et s'il faut à tout prix mettre un nom sur vos livres
Appelez-moi nuage, appelez-moi fumée.*

- La suggestion de sélectionner certains textes plutôt que d'autres amène évidemment à se demander comment évaluer la difficulté de ces textes et à qui revient l'initiative du choix. Le bon sens des enseignants les conduira sans doute à aller du plus simple au plus complexe en fonction des capacités, parfois surprenantes, de leur classe, quitte à réserver pour le deuxième degré des textes qui pourtant conviendraient bien (ainsi, certains textes brefs des *188 Contes à régler* de Sternberg ou le passage connu de *L'Esprit des Lois* de Montesquieu sur «l'esclavage des Nègres», dans lequel le lecteur doit inférer l'ironie de l'auteur). Une autre solution consiste à demander aux élèves d'apporter eux-mêmes des textes qui pourraient convenir : par exemple, les bandes dessinées des aventures de Tintin abondent en ellipses narratives ... (cf. notamment le passage de *Tintin au Tibet* où le capitaine Haddock se trompe de passerelle pour monter dans l'avion de Katmandou !).

2.4. Aborder les textes par des « entrées dynamiques »

La notion d'«entrée dynamique» regroupe des façons alternatives de découvrir ou de manipuler les textes lus. À titre d'exemples opportuns pour exercer la compétence d'inférence, on peut citer les deux stratégies suivantes.

- Le dévoilement progressif, qui consiste à faire lire un texte par étapes en demandant aux élèves d'étayer, notamment par des inférences, les hypothèses qu'ils émettent sur son déroulement : ce type de travail est possible avec deux textes qui ont fait l'objet de l'épreuve de lecture [le texte *Le Marchand* repris à la p. 16 et *Le Tchintchin* (non repris ici)].
- Le texte «farcé», c'est-à-dire celui dans lequel on demande à une équipe d'élèves d'introduire des phrases de leur cru (notamment pour expliciter des inférences) que leurs condisciples devront ensuite essayer de repérer et de chasser comme intrus pour rétablir le texte original. Le travail peut être mené à partir du texte ci-dessous : «Les discours ne remplacent pas un repas» (les passages entre [...] signalent les endroits farcés par une équipe d'élèves) :

Henri IV se déplaçait souvent dans son royaume. Un jour qu'il arrivait vers les deux heures de l'après-midi dans une cité du sud-ouest de la France, il fut accueilli par les magistrats de la ville. [...] Leur chef avait préparé un fort long discours pour recevoir dignement le souverain. Fort ému, il commença : «Quand Alexandre le Grand partit à la conquête de l'Asie ...». L'émotion fit perdre au brave homme le fil de son discours. Il reprit : « Quand Alexandre le Grand ... Quand Alexandre le Grand ... » [...] Henri IV l'interrompit alors et, d'un ton malicieux et cordial, lui dit, en lui tapotant l'épaule : « Croyez-moi, mon brave ami, quand Alexandre le Grand partit à la conquête de l'Asie, il avait certainement dîné, ce qui n'est pas mon cas. Avez-vous songé au repas ? » [...] - «Oui, sire», répondit l'édile, qui ne savait s'il devait se féliciter de la tournure que prenait cette réception manquée. - «Fort bien, lança alors de sa grosse voix gasconne le roi. Allons manger. Et nous irons conquérir l'Asie ensuite !» [...].

Ce ne sont que quelques suggestions parmi d'autres. On en trouvera d'autres détaillées dans les ouvrages repris dans la bibliographie, qui fournissent aussi des éclairages théoriques et d'autres propositions d'activités.

Document 3 :
APPRENDRE À IDENTIFIER ET RETENIR LES IDÉES ESSENTIELLES³ D'UN TEXTE

Comme le montrent les résultats obtenus au test par les élèves de 1^{re} secondaire, les compétences "identifier et retenir les idées essentielles d'un texte" sont encore imparfaitement maîtrisées.

Ces compétences peuvent être améliorées au travers d'**activités fonctionnelles et d'activités de structuration**. Par ailleurs, des ponts peuvent être établis entre activités de lecture et d'écriture. Le développement de l'aptitude à lire suppose en effet la mise en oeuvre de savoirs et savoir-faire utiles à la lecture comme à l'écriture. On ne s'étonnera donc pas de trouver ici de suggestions d'activités d'écriture (le résumé par exemple) mises au service du développement du savoir lire.

1. LES ACTIVITES FONCTIONNELLES

Qu'est-ce qu'une idée essentielle ? C'est là une notion que les élèves du début du secondaire ont encore du mal à cerner : ils confondent souvent idées essentielles et idées nouvelles pour eux (Giasson, 1992, p. 75). Il est vrai qu'il n'y a pas d'idée essentielle en soi, mais relativement à des situations de communication données : ce que je souhaite retenir

³ Par commodité, nous parlerons d'idées essentielles aussi bien pour les textes narratifs que pour les textes informatifs ou argumentatifs. Il serait plus correct, pour le premier type de texte, de parler d'éléments essentiels, puisqu'on a affaire là à des situations et des événements plutôt qu'à des «idées».

texte dépend de mon projet de lecture, de ce que je recherche, de ce qu'on me demande de communiquer et à qui. Il est donc important de mener avec les élèves des activités «fonctionnelles» nécessitant la mise en oeuvre des compétences à dégager et retenir les idées essentielles et de réfléchir avec eux aux enjeux de communication de ces divers projets.

Exemples d'activités :

1. Textes narratifs :

- Mémoriser les éléments essentiels d'un récit, d'une partie de récit pour pouvoir le raconter à des élèves plus jeunes ; pour le résumer ou le raconter à l'occasion d'une lecture-relais (*les élèves se passent un livre dont ils lisent chacun un chapitre, qu'ils résument ou racontent devant la classe*).
- Dégager la structure et les caractéristiques d'un récit pour pouvoir écrire/réécrire un conte, une nouvelle (*ces productions seront réunies dans un recueil, paraîtront dans un journal, etc.*) - cf. Schneuwly et Revaz, 1994a, 1994b ; Denyer, Dumortier et Liemans, 1995.

2. Textes informatifs, argumentatifs :

- Mener une recherche documentaire pour composer les panneaux d'une exposition, un montage audiovisuel (*en histoire, sciences, géographie, etc.*), un guide touristique (*à usage personnel ou non*), etc.
- Préparer une revue de presse sur un sujet d'actualité (*éventuellement pour un journal radio, télévisé...*)
- (Apprendre à) prendre des notes de cours.
- (Apprendre à) mémoriser des notes de cours pour un contrôle, un examen.

2. LES ACTIVITES DE STRUCTURATION

Le travail en situation ne dispense pas d'un enseignement sur **les stratégies**, qui permettent de dégager les idées essentielles et de résumer. Ces stratégies sont multiples, elles vont des plus rudimentaires (mais moins efficaces) aux plus abstraites (et plus efficaces). Les recherches sur la question montrent qu'il existe en fait 6 grandes stratégies pour résumer :

1. La suppression des détails.
2. La suppression des répétitions.

3. La synthèse d'une liste de noms dans un terme englobant (lys, roses, bégonias = fleurs).
4. La synthèse d'une liste d'actions dans une expression englobante (nominalisation).

5. La sélection d'une phrase du texte qui résume déjà explicitement un passage.
6. L'invention d'une phrase qui résume un passage.

Les stratégies 1 et 2 sont acquises très tôt... Les stratégies 3 et 4 peuvent l'être dès le degré moyen du primaire. Quant aux stratégies 5 et 6, les élèves ne pourront les acquérir que s'ils bénéficient d'un véritable enseignement. Et c'est à partir du début du secondaire qu'un tel apprentissage semble se révéler le plus efficace. C'est donc à ces dernières stratégies que nous nous intéresserons.

Pour apprendre aux élèves à sélectionner ou inventer une phrase qui résume un passage, un paragraphe, il faut

- 1°) qu'ils apprennent d'abord à trouver le **sujet** du paragraphe - c'est-à-dire **de quoi on parle** : élément du schéma de récit pour un texte narratif, thème ou sous-thème pour un texte informatif ou argumentatif. Puis, il s'agit de trouver **ce qu'on en dit**.

- 2°) qu'ils apprennent qu'il existe peut-être, dans le paragraphe un endroit, une phrase où cette réponse est donnée de manière très brève. S'ils ne trouvent pas cette expression, ils doivent alors la rédiger avec leurs propres mots.

On travaillera d'abord sur des textes dont la structure est manifeste : textes dont le découpage en paragraphes correspond clairement à un découpage des différents éléments de récit ou (sous-)thèmes, textes informatifs comportant des sous-titres, puis sans sous-titres. Il serait bon aussi de montrer aux élèves que certains textes (notamment dans la presse) comportent des intertitres «accrocheurs» qui ne nous renseignent pas exactement sur les différents sujets ou thèmes abordés.

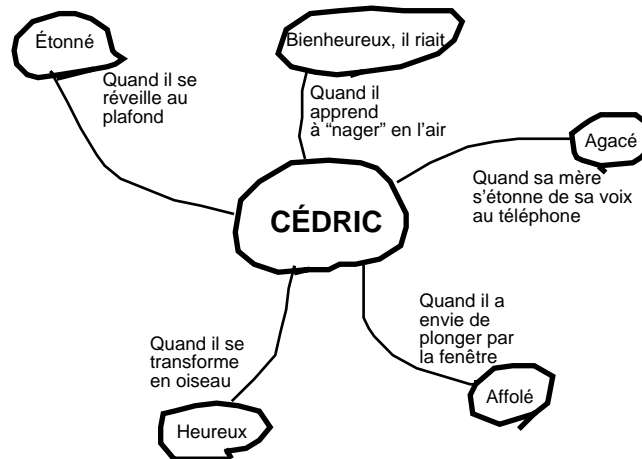
Exemples d'activités :

1. Travailler sur la structure globale d'un texte.

- Émettre des **hypothèses** sur le contenu d'un texte **à partir de son titre**, émettre des **hypothèses sur la suite d'un texte**.
- Repérer **les questions** auxquelles les différents paragraphes tentent de répondre. Pour un récit : «*Ici, on nous dit quand et où se passe l'histoire et qui est le héros ; ici, quel est son problème», etc. Pour un texte informatif : «*Ici, le paragraphe nous dit où vit le lion, celui-ci nous dit quand il chasse, et celui-là, comment il chasse...*», etc.*
- Réorganiser un **texte en désordre**. **Créer des paragraphes** dans un texte narratif. Insérer, **créer des sous-titres** pour obtenir une présentation aérée dans un texte informatif, etc.
- Comparer des textes portant sur un même «sujet», mais de types différents (exercices de **tris**). Dégager ainsi les caractéristiques des différents types de textes : structure et connecteurs spécifiques.
- Créer une **représentation graphique (schéma)** de la structure d'un texte : distinguer les organisations de type narratif, informatif, argumentatif (Dumortier, 1992, 1993). *Ne pas demander immédiatement aux élèves de dresser de tels schémas : commencer, par exemple, par leur fournir un schéma à compléter.*

- Créer des **réseaux, diagrammes, constellations sémantiques** à partir
 - d'une émotion ressentie lors de la lecture d'une histoire (peur, rire...),
 - d'un personnage (ses actions, ses sentiments, ses caractéristiques...),
 - d'un concept fondamental développé par le texte (ex. la pollution),
 - etc.

Exemple : Diagramme des relations entre les sentiments de Cédric et les événements dans *L'enfant qui volait* (Yak Rivais, *Ça alors !* Ecole des loisirs, 1985)



N.B. Ce diagramme a été établi à partir d'un texte long d'une dizaine de pages.

2. Rechercher ce qu'on dit des différents éléments ou (sous-)thèmes, dégager les idées essentielles, résumer.

- Émettre des **hypothèses à partir des sous-titres** sur le contenu probable d'un paragraphe et vérifier ces hypothèses.
- Apprendre à détecter, **souligner/surligner les mots-clés**, paragraphe par paragraphe. Montrer aux élèves que parfois l'auteur d'un texte a déjà mis ces mots-clés en évidence (caractères gras, italiques, etc.). On peut sensibiliser les élèves à la technique des mots-clés par comparaison avec le «style télégraphique», le télégramme.

- Apprendre, en cachant le texte, à **redire ce qu'on a lu avec ses propres mots** (paraphrase) et retourner au texte pour **vérifier** si on n'a rien oublié. Insister sur la nécessité qu'il y a à **relire plusieurs fois le texte** quand on souhaite le résumer convenablement.
- **Choisir entre différents résumés** d'un texte, d'un passage, celui qui convient le mieux.
- **Poser des questions à partir des éléments de récit ou (sous-)thèmes repérés** (cf. ci-dessus) et **y répondre en se référant au texte**. *Montrer qu'en réunissant la question et la réponse, on peut identifier l'idée principale d'un paragraphe, d'un passage.*

3. Exemples d'activités structurées portant sur le résumé

- **Le résumé en 15 mots**

Il s'agit ici d'amener les élèves à utiliser les règles du résumé de manière intuitive dans la mesure où, pour réussir la tâche, ils doivent conserver uniquement les informations essentielles (voir Giasson, 1992, p. 90)

Déroulement :

1. Proposer un petit paragraphe (de 20 à 40 mots) aux élèves et inscrire 15 tirets au tableau. Demander aux élèves de résumer ce paragraphe en 15 mots au plus. Après un travail individuel, travailler au tableau sous la dictée des élèves (en les amenant à peaufiner leurs versions).
2. Effacer ce résumé, réinscrire 15 tirets au tableau et ajouter un second paragraphe au premier : cette fois, *ce sont les 2 paragraphes qu'ils doivent résumer* en 15 mots.
3. Et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'on parvienne à un résumé de 15 mots du texte entier.

- **Travail en groupes coopératifs** (Terwagne, 1997)

Matériel : prévoir pour chaque séance

- ◆ un texte comportant autant de paragraphes que de groupes prévus (5 maximum). Les paragraphes doivent comporter des sous-titres;
- ◆ une feuille par élève reprenant le squelette du texte (Titre et sous-titres - éventuellement les illustrations);
- ◆ une feuille par élève reprenant la totalité du texte.

Durée : prévoir 2 x 50 minutes (pas nécessairement consécutives).

Déroulement

Première heure :

1. Avec le groupe-classe

Travail sur les **prédiction**s. Elles porteront sur la totalité du texte sur base du «squelette» distribué aux élèves. Pour essayer de dégager les thèmes de chaque paragraphe, il vaut mieux en effet disposer d'une vision «globale» du texte, ne serait-ce qu'au travers des indices offerts par les sous-titres. Concrètement, il peut être intéressant de noter les différentes hypothèses au tableau.

2. Avec les groupes de travail. Chaque groupe reçoit la tâche

- 1°) de préparer un des paragraphes du texte, en rédigeant une ou deux questions sur ses idées essentielles ainsi qu'un résumé. **Ne pas** constituer des groupes de niveau : les élèves les plus faibles ont ici tout avantage à être aidés par des élèves plus forts.
- 2°) de lire les autres paragraphes en essayant de deviner les questions que les autres groupes poseront : chacun devra être à même de répondre rapidement à ces questions.
- 3°) de souligner dans tout le texte les mots qu'ils ne comprennent pas bien et d'essayer de trouver une définition des mots qui pourraient poser problème dans leur paragraphe.

Deuxième heure :

3. Avec le groupe-classe

Chaque groupe pose ses questions aux autres groupes, propose son résumé et tente de clarifier le sens des mots considérés comme difficiles (à la demande des autres groupes). L'enseignant suscite la réflexion sur les solutions données, rappelle les procédures permettant de résumer ou de clarifier, fait des démonstrations, etc.

Document 4 :

VITESSE DE LECTURE

Comme l'indique le dossier relatif aux résultats de l'épreuve, la vitesse de lecture, évaluée par le test de Lobrot, constitue l'une des composantes pour lesquelles des difficultés sont observées chez beaucoup d'élèves.

Or, il a été démontré que vitesse de lecture et compréhension sont étroitement liées; un lecteur lent dépense beaucoup d'énergie et d'attention pour un résultat médiocre et cède finalement au découragement. Il est inutile d'espérer susciter le plaisir de lire dans ces conditions.

Il est donc indispensable que l'école se préoccupe des élèves qui sont dans le cas et les outille ensuite pour remédier à leurs difficultés.

Une stratégie d'amélioration des techniques de lecture, que ce soit par le support du papier ou de l'informatique, ne peut néanmoins conduire à des résultats durables que si elle s'intègre dans une démarche pédagogique globale, qui assure la rencontre fonctionnelle (mue par un projet de lecture) avec divers textes authentiques. La vitesse de lecture se modulera d'ailleurs en fonction du projet de lecture (lire pour se distraire, écrémer un texte, lire pour retenir l'information, etc.).

Il paraît raisonnable de fixer le but à atteindre par tous dans le premier degré de l'enseignement secondaire à 9000 mots/heure, ce qui correspond à la vitesse de la parole.

Pour ce faire, il importe d'exercer **la discrimination visuelle**. La discrimination visuelle permet au lecteur de faire sens rapidement, avec un mot ou un groupe de mots, en ne les confondant pas avec des ensembles analogues. Cette habileté visuelle dépend bien sûr de l'anticipation qui se développe à partir de ce qui précède dans le texte, et des attentes du lecteur qui l'ont conduit à entreprendre sa lecture.

Comme la durée des fixations et la vitesse de déplacement du regard sur la ligne du texte ne varient guère, quelles que soient les compétences du lecteur, c'est surtout sur l'élargissement des empan qu'il convient de travailler si l'on souhaite accroître la vitesse de lecture. Elargir l'**empan**⁴, c'est, en accroissant la largeur de vision utile, réduire le nombre de fixations oculaires et permettre ainsi un gain de temps. Celui-ci n'a pas d'importance en lui-même, mais le degré de compréhension résulte de l'ampleur du champ perçu: plus les fixations sont nombreuses, et moins le captage de sens est important.

Aider l'élève à utiliser un faisceau de vision large, c'est donc moins se préoccuper de sa vitesse de lecture que de l'efficacité de sa compréhension. Quelques exemples d'exercices sur papier sont présentés ci-après. Des manuels⁵ traitent ces problèmes et l'Organisation des Etudes de la Communauté française a elle-même publié un document de travail⁶. Sans nier l'intérêt de ces ouvrages, il faut bien constater que leur utilisation dans les classes pose certains problèmes pratiques, notamment lorsque des exercices requièrent l'emploi de caches ou de chronomètres.

Depuis plusieurs années, des didacticiels tels **ELMO**⁷, **LECPLUS**⁸ et **LECTEST**⁹ sont apparus dans nos écoles. Certains de ces didacticiels sont peu coûteux et s'adaptent sur la majorité des machines existantes, mêmes anciennes. Il constituent, par leur souplesse d'utilisation, des outils particulièrement bien adaptés à une pédagogie différenciée. De plus, ils s'intègrent naturellement dans le cadre d'une évaluation formative.

L'ordinateur libère l'élève et le professeur de tâches fastidieuses : il permet, par exemple, de travailler sur la perception des empan en alliant, de façon progressive et sans calculs savants, les facteurs de longueur, de vitesse et de points d'ancrage (l'endroit où les empan vont apparaître à l'écran).

⁴ Ensemble de lettres ou de mots perçus en une pose du regard.

⁵ B. CHEVALIER, *Bien lire au collège*. Niveau 1. Paris : Nathan, 1985.

B. CHEVALIER, *Bien lire au collège*. Niveau 2. Paris : Nathan, 1986.

G. REMOND, F. RICHAUDEAU, *Je deviens un vrai lecteur*. Niveau 2. Paris : Retz, 1978.

⁶ S. TERWAGNE, M. BAAR, C. TRICNAUX, Dossier de perfectionnement en lecture. Bruxelles : Direction générale de l'Organisation des Etudes, 2^e édition, 1994.

⁷ AFL, *Elmo*, didacticiel d'entraînement à la lecture sur ordinateur.

⁸ CAF, *Lecplus*, didacticiel de lecture : exercices sur les empan, Tihange, 1997.

⁹ CAF, *Lectest*, didacticiel de perfectionnement et de remédiation en lecture, Tihange, 1996.

L'élève :

travaille à son rythme (choix de la vitesse de lecture et du type d'exercice, difficulté des textes);
est évalué en permanence sans être sanctionné;
apprend à respecter rigoureusement des consignes;
modifie ses stratégies en fonction de ses performances et, partant, s'engage dans la voie de l'autonomie.

Le professeur :

modifie une liste de mots, un texte ou un questionnaire;
introduit de nouveaux textes et/ou de nouvelles listes de mots;
fait automatiquement calculer par l'ordinateur l'indice de lisibilité des textes introduits, imprime textes ou tableaux de résultats individuels.

Quoi qu'il en soit, le professeur reste le maître du jeu. C'est toujours à lui d'imaginer une progression cohérente des exercices en fonction des problèmes rencontrés par l'élève d'une part, des performances réalisées par celui-ci d'autre part. C'est à lui de décider à quel moment il convient de passer de la machine à la feuille de papier, au manuel ou au questionnaire oral. C'est à lui aussi d'intervenir chaque fois qu'un élève a besoin d'une aide ponctuelle, soit pour répondre à un questionnaire, soit pour interpréter son tableau de performances. C'est à lui encore de prévoir des moments au cours desquels les élèves feront part des difficultés qu'ils ont rencontrées pour résoudre tel ou tel problème et donneront leur avis tant sur les questions posées que sur l'évolution de leurs performances.

L'utilisation de l'ordinateur ne peut constituer une fin en soi. Il n'est qu'un outil parmi d'autres et on ne peut y avoir recours sans l'insérer dans un projet général du cours de français, a fortiori dans un projet de lecture.

Exemples d'exercices visant à exercer la discrimination visuelle :

- Repérer si un mot est présent dans une liste en un temps donné.
- Exemple : les mots en éventail.
Parcourez chaque colonne de haut en bas, dans le sens de la flèche. Fixez votre oeil à l'endroit du point et prenez connaissance du mot ou du groupe de mots en une seule fois. Reportez-vous ensuite à la question.

| | | |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| la métallurgie | la marchandise | sur invitation |
| • | • | • |
| des parachutes | lâcher un chien | la réalisation |
| • | • | • |
| un phare en mer | parc de loisirs | choisir le menu |
| • | • | • |
| régime sans sel | la fin du livre | de la pâtisserie |
| • | • | • |
| machine à vapeur | un son mélodieux | toute la semaine |
| • | • | • |
| faire des études | un drôle de type | une fête réussie |
| • | • | • |
| la blanchisserie | à la fin du mois | loin de chez moi |
| • | • | • |
| le coq du voisin | un chien de garde | reste tranquille |
| • | • | • |
| je comprends tout | fromage de chèvre | de rares passants |
| • | • | • |
| un devoir pénible | territoire ennemi | un morceau de pain |
| • | • | • |
| se laver les dents | un roman populaire | dévoiler un secret |
| • | • | • |
| une souris blanche | subir le même sort | dessine une maison |
| • | • | • |
| un acteur de cinéma | un mutilé de guerre | une élève brillante |
| • | • | • |
| un arrêt de travail | un ouvrier qualifié | pas de protestation |
| • | • | • |
| une vive discussion | une plante grimpante | un itinéraire rapide |
| • | • | • |
| nous nous promenons | un village abandonné | un voyage mouvementé |
| • | • | • |
| un enfant affectueux | incroyable mais vrai | un meilleur résultat |
| • | • | • |
| une opération réussie | commissaire de police | une erreur grossière |
| • | • | • |
| une odeur désagréable | n'oubliez pas la clef | une blessure profonde |
| • | • | • |
| limitation de vitesse | une guérison inattendue | mordre à belles dents |
| • | • | • |

Question :

Les mots ou les expressions qui suivent faisaient-ils partie de la liste ?

- une plante grimpante
- une ville surpeuplée
- sur invitation
- limitation de vitesse
- le secteur privé
- une soirée gâchée
- le roi et la reine
- un arrêt de travail
- dévoiler un secret
- un long trajet

B. Chevalier, *Bien lire au collège. Niveau 1*. Paris : Nathan, 1985, p. 48.

- démêler des phrases :

L'élève doit choisir un mot dans chaque colonne et cocher le titre qui correspond à la phrase.

| | | | | | | | | | | | |
|------|----|------|------|-------|------------|-------|----|-----|-------|-------|-------|
| On | ne | deux | bras | vivre | plus de | place | ou | 100 | cou | sans | boire |
| Nous | le | peut | pas | livre | dans | 4 | un | 5 | jours | temps | lire |

Coche le titre.

- a A boire et à manger.
- b Peut-on vivre sans boire ?

G. REMOND, M. DESCOUENS et E. SOUCHIER,
A.R.T.H.U.R. : un atelier pour maîtriser la lecture. Niveau 3. Paris : Nathan, 1996.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages cités.

- CHEVALIER, B. (1985), *Bien lire au collège*. Niveau 1. Paris : Nathan.
- CHEVALIER, B. (1986), *Bien lire au collège*. Niveau 2. Paris : Nathan.
- DENYER, M., DUMORTIER, J.-L., LIEMANS, M. (1995), *Ecrire/réécrire le récit de fiction. Pour favoriser l'évaluation formative des travaux des élèves du premier degré*. Tihange : CAF, Ronéotypé.
- DUMORTIER, J.-L., *Affermir, affiner, évaluer les compétences en lecture*. Dossier du C.A.F., s.d.
- GIASSON, J. (1992), *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- REMOND, G., RICHAUDEAU, F. (1978), *Je deviens un vrai lecteur*. Niveau 2. Paris : Retz.
- REMOND, G., DESCOUENS, M. et SOUCHIER, E. (1996), *A.R.T.H.U.R. : un atelier pour maîtriser la lecture*. Niveau 3. Paris : Nathan.
- SCHNEUWLY, B., REVAZ, F. (1994a), *Expression écrite CM1*. Paris : Nathan.
- SCHNEUWLY, B., REVAZ, F. (1994b), *Expression écrite CM2*. Paris : Nathan.
- TERWAGNE, S. (1997), *Former des lecteurs accomplis. II : Comment introduire et organiser un enseignement interactif dans sa classe ? L'école 2000*, janvier-février.
- TERWAGNE, S., BAAR, M., TRICNAUX, C. (1994), *Dossier de perfectionnement en lecture*. Bruxelles : Direction générale de l'Organisation des Etudes, 2^o édition.

2. Didacticiels et cassettes vidéo

- AFL, *Elmo*, didacticiel d'entraînement à la lecture sur ordinateur.
- CAF (1996), *Lectest*, didacticiel de perfectionnement et de remédiation en lecture, Tihange.
- CAF (1997), *Lecplus*, didacticiel de lecture : exercices sur les empan, Tihange.
- RTBF (1996), *Autant savoir, Lire à l'école*, décembre.
- TERWAGNE, S. et WIDART, N. (1996), *Les chemins de la compréhension ou comment enseigner les stratégies de lecture aux 8-12 ans*. Bruxelles : Direction générale de l'Organisation des Etudes du Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.

3. Pour en savoir plus ...

- BILLARD, O., ERARD, S. et SECHAUD, M. (1994), *Comment aider les lecteurs faibles ? Propositions d'activités à l'usage des enseignants*. Genève : CO/DIP.
- BOYER, C. (1993), *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville (Québec) : Graficor
- CASTELLANI, G.A. (1995), *Bien lire dans toutes les disciplines au collège*. Paris : Bibliothèque Richaudeau et Albin Michel.
- CEPEC (1994), Dossiers 44 et 46 *Lire/écrire (des histoires) aux cycles 2 et 3, et en sixième*. Lyon.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (1996), *Pour une lecture littéraire*, t. I et II. Bruxelles : De Boeck.
- DUMORTIER, J.-L. (Dir.) (1992), *Lectures pour toi. Première année*. Bruxelles : Labor.
- DUMORTIER, J.-L. (Dir.) (1993), *Lecture pour toi. Deuxième année*, Bruxelles : Labor.
- Enjeux*, n° 31, mars 1994 ("L'évaluation de la lecture").
- GIASSON, J. (1995), *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- TERWAGNE, S., WIDART, N., LAFONTAINE, D. (1996), *Les chemins de la compréhension*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université. (Brochure d'accompagnement de la cassette vidéo.)
- TISSET, C. et LEON, R. (1992), *Enseigner le français à l'école*. Paris : Hachette Education.
- TREMBLAY, G., *Multi-trucs de dépannage en lecture*. Ed. de l'Artichaut. Distribué par Hatier en Communauté française de Belgique.